



HAL
open science

Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : un modèle d'analyse des sphères critiques

Isabelle Skakni

► **To cite this version:**

Isabelle Skakni. Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : un modèle d'analyse des sphères critiques. Initio, 2011, Enseignement supérieur, 1 (1), pp.18-34. hal-02149998

HAL Id: hal-02149998

<https://hal.science/hal-02149998>

Submitted on 11 Jun 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : un modèle d'analyse des sphères critiques

Isabelle Skakni

Candidate au doctorat en administration et évaluation en éducation
Université Laval

Résumé

Le présent article a pour ambition d'examiner la pertinence d'un modèle de socialisation disciplinaire au métier de chercheur pour comprendre la persévérance aux études doctorales. S'appuyant sur un portrait d'ensemble des facteurs de persévérance et de non-persévérance tels que relevés plus particulièrement dans la méta-analyse de Bair et Haworth (2004) et les travaux de Lovitts (2005) et Bourdages (2001), ce modèle a été pensé dans une perspective interactionniste. Son principal apport théorique réside dans la possibilité qu'il offre de mettre en relief certaines des dimensions tacites de la formation doctorale qui peuvent influencer la persévérance des étudiants. De même, il permet de porter un regard sur l'évolution des facteurs de persévérance et de non-persévérance, tout au long des études doctorales, et d'effectuer des comparaisons interdisciplinaires.

Mots-clés

Enseignement supérieur/Études doctorales/Socialisation disciplinaire/Persévérance

Introduction

Devant des impératifs de productivité et de compétitivité sur le plan international, la plupart des pays occidentaux énoncent aujourd'hui la nécessité d'attirer et de conserver un effectif de personnel hautement qualifié pour accroître leurs bénéfices économiques et la qualité de vie de leurs citoyens. Alors qu'à cet égard les détenteurs d'un diplôme doctoral jouent un rôle primordial, le taux élevé d'abandon dans les programmes de doctorat se maintient depuis de nombreuses années, tant au Canada et au Québec qu'ailleurs dans le monde (Bair et Haworth, 2004; Di Pierro, 2007; Lovitts, 2005; Most, 2008). La persévérance aux études doctorales apparaît donc comme un enjeu majeur à la fois individuel, institutionnel et sociétal.

Tandis qu'au Québec peu de chercheurs se sont penchés sur la question (Bourdages, 2001; McAlpine et Ashgar, 2010; McAlpine et Norton, 2006; McAlpine, Jazvac-Martek et Hopwood, 2009), de nombreuses recherches étasuniennes et européennes ont été menées afin de circonscrire les facteurs de persévérance et de non-persévérance aux études doctorales (Di Pierro, 2007; Elgar, 2003; Germeroth, 1991; Golde, 1998, 2000, 2005; Greene, 1997; Kluever *et al.*, 1997; Leduc, 1990; Lovitts, 2001; 2005; Most, 2008; Tinto, 1993). Leurs résultats mettent en évidence l'interaction d'une diversité de facteurs à la fois liés à l'étudiant et à l'établissement d'enseignement. Plus particulièrement, ces

facteurs seraient générés dans l'action, c'est-à-dire au cours des interactions de l'étudiant dans son environnement d'études, lequel diffère selon les disciplines. En ce sens, les études doctorales peuvent être appréhendées comme un processus de socialisation au métier de chercheur (Austin, 2002) qui s'inscrit dans une culture disciplinaire donnée (Delamont, Atkinson et Parry, 2000). À ce jour, les résultats des recherches permettent difficilement de tracer un portrait d'ensemble des situations d'interaction qui sont bénéfiques ou problématiques du point de vue de la persévérance aux études doctorales. De même, ils ne permettent pas d'examiner l'évolution de ces facteurs tout au long des études doctorales ni d'évaluer leur incidence selon les disciplines. Ainsi, la complexité et la constance du phénomène témoignent de la nécessité, pour les administrateurs universitaires et les chercheurs, de mieux circonscrire les écueils relatifs à ce type de formation tout en envisageant les facteurs de persévérance et de non-persévérance sous un angle différent.

Dans cette optique, l'objectif du présent article est d'examiner dans quelle mesure la persévérance aux études doctorales peut relever d'une capacité à démystifier les aspects tacites de cette formation, c'est-à-dire de s'appropriier les « allant de soi » et les « non-dits » (Alava et Romainville, 2001) qui la sous-tendent. Dans la mesure où, à notre connaissance, la persévérance aux études doctorales a rarement été étudiée sous cet angle, l'intérêt est porté ici à l'aspect informel et peu structuré de la formation, mais aussi aux disparités qui existent entre les disciplines à cet égard. Plus particulièrement, il s'agit d'amorcer une réflexion sur la pertinence d'un modèle de socialisation disciplinaire au métier de chercheur pour comprendre la persévérance aux études doctorales. Pour en arriver à développer ce modèle, un survol des différents facteurs de persévérance et de non-persévérance a d'abord été effectué en s'appuyant avant tout sur les travaux de Bair et Haworth (2004), Lovitts (2005) et Bourdages (2001).

Dans le cadre de leur méta-analyse, Bair et Haworth (2004) ont circonscrit les facteurs de persévérance et de non-persévérance aux études doctorales relevés dans 118 recherches menées aux États-Unis entre 1970 et 1998. Lovitts (2005), qui a plutôt adopté une perspective théorique, s'est intéressée à l'incidence des facteurs personnels et sociaux sur la persévérance aux études doctorales. Quant à Bourdages (2001), une des premières chercheuses à s'intéresser à l'expérience des doctorants québécois, ses travaux offrent un aperçu des principales recherches nord-américaines et anglaises menées sur la persévérance aux études doctorales du début des années 80 à la fin des années 90, mais aussi une classification de ces recherches selon le type d'approche privilégié (études comparatives, théoriques, etc.) et de facteurs étudiés (difficultés scolaires ou non scolaires, difficultés liées à la durée des études, etc.). Dans l'ensemble, les facteurs de persévérance et de non-persévérance aux études doctorales circonscrits dans le cadre du présent article ont permis, d'une part, de confirmer l'importance de l'information tacite dans l'appropriation, par le doctorant, des spécificités et exigences de sa formation doctorale et, d'autre part, de délimiter chacune des sphères à la base du modèle de socialisation disciplinaire au métier de chercheur présenté subséquentement.

La première partie de l'article traite d'abord du contexte et de l'ampleur de la problématique ainsi que de ses répercussions sur le plan individuel, institutionnel et

social. Puis, les principaux facteurs de persévérance et de non-persévérance sont présentés. Enfin, certaines limites des recherches sur le sujet sont circonscrites. La deuxième partie présente le modèle de socialisation disciplinaire au métier de chercheur. Dans un premier temps, l'arrière-plan théorique est délimité et les principaux concepts définis. Le modèle est ensuite explicité. En dernier lieu, la pertinence de ce modèle est discutée au regard de la problématique.

1. Contexte et ampleur de la problématique

Dans la plupart des pays occidentaux, un nombre grandissant de personnes entreprennent aujourd'hui des études doctorales (Parkin et Baldwin, 2009; Shaienks, Gluszynski et Bayard, 2008). Au Canada, alors qu'en 1972 les universités accueillait à peine 13 500 doctorants, le nombre d'inscriptions a presque triplé (Shaienks *et al.*, 2008) pour atteindre près de 39 000 inscriptions en 2006 (Association canadienne pour les études supérieures, 2009). Cette croissance ne s'est toutefois pas traduite par une augmentation significative du taux de diplomation puisqu'en 2005, 4 200 étudiants canadiens avaient reçu un diplôme de doctorat comparativement à 4 000 en 1998 (King, Eisl-Culkin et Desjardins, 2008).

Ainsi, le taux de diplomation et la durée des études demeurent problématiques dans plusieurs établissements (Crago, 2002; Berkowitz, 2003 cités dans Association canadienne pour les études supérieures, 2004). Tant en Amérique du Nord qu'en Europe, le taux d'abandon au doctorat se maintient depuis des décennies autour de 50 % (Tinto, 1987, 1993; Di Pierro, 2007; Lovitts, 2001, 2005; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009; Most, 2008). Toutefois, ce taux varie considérablement selon le domaine d'études : les disciplines des sciences naturelles, de la santé et du génie présentent généralement de meilleurs taux de diplomation (environ 70 %) que celles des sciences humaines et sociales (environ 45 %) (ACES, 2004; King *et al.*, 2008). La durée des études, qui a pratiquement doublé depuis les trente dernières années (Elgar, 2003), varie aussi selon les domaines. En 2005-2006, dans les universités canadiennes, la durée médiane la plus courte pour l'obtention du diplôme se trouvait dans les programmes de génie (quatre ans et demi) et la durée médiane la plus longue dans les programmes de sciences sociales (six ans et quart) (King *et al.*, 2008). Ultimement, les enjeux d'un faible taux de diplomation et de l'allongement de la durée des études doctorales s'avèrent à la fois individuels, institutionnels et sociétaux (Shaienks *et al.*, 2008).

1.1 Répercussions sur les étudiants, les établissements d'enseignement et la société

Dans une conjoncture sociopolitique où l'innovation et la recherche tendent à s'imposer comme une nécessité (David et Forey, 2002), le rôle des titulaires de doctorat est primordial (Di Pierro, 2007; King *et al.*, 2008). En effet, « ils sont souvent les principaux initiateurs de nouveaux travaux de recherche et jouent un rôle clé dans la transmission des connaissances aux générations futures » (King *et al.*, 2008). Aussi, la non-persévérance aux études doctorales s'avère-t-elle coûteuse sur les plans humain et économique.

Pour l'étudiant, le fait d'abandonner ses études doctorales constitue à la fois une perte des coûts associés à l'éducation et une perte de gains potentiels (Bair et Haworth, 2004; Shaienks *et al.*, 2008). Pour les établissements d'enseignement, l'abandon et le faible taux de diplomation se traduisent par une perte financière et de ressources d'appui aux étudiants (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006). Selon certains auteurs, ils constituent en outre des indicateurs de mauvaise gestion des ressources et d'inefficacité sur le plan de l'enseignement ou de l'administration (Most, 2008; Parkin et Baldwin, 2009). Enfin, pour la société, l'abandon aux études doctorales constitue un gaspillage de talents (Tinto, 1993) qui a des incidences sur l'avancement des connaissances, sur la prospérité d'une nation ainsi que sur la qualité de vie de ses citoyens (Parkin et Baldwin, 2009).

1.2 Les recherches sur la persévérance et la non-persévérance aux études doctorales

La persévérance et la non-persévérance aux études postsecondaires constituent un des champs de recherche les plus vastes en éducation supérieure (Tinto, 2006; Sauvé *et al.*, 2006). Dans le cas précis des études doctorales, Bourdages (2001) distingue deux principales catégories de recherche selon la méthodologie privilégiée.

D'un côté, les recherches descriptives focalisent généralement sur la relation entre les différents facteurs liés aux aspects personnels de l'étudiant, à l'environnement socioéconomique ou à l'environnement d'études. De l'autre, les recherches dites « théoriques » traitent de la persévérance et de la non-persévérance aux études doctorales dans une perspective prédictive. Selon Bourdages (2001), ces études s'appuient notamment sur des cadres théoriques empruntés à la psychologie et aux concepts de la personnalité, ou encore, proposent des modèles qui décrivent le progrès de l'étudiant aux études supérieures. Au-delà de la méthodologie utilisée, les résultats de ces études demeurent toutefois mitigés compte tenu de la multiplicité des facteurs impliqués dans ce phénomène (Ramer, 1990). Aussi, plusieurs recherches ont-elles été menées dans la perspective d'une prise en compte globale des facteurs de persévérance et de non-persévérance. En autres, Reamer (1990) s'est intéressé à la persévérance des doctorants à partir de la théorie de la décision de Janis et Mann (1977) tandis que Tinto (1993) a élaboré un modèle longitudinal de persévérance au doctorat, inspiré de sa théorie fondée sur l'interaction académique et sociale. Par ailleurs, Bourdages (2001) propose un modèle basé sur le sens que revêtent, pour l'étudiant, les études doctorales. Plus récemment, Lovitts (2005) a développé un modèle des facteurs qui influencent l'achèvement des études doctorales d'un point de vue à la fois individuel, micro et macro environnemental. Ces différentes perspectives témoignent du fait que la décision de persister ou non dans les études doctorales demeure hautement complexe et relève de l'interaction de facteurs touchant à la fois l'étudiant et l'établissement d'enseignement (Tinto, 1993, 2006).

1.2.1 Les facteurs de persévérance et de non-persévérance

Les résultats de recherches sur la persévérance et la non-persévérance aux études doctorales révèlent dans l'ensemble que les variables démographiques telles que l'âge et le genre ne permettent pas de discriminer ceux qui obtiennent leur diplôme de ceux qui ne l'obtiennent pas (Bair et Haworth, 2004). De la même manière, l'origine ethnoculturelle,

le nombre d'enfants ainsi que le statut matrimonial ne permettraient pas de prédire de façon significative la persévérance ou la non-persévérance d'un doctorant (Cooke, Sims et Peyrefitte, 1995; Frasier, 1993; Girves et Presley, 1996 cités dans Bair et Haworth, 2004). Toutefois, les résultats demeurent contradictoires quant à l'incidence des facteurs financiers et de l'occupation d'un emploi (Bair et Haworth, 2004).

Néanmoins, les résultats de nombreuses recherches témoignent de l'influence des facteurs personnels et psychologiques sur la persévérance aux études doctorales (Bair et Haworth, 2004; Lovitts, 2005). Alors que l'objet des programmes d'études de premier cycle réside dans l'appropriation des savoirs relatifs à une discipline ou une pratique professionnelle, les programmes des cycles supérieurs visent plutôt le développement des compétences en recherche qui permettront aux diplômés de contribuer eux-mêmes à l'avancement des connaissances (Gemme et Gingras, 2006; Lovitts, 2005). Selon Lovitts (2005), ce passage de « l'acquisition » à la « production » de connaissances s'avère difficile pour certains dans la mesure où cette exigence s'éloigne de celles qui prévalent aux paliers antérieurs du système scolaire. Plus particulièrement, cette transition solliciterait une capacité d'adaptation à la fois psychologique et sociale (Lovitts, 2005) dont les écueils se traduisent généralement par des difficultés liées à la recherche et à la rédaction de la thèse de même que par une difficulté à terminer les études à l'intérieur du temps prescrit par les établissements d'enseignement (Bourdages, 2001).

Les difficultés liées à la recherche et à la rédaction de la thèse

Concernant la recherche et la rédaction de la thèse, il semble qu'au-delà des aptitudes intellectuelles, la capacité à contribuer de manière indépendante et originale à l'avancement des connaissances soit primordiale (Lovitts, 2005). Outre ces considérations, la rédaction de la thèse représente souvent la dernière étape d'un processus exténuant qui dépasse les capacités du doctorant sur le plan financier, social et émotionnel (Bourdages, 2001).

Ainsi, bien qu'environ 30 % des abandons surviennent durant les trois premières années d'études doctorales, un nombre important d'étudiants abandonne au moment de la réalisation de la thèse (Bair et Haworth, 2004). Ces parcours dits « *ABD* » (*All But Dissertation*) se retrouvent principalement dans les sciences humaines et sociales où l'ampleur de la thèse (*full dissertation*) supplante celle du genre de thèse exigée, par exemple, en sciences naturelles (Sternberg, 1981 cité dans Bourdages, 2001). Pour certains, la non-persévérance à cette étape serait attribuable au manque de préparation et de connaissances des exigences (intellectuelles, affectives et financières) de la tâche de recherche et de rédaction de la thèse ou encore à des lacunes dans la planification du temps et des priorités (Kluever, 1997). Notamment, plusieurs doctorants éprouveraient des difficultés sur le plan méthodologique, de la structure du matériel, de l'écriture et de l'organisation du texte, de la présentation de la thèse ou se buteraient à des barrières psychologiques quant au démarrage de la tâche (Leduc, 1990). À ce propos, Gemme et Gingras (2006) soulignent que le soutien du directeur de thèse est capital. La qualité de l'encadrement et de la relation avec le directeur aurait en effet une influence majeure sur la persévérance. Plus particulièrement, l'accessibilité et la disponibilité du directeur ainsi que sa compatibilité avec l'étudiant seraient favorables à la réussite de la thèse.

Enfin, certains autres facteurs auraient une influence négative sur la persévérance au moment de la rédaction de la thèse : le manque de motivation, la peur, le stress et l'anxiété (Lovitts, 2005), le perfectionnisme et la procrastination (Germeroth, 1991; Green, 1997) et des attentes irréalistes vis-à-vis des études supérieures (Golde, 1998). Qui plus est, l'isolement intellectuel et la solitude feraient partie des problèmes personnels les plus importants auxquels sont confrontés les doctorants (Germeroth, 1991; Leduc, 1990) et auraient une influence majeure sur la durée des études (Elgar, 2003).

La durée des études doctorales

La longueur des études doctorales peut induire un effet de découragement pour plusieurs étudiants (Bourdages, 2001). Ultimement, bon nombre d'entre eux dépasseraient les délais d'achèvement prescrits par les établissements d'enseignement (ACES, 2004; Elgar, 2003). Les résultats de recherche mettent toutefois en relief certaines disparités entre les champs disciplinaires et programmes de doctorat. Notamment, les programmes qui comportent de petites cohortes d'étudiants présenteraient des taux d'abandon plus faibles et des délais d'achèvement des études plus courts que les programmes qui accueillent de grandes cohortes (Bair et Haworth, 2004). Ces disparités peuvent s'expliquer entre autres par le fait que chaque programme et chaque discipline supposent des exigences et des difficultés différentes pouvant influencer la longueur de la thèse. Selon Bourdages (2001), alors que dans certains domaines d'études celle-ci est tout simplement considérée comme un processus d'apprentissage de la recherche, dans d'autres domaines, on la voit plutôt comme une démonstration d'habiletés en recherche et une contribution importante à l'avancement des connaissances. Cette dernière conception impliquerait une durée des études relativement plus longue.

En outre, tandis que dans les disciplines des sciences humaines et sociales le doctorant effectue souvent sa recherche de façon solitaire, certains domaines tels les sciences naturelles ou de la santé offrent un environnement plus cohésif et compétitif. Le fait d'être membre d'un groupe de recherche favoriserait la persévérance et l'achèvement des études dans le temps prescrit, notamment en raison d'échanges plus fréquents avec le directeur de thèse (Di Pierro, 2007; Elgar, 2003). De plus, le type de recherche effectué et la méthodologie privilégiée peuvent aussi influencer la durée des études doctorales. En soi, « penser prend du temps et le processus de recherche, surtout de type qualitatif, requiert un temps d'élaboration psychique qui est difficilement prévisible au départ » (Lafortune, 1989 citée par Bourdages, 2001, p. 131). Dans la mesure où la recherche constitue une activité hautement exigeante tant sur le plan intellectuel qu'affectif, les conditions et l'environnement dans lesquels se réalise le doctorat ont aussi une influence sur la durée des études (Lovitts, 2005).

Au regard de facteurs davantage liés à l'établissement d'enseignement, la culture départementale et disciplinaire, parce qu'elle module les conditions et l'environnement dans lesquels se déroule la formation doctorale, aurait une incidence importante sur la durée des études et la persévérance des étudiants (Lovitts, 2005; Gemme et Gingras, 2006). En effet, les étudiants les plus susceptibles d'obtenir leur diplôme sont ceux qui bénéficient d'un environnement d'études qui suppose : un soutien institutionnel (financement, accès à un lieu de travail, etc.); des offres professionnelles (assistantat,

charge de cours, etc.); des occasions d'implication dans le milieu; la possibilité d'être encadré par un directeur disponible et encourageant et la possibilité d'évoluer dans un climat positif entouré de pairs qui traversent les mêmes épreuves (Bair et Haworth, 2004; Di Pierro, 2007; Gemme et Gingras, 2006).

Il est probable que ces étudiants aient davantage d'occasions de se familiariser avec les spécificités de leur département et de leur discipline. Ces diverses interactions leur permettent en effet de mieux saisir la culture disciplinaire dans laquelle ils évoluent, ce qui faciliterait leur progression dans la formation et leur permettrait de donner un sens aux différentes étapes à franchir (Lovitts, 2005). À l'inverse, selon Gemme et Gingras (2006), les étudiants qui vivent moins d'interactions au sein de leur département ou leur centre de recherche deviennent plus insatisfaits à l'égard de leurs études, de leur directeur de recherche, des autres professeurs et de leurs pairs. Ils développeraient en outre un plus grand sentiment d'isolement et un plus faible sentiment d'appartenance envers leur environnement d'études. Ainsi, le manque d'information et un certain désengagement envers les études peuvent rendre ces étudiants plus vulnérables aux perturbations extérieures telles que des difficultés financières ou familiales (Lovitts, 2005). Somme toute, les recherches sur la persévérance et la non-persévérance aux études doctorales révèlent une déclinaison de facteurs qui relèvent à la fois des caractéristiques de l'étudiant et de l'établissement d'enseignement, tout en étant fortement modulés en fonction de la discipline.

1.3 Limites des recherches sur la persévérance et la non-persévérance aux études doctorales

De prime abord, peu de recherches sur la persévérance et la non-persévérance aux études doctorales s'avèrent exhaustives et approfondies, en raison de l'inexistence de bases de données nationales à ce sujet (Bair et Haworth, 2004). Selon Bourdages (2001), bien que certains chercheurs aient privilégié des méthodes qualitatives (entrevues, études de cas), la majorité des études demeurent quantitatives et à visée comparative. Aussi, les données sont-elles habituellement traitées sous forme de compilations statistiques unifactorielles qui offrent des indices mathématiques de signification pour chacun des facteurs. Dans la mesure où l'interaction entre ces facteurs n'est pas prise en compte, « il devient difficile de saisir la cohérence de l'ensemble des relations de causalité pouvant expliquer la persévérance et la non-persévérance au doctorat » (Bourdages, 2001, p. 29). En outre, il existe très peu de recherches longitudinales sur le sujet. La plupart portent sur le témoignage d'étudiants qui ont soit terminé et obtenu leur diplôme soit abandonné leur programme (Bair et Haworth, 2004). Ces études dites « *ex post facto* » permettent difficilement de circonscrire les étapes et les aspects des études doctorales qui sont les plus susceptibles de générer des difficultés chez les étudiants. De plus, elles permettent rarement d'effectuer des comparaisons entre les domaines et les disciplines ou entre les établissements (Bair et Haworth, 2004). Enfin, très peu de recherches proposent des modèles théoriques de la persévérance et de la non-persévérance aux études doctorales, et lorsque c'est le cas, ceux-ci consistent généralement en des modèles prédictifs de la décision de persister ou non (Bourdages, 2001). Tout compte fait, malgré le grand nombre de facteurs de persévérance et de non-persévérance mis au jour jusqu'ici, l'interrelation et l'évolution de ces facteurs, en cours d'études doctorales, ont très peu été étudiées. De

même, les résultats de recherche permettent rarement de départager ces facteurs en fonction du domaine d'études ou de la discipline. Au regard de ces limites, le concept de socialisation disciplinaire, qui offre la possibilité d'envisager les facteurs de persévérance et de non-persévérance dans une perspective plus globale, sert d'assise à un modèle de socialisation au métier de chercheur qui permet d'aborder la question dans une perspective différente.

2. Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales

La formation aux études doctorales se distingue de celles que l'on retrouve aux autres paliers d'enseignement universitaire par sa nature largement informelle et peu structurée (Gingras et Gemme, 2006). Devant le caractère « ésotérique » des connaissances qui s'y échangent, les études doctorales relèveraient donc davantage de la formation artisanale de type « maître-apprenti » que de la formation standardisée et de masse que l'on retrouve au premier cycle et, de plus en plus, au deuxième cycle (Gingras et Gemme, 2006, p. 56). Toutefois, puisque chaque champ disciplinaire sous-tend une conception particulière de la recherche et du métier de chercheur (Becher et Trowler, 2001), la nature et la finalité des études doctorales tendent à varier en fonction de la culture disciplinaire. Aussi, les études doctorales peuvent-elles être envisagées comme un processus de socialisation au métier de chercheur (Austin, 2002) au cours duquel l'étudiant s'approprie la culture spécifique de sa discipline (Delamont *et al.*, 2000), à la fois de façon formelle et informelle. Dans la mesure où les disciplines constituent la base de l'organisation du monde universitaire, il s'agirait essentiellement d'une « socialisation disciplinaire » (Becher et Trowler, 2001). À l'égard de la persévérance et de la non-persévérance, les facteurs à examiner se situent donc davantage à l'échelle départementale et relèvent plus particulièrement des interactions de l'étudiant avec son entourage immédiat (Gemme et Gingras, 2006).

2.1 Arrière-plan théorique

La définition de la socialisation disciplinaire, tel qu'envisagé dans cet article, s'inscrit dans la perspective interactionniste selon laquelle l'explication du comportement humain relève des significations que l'individu attribue aux choses, aux situations et à ses actions (Perrot, Boussagu, Valero-Mantione, Charles-Pauvers et Peyrat-Guillard, 2005). Ainsi, « les relations réciproques entre les individus (les interactions) et les signes de ces échanges (les symboles) » constituent en soi des objets d'étude (Montoussé et Renouard, 2006, p. 47). Dans le cadre du présent article, la socialisation disciplinaire est appréhendée comme un processus dynamique de création de sens qui s'inscrit dans un ensemble de sphères d'interaction. L'interprétation d'une « réalité disciplinaire » qui n'existe pas en elle-même, mais qui existe « pour et par les acteurs en interaction » se construit donc dans l'action (Perrot *et al.*, 2005) et constitue l'essence même d'une culture disciplinaire.

2.2 Culture et socialisation disciplinaires

En milieu universitaire, chaque discipline se distingue par son histoire, ses coutumes (Becher et Trowler, 2001), ses finalités d'enseignement, ses débouchés professionnels, le

statut épistémologique des savoirs qu'elle sous-tend ainsi que par ses modalités d'évaluation (Boyer et Coridian, 2002). Au-delà des règles, normes et procédures officielles, ces spécificités demeurent tacites. Cette « culture disciplinaire » apparaît comme un ensemble d'activités symboliques et instrumentales, propres à une communauté scientifique donnée, qui génèrent un sens et une signification partagés (Tierney, 1997). L'appropriation de cette culture s'effectue par un processus de « socialisation disciplinaire » (Becher et Trowler, 2001) défini, dans le cadre du présent article, comme « un processus interactif de construction symbolique et d'influence mutuelle » (Perrot *et al.*, 2005, p. 320) qui se déroule à travers les interactions de l'étudiant au sein de son département, en fonction d'un « travail cognitif et socioaffectif qui donne sens à sa trajectoire, à ses activités, à ses espaces de référence » (Francq et Maroy, 1996, p. 9). Dans cette optique, la persévérance aux études doctorales peut être considérée, dans une certaine mesure, comme une aptitude à saisir les « allant de soi » et les « non-dits » relatifs aux différentes sphères de socialisation d'une discipline.

2.3 Les sphères de socialisation au métier de chercheur

Au regard de l'ensemble des facteurs de persévérance et de non-persévérance, l'appropriation du savoir informel relatif à une discipline apparaît nécessaire au bon déroulement, voire à l'achèvement des études doctorales (Gemme et Gingras, 2006; Lovitts, 2005). Ce savoir s'inscrit dans différentes sphères de socialisation qui permettent à l'étudiant de s'approprier son expérience doctorale. À cet égard, cinq sphères spécifiques de la socialisation au métier de chercheur ont été circonscrites¹ : 1) les relations interpersonnelles 2) les compétences personnelles 3) le langage propre à la discipline 4) les fondements de la discipline et 5) la dimension diachronique de la discipline.

La sphère des relations interpersonnelles renvoie aux échanges qui permettent d'établir des relations satisfaisantes avec les pairs, le directeur de recherche et les autres membres du département ou du centre de recherche. Les expériences professionnelles ainsi que la possibilité de s'impliquer dans le milieu d'études seraient favorables au développement de relations significatives. D'une part, comme Austin (2002) le souligne, les interactions entre doctorants leur permettent une meilleure appropriation des exigences et des difficultés liées à la formation, notamment en ce qui concerne l'ambiguïté et le stress qui caractérisent l'étape de la rédaction de la thèse. Ces interactions favoriseraient la persévérance dans les études dans la mesure où elles constituent une forme de soutien et d'encouragement. D'autre part, une relation significative avec le directeur de recherche ou d'autres professeurs du département offrirait à l'étudiant l'occasion de discuter de ses attentes et appréhensions et ainsi d'être mieux orienté dans ses décisions, tout au long de son parcours doctoral (Austin, 2002). Enfin, comme l'ont montré Delamont et ses collaborateurs (2000), la nature de ces interactions tend à varier en fonction des disciplines. Dans les disciplines des sciences naturelles, par exemple, elles auraient davantage lieu au sein d'équipes de recherche alors que les sciences humaines et sociales supposent davantage d'interactions « d'individu à individu » (Austin, 2002).

¹Ces sphères de socialisation sont inspirées du modèle de socialisation organisationnelle de Chao *et al.* (1994).

La sphère des compétences personnelles est celle qui permet l'appropriation des savoirs et savoirs faire requis au cours des études doctorales. Sans qu'il y ait de réel consensus entre les disciplines, ni même à l'intérieur de celles-ci, trois aspects semblent plus particulièrement tributaires d'un travail étudiant de qualité (Delamont *et al.*, 2000): l'originalité, la capacité de recueillir des données appropriées et l'aptitude à inscrire sa recherche dans le cadre des savoirs existants. Au-delà des compétences techniques que cela suppose, il s'agit essentiellement de « compétences indéterminées » (*indeterminate skills*) que les directeurs et évaluateurs de thèses savent reconnaître, sans toutefois être en mesure de les expliciter. Cette capacité de jugement s'avère être au cœur même de la formation doctorale : dans toutes les disciplines, l'apprentissage de la frontière entre ce qui « fonctionne » et ce qui ne « fonctionne pas » est crucial (Gemme et Gingras, 2006,). Outre l'acquisition des connaissances propres au champ disciplinaire, ceci implique notamment de saisir à la fois le genre de problèmes auxquels il est pertinent de s'intéresser et la manière la plus productive d'effectuer une recherche (Hakala, 2009). Ce savoir tacite est accessible à travers les échanges dans le cadre de cours et de séminaires, de discussions avec les autres membres de la communauté disciplinaire et en observant la façon dont les professeurs et les doctorants plus avancés effectuent leur travail (Delamont *et al.*, 2000).

La sphère du langage de la discipline permet de se saisir d'un jargon et d'un langage technique spécifiques. À cet égard, chaque discipline sous-tend un « modèle de savoirs » qui se traduit dans un langage commun (oral et écrit) à la base des échanges scientifiques (Miles et Huberman, 1984 cités dans Berkenkotter, Huckin et Ackerman, 1989). L'appropriation de ce langage s'effectue en interaction avec les professeurs et les pairs ainsi qu'à travers les activités de lecture et d'écriture (Berkenkotter *et al.*, 1989). Chaque discipline privilégie notamment un « genre de texte » qui relève de l'élaboration « de types relativement stables d'énoncés, en termes de contenus thématiques, de style et de construction discursive » (Alava et Romainville, 2001, p. 174). Le fait d'en saisir les spécificités permet au doctorant de s'approprier à la fois un langage et des raisonnements qu'il peut « réinvestir dans ses propres productions intellectuelles » (Boyer et Coridian, 2002, p. 42). Ultimement, le fait d'être publié et cité dans les revues savantes témoigne de cette appropriation et de l'entrée dans une communauté disciplinaire donnée (Berkenkotter *et al.*, 1989).

La sphère des fondements disciplinaires renvoie à l'appropriation des valeurs, normes et principes sous-jacents à la formation doctorale dans une discipline donnée. Ici, l'étudiant est amené à interpréter le sens que revêtent les savoirs et la recherche dans sa discipline et de quelle façon celui-ci se traduit dans les exigences relatives aux études doctorales. En effet, chaque discipline « possède ses traditions de pensée et ses catégories conceptuelles qui assurent à ses membres une certaine homogénéité dans la manière de poser les problèmes et de les traiter » (Alava et Romainville, 2001, p. 174). Chaque discipline définit et légitime, entre autres, des questions et des méthodes de recherche particulières (Austin, 2002) qui peuvent influencer la longueur et la finalité de la thèse (processus d'apprentissage de la recherche vs contribution à l'avancement des connaissances). Le fait de valoriser la recherche en équipe, plutôt qu'en solitaire, ou encore le fait d'accorder davantage de crédibilité intellectuelle à un article publié dans une revue savante qu'à un

ouvrage collectif, témoigne aussi des valeurs et normes d'une discipline (Austin, 2002). Ces fondements disciplinaires, essentiellement tacites, rendent compte de conceptions du monde et de l'Homme qui s'inscrivent dans un système de valeurs particulier (Alava et Romainville, 2001).

La sphère diachronique de la discipline permet de développer une connaissance et une compréhension de l'histoire, des traditions, coutumes, mythes et rituels qui ont marqué la discipline à travers le temps. Cette appropriation passe entre autres par la connaissance de l'évolution des courants épistémologiques de la discipline, de ses précurseurs et « idoles » (ex. : Einstein en physique, Marx en sociologie) ainsi que d'un certain nombre d'artefacts disciplinaires (ex. : modèle complexe de structure moléculaire trônant sur le bureau du chimiste, tableau griffonné de formules algébriques du mathématicien, etc.) (Becher et Trowler, 2001). Plus encore, les études doctorales peuvent être considérées comme une expérience initiatique. Dans la mesure où le milieu universitaire constitue en lui-même une microsociété, cette formation a pour fonction, à l'instar de tout processus d'initiation², de marquer la transition d'un statut social (étudiant) à un autre (chercheur). En ce sens, la rédaction et la soutenance de la thèse de doctorat constitueraient le test ultime au sein de la plupart des disciplines (Bourdages, 2001).

Au regard du modèle présenté ici, pour le doctorant, l'appropriation de la culture disciplinaire dans laquelle s'inscrit sa formation s'effectue somme toute au sein de cinq sphères de socialisation distinctes, mais interreliées. L'appropriation des savoirs et savoir-faire relatifs aux études doctorales se fait donc en interaction avec d'autres étudiants et avec des professeurs, dans le langage propre à la discipline, en échangeant sur des préoccupations scientifiques, des concepts et des méthodes de recherches spécifiques. Ces échanges s'inscrivent dans une conception de la recherche et du métier de chercheur qui sous-tend des normes et des valeurs particulières. Dans cette optique, la sphère des relations interpersonnelles apparaît comme étant plus englobante. C'est en effet au cœur de celle-ci que sont générés les relations et les échanges significatifs par lesquels se crée une influence mutuelle et, donc, le sens et les significations partagés qui permettent à l'étudiant de mieux s'approprier et orienter son expérience doctorale.

2.4 Pertinence du modèle

En théorie, l'objectif de toute formation doctorale est de développer chez l'étudiant des compétences en recherche qui lui permettront de contribuer à l'avancement des connaissances (Gemme et Gingras, 2006; Lovitts, 2005). Pourtant, la faible compréhension du doctorant, à l'égard des exigences intellectuelles, affectives et financières que supposent la recherche et la rédaction de la thèse, demeure un des facteurs importants de non-persévérance aux études doctorales. D'une part, on peut penser que cet objectif général de la formation doctorale est réinterprété, selon le champ disciplinaire, sans pour autant être explicitement défini. D'autre part, la nature « initiatique » de la formation permet de penser que peu d'efforts sont délibérément consentis, tant de la part des étudiants que des professeurs, pour transmettre les « règles du jeu » aux nouveaux

²Voir à ce sujet Zampleni (1991) cité dans le *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, sous la direction de P. Bonté et M. Izard. Paris : PUF, p. 375.

arrivants (Becher et Trowler, 2001, p. 49).

Aussi, la pertinence de ce modèle de socialisation disciplinaire au métier de chercheur réside-t-elle d'abord dans la possibilité qu'il offre de mettre en relief les caractéristiques implicites de la formation doctorale. D'emblée, il illustre bien qu'outre les aptitudes intellectuelles, les études doctorales nécessitent des compétences « indéterminées » (Delamont, Atkinson et Parry, 2000) qui s'acquièrent, en interaction, dans le milieu d'études. Il permet en outre d'associer les facteurs de persévérance et de non-persévérance à des sphères de socialisation bien circonscrites. Au-delà de simples rapports de causalité, il est alors possible d'examiner précisément la source de certaines difficultés. Par exemple, une méconnaissance des « contenus thématiques, du style et des constructions discursives » (Boyer et Coridian, 2002) qui caractérisent les écrits d'un champ disciplinaire (sphère du langage de la discipline) pourrait expliquer certaines des difficultés liées à la rédaction de la thèse. De la même façon, une faible appropriation des traditions de pensées et des catégories conceptuelles propre à une discipline (sphère des fondements disciplinaires) pourrait permettre de comprendre comment un sujet de recherche donné induit ou non des difficultés pour un doctorant. Par ailleurs, il est possible qu'une bonne connaissance de l'histoire, des coutumes et des rites qui caractérisent une discipline, et donc de la nature initiatique de la formation doctorale (sphère diachronique), puisse expliquer, en partie, la persévérance de certains étudiants dans les disciplines qui présentent des taux de diplomation très faibles.

Envisagées dans leur ensemble, ces sphères de socialisation disciplinaire permettent d'examiner l'évolution des facteurs de persévérance et de non-persévérance tout au long des études doctorales. En effet, l'interprétation des exigences et des spécificités des études doctorales, et en l'occurrence les difficultés qui en découlent, peuvent évoluer au fur et à mesure que l'étudiant s'approprie la culture de sa discipline. En ce sens, il est probable qu'au cours de la première année d'études, devant l'ampleur des savoirs et savoir-faire à s'approprier, les facteurs de persévérance et de non-persévérance s'inscrivent davantage dans la sphère des relations interpersonnelles ou des compétences personnelles. En revanche, à l'approche de la soutenance de la thèse, on peut penser que ces facteurs seront davantage liés à la dimension diachronique de la discipline. Un tel modèle permet également d'effectuer des comparaisons interdisciplinaires en fonction du degré de difficulté d'appropriation que présente chacune des sphères de socialisation, dans une discipline donnée. En d'autres termes, les cinq sphères permettent de circonscrire les moments ou contextes de socialisation qui maximisent ou nuisent à l'appropriation d'une culture disciplinaire donnée.

En somme, dans la mesure où la socialisation disciplinaire s'insère au cœur même de l'expérience doctorale, son bon déroulement apparaît fondamental (Gemme et Gingras, 2006). Aussi, un modèle de socialisation disciplinaire au métier de chercheur amène-t-il une perspective nouvelle du fait qu'il permet de démystifier certains aspects tacites de la formation doctorale en associant les facteurs de persévérance et de non-persévérance à des sphères de socialisation précises. De même, en permettant l'analyse des sphères « critiques », c'est-à-dire des situations d'interaction qui sont bénéfiques ou problématiques du point de vue de la persévérance aux études doctorales, il offre la

possibilité d'étudier la question dans une perspective longitudinale et d'effectuer des comparaisons interdisciplinaires. Sa principale limite réside toutefois dans le fait que les facteurs relatifs à l'environnement extérieur au milieu d'études (famille, amis et autres réseaux sociaux) ainsi que les aptitudes personnelles et intellectuelles du doctorant ne sont pas pris en compte, bien que plusieurs auteurs soulignent leur incidence possible sur la persévérance des doctorants (Bair et Haworth, 2004 ; Hopwood, 2010; Lovitts, 2005).

Conclusion

Dans une société qui accorde une importance accrue à la recherche et à l'innovation, les enjeux de la persévérance aux études doctorales s'avèrent à la fois économiques et humains. Les recherches sur le sujet révèlent que la décision de persister ou non dans les études doctorales demeure hautement complexe et relève de l'interaction de facteurs liés à la fois à l'étudiant et à l'établissement d'enseignement (Tinto, 1993, 2006). Toutefois, le faible taux de diplomation qui se maintient depuis des décennies ainsi que l'allongement de la durée des études témoignent de la nécessité, pour les administrateurs universitaires et les chercheurs, d'appréhender les facteurs de persévérance et de non-persévérance sous un angle nouveau.

Pourtant, au Québec, la persévérance aux études doctorales demeure un sujet peu exploré. Comme ailleurs dans le monde, rares sont les données disponibles sur l'expérience de formation et de socialisation au métier de chercheur, en cours d'études doctorales (Bieber et Worley, 2006; Dyke, 2006; Jazvac-Martek, 2008). En effet, la plupart des recherches recensées s'appuient sur le témoignage de doctorants qui ont soit terminé et obtenu leur diplôme, soit abandonné leur programme (Bair et Haworth, 2004). Menées hors du parcours doctoral, ces recherches, permettent difficilement de circonscrire les contextes de socialisation qui favorisent ou entravent la persévérance et offrent rarement la possibilité de comparer les disciplines entre elles (Gardner, 2010; Golde, 2005). Le modèle de socialisation disciplinaire au métier de chercheur proposé dans le présent article permet, dans une certaine mesure, de pallier certaines de ces limites. Il offre entre autres la possibilité d'embrasser les différents facteurs de persévérance et de non-persévérance dans toute leur complexité et de circonscrire les lieux implicites d'émergence de ces facteurs, c'est-à-dire les situations de socialisation, en contexte d'études, qui favorisent ou non la persévérance aux études doctorales.

L'originalité de ce modèle théorique réside plus particulièrement dans le fait qu'il met en relief le caractère hautement tacite de la formation doctorale et du processus de socialisation au métier de chercheur. Utilisé dans le cadre d'un devis qualitatif, il permet par exemple de cibler les conditions informelles présentes dans l'environnement de recherche (ex. : exigences académiques, normes et valeurs, interactions doctorants-directeurs de thèse, etc.) et d'examiner leur effet sur le vécu des doctorants tout au long de leur parcours. Un tel regard porté sur l'expérience subjective des doctorants peut contribuer à affiner les pratiques d'encadrement des études doctorales ou à éclairer les politiques institutionnelles de formation « à » la recherche et « par » la recherche ainsi que les politiques publiques de soutien aux doctorants (Leonard, Metcalfe, Becker et Evans, 2006). Ce modèle de socialisation disciplinaire au métier de chercheur fait

actuellement l'objet d'un approfondissement dans le cadre d'un projet de thèse sur la persévérance aux études doctorales pour lequel il servira éventuellement de cadre conceptuel.

Références

- Alava, S. et Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, 136, 159-180.
- Association canadienne pour les études supérieures (2004). *L'achèvement des études supérieures dans les universités canadiennes: rapport et recommandations*, novembre.
- Association canadienne pour les études supérieures (2008). *Développement des compétences professionnelles des étudiants des cycles supérieurs*, novembre.
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: graduate school as socialization to academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122.
- Bair, C. et Haworth, J. (2005). Doctoral student attrition and persistence: a meta-synthesis of research. Dans J.C. Smart (dir.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (p. 481-534), Vol. XIX. Springer.
- Becher, T. et Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual inquiry and culture disciplines*(2nd ed.). Buckingham, Angleterre: Open University Press.
- Berkenkotter, C. Huckin, T. N. et Ackerman, J. (1989). *Social context and socially constructed texts. The initiation of a graduate student into a writing research community*. Technical Report No. 33.
- Bieber, J. P. et Worley, L. K. (2006). Conceptualizing the academic life: graduate students' perspectives. *The Journal of Higher Education*, 77(6), 1009-1035.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures: le cas du doctorat*. Édition revue et augmentée. Sainte-Foy, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, R. et Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. *Sociétés contemporaines*, 48, 41-61.
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Molf, S., Klein, H. J. et Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743.
- Delamont, S., Atkinson, P. et Parry, O. (2000). *The doctoral experience. Success and failure in graduate school*. Londres, Angleterre: Falmer Press.
- Di Pierro, M. (2007). Excellence in doctoral education: defining best practices. *College Student Journal*, 41(2), 368-375.
- Dyke, N. (2006). *Le renouvellement du corps professoral dans les universités au Québec. Profil et expérience d'insertion des recrues en début de carrière*. Montréal, Canada: Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université.
- Elgar, F. (2003). *PHD degree completion in canadian universities. Final report*. Graduate Students' Association of Canada.
- Francq, B. et Maroy, C. (1996). *Formation et socialisation au travail*. Paris, France: DeBoeck Universitaire.

- Gardner, S. K. (2010). Contrasting the socialization experiences of doctoral students in high- and low-completing departments: a qualitative analysis of disciplinary contexts at one institution. *The Journal of Higher Education*, 81(1), 61-81.
- Gemme, B. et Gingras, Y. (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises francophones. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(2), 27-44.
- Germeroth, D. (1991). Lonely days and lonely nights: Completing the doctoral dissertations. *ACA Bulletin*, 76, 60-89.
- Gingras, Y. et Gemme, B. (2006). L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 164, 51-60.
- Golde, C. M. (1998). Beginning graduate school : Explaining first-year doctoral attrition. Dans M.S. Anderson (Dir.), *The experience of being in graduate school: An exploration*. *New Directions for Higher Education*, 101 (p. 55-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Golde, C. M. (2000). Should I Stay or Should I Go? Student descriptions of the doctoral attrition process. *The Review of Higher Education* 23(2), 199-227.
- Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: lessons from four departments. *The Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700.
- Green, K. (1997). Psychosocial factors affecting dissertation completion. *New Direction for Higher Education*, 25(3), 57-64.
- Hakala, J. (2009). Socialization of junior researchers in new academic research environment: two case studies from Finland. *Studies in Higher Education*, 34(5), 501-516.
- Jazvac-Martek, M. (2008). *Becoming an academic: education doctoral students' experience of their roles*. Symposium Being and becoming an academic: doctoral student experiences across disciplines. American Educational Research Association (AERA). New York, march.
- King, D., Eisl-Culkin, J. et Desjardins, L. (2008). Les études doctorales au Canada: résultats d'une enquête auprès des titulaires d'un doctorat de 2005-2006. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada.
- Kluever, R. et al. (1997). *Dissertation completers and non-completers: an analysis of psychosocial variables*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association. Chicago, mars.
- Leduc, A. (1990). *La direction des mémoires et des thèses*. Brossard, Canada: Behaviora.
- Leonard, D., Metcalfe, J., Becker, R. et Evans, J. (2006). *Review of literature on the impact of working context and support on the postgraduate research student learning experience*. Londres, Angleterre: Higher Education Academy.
- Lovitts, B. (2001). *Leaving the ivory tower. The causes and consequences of departure from doctoral study*. Lanham, ML: Rowman and Littlefield.
- Lovitts, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.
- McAlpine, L. et Ashgar, A. (2010). Enhancing academic climate: doctoral students as their own developers. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 167-178.
- McAlpine, L., Jazvac-Martek, M. et Hopwood, N. (2009). Doctoral student experience: Activities and difficulties influencing identity development. *International Journal for Researcher Development*, 1(1), 97-112.

- McAlpine, L. et Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research and Development*, 25(1), 3-17.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Plan stratégique 2009-2013 et plan stratégique 2009-2013 de la commission consultative de l'enseignement privé*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Montoussé, M. et Renouard, G. (2006). *100 fiches pour comprendre la sociologie*. Paris, France: Bréal.
- Most, D. E. (2008). Pattern of doctoral student degree completion: a longitudinal analysis. *Journal of College Student Retention*, 10(2), 171-190.
- Parkin, A. et Baldwin, N. (2009). *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada: dernières percées*. Note de recherche du millénaire no 8, Fondation des bourses du millénaire.
- Perrot, S., Boussagu, S., Valero-Mantione, G., Charles-Pauvers, B. et Peyrat-Guillard, D. (2005). Prolongements théoriques et pratiques de la socialisation organisationnelle et individuelle, Dans N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze et K. Mignonack (dir.), *Comportement organisationnel (vol.1). Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (p. 303-339). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Perrot, S. et Campoy, E. (2009). Développement d'une échelle de mesure de la socialisation organisationnelle: une approche croisée entre processus et contenus. *Revue de gestion des ressources humaines*, 71, 23-42.
- Picard, F. et Leclerc, C. (2008). L'insertion dans la carrière professorale au sein des universités québécoises : une analyse secondaire. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 38(1), 21-43.
- Reamer, S. B. (1990). Persistence of adult learners in an external degree program. Doctoral dissertation (The Fielding Institute). *Dissertation Abstracts International*, 51(04A).
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Shaienks, D., Gluszynski, T. et Bayard, J. (2008). *Les études postsecondaires-participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada.
- Tierney, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education*, 68(1), 1-16.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, 2nd Ed. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? *College Student Retention*, 8(1), 1-19.

Notice biographique

Isabelle Skakni est candidate au doctorat en administration et évaluation en éducation (fondements sociaux) à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Canada). Elle est membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) et du *Consortium of higher education researchers* (CHER). Ses intérêts de recherche portent principalement sur l'expérience des doctorants en cours de formation et sur les facteurs qui favorisent leur persévérance.