



**HAL**  
open science

## Discours de doctorants en sciences humaines et sociales en France sur leur formation. Des compétences scientifiques et transversales indissociables ?

Stéphanie Fischer, Daniel Bart

### ► To cite this version:

Stéphanie Fischer, Daniel Bart. Discours de doctorants en sciences humaines et sociales en France sur leur formation. Des compétences scientifiques et transversales indissociables ?. *Langues Formation Education*, 2023, 1 (1), pp.1-15. 10.34874/PRSM.lfe-v1i1.39433 . hal-04333240

**HAL Id: hal-04333240**

**<https://hal.science/hal-04333240>**

Submitted on 13 Dec 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.

# LANGUES FORMATION EDUCATION

Revue semestrielle

Volume (1), Numéro (1)

ISSN : 2820-7645

## **Discours de doctorants en sciences humaines et sociales en France sur leur formation Des compétences scientifiques et transversales indissociables ?**

**Stéphanie FISCHER**

Proféor-CIREL, université de Lille- France  
*stephanie.fischer@univ-lille.fr*

**Daniel BART**

Théodile-CIREL, université de Lille – France  
*daniel.bart@univlille.fr*

### **Résumé**

Les débats théoriques actuels sur la formation doctorale interrogent notamment le fondement et la pertinence d'une conception dichotomique des compétences développées par les étudiants de 3ème cycle, entre compétences dites « scientifiques » et compétences dites « transversales ». En s'appuyant sur une enquête par entretiens menée auprès de 16 doctorants en sciences humaines et sociales, cet article vise à contribuer à ces débats en essayant de repérer dans les discours de ces apprentis-chercheurs, les modes de développement possibles de compétences pouvant être a priori considérées comme transversales à toute expérience doctorale (lire, écrire, construire une méthodologie). L'analyse permettra de montrer d'une part, que dans les propos des doctorants, ce qui touche à ces compétences supposées transversales est en fait peu dissociable de la réalisation des travaux spécialisés et disciplinaires de recherche, et d'autre part que la consistance de ces compétences est plus nettement repérable chez les doctorants les plus intégrés à leur environnement scientifique de formation. Ces premiers résultats nous conduiront à interroger l'engouement de certaines approches scientifiques, institutionnelles ou socioéconomiques pour cette distinction entre compétences scientifiques et transversales et à en discuter les enjeux possibles pour la formation doctorale.

**Mots-clés** : Formation doctorales-fondements-compétences transversales

## **Discourses of doctoral students in the humanities and social sciences in France on their training**

### **Scientific and transversal skills are they inseparable?**

### **Abstract**

Current theoretical debates on doctoral training question the basis and relevance of a dichotomous conception of the skills developed by postgraduate students, between so-called "scientific" skills and so-called "transversal" skills. The aim of this article is to contribute to these debates by analysing how doctoral students develop transversal competences. This study is based on an interview survey conducted with 16 doctoral students. The analysis will show that in the comments of doctoral students, what concerns these supposedly transversal competences is

inherent to the realisation of specialised and disciplinary research work on the one hand, and on the other hand that the consistency of these competences is more clearly identifiable in the

1

doctoral students who are more integrated in their scientific training environment. These first results will lead us to question the enthusiasm of certain scientific, institutional or socioeconomic approaches for this distinction between scientific and transversal competences and to discuss the possible issues for doctoral training.

**Keywords:** Doctoral training-foundations-transversal skills

## **Introduction**

L'efficience du modèle de formation doctorale comme préparation à une carrière universitaire considérée comme voie unique de valorisation professionnelle est de plus en plus remise en question par les statistiques de l'insertion des docteurs, tant au niveau mondial qu'en France (Calmand *et al.*, 2017 ; MENESR-SIES, 2017). Dans cette perspective, il s'agirait de repenser l'insertion professionnelle des docteurs<sup>1</sup> non plus à travers la seule reproduction académique, mais d'élargir le spectre des possibles à des horizons non universitaires. C'est ainsi par exemple que depuis le milieu des années 2000, les textes officiels ont en France plus explicitement donné aux écoles doctorales une mission de préparation des docteurs, non seulement « au métier de chercheur dans le secteur public, l'industrie et les services mais, plus généralement, à tout métier requérant les compétences acquises lors de la formation doctorale » (article 4 de l'arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale). Ces orientations ont pu être confirmées par des textes plus récents (arrêté du 25 mai 2016).

Cet enjeu d'insertion des docteurs est plus largement en relation avec un mouvement de « professionnalisation » à l'université (Gayraud et al., 2011), notion polysémique recouvrant tant un intérêt pour des contenus que des parcours ou des publics (Crespy et Lemistre, 2017), et une approche par « compétences » supposée « améliorer l'adéquation entre compétences requises et acquises » à des fins d'employabilité (Crespy et Lemistre, 2017, p. 10). Dans le cadre de la formation doctorale, cette logique peut se manifester dans une forme de valorisation des compétences développées pendant la thèse<sup>2</sup> et une reconnaissance en termes d'« expérience professionnelle de recherche ».

Les recherches sur la professionnalisation de la formation doctorale proposent toutefois des analyses contrastées de ces évolutions. Là où des travaux tentent de montrer l'efficience de formations dites complémentaires à la thèse pour un réinvestissement des compétences acquises en situation professionnelle (Biaudet et Wittorski, 2015), d'autres interrogent par exemple le rôle de certaines formations (Frances, 2012) ou plus largement le rôle toujours plus important accordé au volume horaire de ces formations en l'absence d'articulation avec la thèse (Cros et Bombaron, 2018).

Dans ces approches de la professionnalisation de la formation doctorale, la notion de compétence des docteurs est souvent décomposée entre des compétences dites « scientifiques » propres à la carrière universitaire d'une part, et des compétences dites « transversales » qui permettraient d'autre part aux docteurs et aux recruteurs de valoriser ces dernières dans un contexte professionnel extra-académique (Bart et

---

1 Si dans les travaux sur les docteurs, l'expression « poursuite de carrière » est usitée pour englober leurs expériences professionnelles, on parlera ici d'« insertion professionnelle » pour inclure toutes les typologies de trajectoires.

2 Article 15 de l'arrêté de 2016 (France) : « Un portfolio du doctorant comprenant la liste individualisée de toutes les activités du doctorant durant sa formation, incluant enseignement, diffusion de la culture scientifique ou transfert de technologie, et valorisant les compétences qu'il a développées pendant la préparation du doctorat, est réalisé. Il est mis à jour régulièrement par le doctorant. » (Fischer, 2016). Cette partition se retrouve tant dans des travaux de recherche, où certaines approches soutiennent par exemple que la professionnalisation des docteurs « requiert plus des compétences dites transversales que l'acquisition de gestes professionnels » (Aparicio et Cros, 2015, p. 11), que dans des discours institutionnels, notamment au sein des écoles doctorales (Fischer, 2015), ou dans des rapports d'enquête et autres publications de recruteurs (Larrue, 2007 ; Poulain, 2011 ; APEC Deloitte, 2013 ; Durette, Fournier et Lafon, 2014). Ce type de discours pourrait d'ailleurs plus largement s'inscrire dans le sens d'une obsolescence accrue des correspondances « formation-emploi » qui conduirait plutôt à raisonner aujourd'hui autour d'une relation « compétence-emploi » et autour de « compétences transférables qui sont valorisables dans plusieurs emplois » (Giret, 2015a, p. 29). C'est en vue de favoriser le développement de ces compétences dites transversales, que des formations leur sont ainsi consacrées dans le cadre des parcours de 3<sup>ème</sup> cycle.

Pourtant, la possibilité de construire des compétences transversales hors d'une discipline ou d'une activité en contexte qui permet leur émergence, de même que l'effectivité d'un transfert de telles compétences, sont l'objet de débats théoriques importants (Rey, 1996 ; Crahay, 2006 ; Giret, 2015a ; Kahn et Rey, 2016 ; Becquet et Etienne, 2016). Ainsi Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier (2002, p. 18) signalent que si les notions de compétences transversales et transférables ont eu un effet « catalyseur » sur les recherches, les travaux menés indiquent une variabilité des interprétations, des contextes institutionnels et des usages, révélatrice « d'un état provisoire de l'assise scientifique de la réflexion ». Dans cette diversité d'approches, les auteurs (Dolz et Edmée, 2002, p. 14) repèrent néanmoins quelques convergences autour des questions « [d']activité de l'apprenant, [des] tâches à réaliser et [des] actions situées dans un contexte institutionnel d'apprentissage donné ». Contextes et familles de situations dont les spécificités et les contraintes de mise en œuvre conduisent justement Jacques Tardif et Bruno Dubois (2013) à préférer, pour leurs analyses sur les compétences des étudiants, la notion de « postures professionnelles » à celle de compétences transversales.

À l'inverse, d'autres spécialistes de la formation universitaire ont pu faire le choix de s'intéresser aux compétences transversales des étudiants comme Neville Bennett et al. (1999) qui proposent un modèle de développement de telles aptitudes. Mais ils interrogent toutefois eux-mêmes la pertinence de leur modèle : sont-ce les mêmes compétences recherchées par le monde du travail, peut-on considérer que des compétences telles que la communication sont génériques dans différents types d'emplois ? Questions auxquelles Gail Craswell (2007) propose quelques pistes de réponse assez définitives, expliquant que les compétences ne sont jamais directement transférables et que les docteurs devront tous affiner et développer leurs compétences quel que soit leur choix de carrière, et considérant d'ailleurs plus largement que les discours sur l'employabilité des docteurs tendent à simplifier et formater la manière d'aborder la formation doctorale.

Cet article vise donc à contribuer à ces débats théoriques en essayant de repérer dans le discours de doctorants en sciences humaines et sociales décrivant les composantes de leur expérience de formation, des modes de développement possibles de compétences supposées transversales. Il ne s'agira pas d'établir la liste ou l'état des lieux de compétences scientifiques ou « transversales » que les doctorants construiraient selon eux au cours de leur formation. Nous verrons d'ailleurs que le terme compétence n'est pas particulièrement mobilisé dans le propos de ces derniers. Nous nous proposons plutôt

d'analyser leurs discours sur les pratiques d'apprentissage de la recherche, des difficultés rencontrées mais aussi des dynamiques qui se créent dans l'avancement du travail de recherche et dans la mise en œuvre de trois grandes capacités généralement présentées comme transverses : lire, écrire, construire une méthodologie. Avant de présenter ces résultats, nous exposerons notre approche théorique et méthodologique.

## **1.Éléments théoriques et méthodologiques**

### **1.1. Définitions et catégorisations théoriques des compétences transversales**

Si les débats entourant la notion de compétence restent vifs, certains la décrivant d'« attracteur étrange » (Le Boterf, 1994) ou de discours confus sur le travail humain (Le Goff, 1999) là où d'autres tentent des modélisations (Coulet, 2011), les discussions sur les compétences transversales peuvent se caractériser par l'hétérogénéité des manières de les définir.

Ainsi, nombre de travaux sur l'insertion professionnelle des docteurs portent une attention centrale à une dimension transversale des compétences qui servirait à renforcer l'idée d'une employabilité extra-universitaire (Gilbert et al., 2004). Dans ces approches, les compétences transversales peuvent être regroupées sous d'autres vocables construits sur des oppositions : compétences non disciplinaires (vs disciplinaires), générales (vs spécifiques) ou encore non académiques (vs académiques) (par ex. Giret, 2015b), désignations qui manifestent les tensions et questionnements suscités par ces compétences transversales. En outre, de nouvelles catégorisations distinguent des compétences personnelles et professionnelles d'autres dites « de carrière » (Skakni, 2016). Qualifiées parfois aussi de génériques, les définitions de ces compétences n'en restent pas moins très générales. Rob Gilbert et al. (2004, p. 385) retiendront la définition très englobante de Robins et Webster (1999) : « the category of “transferable skills” can be remarkably elastic, capable of including just about anything outside the knowledge content and disciplinary orientations of subject areas. ». De manière tout aussi large, la définition proposée par Sandra Enlart (2011, p. 242) les décrit comme des « sortes de « métacompétences » qui viendraient structurer et aider à classer toutes les autres. ». Sans viser l'exhaustivité, signalons également que des conceptions similaires se retrouvent dans les listes des référentiels des conseils scientifiques anglais, américains et australiens analysés dans les travaux de Gilbert *et al.* (2004, p. 377) ou encore, en France, dans les référentiels de divers acteurs associatifs (EUA, 2005 ; APEC-Deloitte, 2013), cabinet de recrutement de docteurs (Durette, Fournier et Lafon, 2012, 2014) et, depuis 2018, dans la vingtaine de fiches du Registre National des Certifications Professionnelles (RNCP) regroupant les diplômes de doctorat par secteurs socio-économiques.

Dans ces propositions de catégorisation, on peut relever que les compétences dites transversales intègrent systématiquement des capacités à communiquer, rédiger, chercher l'information et la synthétiser ou encore approfondir des connaissances. En nous appuyant sur cette approche et sur la description des compétences de base du travail intellectuel décrites par Alain Coulon (2005), nous choisirons donc de centrer l'analyse de notre corpus autour de deux premiers domaines génériques de compétence : lire et écrire. Nous ajouterons à ces deux compétences transversales, une troisième liée à la capacité à mettre en place une méthodologie et des techniques de travail. Décrite par David Sternberg (1981) dans les étapes fondamentales du travail doctoral commun à toutes les disciplines et toute entreprise intellectuelle, cette compétence méthodologique est en effet également abordée dans trois des quatre référentiels cités par Gilbert et al. (2014)<sup>3</sup>.

Partant de cette conception élargie des compétences communicationnelles et de structuration d'un travail intellectuel, nous chercherons donc à montrer en quoi le

discours des doctorants permet de cerner des modes possibles de développement de ces trois ensembles de compétences (lire, écrire, construire une méthodologie) considérées ici a priori comme transférables ou génériques.

## 1.2. Repères méthodologiques

Cette recherche s'appuie sur une série d'entretiens menés en 2010 dans une université française auprès de 16 doctorants en sciences humaines et sociales portant sur le développement de leur autonomie de travail (Fischer, 2011). Les enquêtés sollicités se caractérisent par une grande diversité de profil que ce soit au niveau de l'âge (jusqu'à 55 ans avec une majorité ayant moins de 30 ans), du genre (10 femmes sur 16) ou des pays d'origine (9 doctorants viennent de l'étranger). Cette variété se retrouve également au niveau académique avec des doctorants ayant d'une à cinq années de thèse derrière eux et relevant de 8 disciplines différentes : anthropologie, histoire, sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sciences du langage, sciences politiques, sciences du sport, sociologie. Enfin, les modes de financement des thèses des interviewés et leur rapport au monde du travail au moment de l'enquête sont aussi très divers : quatre doctorants du corpus ont bénéficié d'un financement institutionnel de 3 ans (E1<sup>4</sup>, E3, E5, E15), à l'issue duquel deux doctorants ont eu recours à d'autres sources financières (charges de cours, allocation chômage, autres emplois). Trois doctorants occupent un poste d'enseignement dans le supérieur (E8, E13) combiné avec des bourses pour l'une (E16). L'autre moitié du corpus finance la thèse sur la base de revenus stables pour les uns (un emploi régulier pour E12 et E14, une allocation handicap pour E7) et plus ponctuels pour les autres qui cumulent divers emplois avec des bourses (E4, E9) ou le soutien de proches (E2, E10, E11).

Ces 16 doctorants ont donc été invités à participer à des entretiens semi-directifs dont la grille thématique comportait plusieurs entrées liées aux activités de la formation doctorale : la lecture, l'écriture, la construction méthodologique, la communication et la publication scientifique, les formations complémentaires, l'enseignement, et l'organisation pratique du travail de thèse. Variant de trois quarts d'heure à une heure et demie, les entretiens ont été retranscrits et traités par la méthode d'analyse de contenu thématique (Bardin, 1983) à partir des catégories de la grille d'entretien.

Si les travaux de recherche et les discours de valorisation des compétences des docteurs peuvent assez souvent avoir un caractère hypothétique, dans le sens où la réalisation du doctorat donnerait lieu de fait à leur développement, l'analyse du discours des doctorants permettra de saisir comment et dans quels contextes ces compétences sont évoquées. Il convient de préciser ici que les analyses sont tributaires des discours sur

---

3 Les expressions relevées sont « *research methodologies* », « *business methodologies* », « *advanced techniques* », « *research design and methods* ». Précisons que dans les autres référentiels cités, les compétences méthodologiques sont considérées comme scientifiques. 4 Chaque entretien est référencé par un « E » suivi d'un chiffre.

l'état d'avancement dans le parcours doctoral et que la récolte des données n'a pu se faire de manière exhaustive sur tous les éléments de la grille thématique.

L'analyse transversale des entretiens s'attachera à mettre en perspective les convergences et les divergences en matière de discours sur les activités doctorales (systématiquement relevées et codées selon les types d'activités), le degré d'intégration dans la communauté de recherche et les stratégies décrites quant à la réalisation des activités.

Nous nous intéresserons tout d'abord à leur discours sur la lecture scientifique, puis à la question de la méthodologie et enfin à celle de l'écriture de recherche. En nous appuyant

sur ces principaux résultats, nous interrogerons les approches du développement des compétences des doctorants et la dichotomie entre des compétences scientifiques et transversales.

## **2.Lire : creuser un champ théorique d'abord**

Dans les pratiques de recherche des 16 doctorants, les travaux de lecture ont pris une place centrale notamment pour 9 doctorants qui ont changé de sujet de recherche entre le master et le doctorat. La force de l'enjeu de maîtrise d'un univers de connaissances apparaît alors pleinement : comparativement à ceux qui ont choisi de poursuivre un travail de recherche entamé en master, ces doctorants rendent compte de leur inscription intellectuelle à construire, de la pensée de nouveaux auteurs à s'approprier et à synthétiser, d'une problématique à circonscrire. S'observe ainsi une tension dans les discours autour des activités de lecture, que la diversité des approches théoriques et des courants de recherche en sciences humaines sociales peut contribuer à renforcer.

Lorsque ces doctorants découvrent un nouveau sujet, un champ de recherche, voire une discipline, la nouveauté est alors tendanciellement compensée par un investissement quantitatif dans la lecture, exprimé rétrospectivement pour remédier à une certaine inquiétude comme le souligne cette doctorante :

« J'ai passé énormément de temps dans les bibliothèques pour avoir une collection de livres sur mon bureau (rire) ça me rassurait (rire) et avant de commencer à faire la revue de la littérature ou écrire quoi que ce soit, j'ai vraiment essayé d'avoir sorte d'ancrage méthodologique [...] ou de connaître vraiment les bases ou, bien plus que les bases dans mon domaine, après c'est vrai qu'il y a toujours d'autres phases de lecture qui se rajoutent » (E8, 3<sup>e</sup> année sciences du langage, maître de langue, soutenue en 2011, MCF depuis 2012)

Dans son parcours, cette doctorante précise que ce travail de lecture a été investi régulièrement dans ses interventions en séminaires, ce qui lui a permis de délimiter le travail de lecture, qui serait caractéristique d'une phase d'apprentissage des normes (Gallioz, 2009). En comparaison, deux doctorants davantage isolés dans leur organisation quotidienne et peu en contact avec l'institution, déclarent des pratiques de lectures théoriques à tendance autocentrée (avec une exploration plutôt solitaire) ou hétéro-centrée (avec une mobilisation des spécialistes du domaine). La réalisation d'un « quota de lecture » décrit par le premier serait la réponse à sa perception d'une remise à niveau, mais couplé à la rareté d'échanges avec son directeur ou d'autres doctorants apparaissent pour lui les limites de son organisation d'un travail solitaire (« je marche à l'humeur et je pense que c'est pas du tout la bonne méthode pour ficeler une thèse de manière efficace », E2, 1<sup>re</sup> année anthropologie, soutenue en 2016, en recherche d'emploi). A contrario, le second doctorant dit avoir trouvé auprès des spécialistes de son champ des sources d'inspiration et un moteur dans son travail de lecture : « A chaque fois les voir ça m'a poussé aussi un petit peu à travailler pour avoir quelque chose à leur présenter » (E4, 2<sup>ème</sup> année, histoire, soutenue en 2014, bourse sur 2 ans, MCF depuis 2015).

A l'inverse de ses pratiques d'apprentissage des normes du métier de doctorant, une doctorante en première année relate la difficulté d'une remise à niveau dans une nouvelle discipline en master 2 (« il faut que je [comprenne] la logique de l'anthropologie, rattraper les théories et faire des mémoires, donc c'était hyper hyper dur, je voulais me jeter par la fenêtre tous les jours [rire] », E6, 1<sup>re</sup> année anthropologie, cumul emplois, soutenue en 2015, en recherche d'activité). Celle-ci pourrait être renforcée par une relative méconnaissance des normes universitaires qu'on peut déduire de son parcours en école

supérieure et d'une posture interrogatrice<sup>5</sup> qui serait davantage associée à une phase d'étrangeté vis-à-vis du travail de recherche, qu'elle dit avoir comblée par la lecture de manuels sur l'écriture de thèse et des ouvrages de méthodologie.

On peut observer dans ces extraits que les travaux liés à la lecture ont pour corollaires le travail de délimitation d'un domaine pertinent de connaissances scientifiques (dont la difficulté est d'échapper à un « comportement de collectionniste aigüe » [E15] qui viendrait repousser un travail d'écriture), mais qui suppose aussi de construire des capacités à identifier des types de lectures (connaissance générale d'une thématique, lecture d'ordre plus méthodologiques ou épistémologiques) et des phases de lecture selon des objectifs divers et le degré de connaissance initiale du sujet (découverte, consolidation, relecture), mais aussi à faire appel aux spécialistes et à son directeur pour sortir d'éventuelles impasses.

S'ils font également référence au travail de lecture, les doctorants ayant choisi d'approfondir leur recherche de master en thèse semblent plus confiants pour aborder leur sujet et peuvent, à l'image de cette doctorante plutôt bien intégrée, faire preuve d'innovation par rapport aux approches plus classiques de leur champ de recherche :

« un cadre théorique qui est construit avant d'avoir vu ce qui se passe sur le terrain, j'ai l'impression qu'il a des grandes chances à être complètement caduque et à ne pas te servir finalement [...] et que finalement c'est mieux, ou en tout cas moi je voudrais là expérimenter ça [...] d'y aller avec l'esprit beaucoup plus ouvert » (E3, 1<sup>re</sup> année sociologie, allocataire-monitrice, soutenue en 2012, prix de thèse, équivalent MCF depuis 2012)

Cette relative distanciation vis-à-vis des cadres de la discipline est justifiée par la possibilité de « recycler » le travail réalisé pour son mémoire de master 2. Sa connaissance du champ lui aurait permis d'aborder directement son terrain d'enquête sans prolonger la phase de lecture et expérimenter de nouvelles approches. Cette

---

5 « Toi tu lis comment ? », « mais avec quel objectif tu lis ? », « pourquoi tu choisis cet auteur à lire par exemple ? » sont ainsi quelques-unes des questions adressées par la doctorante (E6) à l'enquêtrice, renversant par-là le cours de l'entretien.

posture de transgression vis-à-vis des règles de son champ disciplinaire serait selon Coulon (2005) spécifique à la phase d'affiliation. A posteriori, on pourra bien sûr s'interroger sur le lien de cause à effet entre cette innovation et le prix de thèse qu'elle a obtenu. Toutefois, on peut observer de nets contrastes dans l'intégration des doctorants entre leurs parcours de formation, les interprétations qu'ils font des normes et leur intégration (ou leur isolement). Ces contrastes sont forts entre trois doctorants de première année où les deux premiers apparaissent plutôt isolés (E2, E6), en quête de compréhension des règles de leur champ disciplinaire, oscillant entre des phases d'étrangeté pour l'un (E6) et d'apprentissage pour l'autre (E2), en comparaison à E3 qui connaît bien son champ et dont l'entrée dans l'univers académique constitue une évidence pour cette dernière.

Enfin, malgré le bénéfice apparent de la continuité d'une recherche de master, l'approfondissement des lectures dépend de conditions matérielles favorables. Ainsi, le financement obtenu tardivement par une doctorante plutôt intégrée montre comment les dispositions cognitives peuvent être contrariées par l'investissement dans un emploi salarié, même à mi-temps, pouvant donner l'impression d'un « petit bricolage » ou de « survoler » le travail :

« à chaque fois voilà j'avais une piste [...] je trouvais les bouquins qui m'intéressaient mais il fallait que je coupe ce temps de lecture pour aller bosser et puis ensuite revenir [...] et là maintenant eh ben j'ai des

longues plages de temps comme ça libres où je peux vraiment m'investir dans une lecture [...] j'ai l'impression de pouvoir aller plus loin » (E5, 1re année sciences de l'information et de la communication, allocataire-monitrice, soutenue en 2012, formatrice école travail social depuis 2012)

On retrouve cette préoccupation centrale autour de la phase empirique dans les discours des doctorants qui cristallisent les choix à opérer et *in fine* approfondir ou développer les aspects méthodologiques de la recherche. C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante.

### **3. Construire une méthodologie : entre originalité de recherche et maîtrise des normes disciplinaires**

Abordée par la quasi-totalité des doctorants de l'enquête, la collecte et l'analyse des données représentent le cœur de leur activité de recherche. Elles concentrent les questions méthodologiques qui requièrent des doctorants d'identifier les pratiques qui prévalent dans leurs disciplines et de construire une méthodologie adaptée à leurs objets. Aux différentes phases de la recherche où se trouvent ces doctorants (préparation, collecte, analyse des données), on observe des questionnements généraux dans tous les discours sur la population étudiée, le nombre d'entretiens à réaliser (E1, E2, E7, E9, E11, E16) et la méthode d'entretien à employer (E1, E3, E5, E7, E10, E13, E14). Des préoccupations de triangulation des points de vue et des méthodes (E3, E5, E8) ou sur la nécessaire distance à adopter (E1, E3) sont plus spécifiquement observées dans les discours des doctorants les plus intégrés. Ainsi les discours sur les choix méthodologiques opérés par les doctorants leur permettent à la fois de souligner les limites de certaines méthodologies, de se positionner dans leur discipline et de mettre en avant l'originalité de leur contribution scientifique comme le montre cet extrait :

« je suis assez convaincue de l'approche compréhensive et qualitative, c'est l'approche avec laquelle je travaille depuis toujours et c'est aussi l'approche du coup privilégiée par mes directeurs, mais ça vient pas de eux quoi, enfin c'est vraiment le type de sociologie que j'ai envie de faire, mais après toujours quand même en croisant, enfin je suis pas du tout une anti-statistique parce que c'est vraiment un clivage que je trouve hyper dommage, [...] il y a rien de plus antiproduitif que d'opposer ces deux méthodes, moi je sais que je vais pas faire de questionnaires dans mon enquête [...] mais [...] j'ai intégré aussi des statistiques ou l'outil quantitatif dans ma méthodologie » (E3)

Dans ces descriptions apparaît en creux un panel d'activités supposant une connaissance approfondie du champ et des travaux et la mise en application sur le terrain de méthodologies diverses et souvent croisées (mener des entretiens, analyser des statistiques, procéder à des observations et des analyses), caractéristiques là aussi d'une phase acculturation à un domaine spécialisé. Ce processus se joue aussi dans l'identification et la discussion des limites de ces méthodologies qui amènent la mise en place d'autres démarches comme l'expliquent les doctorants ayant une connaissance empirique de leurs sujets dans les exemples suivants :

« au niveau du handicap, les gens ont peur de dire réellement ce qu'ils pensent [...] il y a ce que les gens disent et il y a ce que les gens pensent réellement, et pour trouver ce que les gens pensent réellement, il faut plus les observer eux que observer leur discours » (E7, 1re année sciences politiques, allocation adulte handicapé, soutenue en 2017)

« mon souci c'est de présenter la réalité vécue par les femmes pendant la grossesse et l'accouchement parce que je ne me limite pas seulement à m'entretenir avec les femmes pendant leur grossesse, je suis parfois présente pendant l'accouchement »  
(E13, 4e année anthropologie, soutenue en 2012, enseignante titulaire depuis 2012)

L'enjeu méthodologique est d'autant plus fort que la phase empirique suppose également une capacité à faire face aux incertitudes et aux perturbations que peut générer le terrain d'enquête. Certains enquêtés évoquent ainsi les bouleversements amenés par les investigations de terrain, comme cette enquêtée qui décrit l'enquête comme une « confrontation » avec ses propres présupposés :

« mon sujet c'est un sujet assez politique [...] j'avais un avis [...] sur cette problématique-là et cet avis-là il est très très bousculé par ce que les acteurs me racontent, et abandonner toutes ces certitudes préalablement construites sans fond, enfin sur des hypothèses sur des suppositions qui tombent une par une, c'est un processus assez dur [...] c'est une véritable confrontation je le vis comme ça » (E3)

De par ces efforts d'appropriation de leur sujet (par la lecture, le développement ou la consolidation d'approches méthodologiques, la gestion des incertitudes), les doctorants s'inscrivent dans une logique de spécialisation dans leur domaine de recherche où leurs activités prennent place dans les traditions propres à la recherche en SHS et à ses modes de production du savoir. L'intégration institutionnelle et intellectuelle correspond ici à un positionnement « dans le champ scientifique sur un créneau qui soit en cohérence avec ses centres d'intérêt, les méthodes de recherche que l'on souhaite adopter et des perspectives d'inscription à long terme dans ce domaine. » (Vilter, 2008, p. 3). On comprend alors bien l'importance de la dimension méthodologique dans leurs discours sur la construction de leur objet de recherche. Enfin, il convient de souligner que la lecture et la phase empirique prennent appui sur une autre activité fondamentale du travail de recherche, celle de l'écriture de recherche, abordée dans la partie suivante.

#### **4. Développer une écriture : l'écrit de recherche comme une épreuve personnelle avec des ressorts collectifs**

Parmi les doctorants, et notamment ceux en fin de thèse (E1, E5, E8, E13, E15, E16) qui se sont exprimés sur l'écriture, nombreux sont ceux à décrire en termes négatifs cette phase redoutée (cf. Kapp, 2012). On retrouve des expressions sur la difficulté à se confronter à cette étape décrite comme « un grand moment d'isolement » (E1) comparé à un travail de « bénédictin » (E15) vécu parfois dans la « souffrance » (E1) ou la « douleur » (E15), la peur devant l'ampleur de la tâche à accomplir (« j'avais peur du nombre de pages qu'il fallait écrire », E8) et la nécessité de trouver des stratégies pour « lutter contre la dépression » devant une masse de données qui demeure « quand même assez difficile (à) gérer au niveau psychologique » (E16). Si certains peuvent mettre en place des stratégies individuelles lors de cette phase finale d'écriture (« autant me dire que je n'ai pas assez de temps comme ça je vais vraiment m'appliquer pour rédiger rédiger et travailler davantage », E13), le développement de l'écriture s'avère possible par la circulation des textes dans le contexte des relations avec les directeurs de thèse ou d'autres chercheurs, dans les colloques et séminaires, aux différents niveaux de la formation :

« Je suis à la rédaction, donc maintenant je rédige la partie analyse en fait [...] j'ai beaucoup travaillé pour les colloques en fait, donc j'ai des petits bouts maintenant il faut les rassembler et puis bien sûr les développer parce que c'est, comme je disais tout à l'heure, les colloques c'est très circonscrit, c'est très concret, la thèse c'est une

autre nature de travail qui peut désespérer les gens [...] » (E16, 5<sup>e</sup> année sociolinguistique, boursière, vacataire, soutenue en 2011, prix de thèse, postdoctorat, Ater, MCF depuis 2016)

Dans leurs discours, les communications prises comme des exercices d'écriture sont autant d'occasions de confronter leur travail et de progresser dans la réflexion. Parmi les doctorants qui relatent cette expérience (E1, E3, E5, E8, E9, E15, E16), si on retrouve de façon rare l'idée que les communications peuvent aussi être une « dispersion » au regard des contraintes temporelles d'une CIFRE (E1), la majorité des doctorants met en avant l'apport de ces communications à l'avancement de leur travail, et notamment lorsqu'elles sont nombreuses. C'est le cas pour les doctorants (E8, E9, E15, E16) ayant une activité régulière de communication entre les séminaires internes et les colloques nationaux/internationaux. Nous remarquons que ces doctorants, à une exception près (E9), sont tous moniteurs-allocataires (E3, E5, E15) et enseignants à l'université (E1, E8, E16), soit des doctorants intégrés dans les collectifs de recherche. La fréquence des communications a été pour certaines doctorantes un mode de fonctionnement privilégié pour faire avancer l'écriture de la thèse comme une manière d'expérimenter ce travail d'écriture :

« je préparais ma communication et alors ça m'avancait dans la thèse [...] ça me faisait avancer dans la réflexion mais en même temps j'avais aussi un calendrier assez précis et aussi assez comment dire assez concret je veux dire et aussi faisable en fait, parce qu'une communication de huit pages elle est faisable c'est pas comme la thèse [...] ça m'a fait un peu prendre du retard au niveau de la thèse en tant que rédaction et mais en même temps ça m'a beaucoup aidée déjà pour me donner confiance, j'ai appris énormément » (E16)

S'astreindre à produire régulièrement des textes montre là aussi comment les productions intermédiaires telles les communications orales dans les colloques ou tout autre texte<sup>6</sup> entrent dans le « système circulatoire » de l'écriture où ils sont « produits, repris, critiqués, enrichis, publiés, rejetés, etc. » (Kapp, 2012, p. 4). Nos données mettent au jour que les doctorants les plus intégrés et les plus avancés ont expérimenté et reconnu l'intérêt de s'investir dans ces productions intermédiaires. Les doctorants salariés soulignent quant à eux plutôt des obstacles structurels à participer à ces événements collectifs : une activité professionnelle accaparante (E5, E10), un coût financier (E12), ou plus rare, le refus de réitérer des participations en raison de « maltraitements » de la part de l'encadrement de recherche (E12). Ces obstacles viennent ainsi restreindre les occasions de socialisation au métier lors de ces activités collectives (communications dans les colloques, séminaires, et confrontation à l'écriture et à la critique). La construction de ces compétences scripturales peut donc être envisagée sous un angle dynamique, particulièrement sensible au cadre et au soutien plus ou moins offerts par l'environnement scientifique des doctorants. Mais d'autres lieux et modalités de confrontation peuvent émerger au cours de la formation doctorale, et notamment durant les formations institutionnelles où esprit critique et pratiques d'autoformation ont été repérés dans les discours.

## 5. Discussion

En tenant compte des caractéristiques de notre corpus (disciplines, années, statuts, n=16) et du choix d'étudier trois domaines de compétences identifiés fréquemment comme transversaux, notre enquête comporte indéniablement des limites à la généralisation. Plusieurs points mériteraient d'être discutés, notamment celui de l'effet potentiel des disciplines sur la construction des compétences ou de la distinction entre les doctorants en formation initiale ou continue qui pourrait générer des rapports différenciés à la construction et à la valorisation de leurs compétences (par exemple pour des doctorants

déjà en entreprise). Toutefois, nous centrerons la discussion autour de deux résultats pour alimenter le débat sur la distinction entre compétences scientifiques et transversales.

Si l'écriture d'une thèse demeure une épreuve quels que soient le statut et le degré d'intégration des doctorants, il faut tout d'abord revenir sur le fait que, dans les discours de ces derniers, les références à une panoplie d'activités, de stratégies se font sans quasiment aucune mention explicitement orientée vers des « compétences » à propos de leur professionnalisation. De même, leurs propos sur l'accomplissement de la thèse et ses activités ne laissent pas apparaître de catégories du type compétences scientifiques et compétences transversales bien que la question de l'insertion professionnelle projetée à la suite du doctorat ait été abordée au cours de l'entretien<sup>7</sup>.

---

6 Les activités de publications individuelles et collectives, qui participent également du processus, ne sont pas abordées ici.

7 Précisons que le terme de « compétence » n'a jamais été utilisé par l'enquêtrice au cours de ces entretiens. Ce terme a été mobilisé spontanément par les enquêtés en de très rares occasions pour décrire les compétences d'encadrement de leur direction de thèse ou dans les situations propres à leur sujet de thèse. Ainsi les trois capacités pouvant être décrites comme des compétences transversales (lire, écrire, construire une méthodologie) ont été abordées par le prisme de la description de leur apprentissage de la recherche sans que les doctorants n'orientent leurs discours sur celui de compétences utiles à leur avenir professionnel (dans la recherche ou ailleurs). Les discours sur les modalités de la spécialisation ou de la professionnalisation et ceux portant sur le développement de compétences sont ici distincts. A l'inverse, lorsque la notion de compétence est induite dans les enquêtes, comme dans le questionnaire de Aparicio et Cros (2015) sur les représentations des docteurs à propos de leur avenir professionnel ou l'enquête de Paule Biaudet et Richard Wittorski (2015) à propos de l'influence des formations complémentaires sur le développement des compétences et le positionnement professionnel, on peut observer une appropriation de la notion par les participants : les doctorants et les docteurs s'expriment alors dans ce registre de discours qui n'apparaît pas spontanément dans nos résultats. On peut voir là une spécificité du discours de la compétence dont il a été montré (Rey, 1996) qu'il est caractéristique d'une intentionnalité et d'une position d'extériorité, s'apparentant davantage à celle d'un évaluateur ou d'un recruteur, ou d'une projection dans un avenir professionnel.

Le second élément sur lequel il nous semble important de revenir c'est que l'analyse de ces matériaux nous a permis de montrer que le cœur du discours recueilli sur les trois domaines de compétence (lire, construire une méthodologie et écrire) porte sur l'identification des cadres scientifiques et disciplinaires et leur interprétation qui permettent aux doctorants de construire un positionnement d'apprenti-chercheur. D'une certaine manière, notre travail tendrait donc à montrer que, loin d'une vision dichotomique des compétences, s'il fallait faire le pari du développement de compétences transversales chez les docteurs, celles-ci ne pourraient se forger en dehors de travaux spécialisés. Mais, paradoxalement, parmi les discours et les référents qui appellent à renforcer la transversalité des compétences des doctorants (Bart et Fischer, 2016), il est rare d'entendre un appel à renforcer leurs activités de recherches, d'études spécialisées et systématiques dans un domaine disciplinaire précis... Or, dans les discours que nous avons étudiés, les doctorants évoquent des contextes de formations disciplinaires très variables, dont on peut supposer que les financements, les statuts et les conditions matérielles viennent influencer positivement sur la richesse de leur expérience doctorale et leur socialisation d'apprenti-chercheur. Ainsi, c'est parmi les doctorants financés (allocation, contrat doctoral, CIFRE) et bénéficiant de charges d'enseignement (monitorat, vacation) qu'apparaissent dans notre corpus (E1, E3, E4, E5, E8, E15, E16) les discours qui

font état des activités les plus diversifiées, d'un positionnement théorique plus affirmé, plus à même de proposer des innovations méthodologiques, de participer à des colloques et séminaires pour faire avancer leur écriture ou encore à montrer des postures plus critiques vis-à-vis de leur formation. C'est également parmi ces doctorants que l'on trouve une position relativement plus ouverte quant aux opportunités professionnelles extra-universitaires. La corrélation entre un parcours de formation, une dynamique personnelle (identification des normes et leur interprétation) et le degré d'intégration dans l'institution participent de l'affiliation intellectuelle et institutionnelle. Faire face à des situations diverses est donc facilité par la qualité de l'assise scientifique<sup>8</sup> : on voit là tout le paradoxe de penser la

---

recherche.

8 Ces résultats vont dans le sens de travaux qui soutiennent que le financement apporte des statuts institutionnels qui viennent influencer sur le développement de l'identité (Garcia et Stéfanon, 2009), sur le transversalité pour les doctorants qui seraient les plus éloignés des canons académiques là où au contraire il faudrait renforcer leur insertion scientifique. De ce point de vue-là, penser le développement des compétences des docteurs de manière dichotomique en distinguant compétences scientifiques et transversales comporte donc peut-être le risque d'une aporie dans la mesure où les secondes relèveraient des premières et réciproquement.

Ces deux axes de discussion nous conduisent par conséquent à nous interroger pour savoir si le fait de mobiliser ce registre de discours sur les compétences dans les enquêtes ne plaque pas *à priori* sur les doctorants, une posture ou une « attitude managériale » par rapport à la carrière qui serait celle promue par de nouveaux « modèles d'« excellence » académique ou managérial/entrepreneurial » (Frances, 2013). On observe par exemple ce type de discours chez des acteurs qui œuvrent au sein d'écoles doctorales soulignant qu'il s'agirait d'apprendre à « se vendre » comme enseigné dans les écoles de commerce et où « le travail de démonstration des compétences doit venir en plus » du diplôme<sup>9</sup> : il y aurait alors « tout un tas de connaissances, de compétences, de choses qui sont bien maîtrisées par les doctorants dont ils n'ont pas conscience » (Fischer, 2015). Au-delà de la conscience, c'est peut-être tout simplement l'appropriation d'un registre de discours extérieur à l'activité qui se pose ici puisque manifestement dans ces entretiens, les doctorants ne présentent pas de difficultés à exprimer ce qui fait le cœur de leurs activités. Que signifierait alors une formation qui mettrait davantage en valeur « des compétences dites transversales que l'acquisition de gestes professionnels » (Aparicio et Cros, 2015, p. 11) ? Nos travaux tendraient plutôt à chercher à dépasser la dichotomie compétences scientifiques/transversales pour mieux penser la richesse de l'entrecroisement des expériences en formation doctorale, comme il l'a été montré pour la diversité des profils de professionnalité d'étudiants (Béduwé et Mora, 2017). Cela nous semble d'autant plus nécessaire qu'une approche moins binaire permettrait de mieux éclairer, non seulement les processus de construction des compétences à l'œuvre en doctorat, mais aussi de mieux comprendre les formes multiples et complexes d'insertion professionnelle des doctorants.

## Références bibliographiques

Aparicio, M. et Cros, F. (2015). *Le doctorat et son avenir incertain. Trajectoires et identités : comparaison entre la France et l'Argentine (Cnam et Université Nationale de Cuyo)*. Paris : L'Harmattan.

APEC-Deloitte. (2013). Les besoins en compétences des chercheurs à l'horizon 2020 – Regards croisés entre formateurs et employeurs. *Les études de l'emploi cadre*, 43.

Bardin, L. (1983). *L'analyse de contenu* (3e édition). Paris : Presse Universitaires de France.

Bart, D. et Fischer, S. (2016). La valorisation du doctorat en sciences humaines et sociales : analyse de discours institutionnels et points de vue d'acteurs en sciences de

---

positionnement dans un champ disciplinaire (Lipp, 2009) et faire varier les expériences de socialisation au métier (Serre, 2015).

9 Ces réflexions pourraient également être plus globalement en relation avec les analyses d'Etienne (2008) qui soulignent la difficulté, dans les travaux sur la professionnalisation, de discerner ce qui relève du descriptif et du prescriptif.

l'éducation. *TransFormations*, 15-16, 1-14. Disponible en ligne :

<https://pulp.univlille1.fr/index.php/TF/article/download/255/186>

Becquet, V. et Étienne, R. (2016). Les compétences transversales en questions. *Éducation et socialisation*, 41. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/edso/1634>

Bédoué, C. et Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? *Formation emploi*, 138 (2), 59-77.

Bennett, N., Dunne, E., et Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher education*, 37(1), 71-93.

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

Calmand, J. Prieur, M-H et Wolber, O. (2017). Les débuts de carrière des docteurs : une forte différenciation des trajectoires professionnelles, *Céreq Bref*, 354.

Coulet, J-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire* (2e édition). Paris : Economica.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétences. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.

Craswell, G. (2007). Deconstructing the skills training debate in doctoral education. *Higher Education Research & Development*, 4(26), 377-391.

Crespy, C. et Lemistre, P. (2017). Introduction. Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : des attendus institutionnels à leur mise en œuvre. *Formation emploi*, 138(2), 7-17.

Cros, F. et Bombaron, E. (2018), *Le doctorat et sa professionnalisation. Quelle place pour la thèse ?* Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.). (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. Dans Joaquim, D. et Edmée, O.(dir.). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 7-24.

Durette, B., Fournier, M., et Lafon, M. (2012). *Compétences et employabilité des docteurs*. Rapport d'enquête Adoc Talent Management.

Durette, B., Fournier, M., et Lafon, M. (2012). The core competencies of PhDs. *Studies in Higher Education*, 8(41), 1355-1370.

Enlart, S. (2011). La compétence. Dans Carré, P. et Caspar, P. (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, 229-248.

Etienne, R. (2008). Autour des mots « professionnalisation » et « formation à la recherche par la recherche. *Recherche et formation*, 59, 121-132.

- Fischer, S. (2015). *Les modes d'évaluation et de valorisation du doctorat en sciences humaines et sociales*. Rapport de recherche non publié. Métropole Européenne de Lille, Université de Lille.
- 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 en sciences de l'éducation, Strasbourg : Université de Strasbourg.
- EUA – The European University Association. (2005). *Doctoral programmes for the European knowledge society*. Bruxelles.
- Frances, J. (2013). *Former des producteurs de savoirs. Les réformes du doctorat à l'ère de l'économie de la connaissance*. Thèse de doctorat en sociologie, Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Frances, J. (2012). Portrait du doctorant en entrepreneur. Les Doctoriales : un outil « au service de la professionnalisation des doctorants ? *Mouvements*, 3 (71), 54-65.
- Gallioz, S. (2009). Du bon usage du colloque : une socialisation officielle et officieuse au monde de la recherche. Dans G. Tiffon et V. Garcia (dir.). *Le sociologue en train de se faire. Travail réflexif sur le statut d'étudiant-enseignant-chercheur*. Paris : L'Harmattan, 155-168.
- Garcia, V. et Stéfanon, P. (2009). Identités et précarités chez les doctorants. Dans G. Tiffon et V. Garcia (dir.). *Le sociologue en train de se faire. Travail réflexif sur le statut d'étudiant-enseignant-chercheur*, Paris : L'Harmattan, 169-184.
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G., et Soldano, C., (2011). Université : les défis de la professionnalisation. *Note Emploi Formation*, 46. Disponible en ligne : <http://www.cereq.fr/publications/Nef/Universite-les-defis-de-la-professionnalisation>
- Gilbert, R., Balatti, Jo., Turner, P., et Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*, 3 (23), 375-388.
- Giret, J-F. (2015a). Les mesures de la relation formation-emploi. *Revue française de pédagogie*, 3(192), 23-36.
- Giret, J-F. (2015b). Pourquoi débattre des compétences non académiques ? *Formation emploi*, 130, 7-11.
- Kahn, S. et Rey, B. (2016). La notion de compétence : une approche épistémologique. *Éducation et francophonie*, 44(2), 4-18.
- Kapp, S. (2012). Premiers textes : socialisation à l'écriture et formation des doctorants. *Scripta*, 16(30), 251-266.
- Larrue, P. (dir.). (2007), *Compétences professionnelles des doctorants et des docteurs*, Rapport final du groupe Technopolis.
- Le Goff, J-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris : La découverte.
- Lipp, J-M. (2009). Misère des doctorants – doctorats de misère. Dans G.Tiffon et V. Garcia (dir.). *Le sociologue en train de se faire. Travail réflexif sur le statut d'étudiant-enseignant-chercheur*. Paris : L'Harmattan, 131-154.
- MENESR-SIES. (2017). La situation des docteurs sur le marché du travail. *Note d'information*, 3.
- Poulain, S. (2011). *Bilan de compétence : valorisation professionnelle du doctorat*. Rapport de l'École Doctorale de Sciences Politiques. Université Paris I Panthéon-Sorbonne.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF éditeur.

- Robins, K. et Webster, F (1999). *Times of the technoculture: From the information society to the virtual life*. London: Routledge.
- Serre, D. (2015). Etre doctorant-e. *Socialisations, contextes, trajectoires*. *Socio-logos*, 10, 2-15.
- Skakni, I. (2016). Désacraliser la carrière académique : concilier compétences scientifiques, génériques et de « carrière » pour repenser les identités professionnelles en recherche. *TransFormations*, 15, 1-22.
- Sternberg, D. (1981). *How to complete and survive a doctoral dissertation*. New York: St-Martin's Press.
- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course d'obstacles souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 29-45.
- Vilter, S. (2008). *Doctorants et docteurs de l'UVSQ : les conditions de réalisation de la thèse*. Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines. Observatoire de la vie étudiante.