



HAL
open science

Former à la recherche dans un séminaire doctoral polyartefacté

Morgane Domanchin, Mabrouka El Hachani, Jean-François Grassin

► To cite this version:

Morgane Domanchin, Mabrouka El Hachani, Jean-François Grassin. Former à la recherche dans un séminaire doctoral polyartefacté. Fabrique de l'interaction parmi les écrans : formes de présences en recherche et en formation, Sens Public, 2021, 978-2-924925-13-3. hal-03983954

HAL Id: hal-03983954

<https://hal.science/hal-03983954v1>

Submitted on 11 Feb 2023

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 - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Former à la recherche dans un séminaire doctoral polyartefacté

Morgane Domanchin

Mabrouka El Hachani

Jean-François Grassin

La question de l'accompagnement des doctorant·e·s dans leur appropriation des connaissances à la fois disciplinaire et scientifique, méthodologique et technique est cruciale. Pour autant, cette formation est pour beaucoup expérientielle, comme le note Isabelle Skakni (2011), largement informelle et peu structurée. La formation doctorale est à envisager comme un processus de socialisation au métier de chercheur·e (Austin 2002) lors duquel le·la doctorant·e s'approprie une culture disciplinaire que William G. Tierney (1997) définit comme un ensemble d'activités symboliques et instrumentales propres à une communauté scientifique donnée. Dès lors, quelles sont les étapes par lesquelles passe le·la doctorant·e pour s'acculturer au métier de chercheur·e et se socialiser? Le séminaire de formation doctorale est l'un des lieux d'activité où ce processus d'acculturation et de socialisation se réalise. De plus, il a pour avantage de se déployer sur une certaine durée dans le parcours de formation qui met en visibilité une progression dans la construction de l'identité de chercheur·e du·de la doctorant·e.

Nous avons saisi l'occasion de la mise en place du projet « Présences numériques » au sein du séminaire IMPEC, dans lequel le déroulement du séminaire polyartefacté devient l'objet même de la recherche, pour étudier ce processus d'acculturation et de formation à la recherche par la recherche. Ce projet implique de nouvelles modalités de participation au travers (1) de la mise en place d'un dispositif de recherche instrumenté et (2) d'une recherche auto-réflexive, dans une démarche d'éthologie réflexive vi-

suelle⁴⁹. Nous cherchons à voir comment les caractéristiques spécifiques du projet qui configurent la participation contribuent à la formation des doctorant·e·s.

Ce chapitre se donne ainsi pour objectif de questionner cette forme de travail collectif en tant qu'espace de formation doctorale en étudiant le processus d'acculturation. À partir du repérage des traces d'investissement tirées des données vidéo récoltées pendant les séminaires et des entretiens qui ont suivi, nous examinons ici en quoi l'expérience de ce séminaire polyartefacté, en mettant les doctorant·e·s en situation de collaborer à un projet de recherche, leur permet de développer certaines compétences professionnelles et réflexives.

Cadre théorique et méthodologique

Le séminaire en lien avec le projet « Présences numériques » constitue d'abord un enjeu de formation à la recherche par la recherche, en faisant participer les doctorant·e·s à toutes les étapes d'un projet. Au travers de ces étapes, s'associent les réflexions, comportements et gestes de la participation permettant l'émergence de compétences sociales, sociotechniques et scientifiques. Initié et piloté par Christine, le projet a été configuré pour son séminaire doctoral, donc à la fois pour la formation et la recherche.

Le séminaire a été conçu pour permettre la formation de compétences scientifiques, techniques et méthodologiques des doctorant·e·s dans des situations de collaboration qui facilitent l'engagement individuel et fournissent un étayage relationnel bienveillant.

49. Cf. chapitre « Cadrage théorique et méthodologique pour l'éthologie réflexive visuelle ».

Le séminaire comme lieu de développement de compétences particulières

Concernant la formation à la recherche, Philippe Perrenoud (1995) souligne l'importance de l'acquisition de connaissances théoriques et disciplinaires, mais également le fait que des « compétences liées au métier de chercheur dans une discipline donnée et dans les organisations correspondantes » (1995, 23) sont tout aussi importantes. Nous nous questionnons sur le processus permettant d'acquérir les compétences liées au métier de chercheur-e dont parle Perrenoud. Peu d'études ont encore été menées sur les compétences acquises durant la formation doctorale, même si des référentiels de compétences sont actuellement mis en place en Suisse ou au Québec.

Pour notre situation de travail spécifique, il nous semble nécessaire d'ajouter les compétences de communication, les compétences de collaboration et les compétences sémiotiques liées au dispositif artefacté. En effet, la mise en place d'un projet de recherche se donnant comme objet même le séminaire avec un focus particulier sur sa dimension polyartefactée implique *de facto* les participant-e-s dans un projet de co-construction. Cela leur donne une co-responsabilité qui s'élabore et se concrétise au fur et à mesure des séances de séminaire, par la constitution d'un corpus et par la construction d'un objet de recherche. Cet engagement fortement impliquant engendre le développement de l'*ethos* de chercheur-e et nous nous proposons d'examiner comment, dans les discours réflexifs et au travers des séances de travail collaboratif en séminaire, ces compétences apparaissent.

Le séminaire polyartefacté comme situation de collaboration

La situation d'apprentissage que nous examinons est en effet une situation fortement collaborative. La définition du terme séminaire, par le dictionnaire du Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi), met en avant le caractère collectif et collaboratif de ce temps dédié à la discussion et à l'échange sur un sujet lié à l'activité professionnelle. Pour Wendy L. Bedwell et al. (2012), la collaboration est « un processus en évolution par lequel deux ou plusieurs entités sociales s'engagent de manière active et réciproque dans des activités conjointes visant à atteindre au moins un objectif commun⁵⁰ » (notre traduction, Bedwell et al. 2012, 130).

Comme le synthétise Mabrouka El Hachani, la collaboration est l'enchevêtrement de ces processus et implique « que l'on s'engage dans une action commune (coopération), que l'on échange sur cette action commune (communication) et que le travail s'appuie sur une organisation des tâches et actions – interdépendantes – à mener (coordination) pour parvenir au but fixé » (El Hachani 2014, 228). Dans le cas de ce séminaire, les ressources de communication et de coordination sont fortement polyartefactées. Les structures d'encadrement à la formation doctorale (Conférence Permanente des Directeurs.trices de laboratoires en Sciences de l'Information et de la Communication, CPDir-SIC) précisent ce point :

C'est par leur implication dans la vie de laboratoire que les doctorants acquièrent des connaissances théoriques et méthodologiques fines et actualisées. C'est

50. « *an evolving process whereby two or more social entities actively and reciprocally engage in joint activities aimed at achieving at least one shared goal* » (Bedwell et al. 2012, 130).

également dans les unités de recherche que ces derniers se socialisent aux métiers de la recherche ainsi qu'à ceux de l'expertise, par exemple lorsqu'ils sont impliqués dans des contrats.

Le séminaire et l'*ethos* du-de la jeune chercheur-e

La situation de collaboration nous permet d'étudier la place que prennent, dans l'activité collaborative du séminaire, les doctorant-e-s de l'équipe et l'*ethos* qu'ils se construisent. Mais de quel *ethos* de chercheur-e parle-t-on ? Comme l'indiquent Emmanuelle Leclercq et Danielle Potocki Malicet (2006, 1) :

Du point de vue des acteurs, il n'existe pas un métier de chercheur, mais plusieurs, largement structurés par l'appartenance socioprofessionnelle, et une pluralité des identités professionnelles.

La palette des profils de chercheur-e-s est assez riche, elle montre le degré de rapprochement du-de la chercheur-e avec la discipline ou le réseau de recherche, voire une forme d'indépendance qualifiée de « carrière professionnelle ». Ces autrices pointent une distinction importante entre le métier de chercheur-e et l'identité de chercheur-e. Si le premier est commun à tou-te-s, le second en revanche amène des différenciations notables en matière de construction de l'identité professionnelle tout autant que des valeurs de travail associées. Dès lors, sur quels modèles se construit l'*ethos* du-de la jeune chercheur-e ?

Nous étudions, dans ce chapitre, comment l'identité du-de la jeune chercheur-e se construit, dans une situation de collaboration polyartefactée, par la mise en jeu de certaines compétences. Notre étude implique une analyse des compétences perçues et mises en jeu par les doctorant-e-s dans l'activité de collaboration lors de ce projet de recherche. Notre étude du processus discursif et pragmatique de cette

construction dans l'action du séminaire nous permet de proposer le concept de posture identitaire de légitimité.

Méthodologie

Sachant que le travail doctoral est un domaine peu documenté en tant que tel, nous adoptons une perspective écologique afin de démontrer sa complexité. Au sein de l'équipe de recherche, les quatre personnes en formation doctorale ne sont pas, au moment du recueil de données et de la tenue du séminaire, dans la même position à l'égard de leur travail de thèse. On peut supposer que cela aura une incidence dans l'expression de leur *ethos* de chercheur-e.

Une analyse croisée des entretiens réflexifs de ces quatre doctorant-e-s participant au séminaire et des captations vidéo des différentes séances nous mènera à la fois à une analyse de contenu examinant les postures épistémiques, c'est-à-dire en rapport aux savoirs et aux compétences, et à une analyse de discours se focalisant sur l'énonciation discursive et la construction des *ethos* discursifs (Maingueneau 2014), distinguant « *ethos* dit (ce que le locuteur dit sur lui-même) et *ethos* montré (ce que montre sa manière d'énoncer) » (2014, 34). L'analyse des postures énonciatives lors des entretiens nous permet de mettre au jour la construction de postures identitaires de légitimité reposant sur la situation de collaboration et sur l'identité de jeune chercheur-e.

Étude de cas

Le cadre du séminaire polyartefacté comme cadre propice à la formation

Nous allons tracer trois caractéristiques générales du séminaire propices à la formation, puis nous dresserons quatre portraits individuels pour montrer comment la participation mène à l'engagement dans le projet.

Un espace-temps de la formation élargi

Par rapport à l'espace-temps classique du séminaire doctoral, celui du séminaire polyartefacté est élargi. Quatre étapes temporelles rythment le séminaire doctoral et le projet de recherche « Présences numériques » :

1. Dans un premier temps, la mise en place technique du séminaire suppose l'installation logistique impliquant la préparation des artefacts de téléprésence et du matériel de captation des données.
2. À chaque séance, la tenue du séminaire requiert l'installation des artefacts techniques. Une fois ces artefacts connectés, des participant·e·s *in situ* et *ex situ* assure le lancement à leur arrivée ainsi que la clôture du séminaire.
3. S'ensuit la numérisation et la mise en ligne des données récoltées, tout d'abord sur un espace partagé privé entre les chercheur·e·s, puis une fois structurées, sur la plateforme Ortolang.
4. Ces deux espaces permettent enfin la consultation des données.

Une collaboration complexifiée

Nous venons de voir que la collaboration dans le cadre du séminaire repose sur un dispositif complexe.

La multiplicité des espaces produits est source de complexité et impose parfois la multiactivité. Mais elle peut également être la source de cadres participatifs plus variés que dans une configuration classique, ce qui permet alors des engagements différents favorables au développement de l'*ethos* des jeunes chercheur·e·s.

Une expertise partagée

La dimension polyartefactée du séminaire impose une dimension inédite à tou-te-s les participant·e·s qui paraît fa-

vorable à l'inclusion des doctorant-e-s. En effet, si en tant que chercheuse et responsable du séminaire, Christine se reconnaît une expertise scientifique, son statut de « chef d'orchestre » et son rôle d'accueil des conférencier-e-s invité-e-s, laissent la gestion du dispositif de recherche lors des séances en charge à une partie des participant-e-s. Au cours du séminaire, les compétences techniques des participant-e-s, et notamment de doctorant-e-s, sont sollicitées de manière à assurer un bon fonctionnement du dispositif technique. Ce dispositif étant complexe et nouveau pour tous les membres, il impose une responsabilité partagée quant à son bon déroulement et sa forte dimension technique permet des expertises mutuelles. En fonction des connaissances et compétences soit scientifiques soit techniques, des routines de participation ont pu émerger, plaçant certains participant-e-s à l'interface des différentes expertises.

Nous allons illustrer le développement de ces compétences et analyser les postures des quatre doctorant-e-s présents dans le séminaire.

Des identités de chercheur-e

Yigong

Les traces du développement de compétences scientifico-techniques observables à travers les entretiens menés auprès des doctorant-e-s varient en fonction de la situation du-de la doctorant-e pendant la durée du séminaire en tant que participant-e *in situ* ou *ex situ*. Dans le cas de Yigong, doctorant *in situ* en première année, le séminaire apparaît comme une « expérience scientifique nouvelle ».

Bien que les sujets abordés ne soient pas directement ceux de son sujet de thèse⁵¹, Yigong affirme avoir découvert

51. Yigong prépare une thèse sur la littératie numérique dans le contexte éducatif chinois.

« quelques notions, mais pas beaucoup ». Pourtant ces connaissances nouvelles l'ont amené à effectuer des recherches sur internet « en direct » pendant le séminaire, ce qui a parfois limité sa participation pour privilégier la prise de notes.

Ces choix l'amènent, dans l'entretien réflexif, à questionner la nature de sa participation au séminaire ou plutôt la perception que les autres membres du groupe ont de lui, pour revendiquer de fait son appartenance :

Pour moi j'ai pas ce sentiment d'être absent, mais je pense, comme je ne parle pas toujours très bien, je pense que, pour d'autres personnes, je suis plutôt absent au séminaire.

Le doctorant explique ce qu'il entend par « être présent » et donc les actes effectifs que cette participation implique :

Être présent ça veut dire... moi je sens, parce que je me concentre sur la prise de notes et la réflexion et sur trouver parfois des bibliographies, enfin je me sens très présent. Enfin, je pense que par rapport aux autres, je suis plutôt peut-être absent.

Une première posture repérable dans les entretiens, et que nous appelons posture de légitimité institutionnelle, se place sur un axe présent/non-présent. Elle se résume dans la perception par soi et par les autres de sa légitimité dans le groupe. Être présent, c'est pouvoir défendre cette légitimité. Dans le cas de Yigong, cette présence apparaît problématique au point que la préoccupation de cette légitimité est thématiquée dans son entretien réflexif. Dans le cas des trois autres doctorantes dont nous analysons les propos dans les sections suivantes, cela passe par l'affirmation de compétences sociotechniques qui permettent soit de se rendre présente aux autres (Amélie), soit de rendre présents tous les membres du groupe (Dorothee), ou par une

identité de rôle comme interface entre les groupes (Morgane).

Amélie

La posture d'Amélie au sein du séminaire se construit de manière tout à fait différente, pour deux raisons essentielles : en troisième année de thèse, Amélie travaille déjà sur les robots de téléprésence et va participer à toutes les séances via le dispositif Beam. Ainsi, elle se forge une identité dans le groupe à travers une présence artefactée et l'expertise qu'elle développe.

L'importance qu'Amélie donne à la résolution des problèmes techniques – à rendre la communication plus fluide dans l'interaction du groupe par la mise en œuvre de compétences techniques liées à la manipulation du robot et des interfaces logicielles – sont expliquées par sa volonté d'engagement dans le projet de recherche. Un « on » inclusif apparaît dans son discours et exprime cette appartenance au groupe de chercheur-e-s (« pour moi c'est important en fait de dire que c'est bien cadré parce que c'est important qu'on ait de bonnes données quand même », « ce qu'on fait c'est quand même un certain niveau scientifique »). Ce discours montre la difficulté et la volonté de la participante à vivre pleinement la situation, en dépit de la distance et de la (sur)exposition impliquée par la présence à travers le robot. Celui-ci, en même temps qu'il permet la présence, isole et expose. Le dispositif de téléprésence donne les moyens à la doctorante de s'engager, mais comporte deux risques corrélés : l'isolement du groupe et la surexposition par rapport à la place que l'on souhaite prendre. Pour la doctorante, la solution se trouve dans l'engagement. Elle s'implique dans les temps 2 et 4 du projet : celui de la tenue du séminaire, bien sûr, mais également celui de la consultation des données, dans une rétroaction qui utilise le dispositif de re-

cherche pour monter en compétence par la réflexivité qu'il propose.

Dorothée

La figure de Dorothée est en quelques points similaire à celle d'Amélie. Elle aussi en troisième année de thèse, elle est une spécialiste des robots de téléprésence – sa recherche porte sur leurs usages éducatifs. Mais elle est pour sa part une participante *in situ*.

Une des stratégies employées par Dorothée pour participer au séminaire est de s'attribuer un rôle dans la gestion du dispositif technique de téléprésence.

Dans l'entretien, une anecdote va être révélatrice de l'importance que donne Dorothée à la construction du travail scientifique et à la place qu'elle revendique. Elle explique qu'elle n'était pas présente physiquement lors d'un séminaire et que, à cette occasion, le système Adobe Connect ne lui a pas permis techniquement d'intervenir pour défendre son travail de manière personnelle.

La doctorante revendique une identité de chercheuse liée à son expertise et ne parvient pas, à cette occasion, à la faire confirmer pour des raisons techniques de prise de parole à distance. La posture identitaire est thématifiée dans son discours sur un axe « compétent/non-compétent » en matière scientifique. Mais, lors de cet épisode, le dispositif échoue à rendre les participant-e-s également présent-e-s dans la tenue du séminaire. Il rompt ainsi la collaboration et isole la jeune chercheuse qui le vit d'autant plus mal que la revendication de sa place dans le groupe de pairs est forte.

Morgane

Notre dernier portrait est celui de Morgane. Son rôle dans le séminaire est central car elle est impliquée dans les quatre temps (préparation, tenue, numérisation et consultation des données). Dans le projet « Présences numériques », elle

a le statut d'assistante de recherche auprès de Christine qui dirige sa thèse de doctorat, ce qui lui donne *de facto* plusieurs responsabilités. Nous analyserons le processus d'acquisition de compétences et sa posture en trois temps : (1) en examinant son rôle d'interface entre l'équipe de chercheur·e·s et l'équipe d'ingénieur·e·s de recherche responsables de la captation des données ; (2) en examinant la nature de ses prises de notes ; (3) en étudiant sa posture de légitimité.

Le rôle d'interface de la doctorante⁵² entre deux équipes passe par la prise en compte des objets de recherche pendant la phase de la mise en place du dispositif.

Morgane ressent très fortement l'extension spatio-temporelle du séminaire.

Dans son discours réflexif, Morgane utilise le pronom « on » de manière extrêmement variée. Cette prolifération du « on » et de ses références dans le discours montre une participante qui construit son identité dans l'appartenance à divers groupes correspondant à des rôles différents qu'elle prend au cours du processus de recherche.

L'expérience du projet de recherche est vécue par la doctorante comme un *flow*, elle ne distingue plus les échanges techniques qui ont lieu en dehors du séminaire, mais font partie intégrante du projet de recherche. Ces échanges illustrent également le processus de création d'une équipe de travail et de coopération. L'équipe de travail est une instantiation de la collaboration impliquant des individus, et la coopération désigne l'orientation individuelle dans une équipe de travail. Morgane est au centre de ce système d'échanges entre la Cellule de Corpus Complexes (CCC)

52. Lors de son entretien, Morgane explique ce rôle : « Moi c'est vraiment ma fonction entre guillemets d'être responsable de la mise en place du dispositif LiPeN et d'être également l'assistante technique ».

et l'équipe de chercheur·e·s qui permet la construction de l'équipe de travail. Elle coopère avec l'équipe de la CCC pour la collaboration.

Les espaces numériques enchevêtrés favorisent ainsi à la fois la production de connaissances scientifiques, en soutenant la collaboration, et la formation à la recherche, en variant les possibilités de participation.

Alors que les autres doctorant·e·s thématisaient leur position dans le séminaire sur un axe « présent/non présent » ou « légitime/non légitime », Morgane adopte une posture de légitimité marquée du côté de la coopération.

On voit apparaître chez elle une figure « idéalisée » du·de la chercheur·e capable de participer à la discussion scientifique, d'imposer sa parole et son savoir tandis que c'est une figure qui minimise la partie technique et matérielle de la recherche qui incombe à la jeune chercheuse. Or, la compétence assumée par Morgane est cette capacité à « pouvoir proposer des solutions rapidement, à pouvoir juger aussi les solutions proposées par les autres ».

Ainsi, nous pouvons constater, à travers ces quelques illustrations, que ce format de séminaire polyartefacté invite à l'appropriation de compétences diverses en recherche, technique, scientifique et de collaboration. Dans leur mise en œuvre, il s'agit toujours de compétences d'adaptation en situation.

Discussion

Le genre⁵³ du séminaire et ses attendus dans un champ professionnel sont renouvelés ici à la fois par sa dimension polyartefactée permettant la présence à distance et ouvrant des espaces pour des cadres participatifs complexes, et par

53. Au sens que Yves Clot lui donne : « une sédimentation et un prolongement des activités conjointes antérieures...ce qui a été fait auparavant par les générations d'un milieu donné » (1999, 37).

l'adossement à un projet de recherche réflexif favorable au développement de compétences sociotechniques, scientifiques et à une socialisation disciplinaire riche.

Une situation de formation étayée

Pendant la tenue du séminaire, la libre circulation de la parole est offerte aux doctorant·e·s de manière à faciliter leur intégration au sein du groupe.

On l'a vu, cette dimension forte du partage de la parole s'impose aux doctorant·e·s qui l'ont bien compris et qui vont construire leur posture face à cette possibilité à saisir. La dimension technique sur laquelle repose le séminaire polyartefacté vient s'ajouter à cela. Elle demande des compétences spécifiques que certain·e·s chercheur·e·s aguerri·e·s ne possèdent pas toujours. La complémentarité des compétences devient alors essentielle pour le bon fonctionnement du séminaire.

La prise en compte de la mixité des statuts des participant·e·s, classique dans l'écologie d'un séminaire doctoral, est ainsi mise en avant. Mais surtout cela remet en question l'importance d'une expertise purement scientifique à des fins de formation. La collaboration se construit par l'attribution de certains rôles définis en amont de la tenue des séances et ces rôles vont être étayés par des processus de coopération tout au long du séminaire.

Dans les discours réflexifs, l'emploi du pronom « on » nous paraît mettre en évidence la manière dont les locuteur·trice·s étudié·e·s se positionnent par rapport à une figure groupale de chercheur·e·s.

Ces postures énonciatives autour de la construction d'une instanciation collective exprimée de manière diverse par le « on » dans les discours trouvent ainsi leur complément dans une analyse des « je » et des conditions de l'émergence des sujets à travers la revendication énonciative d'identités de rôle ou postures de légitimité. Nous avons identifié

trois postures de légitimité, à travers notre étude de cas, qui rendent le-la doctorant-e légitime dans la situation et qui se développent au travers de la mise en œuvre de compétences :

1. une posture fondée sur la légitimité de la présence, que nous appelons posture de légitimité présenteielle;
2. une posture fondée sur la légitimité scientifique, que nous appelons posture de légitimité épistémique;
3. une posture fondée sur la légitimité de sa relation à l'autre, qui impose une fiabilité et que nous appelons posture de légitimité pragmatique.

Nous avons vu, par l'analyse du discours et des actes, comment ces postures pouvaient se combiner dans une posture de légitimité multiple et contribuer ainsi à la formation de l'étudiant-e en doctorat.

Le rôle de la polyartefaction dans l'étayage des doctorant-e-s

Le séminaire doctoral est bien le lieu du processus social de construction de l'identité par l'acquisition de certains rôles et de certaines compétences particulières, d'autant plus dans un séminaire polyartefacté. Ce dernier a pour spécificité de reposer sur une dimension technique assez forte à la fois en termes de communication distancielle que de modalités de collaboration. Dans cette configuration, l'acquisition de compétences techniques est centrale et impliquante dans le groupe, en particulier pour les doctorantes avancées dans leur parcours de formation et ayant un sujet de thèse proche de la thématique du séminaire-projet. Le séminaire polyartefacté favorise un apprentissage par le faire et l'agir en temps réel et en collaboration. Il est éga-

lement un espace réflexif interdisciplinaire favorisant l'ouverture disciplinaire pour les doctorant·e·s, multipliant les zones proximales d'apprentissage.

Ce chapitre étudie l'élaboration d'un espace de discussion scientifique fondamental pour la formation à la recherche. Plusieurs points saillants de la co-construction de cet espace de collaboration et des processus qu'il implique ont été mis en évidence en faisant ressortir des traces de la co-construction de la coopération au service du groupe, de la construction de routines de travail, témoignant d'une élaboration étayée de compétences en recherche. Notre étude suggère que la participation à un projet de recherche permet de développer des cultures et des identités de chercheur·e·s qui sont centrales pour la formation (Sinclair, Barnacle, et Cuthbert 2014). Le séminaire est en effet « un spectacle, une pratique, quelque chose qui non seulement se produit, dans le temps et dans l'espace, une chorégraphie de corps et de voix, mais qui est répétée, reprise et citée⁵⁴ » (notre traduction, Green 2009, 248). Cette chorégraphie permet au·à la doctorant·e d'observer et d'apprendre, de développer des compétences propres à la communauté à laquelle il se rattache. C'est également une épreuve où le·la jeune chercheur·e est tout sauf en sécurité ontologique et qui implique la création de lieux de sécurité affective que les membres se ménagent grâce notamment au dispositif artefactuel et dans l'attention aux autres⁵⁵. L'*ethos* discursif analysé ici nous montre des traces de ce processus d'apprentissage et de construction identitaire des jeunes chercheur·e·s. Enfin, la particularité d'un tel projet de re-

54. « *a performance, a practice, something that not only happens, in time and space, a choreography of bodies and voices, but is repeated, rehearsed and cited* » (Green 2009, 248).

55. Cf. chapitre « Affordances attentionnelles dans un séminaire instrumenté ».

cherche où les acteur·rice·s entrent dans des jeux d'auto-analyse (à la première et à la seconde personne⁵⁶) permet une formation des acteur·rice·s à l'activité subjectivante qui nous semble particulièrement propice à la construction d'un *ethos* critique et éthique.

Notre étude confirme l'importance de la validation par les autres et par soi-même de son identité de chercheur·e (Mantai 2015). Ces identités de rôle dans le travail collaboratif de recherche sont mises en exergue de manière différente par les doctorant·e·s, même si certains rôles sont récurrents : la valeur épistémique de l'identité professionnelle se retrouve dans tous les discours, certain·e·s insistant sur la légitimité problématique que cette identité implique pour eux·elles. L'identité de chercheur·e impose une présence et une légitimité participatives pour lesquelles l'individu va avoir besoin d'une validation des autres membres du groupe. Par ailleurs, pour certain·e·s, le travail collaboratif en situation polyartefactée semble imposer une identité validée en termes de fiabilité.

Enfin, nous avons montré l'aspect heuristique triplement processuel qui est présent dans la situation : un séminaire (1) scientifique de formation doctorale, (2) fortement artefacté (3) adossé à un projet de recherche. Ce processus heuristique permet d'imbriquer construction des *ethos*, du dispositif et du savoir. Des compétences scientifico-techniques se construisent au gré du développement de postures identitaires de légitimité.

Références

Austin, Ann E. 2002. « Preparing the Next Generation of Faculty : Graduate School as Socialization to the Aca-

56. Cf. chapitre « Cadrage théorique et méthodologique pour l'éthologie réflexive visuelle ».

- demic Career ». *The Journal of Higher Education* 73 (1) : 94-122. En ligne.
- Bedwell, Wendy L., Jessica L. Wildman, Deborah DiazGranados, Maritza Salazar, William S. Kramer, et Eduardo Salas. 2012. « Collaboration at work : An integrative multilevel conceptualization ». *Human Resource Management Review*, Construct Clarity in Human Resource Management Research, 22 (2) : 128-45. En ligne.
- Clot, Yves. 1999. *La fonction psychologique du travail*. 1ère édition. Le travail humain. Paris : Presses universitaires de France.
- El Hachani, Mabrouka. 2014. « Les dispositifs collaboratifs en contexte professionnel : Mutualisation et unités documentaires, entre dynamique collective et réflexion individuelle ». Dans *Didactiques et métiers de l'humain et de la relation : nouveaux espaces et dispositifs en question, nouveaux horizons en formation et en recherche : objets de recherche et pratiques "en éclosion"*. Sous la direction de Muriel Frisch. Paris : L'Harmattan. En ligne.
- Green, Bill. 2009. « Framing doctoral education as practice ». Dans *Changing practices of doctoral education*. Sous la direction de David Boud et Alison Lee, 239-48. London ; New York : Routledge. En ligne.
- Leclercq, Emmanuelle, et Danielle Potocki Malicet. 2006. « Identités professionnelles et métiers des chercheurs ». Dans *XVIIe congrès de l'association francophone de Gestion des Ressources Humaines.*, 12. Reims. En ligne.
- Maingueneau, Dominique. 2014. « Retour critique sur l'éthos ». *Langage et société* 149 (3) : 31-48. En ligne.
- Mantai, Lilia. 2015. « Feeling like a researcher : experiences of early doctoral students in Australia ». *Studies in Higher Education*, 1-15. En ligne.
- Perrenoud, Philippe. 1995. « Des savoirs aux compétences, de quoi parle-t-on en parlant de compétences? », 9 :

20-24. Association québécoise de pédagogie collégiale.
En ligne.

- Sinclair, Jennifer, Robyn Barnacle, et Denise Cuthbert.
2014. « How the doctorate contributes to the formation
of active researchers : what the research tells us ». *Stu-
dies in Higher Education* 39 (10) : 1972-86. En ligne.
- Skakni, Isabelle. 2011. « Socialisation disciplinaire et persé-
véance aux études doctorales : une analyse des sphères
critiques ». *Initio* 1 : 18-34. En ligne.
- Tierney, William G. 1997. « Organizational Socialization in
Higher Education ». *The Journal of Higher Education* 68
(1) : 1-16. En ligne.