



HAL
open science

Dimensions idéale et vécue d'un dispositif de formation qui professionnalise à la recherche : une évaluation d'un parcours doctoral

Elsa Chachkine, Jamila Al Khatib, Fabienne Saboya

► To cite this version:

Elsa Chachkine, Jamila Al Khatib, Fabienne Saboya. Dimensions idéale et vécue d'un dispositif de formation qui professionnalise à la recherche : une évaluation d'un parcours doctoral. 2025. hal-04700149v2

HAL Id: hal-04700149

<https://hal.science/hal-04700149v2>

Preprint submitted on 13 Jan 2025

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 - NoDerivatives 4.0 International License

Dimensions idéale et vécue d'un dispositif de formation qui professionnalise à la recherche : une évaluation d'un parcours doctoral

Elsa Chachkine, Jamila Al-Khatib, Fabienne Saboya

Version soumise/ modifiée suite à l'expertise de 2 évaluateurs / A paraître en janvier 2026 dans la Revue Suisse des Sciences de l'Education

Résumé

L'objet de cette recherche est de comprendre s'il existe un écart entre un dispositif doctoral « idéal », conçu dans une école doctorale (ED) pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société (SHS) en France, et le dispositif « vécu » par les doctorant.e.s qui s'y professionnalisent à la recherche. Ce dispositif « idéal », sous-tendu par une logique d'action épistémo-axiologique (Albero, 2018), est orienté par l'arrêté français sur le doctorat de 2016. Pour saisir un éventuel écart entre l'idéal et le vécu qui, lui, est sous-tendu par une logique d'action subjective et existentielle (*ibidem*), un questionnaire en ligne, composé de questions ouvertes, a été envoyé aux doctorant.e.s de cette ED. L'analyse compréhensive des réponses donne à voir les diverses manières dont les répondant.e.s (n=30) se professionnalisent à la recherche, dans et hors de l'institution, et montre plutôt une bonne convergence entre l'idéal et le vécu.

Mots-clés : formation doctorale ; dispositif idéal ; dispositif vécu ; professionnalisation à la recherche

Abstract

The 'ideal' and 'lived' dimensions of a training programme that professionalizes to research: an evaluation of the doctoral school's programme

The aim of this research is to understand whether there is a gap between an 'ideal' doctoral programme designed in a multidisciplinary doctoral school in the social and human sciences in France and the programme 'lived' by the doctoral students who are learning to carry out research there. The design of the 'ideal' programme, i.e. underpinned by an epistemo-axiological logic of action (Albero, 2018), is guided by the French doctoral decree of 2016. To gauge the gap between the ideal and the lived, which is underpinned by a logic of subjective and existential action (*ibidem*), a written questionnaire with open questions was administered to the doctoral school's apprentice researchers. A comprehensive analysis of the responses reveals the various ways in which the respondents (n=30) become professionalised in research, both inside and outside the institution, and shows a good convergence between the ideal and the lived programme.

Key words: doctoral education; ideal programme; lived programme; professionalising research

1. Introduction

En France, de 2016 à 2019, l'équipe de direction de l'école doctorale en sciences de l'homme et de la société (SHS) du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam de Paris), établissement de formation professionnelle supérieure tout au long de la vie et de recherche, a entrepris de repenser son parcours doctoral. Cela a été réalisé sous l'impulsion d'un arrêté fixant le cadre national de la formation doctorale et des modalités conduisant à la délivrance du diplôme de doctorat (arrêté du 25 mai 2016) qui prend lui-même appui sur des préconisations européennes. Cet arrêté stipule que la formation doctorale devient « une formation à et par la recherche et une expérience professionnelle de recherche » et que « les compétences spécifiques acquises au cours de cette formation permettent d'exercer une activité professionnelle à l'issue du doctorat dans tous les domaines d'activité, dans le secteur public aussi bien que privé ». Une approche par compétences doit être privilégiée et différents accompagnements à la recherche y sont mentionnés, brisant ainsi le duo directeur.trice de thèse et doctorant.e. Enfin, une formation à l'éthique et à la déontologie de la recherche et un portfolio de compétences ont été rendus obligatoires par ce même arrêté.

Cette évolution de la formation doctorale n'est pas propre à la France qui, comme d'autres pays européens, nord-américains, australiens, etc., ont glissé d'un modèle de compagnonnage avec un seul superviseur à un modèle de formation doctorale multidimensionnel incluant des formations à la recherche, des valorisations de formations par la recherche (publication, notamment), des accompagnements pluriels (comités de suivi de thèse) (Whittington et Barnes, 2021). Dans le cadre de ce nouveau modèle, l'originalité du travail de recherche reste une exigence comme celle, plus nouvelle, de terminer la recherche en un temps plus court.

Il existe de nombreux travaux sur la supervision doctorale mais moins de travaux concernent les dispositifs doctoraux, encore moins leur évaluation. Cela s'explique certainement par le caractère récent de ce glissement du mode de formation doctorale vers des accompagnements davantage diversifiés. Si en Europe, des formations et des comités de suivi obligatoires ont vu le jour ces dernières années, la professionnalisation aux métiers de la recherche des doctorant.e.s à l'université reste une question prégnante. En témoignent les travaux sur le « curriculum caché » dans la formation doctorale (Elliot, Bengtsen, Guccione et Kobayashi, 2020), qui mettent en lumière les canaux non officiels d'apprentissage développés par les doctorants hors les murs physiques et symboliques de l'université. En francophonie, des travaux ont pu porter sur l'expérience doctorale (Berthiaume *et al*, 2020) ou encore sur des communautés d'écriture créées par les apprenti.e.s chercheur.e.s eux-mêmes (Déri *et al.*, 2023). Ces travaux mettent en lumière l'importance des « à côté » des dispositifs plus formels. S'agissant des travaux de recherche sur les dispositifs doctoraux conçus par les universités et leur évaluation, la Norvège se démarque par des travaux d'évaluation nationale de ses dispositifs doctoraux (Piro *et al.*) pour analyser leurs effets sur le taux d'achèvement des doctorats, la réduction de leur durée, l'internationalisation des formations et le renforcement des coopérations nationales dans différents domaines scientifiques, incluant davantage d'institutions nationales de petite taille. Enfin, le rapport d'une enquête menée sur les formations doctorales en Europe (Hasgall et Peneoasu, 2022) propose un aperçu des formations données par les universités européennes, à titre obligatoire ou facultatif. L'éthique et l'intégrité de la recherche, les méthodologies de recherche, la gestion des données de recherche, la communication scientifique et l'écriture de la recherche constituent les formations obligatoires les plus données ; à titre facultatif, s'ajoute une formation à la gestion de carrière. Dans ce rapport, il n'est pas spécifié comment ces formations s'intègrent dans des dispositifs plus globaux de formation à et par la recherche ou comment les principaux.ales intéressé.e.s s'en saisissent.

Peu de recherches européennes ont donc pu être mobilisées pour penser ce dispositif doctoral du Cnam. Pour sa conception, les membres de la direction de l'école doctorale (ED) ont constitué un conseil pédagogique qui a réuni les huit directeur.trices de laboratoires en SHS

de différentes disciplines et spécialités de l'établissement - psychologie du travail, sciences de gestion, sciences de l'éducation et de la formation, etc. - des représentant.e.s des doctorant.e.s, des administratif.ve.s de l'établissement ainsi que les responsables des anciennes formations doctorales. Il s'agit d'un dispositif conçu par un ensemble d'enseignants-chercheurs et d'apprentis-chercheurs essentiellement, ce qui est singulier dans le paysage de la formation des adultes à la recherche en France.

Cette école doctorale, pluridisciplinaire, regroupe 250 doctorant.e.s travaillant sur des thématiques de recherche extrêmement variées. Les doctorant.e.s ont un âge moyen de 41 ans ; 40 nationalités sont représentées et les doctorant.e.s étranger.ère.s constituent 35 % environ de l'effectif des inscrit.e.s. Cette école accueille des doctorant.e.s en formation initiale, qui s'inscrivent à la suite d'un master, mais surtout de très nombreux professionnel.le.s qui viennent valider leur expérience, gagner en expertise pour devenir des professionnel.le.s de très haut niveau ou qui se réorientent par la thèse.

Pour Albero (2018), trois dimensions seraient constamment à l'œuvre dans tout dispositif : l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu. Le dispositif doctoral du Cnam, dans sa dimension idéale, voulue par le collectif de chercheur.e.s, a visé la professionnalisation à la recherche d'adultes de domaines de recherche, d'âges, de nationalités très divers. Cette professionnalisation-formation à la recherche (Wittorski, 2022) vise le développement et la valorisation de compétences relatives aux métiers de la recherche (Chachkine et Saboya, 2024), partagées par les membres de ce groupe de professionnels. Dans cette recherche, il nous importe de saisir comment les doctorant.e.s de l'ED Abbé-Grégoire du Cnam mènent leur professionnalisation à la recherche et de comprendre comment les intentions des concepteurs se concrétisent, ou non, dans le parcours et dans le vécu des doctorant.e.s.

Nous précisons dans le cadre théorique ce que nous entendons par dispositif idéal et dispositif vécu, définissons ce que nous entendons par professionnalisation à la recherche en SHS ainsi que l'évaluation retenue. Ensuite, nous décrivons sommairement le dispositif idéal et exposons notre méthodologie puis présentons nos résultats.

2. Cadre théorique

2.1. Le dispositif conceptualisé en trois dimensions

Par dispositif nous entendons, avec Albero (2022, p. 135), « un agencement intentionnel, stratégique et finalisé d'humains et d'artefacts » sous-tendu de trois dimensions interdépendantes constamment à l'œuvre : l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu. L'idéal renvoie au dispositif tel qu'il est conçu à partir d'idéaux et d'ensembles conceptuels. Sous-tendu par une logique d'action épistémo-axiologique, il renvoie aux motifs d'agir et aux modèles d'action des individus et des collectifs (Albero, 2018). Le fonctionnel de référence, sous-tendu par une logique d'action instrumentale, correspond à « l'organisation rationnelle de l'action en termes de rapport buts-moyens » (Albero, 2018, p.128). Le vécu concerne le dispositif tel qu'il est vécu par les sujets actifs que sont les différents acteurs. Sous-tendu par une logique d'action subjective et existentielle, il renvoie au subjectif, au socio-relationnel, à l'affectif des différents acteurs dans leurs actions et interactions, au cours de la mise en œuvre du dispositif (Albero, 2018). Bien que ces trois dimensions, étroitement interdépendantes, interagissent constamment (Albero, 2018, 2022), l'évaluation d'un dispositif de formation doctorale, entreprise dans cette recherche, prend le parti de ne pas investiguer sa dimension fonctionnelle de référence. La raison en est que l'intérêt épistémique porte uniquement sur la

saisie d'un possible écart entre le conçu et le vécu d'un parcours doctoral, non sur un « pourquoi » de cet écart qui, immanquablement, demanderait d'investiguer vers le fonctionnel de référence.

2.2. La professionnalisation : développement des compétences et insertion professionnelle

De ce concept multidimensionnel, nous retenons « *la professionnalisation-formation* » comme « volonté de “fabriquer” des professionnels via des dispositifs de formation développant des “compétences” » (Wittorski, 2022, p. 335). En France, les dispositifs de formation doctorale ont été repensés pour conduire au développement des compétences propres à permettre la professionnalisation et l'insertion professionnelle des doctorant.e.s qu'ils forment. Le parcours de l'école doctorale vise à développer les compétences relatives au cœur du métier de chercheur.e (Chachkine et Jorro, 2021) et donne la possibilité de construire des compétences plus transversales, en vue d'une insertion professionnelle réussie des doctorant.e.s. Ces compétences sont : construire un projet de recherche, communiquer son travail dans une communauté scientifique, s'insérer professionnellement au plan national et international, servir la société. Comme « savoir-agir complexe » (Tardif, 2006, p. 22), elles nécessitent mobilisation et combinaison de ressources d'ordre cognitif (savoir analyser, synthétiser, exercer une pensée critique, résoudre des problèmes complexes, évaluer, etc.), mais aussi d'ordre socio-émotionnel (persévérer, prendre des risques, créer, s'adapter, avoir un sens critique, être autonome, etc.).

2.3. L'évaluation : démarche, objectivité *versus* subjectivité et fonction

Notre recherche s'inscrit dans le mouvement théorique qui conçoit l'évaluation comme « une démarche de rationalisation visant la construction d'une appréciation en fonction de références plus ou moins formalisées ; [elle] consiste alors à recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et à les mettre en relation avec des critères pour établir un bilan et/ou prendre une décision » (Jorro et Mercier-Brunel, 2022, p. 197). Ce positionnement théorique a le mérite de ne pas associer évaluation et mesure et par conséquent de ne pas lier le caractère d'objectivité et de scientificité de l'activité évaluative à des opérations de quantification. Dans ce cadre, l'évaluation, qui est distincte du contrôle, relève d'une co-construction (Jorro et Mercier-Brunel, 2022), à laquelle chacun.e des acteur.trice.s concerné.e.s prend part avec sa subjectivité. Mais il s'agit d'une subjectivité encadrée et objectivée (Romainville, 2011) ; l'évaluation assume alors pleinement sa « fonction critique » qui consiste à « questionner la valeur d'une action (ou d'un processus) en vue de confirmer, d'ajuster, voire de modifier radicalement l'action entreprise » (Jorro et Mercier-Brunel, 2022, p.197). Inscrite dans ce mouvement théorique, notre recherche uniquement qualitative, peut « instaurer un regard réflexif sur ce qui est engagé et ouvrir ainsi la lecture de ce que l'on fait, de là où on est, de là où on veut aller » (Jorro et Droyer, 2019, p.17), en analysant un éventuel écart entre le vécu subjectif des doctorant.e.s de leur parcours de formation et les intentions de ceux.celles qui ont conçu ce parcours.

3. Méthodologie de recherche

Notre travail cherche à apporter des éléments de réponses aux questions de recherche suivantes. Comment les doctorant.e.s disent-ils.elles se professionnaliser à la recherche ? Comment les intentions des concepteur.trice.s se concrétisent-elles dans le parcours et dans le vécu des doctorant.e.s ? Le parcours doctoral répond-il aux attentes des doctorant.e.s, en particulier aux attentes de professionnalisation ? Finalement, existe-t-il un écart entre le parcours professionnalisant tel qu'il est prévu par les concepteur.trice.s et le vécu des doctorant.e.s de cette formation-professionnalisation ? Pour cela, nous nous sommes

appuyées sur la description du dispositif idéal du parcours doctoral et sur l'analyse des résultats d'un questionnaire en ligne envoyé aux doctorant.e.s de l'école doctorale.

3.1. Le dispositif idéal : un parcours de formation doctorale à « la carte »

Si les grands principes de l'arrêté sur le doctorat de 2016 ont orienté la conception de ce dispositif de formation doctorale, un autre paramètre important a été pris en compte. Il s'agit de la spécificité des doctorant.e.s du Cnam. Ils. elles peuvent être distant.e.s du Cnam de Paris ou non, être détenteur.trice.s d'un master recherche ou non, avoir une longue expérience professionnelle ou non, mener encore ou pas une activité professionnelle en parallèle, etc. En raison de cette grande diversité de ce public de doctorant.e.s, l'équipe de conception a opté pour un parcours doctoral « à la carte », qui offre une liberté de choix qui devrait servir une valorisation professionnelle diversifiée du doctorat.

Cette professionnalisation, soulignée dans l'arrêté de 2016, peut être comprise au moins de deux façons. Il peut s'agir de mieux professionnaliser aux métiers de la recherche, en formant à l'épistémologie des sciences et des disciplines, aux méthodologies de la recherche et en valorisant les activités de recherches (communications dans un colloque, organisation d'évènements scientifiques, etc.) pour développer des compétences de chercheur.e. Mais il peut s'agir aussi de former à d'autres compétences que celles de recherche, plus aisément transférables à de multiples champs professionnels, de façon à favoriser l'insertion professionnelle des docteur.e.s (par exemple des compétences en leadership qui visent l'insertion des docteur.e.s en entreprise).

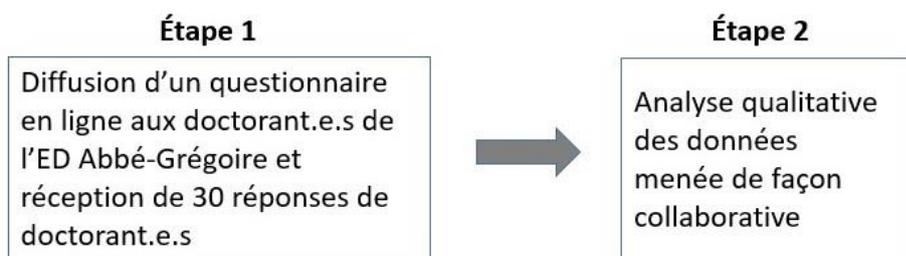
Pour la professionnalisation aux métiers de la recherche, le dispositif conçu par l'école doctorale vise à favoriser, valoriser dans un portfolio doctoral et créditer de points les multiples modalités de développement de compétences. Ainsi, ne sont pas imposées mais proposées : des formations à la recherche, des activités de recherches et des activités professionnelles plus larges (communiquer sur sa recherche doctorale dans un colloque, mais aussi dans les médias), des occasions de « socialisation professionnelle » (Dubar, 2000) à la recherche (journées doctorales, séminaires organisés par les laboratoires). En ce qui concerne l'insertion professionnelle des docteur.e.s, un séminaire facultatif « Portfolio et insertion professionnelle des docteur.e.s » de 26 heures est proposé et de nombreux enseignements peuvent être choisis et valorisés dans l'offre de formation doctorale du Cnam (en management, en finance, en langues, etc.).

L'intention des concepteur.trices de ce parcours doctoral à la carte est donc de professionnaliser le.la doctorant.e. aux métiers de la recherche avec l'objectif d'une insertion professionnelle réussie, en lui proposant une diversité et une liberté de choix, afin de créer les conditions d'un cheminement professionnel de recherche qui permette la construction de compétences professionnelles. Est aussi visée, via le portfolio de compétences, une possible reconfiguration de la trajectoire biographique et identitaire des sujets (Delory-Momberger, 2014).

3.2. Méthodologie de recueil et d'analyse

Notre méthodologie se déroule selon les étapes suivantes :

Schéma 1 : méthodologie de recherche adoptée



Pour comprendre comment le dispositif idéal était vécu par les doctorant.e.s et pour savoir s'il répondait à leurs attentes en termes de professionnalisation aux métiers de la recherche, un questionnaire en ligne a été transmis aux 250 doctorant.e.s de l'ED Abbé-Grégoire. Ses questions ouvertes, appelant des réponses sans limite de mots et anonymes, étaient regroupées en deux parties. La première portait sur la manière dont le.la doctorant.e construisait ses compétences de chercheur.e : Quelles ressources, quels lieux, avec quelles communautés ? La seconde partie portait sur les attentes du parcours doctoral : Est-ce que le parcours doctoral répond à vos attentes ? En particulier vos attentes de professionnalisation ? Avez-vous une information claire sur ce que propose le parcours doctoral ?

Nous avons collecté 30 réponses de doctorant.e.s sur les 250 et ces 30 répondant.e.s ne constituent pas forcément un échantillon représentatif. Ils proviennent toutefois de diverses disciplines ou spécialités : les sciences de l'éducation et de la formation, la sociologie, les sciences de l'information et de la communication, le droit fiscal, l'histoire des sciences et des techniques, les sciences de gestion, le design, la psychologie, l'architecture et l'urbanisme et l'ergonomie. Les années en doctorat sont aussi diverses : de la première année à la septième.

Nous présentons nos résultats avec la codification suivante, pour indiquer ces informations : numéro attribué au.la doctorant.e répondant.e, son année de thèse, la discipline ou spécialité de son doctorat (Exemple : D14, A2, histoire des sciences et des techniques).

Nous avons choisi une méthodologie qualitative pour restituer fidèlement le matériau empirique collecté par le questionnaire diffusé en ligne et pour représenter l'ensemble des doctorants ayant répondu au questionnaire. Cette analyse des données a été menée de manière collaborative par les trois auteurs de cet article, lors de séances de travail où chacune présentait ses catégories d'analyse dont la pertinence était ensuite discutée, sans forçage du matériau pour qu'il entre dans l'une ou l'autre de ces catégories. Nous avons créé autant de catégories que nécessaire, jusqu'à saturation des résultats, sans chercher à illustrer soit des stéréotypes atypiques, soit des généralités. Ce type de « micro-analyse » mot à mot, tel que défini par Lejeune (2019, p. 51), mené en groupe devait permettre d'enrichir les perspectives d'interprétation et de mettre à distance les présupposés des trois chercheuses.

4. Résultats

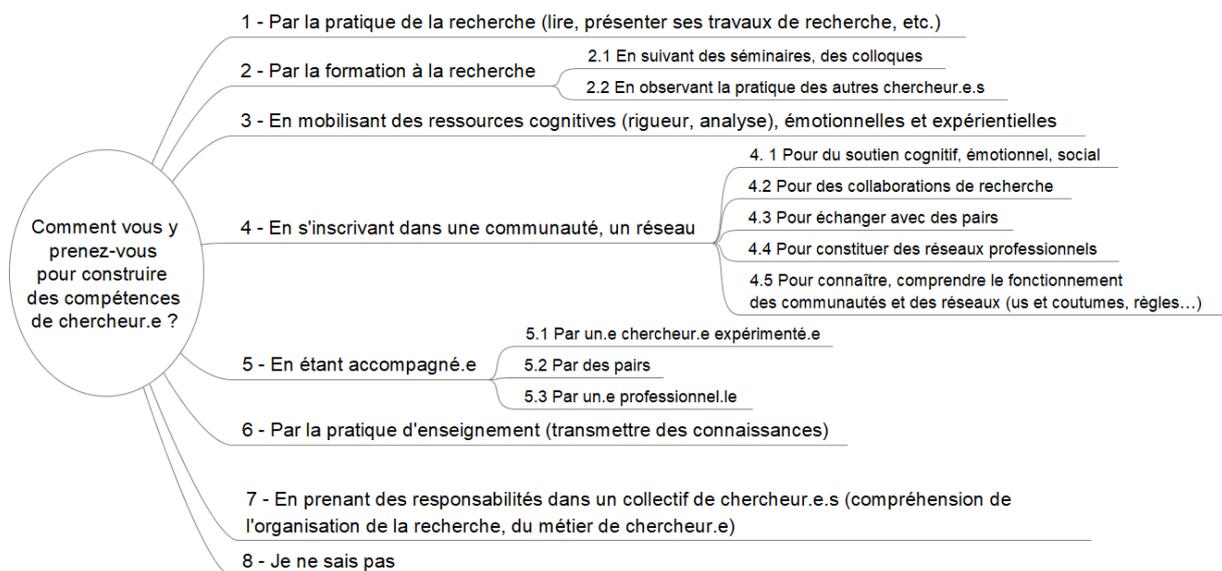
Dans leur exposition, la diversité des disciplines et des années de doctorat sera représentée autant que possible.

4.1. Comment les doctorant.e.s disent-ils.elles se professionnaliser à la recherche ?

Les doctorant.e.s. interrogé.e.s disent se professionnaliser à la recherche en SHS selon un éventail de sept modalités principales : 1. par la pratique de la recherche ; 2. par la formation à la recherche ; 3. en mobilisant des ressources cognitives et expérientielles ; 4. en s'inscrivant dans une communauté ; 5. en étant accompagné.e par un.e chercheur.e plus expérimenté.e, des pairs ou un.e professionnel.le ; 6. par l'enseignement ; 7. en prenant des responsabilités dans un collectif de chercheurs. Certain.e.s ne savent pas ou ne répondent pas.

Nous synthétisons ce premier résultat par le schéma 2, produit ci-dessous, puis nous analysons et illustrons de verbatims les différentes catégories mises au jour. Mais, dans le cadre restreint de cet article, nous ne descendrons pas systématiquement jusqu'à toutes les sous-catégories identifiées.

Schéma 2- Les diverses manières de construire des compétences de chercheur.e.



Par la pratique de la recherche

Il s'agit des différentes activités du.de la chercheur.e qui peuvent être très ciblées par les doctorant.e.s de première année, comme pour D29 (A1, sciences de gestion) : « Recherche et lecture bibliographique importantes » ; plus diversifiées pour les autres : « J'essaie de mener ma thèse au mieux et de participer à des espaces de discussions avec d'autres chercheurs. Je tâche également d'écrire le plus possible des articles pour m'entraîner à mettre en forme mon travail » (D14, A2, histoire des sciences et des techniques). Certain.e.s doctorant.e.s disent construire des compétences dans une pratique collective de la recherche : « J'ai participé à différents projets durant ma formation doctorale : participation à l'organisation d'une journée d'étude, projet du laboratoire » (D10, A6, sciences de l'éducation et de la formation).

Par la formation à la recherche

Les séminaires proposés dans le cadre de la formation sont appréciés comme modalité de développement de compétences de chercheur.e :

La participation à des séminaires, tels que celui du portfolio de compétences à l'insertion professionnelle des docteurs, permet également une pratique introspective indispensable contribuant également au ciblage de compétences en voie de construction dont parfois je n'avais pas conscience. Un exemple pourrait être les compétences de lecture et de rédaction, je me rends compte que mes capacités rédactionnelles et de compréhension de texte s'accroissent. La rapidité et l'aisance que j'éprouve à l'écrit sont un élément qui me permet d'illustrer mes propos. (D25, A2, sciences de l'éducation et de la formation).

Une autre modalité est l'observation de pratiques d'autres chercheur.e.s comme l'explique D4 (A3, architecture) qui apprend par sa : « participation aux recherches en cours du laboratoire en observant les pratiques de recherche » ou encore D9 (A5, sociologie) qui se familiarise avec le monde de la recherche par sa participation à des « colloques et journées d'études en France et à l'étranger ».

En mobilisant des ressources cognitives (rigueur, analyse) et expérientielles

Des doctorant.e.s disent progresser dans le développement de leurs compétences en prenant appui sur leur expérience professionnelle antérieure ou parallèle : « De plus, compte tenu des métiers que j'ai exercés auparavant, je me suis basée sur les compétences que j'avais déjà et qui étaient utiles dans mon parcours doctoral » (D13, A3, sciences de l'éducation et de la formation). D'autres mettent en avant des ressources cognitives : « rester toujours rigoureuse dans ma méthode et mon approche » (D2, A3, design).

En s'inscrivant dans une communauté, un réseau

Cette inscription repose sur un éventail d'opportunités dont les doctorant.e.s peuvent se saisir de façon cumulative : collaborations de recherche, échanges avec des pairs, constitution de réseaux professionnels, avec sûrement à la clé une socialisation professionnelle (connaître, comprendre le fonctionnement des communautés et des réseaux : us et coutumes, normes, règles...) dont fait part D27 (A5, architecture) :

Pour ma part, c'est la vie collective aux deux laboratoires de mes directrices (une en architecture et l'autre en sociologie) et l'expérience d'organisation d'un cycle de séminaires à l'ENSA Paris la Villette qui ont été les plus formatrices et socialisantes aux communautés et aux métiers de la recherche. A travers notamment les moments formels (séminaires, réunion de gestion de la vie du labo, etc.) et informels d'échanges.

En étant accompagné.e

Les accompagnant.e.s peuvent être chercheur.e expérimenté.e et/ou pair :

J'ai la chance d'avoir une direction de thèse jeune (en temporalité académique) qui fait que les deux concernés sont très impliqués dans l'encadrement, avec un style qui est le leur, mais au moins l'accompagnement est réel [...] la communauté de l'UFR ou j'enseigne est clairement celle à laquelle je suis le plus affilié, et les amitiés développées avec les différents titulaires les a transformés en personnes ressources pour m'accompagner dans ce parcours doctoral. (D16, A2, sciences de l'information et de la communication).

Ce peut aussi être aussi un.e professionnel.le en entreprise, comme pour D30 (A5, architecture) qui, à la question de savoir quelles sont ses ressources humaines répond : « Des experts dans mon domaine à qui il [son directeur de thèse] m'a présentée ».

Par la pratique de l'enseignement

Des doctorant.e.s disent se construire des compétences en acquérant une « expérience progressive avec des vacations [heures d'enseignement] », dans l'enseignement supérieur (D18, A5, sciences de gestion).

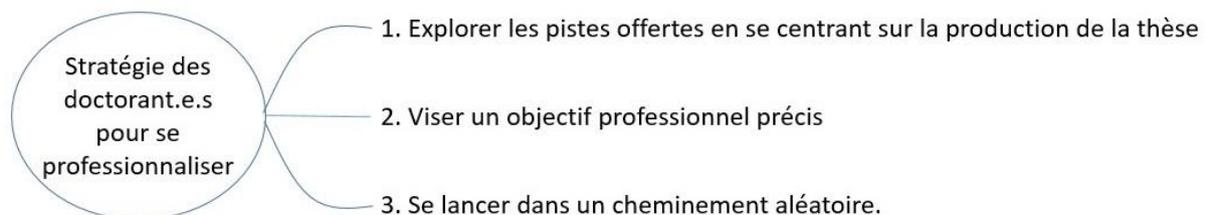
En prenant des responsabilités dans un collectif de chercheurs

C'est par exemple le cas pour D27 (A3, architecture) qui dit avoir construit des compétences du « fait d'avoir une expérience de vie collective en tant que représentante doctorante du labo pendant deux ans ».

4.2. Comment les intentions des conceptrices se concrétisent-elles dans le parcours et dans le vécu des doctorant.e.s ?

Les intentions des conceptrices du parcours doctoral de professionnaliser le.la doctorant.e. aux métiers de la recherche, en proposant une diversité et une liberté de choix dans son parcours de formation, se concrétisent à des degrés divers et de multiples façons. En effet, notre recherche montre que chacun.e des doctorant.e.s s'y prend à sa manière pour construire des compétences de chercheur.e, probablement selon sa singularité et les composantes (personnelles, familiales, professionnelles) de sa situation, comme le laissent voir les différentes stratégies (cf. schéma 3) dont ils usent pour se professionnaliser.

Schéma 3 - Différentes stratégies pour se professionnaliser



Certain.e.s empruntent des pistes offertes par le parcours en se centrant sur la production de leur thèse comme D7 (A2, ergonomie) qui fait un court récapitulatif de son vécu :

En réalisant des tâches en lien avec la thèse : réaliser des recherches et veilles documentaires, construire un projet de recherche (définir une problématique ancrée dans la littérature et construire une stratégie de recherche associée), construire des collaborations avec des acteurs extérieurs pour articuler les travaux de recherche à des problématiques "de terrain", recueillir et traiter des données de recherche, rédiger, communiquer ses avancées aux pairs. A travers les points de suivi et les discussions avec mes directrices de thèse. En ayant une charge d'enseignement et des responsabilités en lien avec la vie du laboratoire.

Pour d'autres, un objectif professionnel précis donne le cap :

Le parcours doctoral initie à la recherche. Il permet d'acquérir les compétences nécessaires pour se positionner soit en enseignant chercheur, soit en expert. Pour ma part, devenir enseignant-chercheur est mon objectif principal après l'obtention du doctorat. Pour cela, j'essaie de développer au mieux une pensée scientifique. Je suis très attentif aux démarches méthodologiques enseignées dans les séminaires doctoraux. Ces enseignements sont mis en œuvre dans les collectes de données, leur analyse et leur discussion. (D26, A2, sciences de l'éducation et de la formation).

Mais le cheminement peut aussi être aléatoire, en particulier en début de doctorat : « Pour l'instant je n'ai pas de stratégie, j'apprends au gré des rencontres et des erreurs » (D12, A1, architecture). Si l'aléatoire peut être une stratégie d'ouverture déjà expérimentée et vécue comme propice au phénomène de sérendipité débouchant sur des apprentissages professionnels, il peut aussi résulter d'une difficulté à s'orienter dans le parcours à la carte. C'est le cas, lorsque les possibilités proposées ne sont pas clairement saisies : « Je ne suis pas sûre d'avoir encore vu et compris toutes les étapes » (D11, A2, architecture). S'il s'agit d'un déficit d'informations, il arrive qu'il soit comblé avec le temps : « Cette information n'était pas claire en entrant dans le parcours doctoral mais elle s'est depuis largement précisée » (D15, A5, sciences de l'information et de la communication). Mais l'empêchement peut être ressenti comme structurel : « La plupart des aides, le guide du Cnam, sont très orientées administratif, y compris le mode d'emploi d'ADUM [plateforme de gestion et de communication pour les doctorant.e.s]. C'est long, fastidieux et désincarné. Il faut déchiffrer toutes ces attentes règlementaires en plus d'apprendre à faire une thèse » (D21, A5, sciences de l'éducation et de la formation).

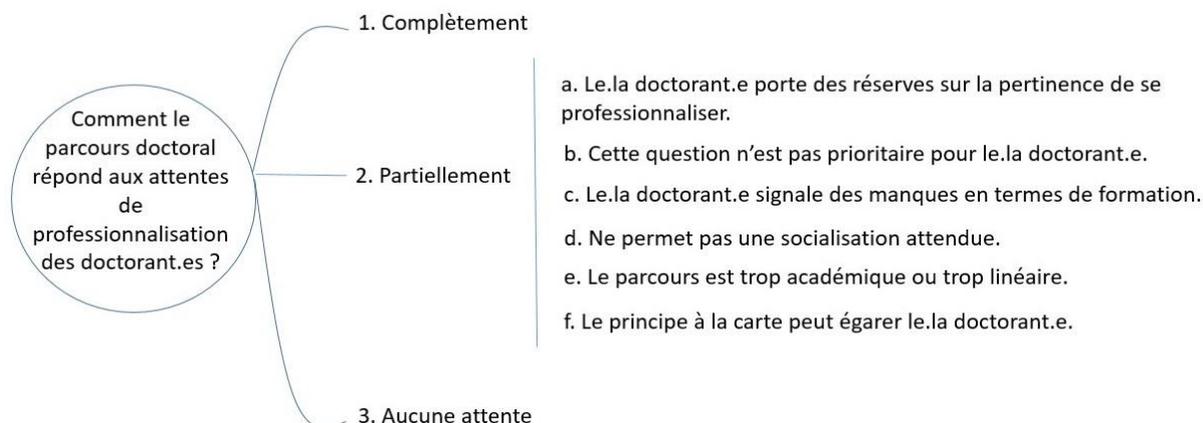
Cet écart est aussi saisissable lorsque l'idée de compétences de chercheur.e ne semble pas aller de soi, alors que le parcours est construit en compétences, qu'un portfolio doctoral de compétences de 3h est obligatoire ; c'est le cas pour les doctorant.e.s qui ne répondent pas à la question de savoir comment ils.elles les construisent, comme D24 (A2, sciences de gestion-marketing) ou comme D8 (A2, sciences de l'information et de la communication) qui renvoie un questionnement : « ?? ». Notons que la compréhension et le repérage des compétences professionnelles paraissent plus aisés pour des doctorant.e.s en sciences de l'éducation et pour ceux.celles qui ont suivi le séminaire de 26 heures sur le portfolio de compétences (pas seulement les 3h obligatoires), car ce séminaire peut permettre de conscientiser les compétences de chercheur.e développées tout au long du parcours :

L'écriture complexe [...] est un point nodal dans la construction de compétences. La participation à des séminaires tels que celui du portfolio de compétences à l'insertion professionnelle des docteurs permet également une pratique introspective indispensable contribuant également au ciblage de compétences en voie de construction dont parfois je n'avais pas conscience (D25, A2, sciences de l'éducation et de la formation).

4.3. Est-ce que le parcours doctoral répond aux attentes des doctorant.e.s, en particulier aux attentes de professionnalisation ?

Comme le résume le schéma ci-dessous les réponses des doctorant.e.s sont diversifiées.

Schéma 4 – Attentes des doctorant.e.s vis-à-vis du parcours doctoral en vue de leur professionnalisation



Les réponses des doctorant.e.s montrent que, pour une large proportion de doctorant.e.s (25 sur 30), le parcours doctoral répond à leurs attentes de professionnalisation « de montée en compétences, d'approfondissement de connaissances et d'acculturation au milieu de la recherche » (D4, A3, architecture) ou leur autorise des ouvertures professionnelles en donnant un « accès à une mission rémunérée et à des cercles qui élargissent questionnement et vision des problématiques, [ce qui] est très constructif » (D11, A2, architecture).

Mais des réserves sont toutefois émises, sur la pertinence de « se professionnaliser » pendant le parcours, terme qui peut être diversement compris, voire non compris. Une doctorante craint de ne pas pouvoir s'égarer, l'égarement faisant, pour elle, partie intégrante du processus de penser : « Oui, presque trop, du fait que le doctorat se professionnalise de plus en plus. J'aimerais garder le temps d'une forme d'errance dans la pensée ». (D14, A2, histoire sciences et techniques). Un autre (D16, A2, sciences de l'information et de la communication) mentionne n'avoir eu aucune attente :

Je pense sincèrement que la formation doctorale se fait par la confrontation. C'est un apprentissage sur le tas, ou l'apprentissage par itération, j'apprends à publier en me faisant refuser des papiers de recherche, j'apprends à enseigner en enseignant, avec des réussites et des ratés.

La question de la professionnalisation peut aussi ne pas être prioritaire comme en témoigne D25 (A2, sciences de l'éducation et de la formation) qui donne la priorité aux « attentes personnelles totalement. Aux attentes de professionnalisation également, même si ces dernières prennent une place secondaire et parfois tertiaire ». Un doctorant (D28, A2, sciences de gestion – Marketing), lui, ne comprend pas l'utilité de se professionnaliser, puisqu'il est déjà inséré professionnellement : « Non. [Je suis] déjà dans le monde professionnel (salarié-doctorant) ». Le doctorant semble ne pas envisager de développement de compétences particulières à l'issue du doctorat, ni même d'évolution professionnelle, ce qui pose question. A l'opposé, une doctorante juge la dimension professionnalisante insuffisante et suggère des compléments de contenus : « Le parcours pourrait être complété par une information, des récits de vie, des résultats de recherche sur le marché de l'emploi des E/C [enseignant.e-chercheur.e] et sur les usages et codes à connaître » (D21, A5, sciences de l'éducation et de la formation).

Pour un autre, le parcours doctoral ne semble pas permettre la socialisation attendue pour sa recherche pluridisciplinaire : « Non, pas complètement, parce que les événements organisés ne permettent pas assez de rencontrer des chercheur.e.s d'autres laboratoires en lien avec mes thématiques de recherche » (D9, A5, sociologie). Il semble que ces doctorant.e.s ne tirent pas parti des multiples possibilités de socialisation à la recherche permises par les journées et formations doctorales du parcours qui donnent l'occasion d'être en contact avec des chercheur.e.s et doctorant.e.s d'autres laboratoires. Ces occasions sont renouvelées dans des séminaires organisés par les laboratoires ou encore par la fréquentation de colloques, valorisée dans le parcours sous forme de points (ECTS). Ces doctorant.e.s sont probablement beaucoup trop distant.e.s du site parisien ; autre hypothèse : le dispositif fonctionnel qui correspond à la mise en acte de l'idéal, mais qui n'est pas analysé dans cette recherche, ne donnerait pas suffisamment de visibilité aux possibilités de socialisation offertes par le parcours.

Le parcours à la carte peut aussi être jugé trop académique, trop linéaire : « Non, trop académique et porteur d'une vision linéaire de la thèse alors qu'il s'agit d'une linéarité a posteriori » (D19, A4, sciences de l'information et de la communication [en pleine finalisation de la thèse]). À l'inverse, une autre doctorante qui apprécie le parcours professionnalisant à la carte, craint de s'égarer, de ne pas trouver de fil conducteur, en raison « notamment » de sa surcharge d'activités de doctorante sous contrat doctoral et de la pandémie de Covid-19 qui a perturbé son activité de recherche :

Oui, mais ce n'est pas un chemin tracé et j'ai bien failli m'égarer, notamment en raison des charges de missions conséquentes liées à mon contrat doctoral et de perte de contacts durant la période pandémique. Je n'ai rebondi qu'après mes trois premières années de thèse. (D27, A5, architecture).

Enfin, des manques en termes de formation sont formulés : « Oui mais à compléter et à enrichir : recherche intervention, terrain de recherche, enseignement » (D18, A5, sciences de gestion). Le besoin d'accompagnement à l'écriture de recherche est également mentionné : « Je trouve qu'il manque une formation plus appuyée à la rédaction scientifique, une formation sur comment travailler la partie contextuelle de la thèse » (D13, A2, sciences de l'éducation et de la formation).

5. Discussion et conclusion

Cette recherche montre que les doctorant.e.s de cette école doctorale en SHS se professionnalisent au métier de la recherche en construisant leurs compétences de chercheur.e.s de multiples manières (cf. schéma 1). Chacun.e exploite diversement et quelquefois explore les possibilités de choix offertes par le dispositif de formation doctorale de cette ED. Cette convergence observée entre les dimensions idéale et vécue de ce dispositif tient probablement au fait que, selon un processus itératif et collégial, des représentant.e.s de l'ensemble de l'établissement ont été impliqué.e.s dans sa conception - équipe de direction de l'ED, directrices.teurs de laboratoires, doctorant.e.s, administratif.ve.s, responsables des anciennes formations doctorales.

La diversité des manières de se professionnaliser au métier de la recherche des doctorant.e.s correspond à une intention du dispositif idéal qui est d'offrir un parcours extrêmement flexible qui sert les profils et objectifs variés des doctorant.e.s. Ce parcours reconnaît et valorise non seulement l'activité de recherche sous forme de crédits européens (ECTS) et dans le portfolio doctoral, mais aussi diverses modalités de socialisation professionnelles, comme l'engagement dans la vie de la recherche de l'établissement (en étant représentant des doctorant.e.s, par exemple).

Le parcours doctoral répond aux attentes des doctorant.e.s dans la majorité des cas, mais le terme de "compétences de recherche" ne semble pas toujours bien compris des doctorant.e.s. Or, des recherches montrent combien il est important de conscientiser par un travail réflexif ces compétences professionnelles en vue de leur développement et de leur valorisation pour une insertion professionnelle réussie, tant dans le secteur public que privé (Berthiaume *et al.*, 2020). Dans notre panel, ceux.celles qui les identifient appartiennent le plus souvent à deux catégories de doctorant.e.s non exclusives l'une de l'autre : celle des experts du domaine de l'enseignement et/ou de la formation et celle du public du séminaire optionnel de 26 h intitulé « Du portfolio de compétences à l'insertion professionnelle des docteur.e.s » qui invite à conscientiser les compétences développées tout au long du parcours, à les valoriser et à projeter divers "sois professionnels" (Skakni, 2016). Celles.ceux qui forment et accompagnent les apprenti.e.s-chercheur.e.s (directrices.teurs de thèse, enseignant.e.s-chercheur.e.s) pourraient les aider à adopter cette posture réflexive relativement au processus de professionnalisation de chercheur.e et accroître la pertinence du parcours proposé à la carte. Leur rôle a été peu développé par les doctorant.e.s interrogé.e.s. Il est probable que le questionnaire en ligne se prêtait peu à ce type de développement.

En revanche, une formation concernant un appui à l'écriture de la recherche (thèse, articles) est demandée par des doctorant.e.s. Cet aspect de la formation doctorale est assez communément pointé comme étant nécessaire et à améliorer, d'autant que l'écriture de la thèse par articles est en pleine expansion - 90 % de thèses par articles dans le champ de l'éducation en Norvège, par exemple (Krumsvik *et al.*, 2021, p.113). Notons que le rapport européen sur les formations doctorales (Hasgall et Peneoasu, 2022) mentionne l'écriture de la recherche comme étant l'une des formations obligatoires les plus données. Notons également qu'au Québec et au Luxembourg, une fois les examens d'entrée en doctorat validés, le principal accompagnement des doctorant.e.s, porte précisément sur l'écriture, sous forme de séminaires (Lejot, 2017) ou de retraites d'écriture (Déri *et al.*, 2023).

Ce parcours à la carte est aussi apprécié par les multiples occasions qu'il donne de rompre avec le sentiment d'isolement, considéré comme la cause majeure du découragement et de l'abandon dans les formations longues, telles que le doctorat, ou en formation à distance. En effet, les répondant.e.s ne font pas part de ce sentiment d'isolement. La plupart disent que les séminaires et les cours sont des lieux de rencontres et d'échanges formels et informels, avec des chercheur.e.s-expert.e.s et des pairs. De rares doctorant.e.s interrogé.e.s ne se saisissent toutefois pas de ces opportunités, ce qui peut poser la question du dispositif fonctionnel. Comment l'améliorer, pour encore mieux rendre compte de sa flexibilité et de sa richesse, et simplifier la lourdeur administrative de l'inscription relevée par des doctorant.e.s ? A noter que cette clarté est d'autant plus complexe à proposer que les établissements ont été absorbés

par des entités toujours plus grandes (formations données par des laboratoires, inclus ensuite dans des écoles doctorales, puis des collèges doctoraux) ce qui a eu pour effet d'accroître les difficultés administratives et une complexité systémique qui s'observe aussi bien en France qu'en Europe (Cassuto, 2015). Cela peut aussi poser la question de l'adaptation du parcours à des doctorant.e.s très éloigné.e.s géographiquement du site parisien ou porteur.euse.s d'un handicap et de mobilités réduites.

Autre élément de discussion essentiel : ce type de parcours est susceptible de connecter l'environnement de la recherche avec la société de manière plus forte et significative, parce qu'il reconnaît et valorise des activités qui, d'une part, participent à la dissémination de la recherche dans la société et, d'autre part, servent cette dernière. En outre, ce parcours reconnaît que les doctorant.e.s se construisent des compétences de chercheur.e, certes en s'appuyant sur des ressources offertes par l'institution, mais aussi par de très nombreuses ressources extérieures, appelées dans l'ouvrage *The future of doctoral research* (Lee et Bongaart, 2021) des « zones grises institutionnelles » (*institutional grey-zone*), des pénombres de soutien (*penumbras of support*), des « réseaux extra-institutionnels » (Bengtson, 2021, p. 21). La première partie de cette recherche, qui porte sur la manière dont les doctorant.e.s se professionnalisent, met au jour cette activité informelle des apprenti.e.s-chercheur.e.s qui leur permet de construire des compétences en prise avec la société. Ce parcours est donc précurseur car en France, comme à l'international, les formations doctorales peinent à prendre en compte, voire ignorent, cette professionnalisation informelle. A cet égard, Bengtson (2021, p. 25) soutient « qu'une conscience sociale plus aiguë devrait être institutionnellement et pédagogiquement intégrée dans la formation doctorale » [notre traduction].

Nous proposons de conclure sur la question de la professionnalisation durant le parcours doctoral. Cette question est en effet diversement comprise : s'agit-il de professionnaliser aux métiers de la recherche ? Ou s'agit-il de développer des compétences transférables, autres que celles de chercheur.e, pour s'insérer professionnellement, hors du secteur académique, telles que les compétences d'entrepreneuriat mises en valeur dans le dernier référentiel de compétences européen de chercheur.e (Union européenne, 2022) ? Cette orientation infuse aujourd'hui les parcours doctoraux, ces derniers ayant été agrémentés de formations « déconnectées, » mais censées faciliter l'insertion professionnelle, sans que la formation académique, qui cherche à développer les compétences de chercheur.e. ne soit vraiment interrogée (Porter, 2021, p. 30). Et s'il s'agissait de contextualiser plus systématiquement les pratiques de recherche dans la société ? C'est-à-dire de modifier les pratiques de recherche et les perceptions de la société sur le potentiel de la recherche pour parvenir à une production conjointe de la science et de la société, « dans laquelle la frontière entre la science et la société a été tellement bousculée qu'elle semble avoir complètement disparu » [notre traduction] ? (Gibbons, 2000, p. 162).

Références

- Albero, B. (2018). Entre prescription et appropriation : les logiques d'action qui font dispositif. Dans E. Brossais et G. Lefevre (dir.), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme des collèges* (p. 126-133). Octarès.
- Albero, B. (2022). Dispositif. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2^e édition actualisée) (p. 135-139). De Boeck Supérieur.
- Bengtson, S. (2021). Agency in doctoral education. Dans A. Lee et R. Bongaardt (dir.), *The future of doctoral research*. Routledge.
- Berthiaume, D., Bosson, M., Elston, V. et Skakni, I. (2020). *L'expérience doctorale : état des lieux et propositions de structuration*. DevPro-Centre HES-SO de Développement Professionnel. <https://www.researchgate.net/publication/342077594>

- Cassuto, L. (2015). *The graduate school mess: what caused it and how can we fix it*. Harvard University Press.
- Chachkine, E. et Jorro, A. (2021). Les apprentissages en parcours doctoral ou les transformations vécues dans les différents lieux de savoir. Dans F. Merhan, M. Frenay et E. Chachkine (dir.), *Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage* (p. 119-135). Presses universitaires de Louvain.
- Chachkine E. et Saboya, F. (2024). Portfolio de doctorants et postures d'apprenti-chercheur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 40 (2). <https://doi.org/10.4000/130xa>
- Delory-Momberger, C. (2014). Processus biographiques. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 225-228). De Boeck Supérieur.
- Déri, C. E., Vincent C., et Tremblay-Wragg, É. (2023). L'accompagnement par les pairs au doctorat pour socialiser les femmes au métier de chercheuse, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.4519>
- DocPRO. (s.d.). *Le profil professionnel des docteurs*. <http://www.mydocpro.org/fr>
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Armand Colin.
- Elliot, D. L., Bengtson, S. S., Guccione, K. et Kobayashi, S. (2020). *The hidden curriculum in doctoral education*. Palgrave Macmillan.
- Gibbons, M. (2000). Mode 2 society and the emergence of context-sensitive science. *Science and public policy*, 27, 159-163.
- Hasgall, A. et Peneoasu, A. M. (2022). *Doctoral education in Europe: current developments and trends*. EUA Council for Doctoral Education.
- Krumsvik, R.-J. Møeland, B. et Solstad, S.-H. (2021). Doctoral education in Norway and inter-Institutional collaboration Whitin doctoral education. Dans A. Lee et R. Bongaardt (dir.), *The future of doctoral research*. Routledge. 110-119
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lejeu.2019.01>
- Lejot, E. (2017). La relecture entre pairs en formation doctorale : de l'analyse des commentaires à l'élaboration d'une grille d'accompagnement. *Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)*, 55. <http://lidil.revues.org/4255>
- MENESR. (2016). Arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat. *JORF n°0122* du 27 mai 2016. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000032587086>
- Jorro, A et Mercier-Brunel, Y. (2022). Evaluation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2^e édition actualisée) (p. 197-201). De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. et Droyer, N. (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2019.01>
- Piro, F., Skjelbred, S.E., Aksnes, D., Nesje, K., et Børing, P. (2018). *Evaluation of the national research school scheme*. NIFU.

- ResearchComp: The European Competence Framework for Researchers. (2022). https://research-and-innovation.ec.europa.eu/jobs-research/researchcomp-european-competence-framework-researchers_en
- Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 27(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.499>
- Skakni, I. (2016). *Progresser dans la formation doctorale en sciences de l'humain et du social : individus et structure en tension* [Thèse de doctorat, Université de Laval, Québec, Canada]. <https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca › download>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Wittorski, R. (2022). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2^e édition actualisée) (p. 333-336). De Boeck Supérieur.
- Whittington, K. et Barnes, S. (2021). The changing face of doctoral education. Dans A. Lee et R. Bongaardt (dir.), *The future of doctoral research*. Routledge.