



**HAL**  
open science

# Penser les formations. De la conception de dispositifs d'apprentissage des langues aux dispositifs d'accompagnement à la recherche

Elsa Chachkine

## ► To cite this version:

Elsa Chachkine. Penser les formations. De la conception de dispositifs d'apprentissage des langues aux dispositifs d'accompagnement à la recherche. Sciences de l'Homme et Société. Normandie Universités, 2023. tel-04167407

**HAL Id: tel-04167407**

**<https://hal.science/tel-04167407>**

Submitted on 20 Jul 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.



Normandie Université

## Habilitation à Diriger des Recherches (HDR)

Pour obtenir l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR)

**Spécialité** : Sciences de l'éducation et de la formation (4200039)

Préparée au sein de l'Université Rouen Normandie

### Penser les formations

De la conception de dispositifs d'apprentissage des langues  
aux dispositifs d'accompagnement à la recherche

Présentée par Elsa CHACHKINE

HDR soutenue publiquement le 31 mai 2023 devant le jury composé de		
<b>Madame Emmanuelle ANNOOT</b>	Professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Rouen Normandie	Garante d'HDR
<b>Madame Lucile CADET</b>	Professeure des universités en sciences du langage – didactique des langues, Université de Cergy-Pontoise	Rapporteuse
<b>Monsieur Laurent COSNEFROY</b>	Professeur émérite en sciences de l'éducation et de la formation, Ecole normale supérieure de Lyon	Rapporteur
<b>Monsieur Arnaud DUBOIS</b>	Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Rouen Normandie	Examineur
<b>Madame Mariane FRENAY</b>	Professeure ordinaire en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Louvain la Neuve	Examinatrice
<b>Monsieur Jean-Luc RINAUDO</b>	Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Rouen Normandie	Rapporteur

Garante de l'HDR Emmanuelle ANNOOT, laboratoire CIRNEF



## Table des matières

Remerciements .....	3
Introduction générale .....	4
<b>Partie I - Biographie intellectuelle .....</b>	<b>7</b>
1. Introduction.....	7
2. Grands axes de recherche.....	8
2.1 Scénarisation de formations à distance en FLE, approches collaborative et réflexive.....	8
2.1.1 Ancrages théoriques.....	8
2.1.2 Terrain et méthodes.....	13
2.1.3 Productions scientifiques .....	15
2.1.4 Synthèse de ce premier volet de recherche.....	18
2.2 Evaluation et conception de dispositifs d'autoformation en langues .....	19
2.2.1 Ancrages théoriques et contexte .....	20
2.2.2 Méthodologies .....	23
2.2.3 Productions scientifiques .....	24
2.2.4 Synthèse du deuxième volet de recherche.....	27
2.3 Formation et accompagnement à la recherche d'adultes professionnels .....	27
2.3.1 Ancrages théoriques et méthodologies .....	29
2.3.2 Productions scientifiques .....	31
2.3.3 Synthèse de ce troisième volet de recherche .....	34
2.4 Recherche évaluative .....	35
3. Conclusion de la partie I.....	37
<b>Partie II Conception de formations et théories sous-jacentes .....</b>	<b>43</b>
1. Penser la formation en termes de conception : des dispositifs d'apprentissage des langues à distance au parcours doctoral.....	43
1.1 Conception de formation ou ingénierie de formation ?.....	47
1.2. Intégration du numérique : ingénierie pédagogique ou scénarisation de formations ?.....	52
1.3 Dispositif de formation .....	57
1.3.1 Historique et définition du concept .....	57
1.3.2 Analyse de deux grands types de dispositifs de formation conçus et expérimentés .....	61
1.4 Les parcours de formation .....	74
1.4.1 Contextualisation et définition d'un parcours de formation .....	75
1.4.2 Le parcours doctoral de l'ED Abbé-Grégoire.....	80
1.4.2.1. Les doctorants de l'ED Abbé-Grégoire .....	80
1.4.2.2 Organisation générale du parcours .....	81
1.5 Conclusion du chapitre I de la partie II .....	92
2. Penser les théories sous-jacentes aux dispositifs de formation et d'accompagnement des doctorants.....	95
2.1 L'agentivité.....	102
2.1.1 Les traits fondamentaux de l'agentivité humaine .....	103
2.1.2 La composante d'efficacité personnelle de la théorie sociocognitive .....	105

2.1.2.1 L'expérience active de maîtrise .....	106
2.1.2.2 L'expérience vicariante .....	107
2.1.2.3 La persuasion verbale .....	108
2.1.2.4 Les états physiologiques et émotionnels .....	109
2.1.3 Les modalités de l'agentivité .....	110
2.2 La théorie de l'autodétermination .....	115
2.2.1 La théorie des besoins de base .....	115
2.2.2 Motivation et autodétermination .....	117
2.3 L'autorégulation des apprentissages .....	121
2.3.1 Les stratégies d'autorégulation .....	123
2.3.1.1 Les stratégies métacognitives favorables à l'apprentissage .....	125
2.3.1.2 Les stratégies volitionnelles favorables à l'apprentissage .....	127
2.4 Le développement d'une posture professionnelle de chercheur .....	131
2.4.1 L'apprentissage en situation de travail (workplace learning) .....	131
2.4.2 Les référentiels de compétences des chercheurs .....	134
Conclusion de la partie II .....	136
<b>Partie III – Dispositifs doctoraux, formation et accompagnement .....</b>	<b>140</b>
1. Recherches internationales .....	140
1.1 Accompagnement doctoral. De l'écriture de la recherche à la professionnalisation des doctorants .....	140
1.1.1 Problématique et axes de recherche privilégiés .....	141
1.1.2 Résultats .....	145
Thématiques de recherche actuelles en francophonie .....	145
Nouveaux questionnements .....	147
1.2 Approches évaluatives de dispositifs doctoraux : apports pour la recherche et pour l'action .....	148
1.2.1 Les participantes au projet .....	148
1.2.2 Objectifs et productions scientifiques visés .....	149
1.2.3 Financements .....	150
2. Thématiques de recherches à développer ou à inaugurer .....	150
2.1. Accompagnement au développement d'une posture professionnelle de chercheur via le portfolio .....	150
2.3 Accompagnement à l'auctorialité scientifique .....	152
2.4 Accompagnement à l'autodirection des doctorants .....	154
<b>IV Conclusion générale .....</b>	<b>156</b>
Bibliographie .....	158

## Remerciements

A Emmanuelle Annot, pour l'accompagnement proposé pour la finalisation de cette note, les conseils experts et pour l'accueil bienveillant au CIRNEF.

Aux membres du jury : Emmanuelle Annot, Lucile Cadet, Laurent Cosnefroy, Arnaud Dubois, Mariane Frenay et Jean-Luc Rinaudo, merci pour votre expertise précieuse et votre temps.

A Anne Jorro, nos recherches stimulantes, nos co-animations réussies de séminaires, l'encouragement à m'engager dans ce travail de note de synthèse.

A Françoise Demaizière, mon ancienne directrice de thèse, qui continue de me lire, de suivre mes recherches, qui participe au bon déroulement de mon parcours d'enseignante-chercheuse, à notre amitié.

A Fabienne Saboya, pour sa relecture scrupuleuse de cette note de synthèse, tes engagements dans nos passionnants projets.

A mes collègues et amies du cercle RIDL.

A ma famille, pour le roc qu'elle constitue.

## Introduction générale

Mon Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) comprend trois mouvements : introspectif (partie I), rétrospectif (partie II) et prospectif (partie III).

Le premier consiste à prendre un temps pour regarder et analyser mon parcours de chercheuse. Ce regard introspectif – pause autorisée par un congé de recherche de six mois – a permis d’analyser mon activité de chercheuse depuis une dizaine d’années. Le regard posé sur mon activité de recherche passée suppose un regard élargi, du fait que, depuis sept ans, mes recherches croisent plus spécifiquement les problématiques des sciences de l’éducation et de la formation et moins celles des sciences du langage.

Le deuxième mouvement réside dans la mise au jour d’un fil conducteur entre les différents travaux de recherche conduits, qui pourraient à première vue apparaître hétérogènes. Il s’agit d’identifier ce qui m’a animée tout au long de mes diverses expériences de recherche, faites de multiples terrains, rencontres et opportunités. Ce travail rétrospectif aboutit à l’identification de concepts-clés. La priorisation qui en découle tient compte de mes intérêts actuels de recherche, du fait que ces concepts semblent toujours porteurs sur le plan sociétal et qu’ils « traversent » et représentent mon activité de recherche. Dans cette note de synthèse, je développe ma réflexion à partir de la conception de dispositifs de formation. Cela me permet de revisiter et de lier notamment mes travaux sur les dispositifs de formation en langues, mes travaux sur le numérique, les travaux collectifs sur le parcours doctoral, les travaux sur le portfolio de compétences des doctorantes<sup>1</sup> de l’ED Abbé-Grégoire.

Penser les formations sous l’angle de la conception de formation revient à penser leurs soubassements théoriques. Dans la continuité et en cohérence avec mes premiers ancrages vygotskiens et néo-vygotskiens, des recherches qui s’inscrivent dans le paradigme social-cognitif sont venues les consolider. Les théories de l’agentivité, de l’autodétermination, de l’autorégulation, exploitées pour mes travaux qui portent sur l’autoformation en langues, sont réexplorées pour penser la formation des doctorants, leurs dispositifs d’accompagnement. Cette deuxième partie de l’HDR est en cela une réexploration de théories mobilisées dans des travaux précédents mais approfondies, corrélées avec la formation doctorale et complétées de

---

<sup>1</sup> De façon à adopter une écriture inclusive qui ne se résume pas à « Par souci de lisibilité, le masculin est adopté pour désigner les deux genres » et qui ne se satisfait guère, ni ne fait le choix de hacher les mots en recourant de façon systématique au féminin et masculin des noms « le/la doctorant.e », j’ai décidé d’utiliser alternativement, de façon aléatoire, le féminin ou le masculin pour désigner des personnages abstraits. Ainsi, je décline aléatoirement « doctorante » et « doctorant », « directrice de recherche » et « directeur de recherche », etc.

recherches sur le doctorat. Enfin, le contexte de ma recherche au Cnam, un établissement supérieur professionnel et de recherche, et mon actuel laboratoire de rattachement le FoAP (Formation et Apprentissages Professionnels), dont les objets de recherche portent sur la professionnalisation m'invitent à compléter le volet « penser la formation à la recherche » dans ses dimensions professionnelles.

Le troisième mouvement est prospectif. Il s'agit de présenter les projets de recherches collectifs et internationaux sur les dispositifs de formation et d'accompagnement doctoraux, celui qui s'achève et qui donne à voir de nouvelles problématiques de recherche, ainsi qu'un nouveau projet qui débute. Il s'agit aussi de prendre un temps pour lire et réfléchir aux objets de recherche qui vont m'animer dans les prochaines années. J'envisage les problématiques des recherches futures. Je présente des objets de recherche dont je souhaite être reconnue spécialiste et accompagner de futurs chercheurs sur des thématiques proches. J'identifie deux grandes nouvelles thématiques sur l'accompagnement doctoral à explorer prioritairement, l'une sur l'accompagnement à l'auctorialité scientifique et l'autre sur l'accompagnement à l'autodirection des apprentis-chercheurs, afin qu'ils deviennent des chercheurs autonomes. Un projet de recherche plus lointain pourrait porter sur la conception d'environnements et ressources aidantes à destination des directrices et directeurs de recherche pour qu'ils se forment à l'accompagnement doctoral.

Le titre de ma note de synthèse « Penser les formations. De la conception de dispositifs d'apprentissage des langues aux dispositifs d'accompagnement à la recherche » induit un regard réflexif sur l'acte même de « concevoir les formations ». Il s'agit de penser les formations sur le plan organisationnel, mais aussi d'envisager leur reconfiguration à mesure que les formations sont données. Il s'agit surtout de penser leurs soubassements théoriques, que « l'ingénierie de formation » ou « l'ingénierie pédagogique » ont souvent tendance à occulter. La formule « penser les formations » fait également écho à l'ouvrage de Michel Fabre *Penser la formation* (2015) à qui j'emprunte idées et concepts, le triangle de formation notamment, qui articule les trois logiques didactique, psychologique et socioprofessionnelle et qui caractérise toute problématique de formation.

Le complément de titre « De la conception de dispositifs d'apprentissage des langues aux dispositifs d'accompagnement à la recherche » tente d'exprimer mon cheminement de recherche, de mes premiers ancrages disciplinaires en didactique des langues à mes travaux actuels sur la formation des adultes à la recherche. Ces domaines s'emboîtent pour moi de

façon cohérente, ils traduisent mon propre parcours scientifique et me permettent d'envisager de futurs développements de recherche que je présente dans cette note de synthèse.



# Partie I - Biographie intellectuelle

## 1. Introduction

Mon parcours de recherche est fortement lié aux terrains et aux rencontres qui ont jalonné mes expériences d'enseignement dans le supérieur. Cette biographie intellectuelle suit par conséquent le fil de ces expériences.

Depuis le démarrage de ma thèse en 2007, mes expériences d'enseignante et de conceptrice de formations ont presque toujours été liées à une démarche d'enquête pour sonder le potentiel d'apprentissage des dispositifs de formation conçus puis expérimentés. Ces dispositifs ont concerné en premier lieu les langues, le français langue étrangère essentiellement, mais aussi l'anglais et le russe de façon plus secondaire ; mes terrains ont toujours été dans l'enseignement supérieur, au Vietnam et en France. Puis, ces sept dernières années, j'ai ouvert mon champ d'action à la formation des adultes à la recherche. Cette ouverture est fortement liée à mon arrivée au Conservatoire national des arts et métiers et à mon intégration dans le laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation de l'établissement. Si mon positionnement de départ est celui d'une didacticienne des langues dont le champ disciplinaire est les sciences du langage, il s'ouvre donc ensuite expressément aux sciences de l'éducation et de la formation.

La dimension épistémique de la didactique des langues comme celle des sciences de l'éducation et de la formation est souvent associée à une dimension praxéologique. Adossée à des connaissances solides et des démarches d'enquêtes établies, les connaissances produites ont souvent une utilité sociale en termes de documentation de l'action d'un domaine (Albero, 2021). S'agissant de ma propre démarche de recherche, elle est tantôt plus en proximité avec une finalité de formalisation des connaissances, tantôt plus en proximité avec une transformation de l'action et elle suit cette oscillation entre *épistémè* et *praxis*, ces deux dimensions étant profondément liées.

Trois grands axes de recherche se profilent, que je décris successivement, en spécifiant l'ancrage théorique, le terrain et la méthodologie déployée et les productions scientifiques qui en découlent. La construction des recherches et la variété de travaux produits sont ainsi mis en lumière. Ce cheminement intellectuel est entremêlé de réflexions sur ma construction de chercheuse et aboutit, en conclusion, à la définition d'objets de recherche qui m'animent aujourd'hui.

## 2. Grands axes de recherche

Je distingue trois grandes périodes de recherche sur l'ensemble de mon parcours, et une quatrième qui s'est profilée.

- 1- Scénarisation de formations à distance en français langue étrangère (2007-2014) ;
- 2- Evaluation et conception de dispositifs d'autoformation en langues (2014-2023) ;
- 3- Formation et accompagnement à la recherche d'adultes professionnels (2017-2023) ;
- 4- Recherche évaluative (2021-2022).

Je les décris successivement.

### 2.1 Scénarisation de formations à distance en FLE, approches collaborative et réflexive

Une première période (2007-2014) de recherche porte sur la scénarisation de formations à distance en français langue étrangère.

#### 2.1.1 Ancrages théoriques

Cette première période est fortement marquée par une conception vygotkienne de l'apprentissage (1934/1997 ; 2014) et par une conception énonciativiste du langage (Culioli, 1990, 1999a, 1999b). Dans ces recherches, le numérique occupe une place centrale pour la scénarisation des formations partiellement ou entièrement à distance, tant du point de vue des outils – le forum notamment qui, par son caractère écrit, asynchrone et interactif offre des possibilités d'apprentissage inédites – que de la distance, qui potentiellement permet une plus grande distanciation. Dans ces recherches, le groupe étant envisagé comme un lieu de construction des identités et comme support des apprentissages, l'apprentissage collaboratif est par conséquent central. Les thématiques de recherche explorées relèvent de la didactique des langues et portent sur la réflexion métalinguistique (collaborative et à distance dans notre cas), la réflexion interculturelle (de façon collaborative et à distance) et le français sur objectifs universitaires (également à distance et de façon collaborative).

Dans mes travaux, j'ai privilégié une conception vygotkienne de l'apprentissage pour plusieurs raisons. En premier lieu, parce que cette conception pose les interventions éducatives comme une des sources du développement des capacités spécifiques à l'espèce humaine. Cela suppose que les concepteurs des dispositifs de formations, les formateurs vont au-delà d'un objectif « émancipatoire » de la formation, tel que souhaité par les pédagogies actives, le

champ de recherche sur la formation des adultes francophone (Lesne, 1977) ou encore les travaux en andragogie (Knowles, 1990). En effet, selon cette théorie historico-culturelle du psychisme humain (Vygotski, 1938/1994 ; 2014), les capacités humaines existent « à l'extérieur » des individus avant d'exister dans les individus, les activités humaines complexes sont des élaborations historiques. Le passage des concepts non conscients aux concepts conscients se fait grâce à l'aide d'un mode de pensée apporté du dehors. Ce passage est possible grâce aux effets des interventions formatives dans l'environnement humain, par l'intellectualisation des concepts. Former, selon cette conception, revêt un caractère développemental (qui ne s'oppose pas au processus de maturation biologique piagétien) et confère un rôle crucial à la transmission dans le développement humain. Cela signifie que certains apprentissages anticipent, devancent, provoquent le développement.

En deuxième lieu, la conception vygoskienne de l'apprentissage qui retient mon attention est la dimension sociale et culturelle de l'apprentissage. Selon cette théorie, le processus de conscientisation, qui est un aspect fondamental de l'apprentissage, est social dans son fondement car « c'est du langage que dérivent les réflexes constitutifs de la conscience » (Bronckart, 2002 : 41). Toute interaction verbale constitue un système de réflexes circulaires (une parole émise en réponse à une stimulation devient à son tour une stimulation, qui pourra provoquer une nouvelle réponse, etc.). Cette thèse donne lieu à une loi développementale du passage de l'interpsychique à l'intrapsychique, celle du développement des capacités humaines. Le fonctionnement humain est d'abord collectif, « il s'organise en activités régulées par le langage, langage qui est en soi porteur des significations et connaissances élaborées par les générations antérieures » (Bronckart, 2002 : 41).

En troisième lieu, l'importance accordée par Vygotski à l'outil et au langage dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1931 / 2014) ne pouvait me laisser indifférente pour ma recherche, où le langage et les outils technologiques occupent une place centrale. Selon Vygotski, l'outil et le langage sont ce par quoi les hommes ont pu transformer la nature et leur nature. C'est l'appropriation d'outils culturels qui ouvre la voie au développement culturel, c'est-à-dire à la genèse des fonctions psychiques supérieures (la mémoire logique, l'attention volontaire, la volonté, le raisonnement, notamment). L'appropriation du langage, de l'écriture, du calcul, etc. constitue le processus d'acquisition des moyens extérieurs du développement culturel et de la pensée. Et l'intériorisation des acquis culturels, la transformation de l'interpsychique en intrapsychique sont rendues possibles par la communauté humaine, grâce aux interactions humaines et à un travail dialogique par le

langage. L'activité de langage, essentielle pour la communication entre les sujets, suggère de recourir à une théorie linguistique capable d'étudier, de façon dynamique, l'activité des sujets dans la langue.

Mes travaux sont également marqués par un choix énonciativiste. En didactique des langues, la linguistique est une discipline majeure, puisqu'un des objectifs est de faire acquérir la maîtrise d'une langue étrangère (LE) – son fonctionnement grammatical, son fonctionnement phonologique, etc. – même si la linguistique est de plus en plus reléguée dans les coulisses au profit de la culture qui, elle, ne cesse de prospérer. En linguistique de l'énonciation, la langue n'est pas considérée comme un catalogue de mots et de règles, mais comme un ensemble d'unités qui permettent d'effectuer des opérations sur des notions. Il ne s'agit plus d'une linguistique « classificatoire », mais d'une linguistique qui va devenir une théorie des procès et des actes à l'œuvre dans l'activité de langage. Elle a été développée par Culioli (1990, 1999a, 1999b) dans le sillage de Benveniste (1966). Ce choix énonciativiste s'explique également par le fait que la théorie des opérations énonciatives (TOE) a donné lieu à des approches, en didactique des langues, telle que la Pratique Raisonnée des Langues (PRL), appelées aussi grammaire de l'énonciation ou encore approche conceptualisante de la construction de la langue. Ces approches s'appuient sur la TOE et visent à faire comprendre le fonctionnement des langues et non à donner des « règles » de la langue, pas toujours logiques.

Pour Culioli, la théorie des opérations énonciatives se définit comme une linguistique dont l'objet est l'étude de l'activité de langage à travers la diversité des langues, des textes et des situations. Le but de cette linguistique est l'étude du langage et plus précisément de l'activité symbolique, d'ordre cognitif et affectif. L'hypothèse fondatrice de sa recherche est que l'activité énonciative est une activité de production et de reconnaissance interprétative de formes abstraites. Cette double activité de production et de reconnaissance met en place les deux fonctions d'émetteur et de récepteur. Elle est compliquée par le fait que tout émetteur est simultanément son propre récepteur, c'est la raison pour laquelle Culioli les désigne comme « co-énonciateurs ». Au pluriel, ce terme désigne donc l'ensemble des deux partenaires (S0) et (S1) ; sans co-énonciateurs, il n'y a pas d'énonciation.

Dans ce système, l'énonciateur fait partie intégrante du système de repérage et constitue le repère d'origine absolu. L'énonciateur incarne la position énonciative à partir de laquelle une représentation linguistique est envisagée. Il joue un rôle fondamental dans la construction des valeurs référentielles et en tant que support des opérations de modalisation. En cela, cette

théorie s'oppose à une conception instrumentale de la langue, tel un code neutre qui serait extérieur à l'humain qui l'instrumenterait et auquel les énonciateurs feraient appel pour encoder et décoder des messages. En effet, le langage n'est pas un instrument car « l'activité langagière est signifiante : c'est parce ce qu'il y a, dans la communication, des opérations aux deux bouts que les énoncés prennent un sens » (Culioli, 1999a : 19).

C'est donc une théorie linguistique qui envisage le fonctionnement de la langue du point de vue de l'activité du locuteur et, ce qui est déterminant, ce sont les caractéristiques de l'activité cognitive qui sous-tend cette activité. Cette intrication entre langage et cognition du modèle culiolien donne une épaisseur au concept de communication, mais permet aussi de recourir à une approche métalinguistique pour offrir aux apprenants de langues des repères explicatifs, en les aidant à construire le système de la langue étrangère. Elle consiste, pour l'apprenant, à avoir la liberté de faire des choix entre telle ou telle forme linguistique et de savoir pourquoi il fait ces choix, à l'inverse de méthodes dans lesquelles la prise en charge énonciative de l'apprenant est limitée à des formulations qu'il convient de reproduire.

Cette approche métalinguistique, qui s'appuie sur la théorie des opérations énonciatives de Culioli, parce qu'elle vise l'aptitude de l'apprenant à se poser des questions et à se forger ses propres réponses et donc vise une certaine autonomie dans la construction du système langagier, répondait au souhait d'aider l'apprenant à devenir un sujet énonciateur en puissance en langue étrangère et d'éviter le placage de formes. Il ne s'agit toutefois pas de réfléchir à tous les phénomènes langagiers de la langue étrangère. Culioli postule l'existence d'une activité métalinguistique et d'une activité épilinguistique. La première est une activité mentale d'analyse, consciente, centrale pour l'acquisition du langage, qui n'est pas une activité de répétition ou de reproduction. L'activité épilinguistique est, elle, définie comme une activité métalinguistique non consciente. En apprentissage guidé, un ensemble de phénomènes est, en effet, acquis de façon non consciente et les mouvements cognitifs peuvent aller de la conscience à l'automatisation et du non-analysé à une possible conscientisation. Cette affirmation est soutenue par des chercheurs en acquisition de référence tels que Ellis (1997) et Robinson (2001), par exemple, pour qui on produit de la parole également en mémorisant des instances d'utilisation, des modèles tout faits en lien avec leurs contextes d'emploi, des « systèmes à base d'instance » (*exemplar-based-systems*). Ce modèle co-existerait avec un « système à base de règles (*ruled-based-system*) selon lequel le fonctionnement de la production langagière suit des règles. Schématiquement, on peut dire que des activités métalinguistiques sont essentielles pour la compréhension de certains phénomènes langagiers que l'apprenant de LE ne parvient

pas à intégrer / comprendre. Ensuite, c'est bien l'automatisation de points langagiers qui est visée. L'« automatisation » entraînerait alors un passage des « règles » conscientes au départ vers le domaine de la non-conscience où elles rejoindraient l'ensemble des règles de production opérationnelles jamais passées par la conscience et qui relèveraient de l'activité épilinguistique. Au-delà de la question des apprentissages langagiers, le travail de réflexion mené par les apprenants avec l'aide de pairs et d'experts permet la mise en route de stratégies et de procédures utiles pour le traitement d'autres questionnements. Enfin, la réflexion métalinguistique a porté, dans ces recherches, sur les points que la théorie linguistique permet d'éclaircir et de structurer, mais aussi sur les points linguistiques qui gênent le développement de l'interlangue des apprenants. Je précise que ces apprentissages réflexifs peuvent concerner non seulement des points d'ordre langagier, mais aussi des points d'ordre culturel et interculturel-

Enfin, la question du numérique est centrale dans mes premières recherches et importante pour celles qui suivront. Le numérique, pour ce premier volet de recherche, est mobilisé pour penser la formation à distance et identifier les outils et supports de formation adéquats. Pour cela, je prends appui sur des recherches en sciences de l'éducation et de la formation principalement. L'évolution de la formation à distance est fortement liée à celles des technologies et aux progrès de celles-ci. Il s'en est suivi une diversification du concept de distance, à la fois spatiale, temporelle, technologique, psycho-sociale et socio-économique (Jacquinot, 1993), cognitive (Linard, 2000) ou encore transactionnelle (Moore, 1993 ; Bouchard, 2000 ; Jézégou, 2007). La distance géographique implique une absence de présence physique. Jacquinot-Delaunay (2001) note toutefois que la présence physique est « une » des dimensions de la présence et qu'il y a tout un éventail de présences, qui va de l'absence totale à la co-présence. Cette auteure précise que la signification de la « présence en face-à-face » ne signifie pas pour autant que nous soyons « présents ». Il est, en effet, tout à fait possible d'être présent physiquement et totalement « absent ». *A contrario*, il est possible de ressentir la présence de l'autre à distance. Les technologies numériques permettent de créer une forme de « présence » absente de la perception directe et immédiate. Dans mes recherches, ce sont les divers moyens de véhiculer des signes de présences à distance qui ont été explorés.

Une autre distance, de nature temporelle, en raison de la liberté de choix du moment et du rythme d'apprentissage de l'apprenant, est le plus souvent perçue comme un aspect positif de la formation à distance par rapport à la formation en présentiel où le rythme est dicté par l'enseignant. Mais cette liberté de gestion du temps des apprentissages par l'apprenant,

évoquée plus haut, peut aussi être un handicap car cela présuppose la capacité d'autonomie des apprenants. Or cette capacité, même chez les publics fortement scolarisés ne va absolument pas de soi. A cela s'ajoute la distance technologique (Jacquinot, 1993) qui exprime les obstacles d'utilisation des systèmes techniques nécessaires à la formation ou les difficultés engendrées par l'absence des outils. À cet égard, Jacquinot (1993) met en garde les concepteurs de formations à distance contre la surenchère technologique. Ce qui est important, c'est l'accessibilité des matériels, l'adaptation de ceux-ci aux besoins pédagogiques et leur intégration pertinente.

Enfin, Linard (2000 : 42) parle de « distance cognitive », qui est une distance paradoxale, puisque « c'est plutôt une absence de capacité à se distancier. [...] Cette absence de capacité mentale à prendre du recul par rapport à soi-même empêche de se distancier par rapport à sa propre action, de prendre conscience des mécanismes de sa propre pensée et donc de les améliorer et de les piloter de façon autonome. Or cette capacité de distanciation cognitive ne cesse de gagner en importance. Actuellement, dans toutes les branches d'activité gagnées par les nouvelles technologies, on constate une demande récurrente : celle de la capacité d'autonomie des individus ». Les scénarios conçus et expérimentés ont, par conséquent, tenté de créer de la présence à distance, ont veillé à combler la distance cognitive des étudiants et les outils ont été sélectionnés pour leur pertinence pédagogique et non dans un esprit de surenchère technologique.

### *2.1.2 Terrain et méthodes*

Cette première période de mon travail de recherche, mené de 2007 à 2014, a démarré avec le travail de la thèse, alors que j'exerçais à l'institut de la francophonie pour l'informatique (IFI), à Hanoï au Vietnam, comme directrice du département des langues et enseignante de français langue étrangère. Dans ce contexte-là, il s'est agi de concevoir des scénarios d'apprentissage à distance selon ce cadre théorique socioconstructiviste et énonciativiste, qui s'articulent avec la formation donnée en présentiel et qui répondent à des objectifs de développement de savoirs sur les langues et les cultures, de compétences langagières en français et de compétences interculturelles, ainsi qu'à des objectifs de réduction de la « distance cognitive » des étudiants en développant leur autonomie.

Le scénario conçu et expérimenté pendant la thèse comprend trois grands projets qui se jouent simultanément :

- la conception d'une université en informatique fictive, pour laquelle chaque étudiant (n=32) conçoit un cours en informatique fictif révisé à chaque étape de sa conception par un pair choisi ;
- un projet de collaborations culturelles et interculturelles avec des étudiants francophones (français, camerounais, belges), étudiant à l'IFI (n=8), qui vise à faire apparaître individuellement et collectivement des ressemblances, des écarts entre les cultures vietnamiennes et francophones ;
- un projet de résolution collaborative d'énigmes linguistiques qui portent sur des points de langue qui gênent l'évolution de l'interlangue des étudiants.

Sur le plan méthodologique, un questionnaire d'auto-évaluation des compétences langagières de niveau B1, traduit en vietnamien, a été administré, avant et après la formation de façon à mesurer l'impact de la formation et a porté sur des descripteurs assez généraux. En fin de formation, un questionnaire fermé à choix multiples portant sur des savoirs et des compétences spécifiques, travaillés pendant la formation, a été donné (compréhension des points linguistiques donnés dans les énigmes, établissement de relations entre sa culture d'origine et les cultures étrangères, évolutions des représentations sur les étudiants de nationalités belge, française, camerounaise, etc.). Des productions orales et écrites ont également été proposées en début et en fin de formation puis comparées. Une autre méthode mobilisant un pré-test et un post-test avec le test diagnostic Dialang a été utilisée, mais n'a pas été retenue pour la suite des recherches en raison de sa non-pertinence pour l'évaluation d'un écart de niveau. Pour analyser l'engagement des étudiants dans les différents projets, j'ai procédé à une analyse de contenu et identifié des marqueurs de l'engagement (nombre de messages lus, écrits ; embrayeurs de la 1<sup>ère</sup> personne, etc.) qui ont ensuite été décomptés. Pour l'analyse de l'aisance métalinguistique des groupes au fil de la formation, j'ai procédé à une analyse des échanges dans les groupes, de la qualité de leurs repérages, de la diversification des stratégies déployées pour résoudre les énigmes, des concepts mobilisés, de la pertinence des réponses proposées par les groupes pour résoudre les énigmes posées. Enfin, pour analyser la collaboration des groupes au fil de la formation, j'ai procédé à une analyse de contenu et identifié des indicateurs de collaboration (expression des idées, établissement de liens entre les idées exprimées, structuration des idées, appartenance au groupe, cohésion du groupe, perception du groupe de sa productivité, organisation du travail, gestion des responsabilités) qui ont été décomptés, et enfin la présence ou non-présence de ces indicateurs a été comparée en fonction des tâches



collaboratives proposées, de façon à identifier les tâches les plus porteuses d'apprentissage en terme de collaboration.

La scénarisation de formation en FLE a été poursuivie ensuite en France à l'Université Paris-Est Créteil (UPEC), où j'ai occupé un poste d'ATER en didactique du FLE. Les recherches ont porté sur la réflexion métalinguistique, collective et médiée par un forum d'une plateforme en ligne d'un groupe d'étudiants (n = 25) inscrits dans un cours d'expression écrite de niveau avancé en français. Il s'est agi de tenter des transpositions de certaines parties du scénario d'apprentissage conçu et expérimenté pour la thèse, mais en l'adaptant au public et en apportant des éléments d'amélioration : faire résoudre des points de langues épineux, sans métalangage pointu, en prenant appui sur une approche cognitive de la langue (et non plus seulement en prenant appui sur la TOE). Menée à deux reprises, cette recherche a donné lieu à la publication d'un chapitre expertisé par un comité scientifique et à une communication dans un colloque international. Nous démontrons avec Elisabeth Champseix, co-auteure, maitresse de conférences en sciences du langage et directrice du DELCIFE, une amélioration des procédures de résolution de problèmes des étudiants au fil du semestre et nous montrons que les étudiants gagnent légèrement en finesse d'écriture en mobilisant notamment les formes linguistiques analysées dans les énigmes à résoudre.

La méthodologie de recueil des données et leur traitement est assez semblable à celle qui a été expérimentée pendant la thèse, pour ce qui est du questionnaire de fin de formation et de l'analyse des contenus des échanges en ligne pour analyser l'engagement, les procédures d'analyse, les savoirs développés, la compétence à collaborer. Des entretiens viennent toutefois compléter les questionnaires écrits donnés en fin de formation et sondent la participation, la satisfaction et la perception que les apprenants ont de leur progression. Prenant appui sur les réponses aux questionnaires, les entretiens explorent le plaisir ou l'absence de plaisir à résoudre des énigmes linguistiques, la compréhension des points linguistiques abordés et l'éventail des procédures de résolution mis en œuvre. Ils permettent également de comprendre plus finement les apprentissages possibles ou pas par les étudiants.

### *2.1.3 Productions scientifiques*

Ces expérimentations ont donné lieu à diverses productions scientifiques : une thèse obtenue avec les félicitations du jury à l'unanimité, quatre articles ACL, un chapitre d'ouvrage avec double relecture à l'aveugle, quatre autres articles (acte de colloque et analyse de livres – et non compte-rendu de lecture), huit communications dans des colloques internationaux.

## Thèse

Auteurs	Année	Titre	Université
Chachkine, E.	2011a	<i>Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif multimédia d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en français langue étrangère ?</i>	Université de Provence, Aix-Marseille université

## Articles ACL

Auteurs	Année	Titre	Revue
Chachkine, E.	2011b	Le rôle des activités pour l'appropriation d'environnements d'apprentissage. Vers de nouveaux environnements pour apprendre	<i>frantice.net</i> , n°3, juillet 2011. 26-41
Chachkine, E.	2012	Scénario pédagogique responsabilisant comme aide au processus d'autonomisation	<i>Les Langues Modernes</i> . L'autonomie en langues : processus et dispositifs d'apprentissage, n°3-2012. 12-17
Chachkine, E., Demaizière, F. & Schaeffer- Lacroix, E.	2013	Pour un apprenant réfléchissant	<i>Linguistik online</i> . N°3 (2013)
Chachkine, E.	2014	La résolution collective d'énigmes linguistiques : une approche de la grammaire pour le public LANSAD ?	L'enseignement de la grammaire en LANSAD, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. <i>Cahiers de l'APLIUT</i> . 23(3)

## Chapitre

Auteurs	Année	Titre du chapitre	Direction et maison d'édition
Chachkine, E. & Champseix, E.	2013	Impacts d'une réflexion métalinguistique collective médiée par un forum.	O. Bertrand & I. Schaffner (Eds.), <i>Enseigner la grammaire</i> . Éditions de l'École Polytechnique.

## Autres articles

Auteurs	Année	Titre	Revue
Chachkine, E.	2008	Complexité de terrain : point de départ d'une recherche-action pour innover en	<i>Enseignement du et en français dans un contexte en évolution</i> . Actes du

		contexte. Colloque « Recherche-action et interdisciplinarité en langues ».	séminaire régional de recherche-action. Université de Danang, Vietnam. p. 85-90.
Chachkine, E.	2010	Fictif, un exemple de scénario d'actions et d'interactions en FLE	Dans Foucher, A.-L., Pothier, M., Rodrigues, C. & Quanquin, V. (Eds.), <i>La tâche comme point focal de l'apprentissage</i> . Actes du 2 <sup>ème</sup> colloque international Tidilem Clermont-Ferrand.
Chachkine, E., Demaizière, F., Salengros-Iguenane, I.	2012	Analyse de Interagir et apprendre en ligne. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication	<i>Alsic</i> . Vol. 15, n°3. (25 pages)
Chachkine, E.	2012	Analyse de Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches	<i>Le français à l'université</i> . N°4-2012

### Communications dans un colloque international

Auteurs	Date	Titre de la communication	Titre du colloque et lieu
Chachkine, E.	Oct. 2008	<i>Complexité de terrain : point de départ d'une recherche-action pour innover en contexte.</i>	Colloque « Recherche-action et interdisciplinarité en langues ». Danang, Vietnam
Chachkine, E.	2009	<i>Fictif, an example of distance training scenario for languages based on activities and interactions</i>	World IT Forum (WITFOR), ICT - enhanced Education in Vietnam & South-East Asia. 2009, Hanoï
Chachkine, E.	10-11 juin 2010	<i>Fictif, un exemple de scénario d'actions et d'interactions en FLE</i>	Colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles). Clermont-Ferrand.
Chachkine, E.	2011	<i>La résolution d'énigmes linguistiques : une approche de la grammaire pour le public LANSAD ?</i>	19 <sup>ème</sup> congrès Ranaclès « La grammaire dans les centres de langue : une question dans tous ses états ». 24-26 novembre 2011, Rennes 1
Chachkine, E., Demaizière, F. & Schaeffer-Lacroix, E.	2012	<i>Pour un apprenant réfléchissant</i>	Colloque ACEDLE 2012 « Apprendre les langues autrement ». 7-9 juin 2012, Nantes.
Chachkine, E. & Champseix, E.	15 et 16 novembre 2012	<i>Impacts d'une réflexion métalinguistique médiée par le forum</i>	Colloque international « Enseigner la grammaire ». 15 et 16 novembre 2012. École Polytechnique de Palaiseau
Chachkine, E.	5, 6 et 7 juin 2013	<i>Détournement réfléchi des usages du numérique en contexte institutionnel</i>	Colloque international organisé par le Centre de Recherche en Éducation de Nantes « Les questions vives

			en éducation et formation : regards croisés France-Canada ». Université de Nantes
Chachkine, E.	30 juin au 3 juillet 2015	<i>Activités coopératives et activités collaboratives : quelles dynamiques d'apprentissage ?</i>	Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles « Coopérer ? ». Conservatoire national des arts et métiers, Paris.

#### 2.1.4 Synthèse de ce premier volet de recherche

Ce premier axe de recherche, initié avec la thèse en 2007 et mon contexte professionnel vietnamien, qui s'étire jusqu'en 2013 en France (année de mon poste d'ATER à l'Université Paris-Est Créteil), permet de poser, d'une part, un socle de connaissances en psychologie des apprentissages et en linguistique, et, d'autre part, un cadre théorique de l'approche collaborative en didactique des langues. Il permet également de formaliser le concept de distance et l'usage d'artefacts pour l'enseignement-apprentissage des langues, de créer un scénario pédagogique cohérent avec ce cadre théorique et avec des objectifs pédagogiques explicites, d'évaluer différentes méthodologies pour se doter d'un répertoire de méthodologies éprouvées dans deux contextes très différents.

L'ancrage pluridisciplinaire de ce premier volet de recherches – psychologie des apprentissages, sciences du langage, sciences de l'éducation et de la formation, sciences de l'information et de la communication et ergonomie pour le numérique, ingénierie pédagogique – se poursuit et s'étoffe pour la suite des recherches au sein du laboratoire FoAP en sciences de l'éducation et constitue une caractéristique essentielle de la chercheuse que je suis. A cela s'ajoute un double ancrage académique et professionnel, qui permet l'actualisation des terrains et des connaissances, de nouvelles connaissances pour soi et pour les acteurs impliqués dans les recherches, ainsi que l'actualisation de connaissances pour la recherche plus largement.

Le domaine de recherche sur l'autoformation est en arrière-plan dans ce premier volet de recherches. Il est pourtant abondamment exploré sur le plan professionnel pour la conception d'un espace multimédia d'apprentissage des langues à l'IFI à Hanoï, qui s'est accompagné d'une réorganisation du curriculum d'apprentissage des langues dans l'établissement, en donnant une place importante aux auto-apprentissages, à la pédagogie du projet, à l'auto-évaluation et l'auto-réflexion des processus d'apprentissage via un portfolio des langues conçu pour l'établissement. La thématique de recherche sur l'autoformation apparaît dans la thèse et la recherche qui a suivi à l'Université Paris-Est Créteil (UPEC) sous le terme de

« responsabilisation » des apprenants dans leurs apprentissages. Le terme de « responsabilisation » est consciemment utilisé du fait que les finalités, les objectifs, les modalités d'évaluation, dans ces contextes de recherche, sont imposés par le concepteur de la formation ; ils ne sont pas négociés entre l'étudiant et le tuteur comme cela est le cas dans les dispositifs d'autoformation guidés en langues décrits par Rivens et Eisenbeis (2009), par exemple.

Dans mes premières recherches, responsabiliser les apprenants signifie les faire émerger en tant qu'auteurs de leurs apprentissages, ce qui implique un transfert explicite aux apprenants de responsabilités dans l'autodirection de leurs apprentissages, c'est-à-dire le contrôle motivationnel des buts et le contrôle volitionnel de l'action. Cela se traduit, dans les scénarios pédagogiques, par le fait que les étudiants jouent le rôle d'« enseignant » pour la conception d'un cours informatique de leur choix, par exemple, ou encore par le fait que des rôles classiquement confiés au tuteur leur soient attribués, comme la relecture d'un pair à différentes étapes de la conception du cours informatique (choix des ressources, diapositives, etc.). Cela se traduit aussi par la volonté de les faire émerger en tant qu'énonciateur en puissance en langue étrangère. Il s'agit de les rendre capables de choisir des formes en sachant pourquoi, qu'ils utilisent ces formes et ressentent l'effet produit par leur utilisation dans les interactions avec autrui. La distance et le forum, asynchrone, écrit et interactif participent à l'effort de distanciation cognitive. Selon cette perspective, il ne s'agit toutefois pas de confier aux apprenant le choix des objectifs d'apprentissages. Avec mon arrivée au Cnam en septembre 2013 comme maitresse de conférences, où un dispositif d'apprentissage des langues « en semi-autonomie » est proposé, la question de l'autoformation en langues devient un objet de recherche central.

## 2. 2 Evaluation et conception de dispositifs d'autoformation en langues

Le deuxième groupe de recherches (2014-2023) – qui trouve ses prémices dans le premier – porte sur l'apprentissage en autoformation des langues, en français langue étrangère et en russe, accessoirement en anglais avec la collaboration d'un collègue angliciste. Ce volet de recherches correspond à mon arrivée au Cnam en 2013 au Centre de recherche pour la formation (CRF), laboratoire de recherche en sciences de l'éducation et de la formation et dans la structure Communication en langues étrangères (CLE), où un des premiers centres de ressources en anglais a été créé par Danièle Abbé au début des années 90 et où l'apprentissage en semi-

autonomie a été mis en place selon les préceptes du CRAPEL (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues) de Nancy. Ces recherches s'ancrent dans des problématiques de l'établissement : la formation des adultes tout au long de la vie et l'autoformation.

### 2. 2. 1 Ancrages théoriques et contexte

Par rapport au volet de recherches précédent, une bascule s'opère, passant de la conception de dispositifs d'apprentissage des langues, qui visent le développement de compétences langagières, la responsabilisation des apprenants dans leurs apprentissages et le développement de compétences à collaborer, à des dispositifs d'accompagnement des apprenants pour qu'ils prennent en main leur apprentissage d'une langue et qu'ils développent des compétences langagières et des compétences à apprendre à apprendre une langue tout au long de la vie. Les recherches, dans l'axe précédent, donnaient une place centrale à la didactique des langues pour penser les dispositifs de formation ; dans cet axe de recherche, un déplacement sur l'accompagnement, selon une perspective psychopédagogique de l'autoformation, est réalisé (Carré, 2010).

Dans le cadre de ce second groupe de recherches, je me suis tout d'abord attachée, pour le FLE, à évaluer la pertinence et les limites de ces environnements d'apprentissage dans une recherche parue en 2017 chez De Boeck. Cette recherche a montré que dans ce type de dispositif qui donne une grande liberté de choix et où le soutien extérieur aux apprentissages relève quasiment exclusivement du conseiller, il semble qu'un apprenant faiblement autodéterminé ne développe pas son sentiment d'autonomie (le désir d'être à l'origine de son propre comportement) et ne comble pas le besoin de proximité sociale (le besoin d'être connecté socialement avec des personnes qui lui sont significatives), même si les compétences langagières évoluent favorablement. De plus, il apparaît qu'un apprenant faiblement autodéterminé ne développe pas son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). En revanche, un apprenant intrinsèquement motivé et fortement autodéterminé tire pleinement parti de ce dispositif.

J'ai cherché ensuite à repenser le dispositif, de façon à l'adapter aux publics faiblement autodéterminés. La réalisation de l'analyse détaillée de l'ouvrage *Learner autonomy and Web 2.0* (Chachkine, 2018), coordonné par Cappellini, Lewis et Rivens Mompean (2017), m'a permis d'avoir une vue internationale et actuelle de l'autonomie de l'apprenant à l'heure du web 2.0 et m'a confortée dans une réorientation souhaitable du dispositif. Deux contributeurs

de cet ouvrage en particulier m'ont aidée à repenser le dispositif, David Little, chercheur en langues et spécialiste de l'autonomie et théoricien reconnu de ce concept et Steve Thorne, chercheur en acquisition des langues, qui travaille sur l'usage des technologies pour l'apprentissage des langues hors contextes formels. Pour Thorne comme pour Little, les environnements d'apprentissage formels sont centraux pour penser et apprendre plus méthodiquement, plus scientifiquement, plus conceptuellement ou encore pour échanger entre experts-novices et entre apprenants. Selon Little, le concept d'autonomie de l'apprenant est loin d'être dépassé, mais souffre au moins d'une faiblesse : « il est souvent assimilé à une méthode d'auto-accès aux ressources d'apprentissage familière aux universités où un espace physique est prévu avec des outils et des ressources et où il est attendu des apprenants qu'ils bâtissent leur propre programme d'apprentissage » (2017 : 27). Selon lui, c'est une faiblesse d'envisager l'autonomie dans un modèle organisationnel si étroit.

Cela m'a convaincue d'opérer un changement de paradigme, en passant d'une approche de l'autonomisation centrée sur l'apprenant qui s'appuie sur une perspective individuelle des processus d'apprentissage à une perspective sociale de l'autonomisation où les déterminants de l'autonomie tels que la prise de décision, les choix, la réflexion critique, les responsabilités, etc. sont issus d'un processus social (Murphy, 2014). L'autre changement important a été de tenter d'élargir le spectre de « l'apprendre à apprendre », d'une gestion assez strictement métacognitive de l'apprentissage à l'adoption d'un champ plus large du développement de la puissance d'agir de l'apprenant, selon une perspective psychopédagogique de l'autoformation, en m'appuyant sur les travaux de Deci et Ryan (2000) sur l'autodétermination, ceux de Schunk et Zimmerman (2008) sur l'autorégulation et ceux de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle (2007).

Pour ce deuxième groupe de recherches, la question du numérique reste présente, le web social permettant des interactions langagières et culturelles, voire interculturelles entre apprenants de langues et de cultures différentes et la visioconférence permettant la mise en relation de tandems d'apprenants distants pour des échanges linguistiques et culturels. Les outils de visioconférence sont alors envisagés pour la mise en relation d'apprenants distants et de langues et de cultures différentes. La multimodalité, envisagée selon une approche sémiotique, considère les supports vidéos, audios, textuels ou iconiques comme des ressources multimodales susceptibles de soutenir l'interaction entre apprenants, les modalités véhiculant des informations complémentaires ou redondantes, la visioconférence permettant aux interactants d'utiliser simultanément le voco-verbal, les éléments posturo-mimo-gestuels et

d'enrichir les échanges grâce au clavardage (verbal écrit) et l'envoi d'éléments picturaux (Jewitt, 2009).

C'est selon ce nouveau paradigme que des dispositifs d'apprentissage pour le FLE et le russe ont été repensés (pour le FLE) ou conçus (pour le russe). En complément des éléments de l'ancien dispositif – l'alternance de travail individuel et des entretiens de conseil avec une enseignante-conseillère et l'accès à des ressources didactisées au format papier et numérique en langues, que les apprenants continuent de choisir en fonction des objectifs qu'ils se fixent avec l'aide de l'enseignante-conseillère – ont été introduits des ateliers réflexifs collectifs, des télécollaborations avec des pairs de langues et cultures différentes afin d'élargir les possibilités pour les apprenants d'être en relation avec des personnes signifiantes pour eux (des étudiants d'âge semblable, locuteurs de la langue cible), par le biais des télétandems et grâce à des échanges d'informations culturelles sur une page d'un réseau social. A cela s'ajoute un journal de bord qui permet d'autoévaluer, en début et en fin d'apprentissage, les compétences langagières, les compétences socioculturelles pour la communication, qui incluent des savoirs, des savoir-faire, des compétences méta-culturelles et des compétences d'apprentissage et de méthodologie de l'approche interculturelle, des compétences métacognitives ainsi que la confiance pour apprendre une langue.

Dans le premier volet de recherches, la réflexion métalinguistique prime sur les questions de réflexions interculturelles. Dans ce deuxième volet de recherches, la question « des savoirs culturels », des « savoir-faire mobilisés pour la communication interculturelle » et des « compétences socioculturelles pour la communication interculturelle » est approfondie et plus solidement définie. Pour ce volet de recherches, c'est la typologie des compétences socioculturelles pour la communication interculturelle élaborée par Anquetil (2006) qui est mobilisée ; elle prend appui sur la typologie élaborée par Byram (1997) et Byram, Zarate et Neuner (1997) mais, à la différence des précédents qui font la part belle aux compétences attitudinales, ce modèle réinsère des compétences comportementales, entendues comme « des capacités à jouer un rôle fonctionnel dans la communication interculturelle, dans un ensemble de compétences socioculturelles plus vastes » (Anquetil, 2006 : 98), qui inclut des savoirs, des savoir-faire, des compétences méta-culturelles et des compétences d'apprentissage et de méthodologie de l'approche interculturelle. Quant aux savoirs, deux approches complémentaires du concept de culture sont utilisées : « une approche de type structuraliste par trait culturel constitutif, et une approche relationnelle (avec les diverses sous-cultures sociales,



avec les cultures voisines) et dynamique par l'étude de l'évolution culturelle » (Anquetil, 2006 : 103).

### *2.2.2 Méthodologies*

S'agissant des méthodologies employées pour ce volet de recherches, comme pour les recherches précédentes, les données résultent de données suscitées (questionnaire de fin de formation mais aussi, et cela est nouveau, un questionnaire donné plusieurs mois après la fin de la formation de façon à avoir une visée plus longitudinale de la recherche) et de données « naturelles », d'entretiens de conseil retranscrits et de carnets de bord, qui comportent des autoévaluations, en début et fin de formation, sur les compétences langagières, culturelles, métacognitives, mais aussi sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants (pour l'apprentissage d'une langue, pour l'apprentissage d'une langue en autoformation). Comme le portfolio, le carnet de bord comprend un volet auto-évaluation avec des descripteurs linguistiques, culturels, etc., en début et fin de formation, mais comprend aussi un volet où sont consignés les apprentissages, les réflexions de l'étudiant sur ses apprentissages, les informations culturelles postées alternativement par les étudiants en France et en Russie, ainsi que les interactions écrites dans les commentaires, qui constituent un dernier type de données naturelles. Une analyse de contenu a été réalisée sur les différentes données et, comme pour les recherches précédentes, une comparaison des autoévaluations, en début et en fin de formation, a été menée pour tenter de mesurer de façon globale les apprentissages, en complétant avec des extraits de carnets de bord ou d'entretiens individuels de conseil retranscrits. A cela, s'ajoute une analyse de discours pour faire apparaître la structuration linguistique des publications et des commentaires, pour analyser comment les participants surgissent dans les énoncés, comment ils se positionnent par rapport à leur « dire » et les relations qu'ils entretiennent avec les autres participants.

Le fait d'éprouver pour différentes recherches des conduites d'enquêtes assez semblables a permis de les peaufiner, en explorant davantage leurs potentialités, mais aussi d'en cerner les limites, pour l'analyse de contenu en particulier. Pour l'analyse de contenu, la limite majeure ressentie est son caractère antagonique, celui de viser une compréhension qualitative des situations de recherche en produisant des catégories qui permettent de faire émerger du sens et de conceptualiser des phénomènes, mais aussi de faire appel au comptage pour démontrer la pertinence de certaines données sélectionnées, celles dont l'occurrence est la plus fréquente. S'agissant du comptage d'occurrences, la méthode s'apparente à une méthode quantitative, mais sur des corpus qui vont rarement au-delà d'une classe d'apprenants ( $n < 50$  apprenants).

En raison de ce faible nombre d'apprenants, la validité des résultats obtenus est souvent sujette à caution. D'autre part, avec ce traitement statistique d'analyse de textes, les résultats obtenus peuvent sembler triviaux ; le travail accompli de collecte des données, de transcription, d'analyse semble alors démesuré pour des résultats assez peu révélateurs. Une autre limite observée au comptage est que ce mode de sélection d'informations réprime d'autres modes d'interprétation des données, fondés sur l'originalité d'une donnée par exemple. L'ouverture à l'analyse de discours comme méthode qualitative a permis d'entrer dans les données et de les interpréter selon un nouveau prisme, en portant l'attention sur le langage – qui n'est pas transparent – pour prendre en compte le positionnement du locuteur par rapport à son « dire » et le considérer comme un acteur agissant par le langage.

Parmi les diverses approches en analyse de discours (énonciative, interactionnelle, conversationnelle, sociolinguistique), j'ai choisi l'approche énonciative (Benveniste, 1966 ; Culioli, 1990, 1999a, 1999b) pour observer comment le sujet surgit dans son énoncé, comment il se positionne par rapport à son dire et quelles relations il entretient avec les co-énonciateurs. Cette approche a été complétée parfois par l'approche interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 2006) et je me suis appuyée sur les exemples de démarches analytiques propres à l'analyse conversationnelle proposées par Mondada dans *Chercheurs en interaction, comment émergent les savoirs* (2005) pour l'analyse d'échanges en ligne entre locuteurs de langues et de cultures différentes. S'agissant de la linguistique énonciative, fortement mobilisée dans mes premières recherches pour soutenir la réflexion métalinguistique des apprenants, j'ai réorienté son usage pour soutenir cette fois le repérage d'unités linguistiques qui constituent les signes de l'appareil formel de l'énonciation (les embrayeurs, les modalisateurs, les déictiques), pour interpréter et donner du sens aux données recueillies.

### *2.2.3 Productions scientifiques*

Ce deuxième axe de recherche a donné lieu à la publication de deux articles ACL – l'un dans une revue internationale de pédagogie universitaire et l'autre dans une revue qui fédère des chercheurs autour des technologies de l'enseignement et apprentissage des langues –, de trois chapitres, d'un article non ACL, de trois analyses de livres sur cette thématique (analyses détaillées de 15 à 20 pages qui ne sont en rien des recensions ou notes de lecture), un article de vulgarisation, sept communications dans un colloque ou conférences dans un séminaire de recherche international et une communication dans un séminaire de recherche national. Les ouvrages dans lesquels s'insèrent les chapitres produits et les colloques internationaux fréquentés pour ce volet de recherche relèvent aussi bien des sciences du langage que des

sciences de l'éducation et de la formation. Enfin, outre l'évaluation du dispositif initial d'autoformation en langue, ces recherches ont porté sur la conception et l'évaluation du dispositif nouvellement conçu pour le russe et repensé pour le FLE et l'anglais, avec la participation d'un collègue angliciste du Cnam, ainsi que la conception d'un référentiel de compétences pour (télé)collaborer dans les environnements plurilingues.

#### Articles ACL

Auteurs	Année	Titre	Revue
Chachkine, E.	2021	Télécollaborations (inter)culturelles sur Facebook	<i>Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur</i> , 37(1) 2021.
Chachkine, E. & Salengros Iguenane, I.	2022	Compétences pour télécollaborer dans un environnement plurilingue : référentiel et tâche	<i>Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, Alsic</i> , 25(2) 2022.

#### Chapitres d'ouvrages

Auteure	Année	Titre du chapitre	Direction et maison d'édition
Chachkine, E.	2016	Pour une reconnaissance des sujets énonciateurs dans un environnement social de formation à distance	Potolia, A. & Jamborova Lemay, D. (Eds.), <i>Enseignement / apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes</i> . Éditions des archives contemporaines.
Chachkine, E.	2017	Dynamiques de motivation et d'engagement d'étudiantes "accompagnées» au fil d'une formation en langues	J.-M. De Ketele, A. Jorro, & F. Merhan (Eds.), <i>Les apprentissages accompagnés : entre engagement et reconnaissance professionnelle</i> (p. 245-255). De Boeck
Chachkine, E.	2020	The Social Dimension of Learner Autonomy in a Telecollaborative Project: A Russian Course for Apprentice Engineers	B. Dupuy & M. Grosbois (Eds.), <i>Language Learning and Professionalization in Higher Education: Pathways to Preparing Learners and Teachers in/for the 21st Century</i> (p.229-261). Research Publishing.

## Autres articles

Auteure	Année	Titre	Revue
Chachkine, E.	2014	Réseaux sociaux sur internet et apprentissage des langues	Dans « Que dit la recherche ». Agence nationale des usages des TICE.
Chachkine, E.	2018	Analyse de Second-Language Discourse in the Digital World: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom de Ilona Vandergriff	<i>Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, Alsic</i> , 21
Chachkine, E.	2018	Analyse de Learner Autonomy and Web 2.0 de Marco Cappellini, Tim Lewis et Annick Rivens Mompean	<i>Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, Alsic</i> , 21
Chachkine, E.	2019	Tournant social des dispositifs d'apprentissage des langues en autoformation – Un exemple de dispositif pour le russe	<i>Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, Alsic</i> , 22(1).

## Communications dans un colloque international

Auteurs	Date	Titre de la communication	Titre du colloque et lieu
Chachkine, E. & Grosbois, M.	2018, 26-27 février	<i>Blended mobility for professional purposes</i>	University Teaching and Learning in Context, University of Johannesburg & Le Cnam, Afrique du Sud.
Chachkine, E.	14-15 nov. 2018	<i>Tournant social des dispositifs d'apprentissage des langues en semi-autonomie. Cas du russe en télé-tandem et sur les réseaux sociaux</i>	Colloque international – webinaire Innovation pédagogique, numérique et apprentissage des langues. Centre de Linguistique Appliquée : Besançon.
Chachkine, E.	19-22 mai 2020	<i>Soutien à l'engagement et à la persévérance d'apprenants de langues dans un dispositif d'autoformation au Cnam</i>	31e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire – AIPU 19-22 mai 2020. Université Laval : Canada. [Acceptée mais annulée pour cause de COVID-19]
Chachkine, E., Koroleva, D. & Chevtchouk, N.	17-19 nov. 2020	<i>Lingvisticheskie i kulturnie teletandemy mejdu frantsuzskimi i ruskimi studentami. Soderzhanie et organisatsia distantsionogo vzaimodeïstvia</i>	Tomsk ED Crunch 17-19 nov. 2020. Russia
Chachkine, E. & Salengros Iguenane, I.	17-18 nov. 2022	<i>Compétences pour télécollaborer dans un environnement plurilingue : référentiel et tâche</i>	Colloque ACEDLE, 17 et 18 novembre 2022, Didactique(s), plurilinguisme(s), mondialisation(s), Universidade de Aveiro

Conférence dans un séminaire de recherche international ou journée d'études internationale

Auteure	Date	Titre de la communication	Titre du colloque et lieu
Chachkine, E.	23 sept. 2020	<i>Télécollaboration linguistique et culturelle entre le Cnam et les universités d'état de Tomsk et Novossibirsk</i>	La collaboration des universités françaises et sibériennes, problèmes et solutions. Journée d'études en ligne organisée par l'université d'état de Novossibirsk.

#### 2.2.4 Synthèse du deuxième volet de recherche

Ce deuxième volet de recherche, qui débute en 2013 avec mon arrivée au Cnam et continue jusqu'à aujourd'hui, s'ancre dans des problématiques spécifiques à l'établissement : la formation des adultes tout au long de la vie, et plus spécifiquement l'autoformation en langues. Ce nouveau contexte et les problèmes à résoudre sur le plan de la conception de dispositifs a nécessité de s'adosser à des théories cohérentes avec les problématiques données par le contexte et en cohérence avec mes affinités théoriques et disciplinaires. Une bascule est réalisée, de « former » à « se former », c'est-à-dire d'une formation qui décrit une intention d'action sur autrui (Astier, 2006) à l'action de se former par soi-même, en m'adossant à un cadre théorique humaniste qui vise le développement de la puissance d'agir de l'apprenant, selon une perspective psychopédagogique de l'autoformation.

Cet adossement pose les bases conceptuelles de mes travaux futurs sur la formation et l'accompagnement des adultes à la recherche, en m'appuyant entre autres, sur les travaux de Deci et Ryan (2000) sur l'autodétermination, ceux de Schunk et Zimmerman (2008) sur l'autorégulation et ceux de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle (2007).

#### 2.3 Formation et accompagnement à la recherche d'adultes professionnels

Un troisième volet de recherches (2017-2023) porte sur les apprentissages pendant le parcours doctoral d'adultes professionnels. Il correspond également à mon arrivée au Cnam comme maitresse de conférences en 2013 et à mon intégration dans le laboratoire CRF en sciences de l'éducation et de la formation (section 70), devenu en 2019 le laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels (FoAP). De façon à répondre aux problématiques de l'établissement et du laboratoire, avec les chercheurs du CRF/FoAP, j'ai élargi mes recherches à la formation professionnelle des adultes, à la conception, l'élaboration et l'évaluation de dispositifs de formation, et ce au-delà des langues étrangères. Ce champ de recherche coïncide

plus précisément avec mon entrée dans l'équipe de direction de l'école doctorale en SHS du Cnam, en 2016, SHS au sens de la nomenclature française établie par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2010. Dans ce cadre-là, une refonte du parcours doctoral a été entreprise et dont j'étais plus particulièrement en charge. Il correspond aussi à une impulsion donnée par Anne Jorro, directrice du laboratoire FoAP de 2014 à 2020, chercheuse en sciences de l'éducation et de la formation, qui a été de développer des recherches au sein du laboratoire en lien avec la formation des jeunes chercheurs pour alimenter la recherche dans ce domaine, dans la continuité des travaux menés, au sein du laboratoire, par Biaudet et Wittorski sur la professionnalisation des doctorants (2015) et des travaux de Cros, Bombaron et Vitali sur le doctorat et le monde professionnel (2014). La poursuite des travaux de recherche en éducation sur la thématique large du doctorat a permis de soutenir la réflexion pour la conception du nouveau parcours doctoral de l'école doctorale en SHS du Cnam et de contribuer à penser la formation doctorale des apprentis-chercheurs du FoAP.

L'orientation initialement pluridisciplinaire de mes recherches en didactique des langues (linguistique, psychologie des apprentissages, sciences de l'éducation et de la formation essentiellement) se confirme au fil de mes collaborations avec des chercheurs du laboratoire FoAP. En effet, les recherches qui y sont menées, collectivement le plus souvent, sur la formation et l'accompagnement à la recherche d'adultes professionnels, sont positionnées en sciences de l'éducation qui sont par nature plurielles, s'adossant aux disciplines fondatrices (philosophie, sociologie, psychologie, par exemple) ou d'autres disciplines contributrices (anthropologie, etc.) ou voisines (ergonomie notamment) (Albero, 2019). Cet ancrage explicite en sciences de l'éducation et de la formation, en pédagogie universitaire notamment, se poursuit avec des collaborations élargies à la Belgique, la Suisse et le Canada dans le cadre du réseau international francophone en éducation et formation (REF 2015, 2017, 2019). Dès lors, mes recherches se positionnent plus spécialement en pédagogie universitaire, qui se préoccupe de la qualité dans l'enseignement supérieur et de la professionnalisation des enseignants du supérieur (Annoot, 2016 ; Frenay & Wouters, 2022), tout en conservant un ancrage en formation d'adultes.

Je décris à présent les recherches menées dans le cadre de ce volet de recherche, les ancrages théoriques mobilisés et les méthodologies déployées.

### *2.3.1 Ancrages théoriques et méthodologies*

Des recherches ont porté sur la part de corporéité dans l'activité d'écriture de la thèse en mettant en avant les dimensions singulières et biographiques de l'écriture au travers de rituels d'écriture qui viennent soutenir et amplifier le processus d'écriture. Le cadre théorique mobilise des travaux sur l'écriture en sciences de l'éducation et de la formation (Dabène, 1987 ; Bucheton & Chabanne, 1999 ; Jorro, 2002 ; Merhan, 2014, etc.), des travaux plus spécifiques sur l'écriture de la thèse, à la fois du point de vue des sciences de l'éducation (Reuter, 1998, 2004 ; Delcambre, 2009 ; Pollet, 2001, etc.) que des sciences du langage (Boch, Grossmann, Rinck, 2010), des travaux sur la philosophie des gestes (Flusser, 2014), l'anthropologie des gestes (Jousse, 1978) ou encore l'ethnologie avec les travaux de Mauss sur les techniques du corps (1950/2016). Sur le plan méthodologique, un double dispositif de recueil de données a été établi, un questionnaire écrit dont le but est de connaître l'environnement du doctorant par rapport à l'écriture, ses habitudes, sa conception et des entretiens compréhensifs afin de mieux comprendre l'activité singulière de chaque sujet écrivant. S'agissant du traitement des données, il s'agit d'une démarche plus strictement qualitative qui cherche à faire émerger toutes les singularités, plutôt que de chercher à quantifier l'occurrence de telle ou telle singularité. De généreux extraits de questionnaire ou de verbatims retranscrits sont proposés aux lecteurs et donnent à comprendre ces singularités.

Une autre série de recherches porte sur le portfolio de compétences des docteurs conçu avec Anne Jorro pour l'ensemble des doctorants en SHS du Cnam. Les recherches interrogent la pertinence de la démarche portfolio proposée, la possibilité ou non d'identifier des apprentissages vécus par les doctorants et de les valoriser et, enfin, la mobilisation de nouvelles ressources, sachant que, dans un premier temps, les doctorants ne perçoivent pas le parcours doctoral comme une modalité d'apprentissage, mais bien davantage comme un passage obligé. Pour cette recherche ont été mobilisées des références sur le portfolio de compétences (Bélaïr, 2002 ; Tardif, 2006 ; Bélaïr & Van Nieuwenhoven, 2010 ; Carnus & Van Nieuwenhoven, 2014 ; Merhan, 2009), des références sur la participation sociale à des communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991) et des travaux sur la reconnaissance de soi comme chercheur (Ricoeur, 2014, Jorro, 2001). Les données recueillies sont les portfolios des doctorants et la méthodologie adoptée est celle de l'analyse de contenu telle que définie par Bardin (2013) avec une sélection d'indicateurs qui réfèrent aux différentes ressources mobilisées.

Une autre recherche, menée dans le cadre d'un projet international (Cnam, université du Louvain, université de Genève, université de Cordoba (Argentine), intitulé « Double peine et

inventivité des doctorants en situation de confinement », traite de l'engagement des doctorants du laboratoire FoAP du Cnam et ceux du laboratoire de psychologie de l'éducation de Louvain dans leur formation et leur recherche en période de confinement et sur les facteurs qui ont pu moduler cet engagement. Cette recherche comparative a été menée avec Aude Labetoulle, chercheuse en science du langage au FoAP et des chercheuses de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation du Louvain (Mariane Frenay, Vanessa Hanin, Catherine Van Nieuwenhoven et Amandine Huet). Un questionnaire écrit, commun à l'ensemble des recherches menées dans le cadre de ce projet, a été adressé aux doctorants (n=55 répondants).

Des références au modèle de *l'Expectancy-value* (Eccles & Wigfield, 2002) ont été mobilisées pour appréhender l'engagement des doctorants. Le modèle renvoie aux deux sources fondamentales que sont la valeur attribuée à la tâche et l'espérance de réussite de la tâche. La valeur attribuée par le sujet à la tâche d'apprentissage (*value*) touche à la question du sens de l'apprentissage pour le sujet (Bourgeois, 2011a) et intègre des valeurs extrinsèques et intrinsèques. Il comporte quatre dimensions interreliées : l'utilité ou l'instrumentalité perçue de la tâche par rapport à des buts personnels importants pour le sujet (Dubeau, Frenay & Samson, 2015), l'intérêt intrinsèque pour la tâche dont les sources de motivation intrinsèque sont, selon Ryan et Deci (2017), le sentiment d'affiliation, d'autonomie et de compétence, l'importance perçue de la tâche, le fait qu'elle soit perçue comme procurant au sujet une image positive de soi (Eccles & Wigfield, 2002) et qui s'inscrit en lien avec sa dynamique identitaire (Bourgeois, 2011b ; Kaddouri, 2011). La dimension de coûts perçus de la tâche concerne les coûts directs (tels que le temps investi, coûts financiers ou en termes de santé) et indirects ou « d'opportunités » comme, par exemple, le renoncement à d'autres buts également importants. Cette recherche mobilise aussi des travaux sur la persévérance au doctorat (Devos, Boudrenghien, Van der Linden, Azzi, Frenay, Galand & Klein, 2017 ; Van der Linden, Devos, Boudrenghien, Frenay, Azzi, Klein & Galand, 2018). Sur le plan méthodologique, une approche exploratoire à visée descriptive (Van der Maren, 2004) est adoptée et, pour la procédure d'analyse, les réponses aux questions ouvertes ont été traitées sous la forme d'une analyse thématique de contenu.

Pour terminer sur ce volet de recherches, je viens de diriger un numéro thématique sur l'accompagnement doctoral pour la *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur* (RIPES). Un appel à articles a été lancé, il fait suite à une journée d'étude que j'ai organisée sur cette thématique avec deux collègues de l'EHESS et de l'ESCP et pour lequel une subvention du LabEx HASTEC a été demandée et obtenue. Ce numéro apporte un éclairage



sur les pratiques d'accompagnement doctoral dans différentes universités francophones, au Canada, en Suisse, en Belgique et en France, et les dispositifs mis en place pour professionnaliser à la recherche (Chachkine, 2023). La problématique de l'appel s'inscrit dans les travaux de recherche de la pédagogie universitaire, celle de la professionnalisation des doctorants. Ces derniers sont amenés à se professionnaliser tout au long de leur parcours doctoral, à écrire leur thèse, et, cela, dans des temps plus contraints qu'auparavant. Cela pose implicitement la qualité de l'accompagnement doctoral qu'ils reçoivent et des dispositifs de formations doctorales qui leur sont proposés. Deux axes de recherche sont proposés :

Un premier axe qui présente des recherches menées pour mesurer les effets sur les doctorants des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les écoles doctorales et les laboratoires pour répondre aux nouvelles demandes sociétales. Les pratiques pédagogiques peuvent concerner les dispositifs de formation doctorale, le portfolio de compétences, les comités de suivi de thèse, la formation à l'écriture de recherche, etc.

Un deuxième axe porte sur les actions de formation et de recherche qui permettent le développement professionnel des enseignants-chercheurs de façon à permettre un accompagnement expert aux jeunes chercheurs. Les recherches visent alors à rapprocher l'enseignement et la recherche dans un même paradigme de professionnalité comme cela est exploré par le courant anglo-saxon de Scholarship of teaching and Learning (SoTL) (Boyer, 1990 ; Bédard, 2014), de recherches collectives, de co-construction de professionnalités émergentes, d'organisations apprenantes ou encore par la valorisation de l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs par le dossier d'enseignement (Wouters, Frenay & Parmentier, 2011).

### *2.3.2 Productions scientifiques*

Ainsi, dans le cadre de ce volet de recherches, j'ai co-dirigé un ouvrage avec France Merhan et Mariane Frenay aux Presses Universitaires du Louvain, et assuré la direction scientifique d'un numéro thématique sur l'accompagnement doctoral. Cela a également donné lieu à des publications de chapitres d'ouvrages (3) aux éditions De Boeck et aux Presses universitaires du Louvain (PUL) et des articles ACL (2) dans la revue *Le sujet dans la Cité*. Des communications dans des séminaires de recherche (6), des communications dans des colloques ou symposiums internationaux (5), ont, enfin, été données.

Il est à noter que mon adhésion à une communauté internationale engagée sur la question des apprentissages des adultes a impliqué une production plus importante à l'international, en

français et en anglais, dans les pays de la francophonie mais aussi en Afrique du Sud et en Argentine, dans des maisons d'édition belges (De Boeck et PUL) et dans de nouvelles revues, *le Sujet dans la cité* notamment, une revue internationale de recherche biographique, dont Christine Delory-Momberger est la responsable éditoriale. Cette revue est publiée en français, en espagnol, en portugais, en italien et en anglais.

#### Direction / édition scientifique

Direction	Année	Titre de l'ouvrage ou du numéro	Maison d'édition ou revue
Merhan, F., Frenay, M. & Chachkine, E.	2021	<i>Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage.</i>	Presses universitaires de Louvain.
Chachkine, E.	2023	Accompagnement doctoral. De l'écriture de recherche à la professionnalisation des doctorants.	Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement supérieur. 39(1)

#### Articles ACL

Auteurs	Année	Titre	Revue
Chachkine, E. & Jorro, A	2019	Corps au travail et gestes d'écriture de doctorants.	<i>Le sujet dans la cité</i> , 10, 31-53.
Chachkine, E., Frenay, M., Hanin, V., Huet, A., Labetoulle, A. & Van Nieuwenhoven, C.	2021	Analyse comparative de l'engagement de doctorants en éducation en période de confinement.	<i>Le sujet dans la cité</i> , 11 (mars 2021), 83-100.

#### Chapitres d'ouvrages

Auteurs	Année	Titre du chapitre	Direction et maison d'édition
Chachkine, E. & Jorro, A.	2021	Corporeity in PhD thesis writing.	In M. Cross, C. Long, S. Ndlovu & P. Nyoni (Eds.), <i>Transformative curricula, pedagogies and epistemologies: Teaching and learning in diverse higher education contexts</i> . Sense Publisher.
De Ketele, J.-M., Chachkine, E., Frenay, M. & Merhan, F.	2021	Dialogue conclusif.	In F. Merhan, M. Frenay & E. Chachkine (Eds.), <i>Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage</i> : Presses universitaires de Louvain.
Chachkine, E. & Jorro, A.	2021	Les apprentissages en parcours doctoral ou les transformations vécues dans les différents lieux de savoir.	In F. Merhan, M. Frenay & E. Chachkine (Eds.), <i>Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage</i> . Presses universitaires de Louvain.

## Autre article

Auteurs	Année	Titre	Revue
Chachkine, E.	2023	Editorial. Accompagnement doctoral. De l'écriture de recherche à la professionnalisation des doctorants.	<i>Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, RIPES</i> . 39(1).

## Conférences dans un séminaire de recherche international ou journée d'études internationale

Auteure	Date	Titre de la communication	Titre du séminaire ou de la journée d'étude et lieu
Chachkine, E. & Lejot, E.	2017, 8-9 février	<i>Savoir commenter le travail de ses pairs et en tirer des bénéfices.</i>	Séminaire doctoral d'écriture intensif. Université du Luxembourg, Luxembourg.
Chachkine, E. & Jorro, A.	2017, 4-6 juillet	<i>Engagement scriptural et gestes d'écriture de doctorants.</i>	Symposium Apprentissage et développement professionnel en formation et en situation de travail. REF du 4-6 juillet 2017. Cnam : Paris.
Chachkine, E. & Jorro, A.	2018, 26-27 février	<i>Place of the body in PhD thesis writing.</i>	University Teaching and Learning in Context, University of Johannesburg & Le Cnam, Afrique du Sud.
Chachkine, E.	2019, 25-26 janvier	<i>The portfolio approach: does it help to identify doctoral learnings and competences?</i>	Interdisciplinary Views on Education and Professionalization: Transnational Voices on Future Directions in Higher Education, The University of Arizona, Tucson, Etats-Unis.
Chachkine, E. & Jorro, A.	2019, 8-11 juillet	<i>Les apprentissages en parcours doctoral et les transformations vécues dans les différents lieux de savoir.</i>	Les formations professionnalisantes : s'engager entre différents contextes d'apprentissage, REF 2019, Toulouse.

## Communications dans un séminaire de recherche national ou une journée d'étude nationale

Auteurs	Date	Titre de la communication	Titre du colloque et lieu
Chachkine, E.	2019, 8 février	<i>Le portfolio des compétences : un outil d'aide à la valorisation des parcours ?</i>	Journée inter-équipes CRTD – FAP – LISE, Les recompositions des emplois et leurs conséquences sur l'évolution des rapports au travail et des parcours professionnels, Cnam, Paris.
Chachkine, E., Chatelain-Ponroy, S., Rival, M. & Ruano-Borbalan, J.-C.	2019, 20 février	<i>Refonte du parcours doctoral et valorisation des activités professionnelles et de recherche.</i>	Séminaire, Insertion professionnelle des doctorants en sciences de l'information et de la communication, Cnam, Paris.

Chachkine, E. & Chatelain-Ponroy, S. & Rival, M.	2019, 14-15 mai	<i>Portfolio des compétences Abbé Grégoire.</i>	Journées doctorales Abbé Grégoire, La société et la recherche, quelles interactions ?, Cnam, Paris.
Chachkine, E. & Arnoux-Nicolas, C.	2019, 25 juin	<i>Le vécu de l'expérience doctorale et les apprentissages dans le parcours doctoral.</i>	Journée d'études, Vécu de l'expérience doctorale et apprentissages. Quelles représentations et quels processus de transformation ?, Cnam, Paris.
Chachkine, E.	2021, 18 et 19 mai	<i>Rituels d'écriture pour la thèse et astuces organisationnelles.</i>	Journées doctorales Abbé Grégoire, Territoires & recherche, Cnam, Paris.
Chachkine, E.	2022, 17 mars	<i>Le portfolio de compétences des doctorants : un écrit de la recherche qui participe à la construction d'une posture de chercheur.</i>	Journée d'étude sur les Écritures de recherche et dispositifs créatifs : vers de nouvelles modalités d'accompagnement des (apprentis-) chercheurs, UFR Sciences du langage, de l'homme et de la société (SLHS) – CRIT, Université de Franche Comté, Besançon.
Chachkine, E. & Labetouille, A.	2022, 16 juin	<i>Engagement des doctorants en période de confinement. Séminaire de recherche</i>	Apprendre et enseigner en situation de contrainte dans l'enseignement supérieur, Cnam, Paris.

Outre ces productions scientifiques, ces recherches en lien avec la formation des jeunes chercheurs ont permis de soutenir la conception de nouveaux dispositifs de formation doctorale au Cnam, la conception d'un portfolio des compétences pour l'ensemble des doctorants en Sciences de l'Homme et de la Société de l'établissement, de diffuser largement l'approche portfolio développée ainsi que les résultats des expérimentations aux collègues d'autres universités, via le réseau « Carrières des Docteurs », notamment, d'actualiser mes pratiques pour l'accompagnement à l'écriture de la recherche. Il est intéressant de noter également le développement de mon processus de formation à l'œuvre au sein des communautés de recherche : mon engagement dans de nouveaux sujets de recherche avec des chercheurs plus expérimentés sur ces sujets, une prise en main de ces sujets au sein de différents collectifs, l'impulsion personnelle de projets de recherche en lien avec la formation et l'accompagnement doctoraux, avec la gestion de projets internationaux sur ces sujets, l'organisation de journées d'études ou encore la coordination d'un numéro pour la revue *RIPES*. Enfin, en orientant le travail d'HDR dans la suite de cette note vers les sciences de l'éducation et la formation, je confirme cette orientation de recherche.

### 3.2.3 Synthèse de ce troisième volet de recherche

Ce troisième volet de recherche a pour cible exclusive les apprentis-chercheurs de l'ED Abbé Grégoire en Sciences de l'Homme et de la Société. Ces recherches qui portent sur la formation à la recherche d'adultes professionnels comprennent des recherches sur la part de corporéité dans l'activité d'écriture de la thèse au travers de rituels d'écriture qui viennent soutenir et

amplifier le processus d'écriture, des recherches sur le portfolio de compétences des doctorants – ces recherches interrogent la pertinence de la démarche portfolio en ce qu'elle permet ou pas d'identifier des apprentissages vécus par les doctorants et de les valoriser ; elles interrogent également les ressources prioritairement mobilisées tout au long d'un parcours ou encore le type de postures professionnelles adoptées par les doctorants –, ou encore des travaux sur l'engagement des doctorants dans leur formation et leur recherche en période de confinement et sur les facteurs qui ont pu moduler cet engagement. Enfin, de premières recherches sont mises en place sur l'accompagnement doctoral. Ce volet confirme mon ancrage disciplinaire dans les sciences de l'éducation et de la formation, dans le champ de la pédagogie universitaire.

Le cadre théorique esquissé dans le deuxième volet de recherche autour de la puissance d'agir des apprenants et qui mobilise des travaux sur l'agentivité, sur l'autodétermination et l'autorégulation des apprentissages est ici davantage développé, adapté au public cible des apprentis-chercheurs et de la formation à la recherche. Ce cadre est complété par le modèle de l'*Expectancy-value*, qui met au jour les deux sources de l'engagement que sont la valeur attribuée à la tâche et l'espérance de réussite de cette dernière, pour appréhender l'engagement des doctorants. Les travaux sur la persévérance au doctorat introduits, sont amplement développés au chapitre II de la deuxième partie, qui est une extension de ce troisième volet de recherche.

Mais, avant cela, un quatrième volet de recherche, indépendant des autres volets, est présenté.

## 2.4 Recherche évaluative

Ce quatrième volet de recherche, récent (février 2021), découle d'une collaboration avec le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) qui a intégré le laboratoire FoAP en 2019. Il s'agit d'un projet Erasmus+ 4I4T intitulé « l'IA pour et par les enseignants » et concerne cinq pays européens. Ce projet européen, d'une durée de trois ans, explore l'acceptabilité et l'appropriation par les enseignants d'outils d'IA pour l'éducation et vise à déterminer si une formation peut aider les enseignants à déconstruire des idées préconçues, à développer des connaissances ; il vise aussi à encourager une utilisation éclairée de l'IA dans un contexte éducatif. Les enseignants de langues et de mathématiques de cinq pays européens sont concernés par ce projet (France, Italie, Irlande, Slovénie et Luxembourg).

Pour le groupe de collègues du Cnesco-FoAP impliqués dans ce projet, la recherche ne porte que sur l'évaluation des effets (ou non-effets) de la formation et non sur la conception de cette

dernière ; elle s'apparente donc à une recherche évaluative. Le protocole d'évaluation comprend un essai contrôlé randomisé, qui devrait permettre de comparer l'évolution des connaissances, des perceptions et de l'utilisation des outils d'IA pour l'éducation entre un groupe de traitement, qui recevra une formation, et un groupe de contrôle, qui ne recevra pas la formation. Des entretiens qualitatifs complètent l'évaluation randomisée, pour comprendre plus finement l'évolution des représentations des enseignants sur l'IA, la nature des connaissances développées, les intentions d'usage et les usages en classe d'outils intégrant de l'IA.

Au cours de l'année scolaire 2021-2022, une évaluation pilote a eu pour but de tester le protocole d'évaluation et les instruments d'évaluation sur un échantillon réduit pour tester la méthode d'administration, la méthode d'anonymisation et la compréhensibilité des questions. Le protocole d'évaluation de la phase expérimentale comprend une évaluation quantitative et qualitative. S'agissant de l'évaluation quantitative, dans chaque pays, l'échantillon (350 écoles européennes) est randomisé en deux groupes : un groupe de traitement et un groupe de contrôle. La méthode choisie est une randomisation stratifiée et dans chaque strate, la moitié des écoles sont assignées de manière aléatoire au groupe de traitement. Les enseignants des groupes de traitement et de contrôle reçoivent un questionnaire de départ et un questionnaire final. Par le biais de ces questionnaires, les connaissances, les perceptions et l'usage des outils d'IA par les enseignants sont évalués. Des entretiens semi-directifs doivent permettre une meilleure compréhension des réponses données par les participants aux questionnaires donnés par randomisation et sondent l'évolution des connaissances, des perceptions et l'utilisation des outils d'IA par les enseignants. Ils visent aussi à interroger les enseignants sur leurs attentes et leurs recommandations relatives à la formation à l'IA et aux outils d'IA pour l'éducation. Enfin, le recueil de traces numériques sur l'utilisation par les enseignants et par les élèves d'outils comprenant de l'IA pourra donner des informations sur l'engagement des enseignants dans la formation.

Ma participation à cette recherche évaluative, qui est une démarche systématique de recueil et d'interprétation d'observations dans le but de faire connaître le déroulement et les effets d'un projet pédagogique (De Ketele & Rogiers, 2015), une formation dans notre cas, marque un nouveau tournant dans ma carrière de chercheuse. Pour les recherches dont les finalités sont plus en proximité avec la *praxis* et la transformation de l'action, j'ai toujours été partie prenante dans la conception des dispositifs pédagogiques ainsi que dans l'évaluation de leurs effets. Cette distanciation forcée est nouvelle et comme il s'agit d'une recherche en cours, il n'est pas

vraiment possible d'en comprendre les conséquences. Mais, dès à présent, je m'interroge sur l'absence d'un cadre théorique commun aux concepteurs et aux évaluateurs, qui permettrait, d'une part, une cohérence d'ensemble et, d'autre part, de ne pas chercher à évaluer certains effets de la formation qui n'auraient pas été recherchés dans la conception, comme par exemple, les bénéfices personnels pour les enseignants de la formation en termes de motivation ou d'autonomie. Un autre élément nouveau est l'évaluation quantitative avec un échantillon randomisé en deux groupes, un groupe de traitement et un groupe de contrôle ainsi qu'une phase pilote pour l'évaluation du protocole d'évaluation. Le changement d'échelle (de  $n < 60$  à  $n > 1000$ ) d'un recueil et d'une analyse artisanale des données à un recueil et une analyse plus industrielle, impliquent une conception plus protocolaire de l'évaluation des effets d'une formation.

L'ancrage épistémologique post-positiviste non explicité de la part du collectif d'évaluateurs m'interroge. De même, la question de l'objectivité, très prégnante dans le collectif, n'est pas interrogée. L'existence d'autres ancrages de recherche possibles ne semblent pas envisageables.

L'absence de production scientifique s'explique de deux manières : l'état d'avancement du projet qui en est à ses débuts mais aussi, probablement, une orientation davantage « projet » et moins « recherche », qui induit l'accomplissement d'une tâche d'évaluation, et moins une réflexion sur le processus de conception de l'évaluation et les choix des positionnements scientifiques. Ce projet constitue une parenthèse dans mon parcours de chercheuse, qui m'a permis de me former aux méthodes quantitatives par questionnaire avec un échantillon randomisé.

### 3. Conclusion de la partie I

Cette première partie retrace mon parcours de chercheuse en lien avec les terrains. Il est traversé par une conception praxéologique de la connaissance ou parfois par une finalité plus strictement de formalisation des connaissances. Dans le premier cas, ce sont des recherches davantage motivées par la transformation des terrains, dans l'autre, c'est l'intelligibilité des phénomènes qui est plus fortement visée. Souvent, les méta-connaissances ont été de nature praxéologique en première instance, pour être ensuite élaborées dans une perspective épistémique.

Du fait que le terrain a motivé la recherche dans la majeure partie des cas et que j'interviens dans la production de l'information sous forme « d'expérimentation », c'est la recherche-action

qui est le type de recherche privilégié. Ce type de recherche relève de l'expérimentation, mais d'un point de vue compréhensif (Juan, 1999). En outre, au fil des recherches, la méthodologie a évolué : de l'analyse de traces d'apprentissage sur des données non suscitées à l'analyse de contenus, puis à l'analyse de discours de ce type de données ; d'auto-évaluation de type pré-test et post-test vers des méthodes quantitatives par questionnaire avec un échantillon randomisé ; ou encore de l'analyse de contenu vers une méthode plus strictement qualitative avec des entretiens semi-directifs et des analyses « qui ne cherchent pas à compter ». Ces choix ont été en cohérence avec la nature même de la recherche, mais aussi en lien avec les cultures de recherche propres à la communauté dans laquelle la recherche s'est inscrite, la didactique des langues en sciences du langage et les sciences de l'éducation et de la formation. Enfin, la nature des financements des projets de recherche, le projet européen dans mon cas, induit également un appareillage méthodologique de type quantitatif, complété par des entretiens et un traitement qualitatif de ces derniers ; un traitement exclusivement qualitatif n'aurait pas été envisageable. Cette inflexion vers des méthodologies quantitatives, induite par le bailleur de fonds, traduit une évolution dans la manière de conduire les recherches, d'un mode plus artisanal et plus conceptuel, à un mode plus industriel, plus technique et moins conceptuel. Cette évolution n'est pas sans rappeler également la tension entre recherche et expertise vécue par les universitaires du champ de la pédagogie universitaire, amenés à réaliser des missions d'expertise (Annoot, 2021). En effet, si la fonction initiale des enseignants-chercheurs est de mener conjointement des activités d'enseignement et de recherche, elle se confronte à une vision plus moderniste qui consiste à prôner « une pluralité des rôles qu'implique la multifonctionnalité actuelle de l'université : à la fois chercheur, pédagogue, conseiller d'orientation, gestionnaire, entrepreneur en quête de contrats de financements, consultant externe, évaluateur national » (Annoot, 2012 : § 65). La fonction d'expertise permet, certes, un transfert valorisant et rassurant de la recherche vers le terrain, mais peut être contrainte par l'activité de contrôle du bailleur de fonds.

Entre terrain et recherche, va-et-vient entre posture de recherche et engagement sur le terrain, les questions qui animent l'ensemble de mes travaux relèvent de la didactique des langues et des sciences de l'éducation et de la formation, étant entendu que la pédagogie est incluse, voire diluée, dans ces dernières (Houssaye, 2019). La pédagogie, comme la didactique, articule dans le même mouvement actions et conceptions scientifiques de référence, et c'est « dans ce rapport théorie-pratique en éducation que s'origine, se crée, s'invente et se renouvelle la pédagogie » (Houssaye, 2019 : §22). Mes travaux visent à comprendre, pour chaque contexte



spécifique, quels sont les environnements d'apprentissage les plus propices au développement de savoirs et de compétences. La conception de ces environnements concerne les langues étrangères (le français langue étrangère essentiellement) et, depuis sept ans, la formation des apprentis-chercheurs, de l'écriture de recherche à la construction d'une posture de chercheur via le portfolio de compétences.

La clé de voûte de toutes mes recherches est l'apprentissage des adultes en milieu institutionnel, qu'ils soient en formation initiale ou continue. Les théories d'apprentissage convoquées sont fortement en lien avec les travaux des psychologues pour la formation, les travaux de Piaget (1937) pour l'apprentissage dans l'interaction avec l'environnement physique et vivant, et surtout les travaux de Vygotski (1934/1997 ; 2014). Ces travaux sont actualisés par des recherches en psychologie cognitive (Seel, 2012 ; Tricot, 2021), plus spécifiquement en lien avec l'apprentissage d'une langue (Gaonac'h, 1991 ; Porquier & Py, 2006 ; Roussel, 2021), sur les apprentissages implicites et explicites en langues (Bailly, 1980 ; Robinson, 2003 ; Trévisse, 2009 ; Ellis, 2015 ; Véronique, 2019), et sur les processus automatisés et non automatisés (Baddeley, 2002) par exemple. Les approches privilégiées pour la conception de dispositifs, en lien avec les ancrages précédemment décrits, sont l'apprentissage collaboratif, la télécollaboration (qui inclut l'apprentissage en télétandem) et les approches réflexives ou dites conceptualisantes (la réflexion métalinguistique, la réflexion interculturelle, la démarche portfolio).

Sans être exhaustive sur les thématiques transversales de mes recherches, j'ajoute la question du langage qui est essentielle, du langage écrit en particulier. Cela s'exprime dans mes travaux par la réflexion métalinguistique, écrite et collaborative des étudiants, l'écriture coopérative pour la réflexion interculturelle, ou encore par l'écriture collective d'une université fictive. L'outil forum, écrit et interactif, est aussi un espace de consignation des réflexions postées par les étudiants. La réflexion des étudiants sur des points de langue épineux pour eux en langue étrangère vise une sensibilisation aux formes linguistiques et au fonctionnement interne de la langue, pour qu'ils fassent des choix éclairés entre telles ou telles formes, qu'ils deviennent des énonciateurs en puissance. Ces travaux en didactique des langues sont soutenus, sur le plan théorique, par la linguistique énonciative culiolienne, mais aussi par les travaux vygotskiens pour qui le langage est un « instrument psychologique » central, clé d'accès au développement culturel, à la pensée verbale, sachant que la structure du langage n'est pas le simple reflet de la pensée, pensée et langage se restructurant mutuellement.

Une autre question traversante à mes recherches est celle des apprentissages tout au long de la vie et de l'autonomie des apprenants. Selon les paradigmes choisis, c'est le terme de « responsabilisation des apprenants dans leurs apprentissages » qui est choisi dans les premiers scénarios d'apprentissage collaboratifs, celui d'« autoformation » dans les dispositifs d'apprentissage en semi-autonomie en langues au Cnam. J'ai ensuite fait évoluer ce concept vers une théorie plus générale de l'agentivité, qui vise le développement de la puissance d'agir de l'apprenant, selon une perspective psychopédagogique de l'autoformation. Pour cela, j'ai essentiellement pris appui sur les travaux sur l'autodétermination de Deci et Ryan (2002), ceux de Schunk et Zimmerman (2008) sur l'autorégulation et sur ceux de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle (2014). La question de la formation tout au long de la vie et de l'autonomie des apprenants reste un enjeu de recherche crucial en formation. Mais il me reste à creuser davantage une théorie de l'agentivité capable de soutenir le potentiel d'agir des apprenants adultes, sur les plans de la cognition, de la métacognition, de la motivation, de la volition. Ces théories seraient mobilisables pour la conception des dispositifs de formation et l'accompagnement des adultes en formation avec des enjeux forts d'autonomisation.

Dans d'autres recherches sur l'autoformation en langues, le carnet de bord et le portfolio des langues constituent des outils de consignation des apprentissages, des outils qui viennent soutenir la réflexion métalinguistique et métacognitive, et plus largement viennent soutenir les apprentissages. Le portfolio des compétences des doctorants constitue, quant à lui, un outil de développement professionnel, qui induit l'évolution des compétences et des composantes identitaires des sujets (Jorro, 2013) ; le portfolio vient en appui de la réflexion des apprentis-chercheurs sur le développement de compétences et sur la construction d'une posture de chercheur (Lameul, 2008) ; il permet de consigner les apprentissages et de les organiser. Enfin, les travaux sur la part de corporéité dans l'écriture de la thèse identifient les apprentissages de l'écriture scientifique pour des professionnels en thèse. Ces apprentissages révèlent des gestes précis d'écriture, de glanage d'écrits, de gestes expressifs, de reformulations, etc. mais aussi des apprentissages de soi et des cheminements initiatiques. Que ce soit pour un apprenant de langue étrangère ou pour un doctorant, la construction d'une identité énonciative, la construction de soi en tant que scripteur se jouent dans les divers écrits énoncés, tout autant que des apprentissages langagiers. Ces derniers travaux puisent dans le champ de la formation des adultes.

La question du numérique occupe une place centrale dans le premier volet de recherches. Les artefacts pour penser la formation à distance sont bien davantage que des outils, ils soutiennent

la réflexion collaborative et la réflexivité ; la distance est, elle aussi, envisagée non comme un pis-aller mais comme favorisant potentiellement la distanciation. La distance contribue même à s'affranchir du tuteur par la mise à distance de ce dernier, de même que la collaboration entre pairs doit permettre aux étudiants de s'en émanciper. Le numérique est important pour le deuxième volet de recherche, la visioconférence permettant des télécollaborations linguistiques et culturelles entre étudiants de langues et de cultures différentes, physiquement distants de plusieurs milliers de kilomètres. Les interactions multimodales, l'usage des traducteurs automatiques pour soutenir les échanges est régulier, mais ils ne sont pas analysés dans leur potentialité. Dans le troisième volet de recherche, c'est la pandémie et l'obligation du passage au distanciel en période de confinement qui donne une place au numérique, qui est indirectement analysée au travers de l'engagement des doctorants dans leur recherche, leur formation, leur vie sociale. Pour mes recherches comme pour ma pratique, le numérique n'est pas conçu seulement comme un produit technique, mais bien comme un produit « anthropotechnique » (Rabardel, 2002) ; ce sont les usages effectifs, voire détournés de l'objet qui sont visés. Cependant, l'ontophanie numérique (Vial, 2013), qui désigne la manière actuelle d'être au monde et de percevoir le monde via les écrans, fait que notre rapport au monde a changé. La formation à l'ère du numérique omniprésent invite à penser la formation avec le numérique, mais aussi sans le numérique, même si la formation à distance, et donc médiée par les technologies, permet d'inclure des publics distants et d'enrichir les pratiques pédagogiques.

Ma traversée de communautés de recherches différentes, en sciences du langage et en sciences de l'éducation et de la formation, en France et à l'international, m'a amenée à me construire une identité de chercheuse pluridisciplinaire, tout comme le sont les sciences de l'éducation et de la formation qui croisent des approches, des concepts et des méthodes des SHS pour résoudre des problématiques d'éducation et de formation. Toutefois, mon goût pour la conception de dispositifs de formation – qui suppose la détermination de finalités et d'objectifs pédagogiques, de tâches, de penser tout aussi bien leur articulation que la rédaction des consignes –, leur expérimentation ainsi que l'évaluation systématique de leurs effets sur les apprenants, ces inclinations m'orientent du côté de la didactique ou de la recherche en pédagogie, du fait que je cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de ma propre action (Houssaye, 2019). D'autre part, mes forts ancrages en psychologie des apprentissages et dans les travaux qui se réclament de la psychopédagogie de l'autoformation (Carré, 2010) me placent davantage chez les didacticiens ou dans le champ de la pédagogie universitaire

d'origine anglo-saxonne, pour qui la discipline dominante est la psychologie (Berthiaume, 2019). Les méthodes mises en place dans mes recherches en recourant à l'analyse de contenu mais surtout à l'analyse de discours pour chercher à objectiver les processus de construction des savoirs ou des compétences des apprenants – par l'analyse des interactions entre pairs, l'analyse d'écrits professionnels – peuvent sembler singulières au sein de la communauté des sciences de l'éducation et de la formation et constituer un apport, en faisant avancer la recherche sur les processus d'élaboration des savoirs et des compétences.

Même si un double ancrage en sciences du langage et en sciences de l'éducation et de la formation est potentiellement une force en ce qu'il permet d'explorer un objet de recherche et de le questionner selon plusieurs perspectives et selon des méthodes élargies, il y a aussi nécessité d'approfondir et de s'immerger dans cet objet, en actualisant les connaissances et en contextualisant la recherche. Il m'importe dorénavant d'explorer comment penser la formation des doctorants, comment la penser en termes de conception et sur quels soubassements théoriques s'appuyer pour la penser. La confirmation du public universitaire que je cible, la question de la professionnalisation des doctorants et celle des enseignants-chercheurs qui accompagnent les doctorants et qui forment les doctorants dans le cadre de séminaires me positionnent dans le champ de la pédagogie universitaire (Annoot, 2016 ; Frenay & Wouters, 2022).

Dans la deuxième partie de ma note de synthèse, je propose de revenir sur les différents concepts qui entourent la « conception de formation », en commençant par « l'ingénierie de formation » et en terminant par les « parcours de formation ». Je clarifie ce que leur usage porte explicitement ou plus implicitement, en allant au-delà d'une simple traversée des domaines de recherche ou traversée temporelle ou effets de mode qui justifieraient le recours ou l'abandon de tel ou tel concept. Je m'interroge sur l'usage de ces concepts au fil de mes propres recherches et tisse des liens avec des dispositifs conçus, sachant que ce qui fait problème pour moi en tant que chercheuse, c'est l'articulation entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Je creuse ensuite le cadre théorique qui pourrait fonder les conceptions de formations des doctorants et les dispositifs d'accompagnement, sachant que l'autonomie du chercheur pourrait être une finalité de la formation à la recherche.

## Partie II Conception de formations et théories sous-jacentes

### 1. Penser la formation en termes de conception : des dispositifs d'apprentissage des langues à distance au parcours doctoral

Penser la formation nécessite de s'arrêter sur ce qu'est la formation. Le verbe « former », qui signifie au sens fort en latin « donner l'être et la forme », évoque une action profonde sur la personne et implique une transformation de tout l'être. Comme l'éducation, la formation se caractérise par un aspect global, elle agit sur la personnalité entière, mais dans un sens plus ontologique car c'est l'être même qui est en jeu. Selon Fabre (2015 : 35), former semble « se caractériser par une triple orientation qui est celle de transmettre des connaissances, celle également de modeler la personnalité et enfin celle d'intégrer les savoirs à la pratique, à la vie ».

Les logiques de la formation sont plurielles et Fabre (2015) en distingue trois grandes. Il s'agit tout aussi bien de « former à » (former aux langues, former à la recherche) et, en cela, la formation s'inscrit dans une logique didactique, une logique des contenus et des méthodes ; il s'agit également de « former par » ou « grâce à » (former par les langues, former par la recherche), ce qui signifie la formation de l'esprit par la discipline ; enfin, de « former pour », c'est-à-dire former en vue de fonctions ou de professions, dans une logique socio-économique d'adaptation aux contextes culturels ou professionnels. Fabre (2015) souligne bien que ces trois dimensions sont toujours présentes et liées, puisqu'un processus de formation s'inscrit nécessairement dans un contexte économique et socio-culturel, qu'il se réfère à des savoirs à acquérir et qu'il concerne des sujets qui souhaitent se développer. Mais dans une formation, une logique peut dominer une autre, la logique sociale peut l'emporter sur une logique didactique ou psychologique (Fabre, 2015 : 38).

La formation implique de « former » tout aussi bien que de « se former ». En effet, tantôt la formation décrit « une intention d'action sur autrui » (Astier, 2006), organisée et donnée par un agent en vue de modifier des connaissances, des habiletés, des attitudes, etc. d'un formé, tantôt l'action de former se pronominalise (se former) et elle est vue comme l'action du sujet pour se donner sa propre forme, de l'intérieur cette fois-ci. En un mot, « s'agit-il du projet de faire apprendre autrui ou bien du processus d'apprendre soi-même » (Carré, 2020 : 32). Dans les deux cas, qu'il s'agisse de « former » ou de « se former », une part active du formé dans le processus de formation est indispensable. Sans part active du formé, il ne peut y avoir

d'apprentissage. Pour cela, la formation doit avoir du sens pour le formé, selon les trois logiques énoncées plus haut : le premier axe de questionnement du sens porte sur la nature et la valeur des contenus et engage la signification des savoirs. Le deuxième axe de questionnement est de se demander si ce savoir est susceptible d'avoir sur le formé une action formatrice et interroge le sens qu'a, pour le formé, l'apprentissage et la formation à tel moment de son histoire de vie ; cette dimension porte sur le désir, l'intérêt, le projet du formé. Le troisième axe interroge le rapport que doivent avoir les activités avec le monde hors du lieu de formation.

Ma position a été et reste de situer la formation selon une perspective humaniste, c'est-à-dire de prendre en compte les trois logiques énoncées par Fabre (2015) – logique didactique, logique psychologique et logique sociale – et donc tout aussi bien de permettre de construire des savoirs (langagiers et de recherche dans mes contextes), de préparer à des métiers (devenir enseignant de la matière apprise par les étudiants dans une langue étrangère, devenir chercheur) et se développer en tant qu'individu (être un énonciateur en puissance, devenir autonome dans ses apprentissages par exemple) – de n'en exclure aucune mais, selon les finalités, de privilégier une logique sur les autres. Dans les formations, ce choix d'une perspective humaniste se traduit également par des libertés de choix offertes aux apprenants dans les différents dispositifs conçus puis expérimentés. Ces libertés de choix concernent les composantes spatio-temporelles, pédagogiques et celles de la communication éducative (Jézégou, 2005), libertés de choix qui sont adaptées en fonction des capacités d'autodirection des publics. Ce « degré d'ouverture » ou de flexibilité structurelle des dispositifs de formation (Jézégou, 2005, 2007), en lien avec leur degré de « présence » ou de dialogue, concept que je développe par la suite, varie en fonction des publics et des contextes. Le potentiel agentique des formations est une autre variable constante commune à l'ensemble des dispositifs conçus et expérimentés.

Formation, tout au long de cette note de synthèse, est entendu comme un développement souhaité par la personne en formation. Ce progrès signifie une amélioration des conditions d'existence du formé, que ce soit au plan personnel, professionnel, familial ou encore social. Mon arrivée au Cnam, établissement d'enseignement supérieur professionnel et de recherche, m'incite à positionner la logique d'efficacité sociale en bonne place, pour les formations en langues et surtout pour la formation à la recherche, sachant que la formation professionnelle ne se réduit pas à un ajustage aux réalités économiques et sociales existantes ; elle vise plutôt l'adaptation, ce qui donne la possibilité au sujet de se transformer en transformant le milieu et de participer ainsi à l'auto-transformation démocratique de la société (Fabre, 2017). Par

conséquent, je ne limite pas la formation à une dimension professionnelle d'adaptation à un métier et à ses évolutions ou encore à l'insertion professionnelle des formés. Je ne positionne pas non plus la formation en extériorité de l'enseignement et donc du monde académique et je ne relie pas la formation exclusivement au monde socio-économique. Dans ces conditions, la formation, qui peut être initiale ou continue, concerne les publics post scolaires de même que les adultes en reprise d'études. Enfin, selon cette conception, la formation est un moyen de renouvellement permanent et un moyen de développement de son potentiel d'agir.

La généralisation du numérique entraîne une instrumentation systématique de presque toutes les activités humaines, y compris pour apprendre et pour former. En cela, penser la formation implique de penser la formation avec le numérique, mais aussi sans le numérique, pas seulement pour une hybridation des formations à des fins pédagogiques ou à cause de contraintes physiques des publics à former, mais aussi parce que notre manière actuelle d'être au monde et de le percevoir avec les écrans (Vial, 2013) oblige à penser la formation également sans les écrans. Dans ces conditions, cette note de synthèse ne s'inscrit pas exclusivement dans le champ de la e.formation, du numérique et de la distance. J'y puise des concepts mobilisés dans des recherches antérieures et les artefacts numériques sont indispensables le plus souvent aux formations, mais je ne l'envisage plus comme objet de recherche.

Sur le plan de la conception pédagogique, penser les formations implique tout à la fois d'analyser le contexte de la formation (le public, les ressources mises à disposition sur les plans humains, techniques, financiers ainsi que les contraintes institutionnelles, juridiques, politiques), d'anticiper les besoins de formation et de les traduire en objectifs de formation, de mobiliser des théories d'apprentissage, des théories didactiques pour concevoir des tâches, des activités ou des situations d'apprentissage, de penser l'accompagnement des formés, de penser comment les enseignants ou formateurs peuvent s'emparer de la formation, de sélectionner des ressources existantes ou d'en concevoir, d'expérimenter la formation, d'évaluer les formés et la formation. Penser la formation est donc une anticipation complexe qui comprend de très nombreuses activités.

Dans l'enseignement supérieur, l'acte de penser les formations sous l'angle de la conception, peut prendre divers visages. Les procédures de conception, telles que la « conception de formation », « l'ingénierie de formation », « l'ingénierie pédagogique », « la scénarisation de formation », « les dispositifs de formations », « les parcours de formation » co-existent ou se succèdent parfois dans le temps. Je propose de revenir sur chacune de ces grandes procédures

de conception, plus ou moins formalisées, voire diversement formalisées au fil du temps, de les expliciter, d'en définir les concepts sous-jacents, sachant que la conception d'une formation est une combinaison rarement explicite de méthodes, de théories, de pratiques et d'expériences.

Dans le premier chapitre de cette partie, le retour sur mon parcours de recherche sous l'angle de la conception permet de revisiter et d'éclaircir des concepts présents de façon abondante dans le champ de la formation et de la recherche et dans le champ professionnel. Pour la recherche, ces concepts autour de la « conception de formation » sont propres à des champs de recherche ou des aires géographiques. Ils traduisent parfois aussi différents ancrages théoriques que je présente. Ils se succèdent parfois dans le temps ou, au contraire, y résistent durablement, comme le concept de dispositif par exemple (Linard, 1996 ; Albero, 2010).

Ce retour sur mon parcours de recherche sous l'angle de la conception, qu'il s'inscrive un peu plus spécifiquement en didactique des langues ou en sciences de l'éducation et de la formation, permet non seulement une relecture des dispositifs conçus au travers des concepts utilisés mentionnés précédemment, mais aussi une relecture de ces derniers en fonction de leur degré d'ouverture (ou de flexibilité structurelle). Je m'emploie à définir le concept « d'ouverture » d'un dispositif de formation, qui fait référence aux capacités d'autodirection des sujets en formation et qui, pour la conception, met en lumière les tensions qui surviennent entre former les sujets ou donner les moyens aux sujets de se former. Le degré d'ouverture est corrélé au degré d'interactions sociales au sein des formations ou au degré de présence que j'explique également. Enfin, je revisite également les dispositifs conçus selon le triptyque « former à », « former par » et « former pour », exposé plus haut.

Penser la formation en termes de conception, pour les langues, pour des doctorants, c'est la penser en amont, la concevoir ou du moins l'imaginer. Pour chacune des approches de conception, il est primordial de penser l'articulation entre l'acte de « concevoir la formation » et l'acte de « former » ou donner les moyens de « se former », si tant est que les concepteurs et les formateurs soient différents, ce qui à l'échelle d'un cours universitaire est rare. Si les actes de concevoir et de former sont assurés à l'université par les mêmes personnes, « parce que la formation sur étagère n'existe pas » (Enlart & Mornata, 2006 : 6), il convient justement de d'avoir une bonne compréhension de cette partie du métier. C'est ce que tente de faire ce premier chapitre de la deuxième partie.

Dans le deuxième chapitre, je m'interroge sur les théories d'apprentissage que je juge pertinent de mobiliser pour penser la formation des doctorants. Certaines théories, mobilisées pour des



recherches précédemment menées sur l'autoformation en langues sont réinterrogées, étoffées recontextualisées, dans l'objectif d'être un support aux dispositifs de formation ou d'accompagnement des doctorants. Tout d'abord, je convoque le concept d'agentivité développé par Bandura (1986) aux racines de l'agir humain et donc de toute tentative d'apprentissage. Recourir à ce concept me semble permettre de sortir de l'impasse du paradigme de l'autonomie en formation et de ses dérivés que sont l'autoformation, l'autorégulation sans pour autant renoncer à l'autonomie du sujet en formation, le doctorant dans notre cas. J'y agrège plusieurs théories de la motivation et de la régulation pour dresser une théorie globale de la conation, susceptible de guider les directrices et directeurs de recherche qui accompagnent les doctorants, les enseignants-chercheurs qui contribuent à la formation des apprentis-chercheurs, les concepteurs de formations pour les doctorants, etc. J'ajoute un volet professionnalisation aux métiers de chercheurs qui clôture cette partie.

### 1.1 Conception de formation ou ingénierie de formation ?

Enlart et Mornata (2006 : 33) définissent la conception de formation de la façon suivante : « La conception en formation d'adulte a pour objet, dans le cadre d'une commande institutionnelle, de concevoir des dispositifs et des séquences pédagogiques qui soient les plus pertinents possibles pour l'apprenant en référence au contexte organisationnel et professionnel qui est le sien ». Selon cette définition, la conception de formation s'envisage dans un contexte institutionnel, le cœur de l'expertise consiste à penser en amont une formation, indépendamment des personnes qui la donnent, et la question de la pertinence est centrale.

Concevoir une formation, nous dit Vidal-Gomel (2022), qui propose d'analyser la conception du point de vue de l'activité de conception et non sous l'angle du statut professionnel, c'est résoudre un problème complexe, résoudre des situations pour lesquelles il n'existe pas de solutions utilisables d'emblée, du fait que le problème à résoudre par la formation est souvent mal défini, parce que les informations nécessaires à sa résolution sont rarement disponibles, que les buts à atteindre peuvent être absents, flous ou irréalisables. Pour cette auteure, la conception d'une formation est d'autant plus complexe que le mode de résolution du problème est sujet à plusieurs réélaborations, redéfinitions jusqu'à trouver une solution de formation acceptable. Le passage à la réalisation de la formation nécessite de nouveaux ajustements, des réélaborations de la formation plus ou moins fortes, pour faire face aux contraintes humaines, matérielles, temporelles, etc. Du point de vue de l'activité, concevoir une formation est donc

une activité de résolution de problèmes complexes avec de nombreuses inconnues, dont la solution, la formation, est nécessairement l'objet de multiples réélaborations.

Mais pourquoi utiliser le terme de « conception de formation » alors que dans le domaine de la formation, que ce soit en didactique des langues ou en science de l'éducation et de la formation, le terme d'ingénierie de formation s'est imposé ? Pourquoi l'ingénierie de formation s'est-elle imposée et qu'apporte-elle à la conception de formation ? Les définitions de l'ingénierie de formation ont fortement évolué depuis l'apparition du terme dans la recherche francophone des années 70 et changent selon que l'auteur se situe plutôt dans les champs de la pratique ou dans celui de la recherche. Pour les plus anciennes définitions, de celle de Le Boterf en 1985 (« L'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité » (Le Boterf, 1985 cité par Le Boterf, 2017 : § 13), à celle de Carré et Montcler (2004, cité par Carré & Jeunesse, 2017 : § 25), dans le *Traité des sciences et des techniques de la formation* (2004), « L'ingénierie est une approche de l'action méthodique, rationnelle, progressive », la question de l'optimisation du rapport entre le coût de la formation et son efficacité est commune aux diverses définitions. Pour cela, une méthode de conception est proposée pour rationaliser la conception.

Cette action méthodique de l'ingénierie de formation peut être résumée à cinq grandes actions que sont le diagnostic, le design ou la conception, le développement, la conduite et l'évaluation. Mais la conception de formation, « dont le cœur de l'expertise consiste à scénariser, à structurer, à construire, à imaginer, à élaborer [...] et dont la conception passe par la clarification des finalités, buts, objectifs de formation » (Enlart & Mornata, 2006 : 34), a intégré également ces grandes étapes de conception et la gestion globale d'un projet de formation. Ces deux auteures se demandent alors pourquoi le terme « d'ingénierie » connaît une telle inflation. Il est possible, selon elles, que le terme d'« ingénierie », qui se réfère au métier d'ingénieur, évoque la maîtrise et la technicité et peut rassurer en comparaison du terme de « conception » qui pourrait faire davantage référence à des pratiques artisanales, d'autant que la conception de formation comme objet de recherche est peu formalisée.

Si ce n'est pas au niveau de leur finalité que des distinctions doivent être relevées, puisque toutes deux visent la pertinence pédagogique et l'efficacité, qu'elles partagent des méthodes de gestion de projet semblables, c'est au niveau de l'amplitude du champ sur lequel s'exerce l'ingénierie de formation et la conception que des divergences se profilent. En effet,

l'ingénierie de formation porte sur deux grands champs, d'un côté l'ingénierie des macro-dispositifs de formation (cursus universitaire, institut, etc.) et, de l'autre, celui des micro-dispositifs de formation, tels que des modules ou une action de formation (Le Boterf, 2017 : 411) ; l'ingénierie pédagogique s'attribue également le niveau « meso » (Carré & Jeunesse, 2017). La conception de formation se situe davantage dans le deuxième champ des micro-dispositifs. Dans la mesure, où dans l'enseignement supérieur, ce sont des micro-dispositifs de formation dont il est le plus souvent question, le terme d'ingénierie ne semble pas indispensable pour penser l'architecture globale d'une formation et l'articulation des séquences pédagogiques, leurs tâches et activités afférentes.

De plus, parler d'ingénierie et non de conception est susceptible d'entretenir l'illusion selon laquelle concevoir un dispositif de formation relèverait d'une technique, qu'il existerait une boîte à outils dont la maîtrise garantirait une efficacité assurée et que la seule maîtrise du processus de conception de projet de formation serait suffisante, ce qui conduirait à passer sous silence l'essentiel : les processus d'apprentissage. En effet, le problème de l'ingénierie de la formation, ou de la méthodologie de la conception de dispositifs de formation plus généralement, est qu'elles peuvent masquer les processus d'apprentissage et donc le cœur même de la formation. S'il est indispensable de rationaliser les diverses étapes de conception en interrogeant ou réinterrogeant à chaque étape les choix opérés, il est fondamental de s'intéresser aux raisons pour lesquelles les adultes s'engagent en formation, y restent, aux choix pédagogiques susceptibles de les mobiliser plus fortement et durablement, à comment ils apprennent, etc.

Un des premiers défis de l'ingénierie de formation ou de la conception de formation est d'articuler les diverses données issues du terrain – quand elles sont disponibles et fiables – aux théories d'apprentissage qui doivent sous-tendre l'action. En effet, sans être arrimé à de solides théories d'apprentissage, penser méthodiquement la conception des dispositifs de formations est un leurre. De même, l'arrimage à de solides savoirs didactiques permet de penser les tâches, les activités, leur progression et leur articulation. L'ingénierie pédagogique et l'ingénierie didactique, sur lesquelles je reviens plus loin, insistent sur cet indispensable arrimage, mais la prolifération de termes autour du mot « ingénierie » segmente le processus de conception et laissent dans le flou les frontières entre ces différents segments « ingénieriques ». Il est difficile de savoir où s'arrête l'« ingénierie de formation » et où commence l'« ingénierie pédagogique » ou « l'ingénierie didactique ». Cela plaide en faveur du terme de conception de formation qui implique tout à la fois des méthodes de gestion de projet de

formation rigoureuses, la mobilisation de théories d'apprentissage et de savoirs didactiques pour penser les formations.

Un autre défi à la conception de formation – ou ingénierie de formation – concerne les choix sous-tendus lors de la détermination des objectifs de formation, qui peuvent être le reflet de représentations erronées des besoins de formation, du métier préparé ou de comment les adultes apprennent et se développent. Il s'agit de l'étape critique au cours de laquelle, ce qui est nommé habituellement « les besoins de formation » cherche à être identifié de façon précise. Il s'agit également d'identifier et de répondre aux difficultés auxquelles la formation doit répondre, de prioriser certains savoirs, certaines compétences. Dans l'enseignement supérieur toutefois, pour la formation des doctorants par exemple, les objectifs de formation se conjuguent à des objectifs « métier », celui de chercheur, mais également à des objectifs de développement. En effet, la palette des métiers de chercheurs et la diversité des profils de doctorants rendent impossible de prédire précisément les savoirs et compétences nécessaires aux doctorants. Il est donc indispensable tout à la fois de répondre non seulement à des enjeux de formation, des enjeux professionnels ou de métier et des enjeux de développement personnel qui permettent au formé de développer son potentiel d'agir, son désir d'apprendre (Bourgeois, 2018), son agentivité, son autonomie entre autres.

La conception de formation ou l'ingénierie de formation, en essayant de formaliser une action future en pensant en amont la formation, rencontre un troisième défi, celui de la délicate opérationnalisation sur le terrain de la formation « pensée ». Le fait que la formation imaginée ou prescrite n'est pas la formation réelle a été analysé par Alberio (2010), qui identifie trois dimensions distinctes constamment à l'œuvre. La première dimension est l'idéal qui « oriente l'action des concepteurs et responsables, sans toujours être partagé par l'ensemble des acteurs. Cette dimension du dispositif inclut l'idéal (au sens de valeur directrice) des concepteurs mais aussi leurs idées, principes et plus banalement les objectifs qui les mobilisent » (Alberio, 2010 : 18). La deuxième dimension est le fonctionnel de référence qui est « le projet opérationnel explicite, présenté dans les discours et les documents de travail : définition des contenus, des rôles et des tâches, planification, étapes du développement, contrôle et évaluation [...] » (« *ibidem*). Enfin, la dernière dimension est « le vécu », c'est-à-dire « le *dispositif* tel qu'il est vécu par les différents acteurs (décideurs, enseignants, techniciens, étudiants) » (« *ibidem*). Il n'y a donc pas de formations « pensées » unifiées et systématiquement cohérentes. De même qu'il n'y a pas, d'un côté celui qui prescrit et de l'autre, celui qui forme. Le formateur assure la continuité, l'adaptation, voire reconçoit la formation de façon à l'adapter aux caractéristiques

de la situation. A ce propos, Olry et Vidal-Gomel (2011) considèrent d'ailleurs que le formateur doit mettre en œuvre un processus de conception dans l'usage, ce qui laisse penser que le travail de conception et celui de formation ne doivent pas être séparés, ce qui est fréquemment le cas dans l'enseignement supérieur. Le processus de conception continue à s'élaborer à travers la manière dont le formateur/les formateurs se l'approprient ; ne se confondant pas avec la mise en œuvre, la conception est un processus qui se prolonge dans l'appropriation qu'en font les formateurs puis ensuite les apprenants.

L'ingénierie a indéniablement rationalisé le processus de conception des formations, fait entrer et normaliser les objectifs en formation, a aidé à clarifier les finalités et les buts de la formation et à les mettre en regard des modalités d'évaluation, permettant ainsi de communiquer, de partager sur les formations. Elle a également permis, quand cela était possible, une analyse des publics et l'a systématisée dans le processus de conception. Mais la conception est un processus complexe, itératif, sans cesse recomposé, qui oblige à renoncer à une démarche séquentielle. En cela, l'ingénierie de formation peut sembler obsolète ou vouée à repenser ses processus de conception de façon à y intégrer la récursivité. De même, il est nécessaire de penser la formation avec le formateur ou mieux encore dans un collectif d'acteurs qui inclut le formateur, de façon à éviter les représentations erronées du métier visé ou de plaquer des représentations trop étroites sur comment les adultes apprennent. D'autre part, le processus d'appropriation par le formateur du matériau pensé ainsi que le processus d'adaptation par le formateur au contexte ne peuvent être ignorés. Enfin, la conception se juge à l'aune de sa réception par les formés : c'est bien comment la formation est vécue et quels sont les apprentissages permis qui sont au cœur des finalités de la conception.

Voici comment synthétiser les différences et ressemblances des défis communs à la « conception de formation » et à « l'ingénierie de formation » :

Conception de formation	Ingénierie de formation
Rationalisation méthodique du processus de conception	
Pratiques plus artisanales	Pratiques plus industrielles
Conception de micro-dispositifs	Conception de macro et micro-dispositifs
Mobilisation de techniques de gestion de projet, mais aussi de théories d'apprentissage et de savoirs didactiques	Insistance sur la technicité du processus de conception. Théories d'apprentissage et savoirs didactiques parfois absents, décorrélés

	parfois du travail d'ingénierie pédagogique et didactique
Défis 1 : la détermination des objectifs devrait chercher à éviter des conceptions erronées des métiers visés ou de comment les adultes apprennent. Importance d'intégrer la triple logique de la formation (éducative, sociale, développementale).	
Défi 2 : l'opérationnalisation de la formation « pensée » en amont sur le terrain. L'intégration des formateurs dans le processus de conception est nécessaire.	
Défi 3 : accepter la récursivité du processus de conception.	

L'ingénierie pédagogique permet-elle d'allier systématiquement méthode de conception et processus d'apprentissage ? D'intégrer dans sa méthode de conception une ingénierie concourante ou systémique ou encore « agile » de façon à intégrer la dimension complexe et récursive dans la conception ? (Carré & Jeunesse, 2017). Qu'en est-il de la scénarisation de formation ?

## 1.2. Intégration du numérique : ingénierie pédagogique ou scénarisation de formations ?

Comme je l'ai énoncé précédemment, le numérique est partout. Pour la conception de formation médiée par des outils, qu'elle soit en présentiel, hybride ou à distance, la question du numérique ne peut être absente. Il s'agit moins dans cette note de synthèse d'envisager la formation comme étant forcément à distance, hybride ou en co-modalité et de s'inscrire *de facto* dans le champ de la FAD ou de la e. formation (Jézégou, 2019), mais plutôt de penser la formation avec et sans le numérique, et que ces choix relèvent aussi bien de choix pédagogiques, que de choix politiques ou relèvent de contraintes économiques et spatio-temporelles.

Penser la formation avec les outils numériques semble d'autant plus important que, quels que soient les outils de médiatisation fournis et la nature des accompagnements proposés, l'efficacité d'une formation menée dans le cadre d'un dispositif de formation médiatisé semble tributaire de sa scénarisation (Eneau & Simonian, 2011 ; Musial, Pradère & Tricot, 2011). Autrement dit, la conception et la mise en œuvre d'un scénario de formation s'avèrent être un principe d'efficacité majeur pour les formations médiatisées.

L'introduction de la distance en formation ou l'hybridation de formations présentes et distancielles exigent un effort de formalisation et d'anticipation des événements

d'apprentissage qui, dans une situation de face à face traditionnelle, peut se réguler de façon plus ou moins implicite et spontanée. La mise à distance de la formation et la médiatisation que cela implique nécessitent de passer à un mode de conception des formations plus rationnel et plus organisé (Chachkine, 2011). Dans un contexte de formation à distance ou partiellement à distance, qu'il s'agisse de formations en langues ou de formation à la recherche, les deux champs dans lesquels j'ai pu concevoir des formations, le travail de conception mobilise non seulement les domaines pédagogique, didactique, technologique, organisationnel, mais aussi le domaine relationnel. Il s'agit, en effet, de penser en amont, comme pour la conception des formations en présentiel, les actions de formation et de prévoir les rôles des apprenants, des enseignants appelés éventuellement tuteurs, mais aussi d'identifier les outils de communication nécessaires à la réalisation des actions collectives ou individuelles ainsi que de penser l'organisation spatio-temporelle de la formation.

J'ai fait le choix, dans mes premières recherches, qui portent sur la conception de formation à distance en langues, de parler de « scénarisation de formation en langues » (Chachkine, 2011 ; Chachkine, 2012), et moins d'ingénierie pédagogique. J'explique ces choix, en les contrastant avec ce qui était entendu alors par « ingénierie pédagogique » et je rejoins les propos tenus dans la partie qui précède sur la préférence nette pour le terme de conception de formation plutôt que celui d'ingénierie de formation.

De manière systémique, la scénarisation pédagogique met en scène dans un espace virtuel les acteurs de la formation et leurs interactions. Elle prévoit un ensemble de ressources numériques et d'outils logiciels nécessaires à la mise en œuvre de l'activité de formation (Henri, Compte & Charlier, 2007). Or, comme la conception et le développement d'environnements d'apprentissage informatisés sont des entreprises complexes qui peuvent difficilement être abordées de façon spontanée, le recours à des méthodes d'ingénierie pédagogique sont fréquemment mobilisées. Tout comme l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique offre des outils organisationnels et des démarches cohérentes pour la conception des dispositifs d'apprentissage, de la conception à la mise en œuvre jusqu'au pilotage.

Mais les réserves exprimées au sujet de l'ingénierie de formation s'appliquent à l'ingénierie pédagogique, s'agissant notamment d'une démarche par trop séquentielle de la conception, ou encore d'une représentation erronée des situations langagières en langue étrangère ou du métier préparé. Henri, Compte et Charlier (2007) font justement remarquer que l'approche ingénierique tend vers des objectifs de normalisation, de systématisme et de productivité des

environnements d'apprentissage et qu'il est utile de se demander si les gains réalisés ne se font pas au détriment de la souplesse, de la malléabilité et de l'adaptabilité de l'intervention pédagogique. En effet, les méthodes normalisées pour la construction des environnements d'apprentissage, qui tendent à la réalisation d'un produit, sont peu adaptées à la conception que les enseignants-concepteurs se font de l'environnement. Selon ces derniers, il se construit progressivement, c'est un travail qui n'est jamais fini, qui évolue en fonction des publics, etc. Il est par conséquent utile, au niveau de la conception, de se distancier des méthodes normalisées de l'ingénierie pédagogique comme de celles de l'ingénierie de formation pour s'orienter vers des démarches intermédiaires, à mi-chemin entre les démarches artisanales et les méthodes normalisées, qui laissent des espaces pour la spontanéité dans l'intervention pédagogique.

La dimension ingénierique d'un problème de conception pourrait, me semble-t-il, se résumer aux étapes mentionnées par Tricot (2021 : 8-12), à savoir :

- a) définir progressivement l'objectif à atteindre à partir d'une commande qui est souvent sous-spécifiée.
- b) Tenir compte des moyens qui lui sont fournis, par exemple le temps disponible pour trouver la solution.
- c) Tenir compte des contraintes en utilisant des connaissances et des méthodes pour construire une solution optimale. Une autre solution aurait pu être trouvée si l'on avait donné plus de moyens ou imposé moins de contraintes.
- d) La validité de la solution réside dans son optimalité : elle est relative à un équilibre entre l'atteinte de l'objectif, l'utilisation des moyens et le respect des contraintes.

A cela, j'ajoute que, pour la scénarisation de formation, les théories d'apprentissage qui sous-tendent la conception ne peuvent être occultées et doivent rester centrales. Dans la perspective socioconstructiviste qui était la mienne pour la conception de formations à distance en langues, il s'agissait non plus de véhiculer les savoirs qui sont laissés aux médias mais « d'aller au-delà de la présentation des savoirs et d'exploiter l'interaction entre l'apprenant et le média. Ce n'est donc plus uniquement le contenu qui est scénarisé, mais l'activité de l'ensemble des acteurs de la formation. Henri, Compte et Charlier (2007 : 18) précisent que « la scénarisation n'a plus simplement pour but de stimuler l'apprenant et de lui permettre d'entrer en rapport avec un



contenu d'apprentissage, mais bien de structurer et d'organiser son activité pour l'amener à apprendre dans un contexte signifiant ».

La scénarisation est donc un travail de conception de contenus, d'organisation des ressources, de planification de l'activité, mais aussi de planification des médiations pour induire et accompagner l'apprentissage, l'ensemble étant conçu en fonction d'objectifs progressivement déterminés, de moyens et de contraintes donnés.

Quintin, Depover et Degache (2005 : 336) définissent le scénario pédagogique comme « un ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties : « le scénario d'apprentissage, dont le rôle revient à décrire les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation ainsi que les productions qui sont attendues et le scénario de formation [...] » et le « scénario d'encadrement ». Bien que le terme d'« encadrement » puisse être lié au contexte militaire, ce qui pourrait impliquer un tutorat très directif, ce qui ne correspondait pas à notre conception tutorale d'étayage où le tuteur est en arrière-plan, c'est ce terme que j'ai retenu pour mes premières recherches. Le terme d'« encadrement » doit être compris dans son sens de « cadre général », où les rôles ne sont pas strictement définis et où une part de liberté existe dans les différents rôles à jouer. Ainsi, pour mes premières recherches, les termes de « scénario pédagogique » (et non de séquence pédagogique en raison de l'aspect instrumenté par les outils informatiques de la formation) ont été utilisés pour indiquer que le dispositif d'apprentissage médiatisé propose un déroulement pensé et organisé d'un projet, constitué d'un scénario d'apprentissage et d'un scénario d'encadrement.

Enfin, dans les premiers scénarios pédagogiques conçus, un « cadre narratif » (Guichon, 2006 ; Chachkine, 2012) a été proposé, faisant entrer la fiction dans le scénario pédagogique, ce qui redonne au « scénario » son sens premier de « scène ». Plus largement, l'introduction d'un fil narratif au scénario pédagogique peut être une façon de relier des activités d'apprentissage entre elles, de créer des liens entre elles. Pour la conception d'un scénario de formation en français langue étrangère de neuf semaines, nommé *Fictif* et sur lequel je reviens plus loin, j'ai utilisé la fiction pour lier trois projets différents et les activités qui les composent (Chachkine, 2011, 2012). En didactique des langues, du FLE notamment, l'introduction de la fiction s'est faite notamment par la simulation globale, très en vogue durant la période communicative des années 80 et 90, à nouveau très mobilisée pour des simulations globales médiées par des artefacts numériques. S'agissant de la simulation globale en didactique du FLE, une communauté d'apprenants est amenée à créer un univers de référence, un lieu-thème (un

immeuble, une entreprise, etc.), une université fictive pour *Fictif*, le scénario conçu dans cette recherche ; on invite ainsi les apprenants à se créer une identité fictive, à provoquer des évènements, à interagir.

Dans le domaine de la formation, plus généralement, la simulation peut être utilisée comme un processus de formation de l'esprit et des gestes, c'est le cas notamment de chercheurs en clinique de l'activité (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001), pour qui l'activité humaine n'est pas seulement liée à ce qui est en train de se faire : c'est aussi se projeter, considérer ce qu'il « reste à faire », anticiper ; la simulation peut aussi être utilisée comme contexte et moment particulier de formation, elle offre des perspectives instrumentales en entretenant un lien étroit avec l'imitation, comme c'est par exemple le cas en didactique professionnelle. Selon Pastré (2011), l'apprentissage passe par l'exercice répété de la pratique ou par la résolution progressive de sous-problèmes contenus dans l'activité ; la simulation peut enfin être envisagée comme un instrument de médiation sémiotique grâce aux appareils simulateurs ou par une « simple » situation théâtralisée, jouée ou reconstituée, comme évoqué précédemment dans mes premières recherches.

Dans un scénario d'apprentissage qui utilise la simulation, celui-ci prend la forme d'une médiation entre la pensée et l'action. Pour Oget et Audran (2016), la simulation est une affaire de signes et de symboles et il est tout naturel de parler du potentiel narratif de la simulation. En effet, la fable, le conte, le roman d'apprentissage sont aussi des instruments de formation (Fabre, 2015), des manières de simuler l'action en l'évoquant, mais aussi de stimuler la pensée et la réflexion. Par conséquent, mobiliser la simulation et son potentiel narratif dans la scénarisation de formation, pour les doctorants notamment, comme système de symboles pouvant se substituer à l'expérience du monde ou comme processus modélisateur, permettrait de se projeter dans l'avenir ou d'agir comme un substitut à un contexte d'action.

La scénarisation de formation entre dans le champ de la « conception de formation » et, comme elle, emprunte quelques procédures à l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique. Dans le champ universitaire, la conception ou la scénarisation de formation doivent toutefois être compatibles avec l'acte d'enseignement, pensé comme un acte de constantes adaptations et de constants ajustements aux besoins des apprenants et à la complexité des situations humaines d'enseignement-apprentissage. La scénarisation de formation implique, en revanche, une mise à distance, au moins partielle de la formation. Par conséquent, un appareillage technologique doit être pensé aussi bien pour le scénario d'apprentissage des apprenants que

pour le scénario d'encadrement, sans oublier les modalités pédagogiques à privilégier (les modalités d'interventions tutorales socio-affectives, organisationnelles et pédagogiques (Quintin, 2007)).

Cette mise à distance, qui implique le recours aux outils numériques, pourrait être plus que jamais pensée et pesée à l'heure de l'ontophanie numérique (Vial, 2013). Cependant, la distance ne peut être écartée dans la mesure où elle permet d'inclure, pour les formations à la recherche vers lesquelles j'oriente mes recherches, les adultes distants des lieux de formation, qui travaillent et pour qui la mise à distance peut permettre de suivre les formations, mais aussi de faire l'économie de longs et coûteux transports. Enfin, la scénarisation pédagogique peut introduire la fiction. Le fil narratif du scénario pédagogique peut être une façon de relier des activités d'apprentissage entre elles et de créer des interférences entre elles. Il peut s'agir aussi de tirer parti du potentiel narratif de la simulation, par exemple, sachant que le but ultime est que les étudiants puissent se réaliser dans la formation proposée, que le scénario proposé ait du sens pour les formés et qu'ils aient une représentation efficace de la formation pour atteindre leurs buts (Bourgeois & Nizet, 2005). Pour qu'il y ait du sens pour les formés, la fonction prédictive du scénario peut aider : cela permet de mettre en place un cadre d'apprentissage explicite dont l'utilisabilité est motivante ; ce cadre oriente les étudiants et s'il est cohérent peut même permettre aux formés de s'affranchir du tuteur (Chachkine, 2011). C'est ce que je décris plus loin dans le dispositif de FLE à distance nommé *Fictif*, après avoir présenté le concept de « dispositif de formation ».

### 1.3 Dispositif de formation

#### 1.3.1 Historique et définition du concept

Depuis les années 90, le terme de « dispositif de formation » s'est progressivement imposé, et son usage s'est généralisé aussi bien chez les praticiens que chez les chercheurs en formation. Il est le plus souvent utilisé comme notion, par les tenants de la « conception » de dispositifs de formation, mais il permet de désigner aussi le « produit conçu », la matérialisation de la formation. Ayant abondamment utilisé ce terme pendant mes dix premières années de recherche, je recontextualise le débat qu'il suscite, je précise les raisons pour lesquelles il s'est imposé et ce que son usage révèle par rapport à d'autres termes concurrents. Puis, je revisite sa signification au travers de dispositifs de formation conçus et expérimentés, que ce soient des dispositifs de formation à distance en français langue étrangère ou les dispositifs

d'autoformation en langues (FLE et russe) ; j'examine aussi les différentes significations qu'il revêt, en termes d'ouverture et de contrôle pédagogique (Jézégou, 2005).

Pour Demaizière (2008), qui analyse les divers usages de « dispositif » dans le champ de la formation et différentes définitions proposées, le terme ne dit pas grand-chose de plus que « système de formation » ou « ressources pédagogiques ». Mais à la différence de système, qui renvoie à une organisation structurée, le dispositif accorde, selon cette auteure, une attention plus grande à la dynamique des relations et des interactions entre les éléments et il cherche à identifier des lois d'ensemble supérieures à celles attachées aux propriétés de chacun. En cela, le dispositif apporte de la souplesse dans une organisation complexe. Son usage sert également à marquer que l'on se situe dans un contexte qui n'est plus celui des années antérieures et donc à marquer une rupture dans la conception des formations.

Cette idée de souplesse tranche, pourtant, avec l'acception coercitive et normative de « dispositif » mise en lumière par Foucault dans *Surveiller et punir* (1975) et autres écrits. Il y a pourtant une continuité avec l'acception foucauldienne dans le sens où le dispositif réfère bien à un appareil formé d'une série de parties agencées entre elles. Un dispositif indique un arrangement, crée une propension à certains types d'actes, une tendance à ce que certaines choses « arrivent » de telle manière qu'elles influent sur le champ d'action. En cela, le dispositif de formation intègre bien cette idée de « prévoir » en disposant et rejoint l'idée de « conception » et de prévoir en amont. En revanche, pour bien marquer la rupture avec une signification par trop « militaire », les dispositifs de formation sont souvent appuyés des adjectifs « ouverts », « flexibles », voire même « souples » pour rompre explicitement avec une acception normative et coercitive du dispositif. L'ajout des adjectifs « souples », « ouverts », etc. sert peut-être également à rompre avec la composante ingénierique qui donne à la formation les méthodes et les moyens de procéder pour rationaliser ses activités et peuvent l'enfermer dans un modèle mécaniste qui nuit à son adaptation et à son développement.

Au-delà de cette souplesse qui le différencie de « système » et d'une vision un peu mécaniste de la formation, une rupture épistémologique avec de nouvelles formes sociales d'action (Linard, 1996) qui s'accompagne de l'inclusion d'artefacts, dans le champ de l'éducation, est à relever. Monique Linard (1996) définit le dispositif dans son sens large « d'organisation de l'espace, du temps, des acteurs et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis », qui n'offre pas seulement « des réponses directes à des besoins », mais qui suscite de nouvelles formes sociales d'action, de conception et d'organisation, physiques, mentales, relationnelles.

On retrouve dans cette définition la rupture avec « l'ancien », en raison des « nouvelles formes sociales d'action », qui coïncident avec la généralisation des artefacts numériques en tant qu'instruments ordinaires d'action et de connaissance (Linard, 2002). Le dispositif inclut alors l'agencement technique, ce qui suppose la sélection d'artefacts qui répondent à un besoin préalablement identifié par l'organisation (Linard, 2002). Le dispositif se présente alors comme l'artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation. En cela, le dispositif est un véritable construit sociotechnique (Albero, 2010).

A cela s'ajoute une dimension stratégique du dispositif qui renvoie au caractère finalisé mais incertain de l'action confrontée à la diversité et au changement des situations dans lesquelles elle s'exerce (Linard, 1996, 2002). Conçu pour répondre à des besoins et des conditions définis *a priori*, l'artefact dans son emploi rencontre inévitablement des obstacles non prévus, inhérents à la diversité des utilisateurs et des usages, comme relevé dans les chapitres qui précèdent sur les formations « pensées » en amont. Mais, pour le dispositif, l'incertitude se trouverait intégrée de fait dans sa conception.

Avec le concept de dispositif de formation, un autre changement de taille s'ajoute à ceux énoncés plus haut que sont les diverses ruptures épistémologiques et l'ajout d'artefacts. Cet autre changement est que le dispositif de formation est à la fois une conception « rationnelle », « pensée », une combinaison de moyens qui comporte en soi une capacité « organisée d'adaptation », mais intègre aussi une capacité d'auto-organisation. Albero (2010 : 50) dégage quatre caractéristiques organisationnelles d'un dispositif, les deux premières relevant de la conception et les deux autres de son fonctionnement ou mise en œuvre :

- « une *conception rationnelle finalisée*, orientée par un projet d'action et un ensemble cohérent de buts et d'objectifs ;
- une *combinaison adaptée de moyens* matériels et humains, hétérogènes mais cohérents ;
- une *capacité organisée d'adaptation* aux variations de circonstances, d'espace et de temps ;
- dans le cas de dispositifs très évolutifs, une *capacité d'auto-organisation* régulatrice par intégration de boucles récursives de feed-backs dans la conduite de l'action individuelle et collective » (Albero, 2010 : 50).

Le dispositif de formation est donc à la fois une formation « pensée », mais sa souplesse organisationnelle intrinsèque lui permet de « se reconfigurer » au fil de l'action. Il semble permettre l'interrelation entre le dispositif « pensé » et l'usage qui en est fait, met plutôt en valeur l'interrelation, « la mise en adéquation des formes d'intervention prévues par les concepteurs avec les comportements effectifs des publics destinataires » (Albero, 2010 : 48). Ce souhait de souplesse organisationnelle et d'approche globale des dispositifs de formation est toutefois loin d'être unifié et cohérent, ce qui mène Albero à identifier les trois dimensions constamment à l'œuvre dans tout dispositif – mentionnées sommairement en 1.1 – qui peuvent s'entrechoquer, diverger, être contradictoires : l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu.

« Le *dispositif idéal* est constitué par l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui structurent progressivement les actes et les discours au cours du développement et de la réalisation du projet. La dimension idéale du dispositif est sa boussole et son fil directeur, son dessein explicitement énoncé ou non. Il oriente l'action des concepteurs et responsables, sans toujours être partagé par l'ensemble des acteurs. Cette dimension du dispositif inclut l'idéal (au sens de valeur directrice) des concepteurs mais aussi leurs idées, principes et plus banalement les objectifs qui les mobilisent. » (Albero, 2010 : 52)

« Le *dispositif fonctionnel de référence* correspond à la mise en acte de l'idéal. C'est le projet opérationnel explicite, présenté dans les discours et les documents de travail : définition des contenus, des rôles et des tâches, planification, étapes du développement, contrôle et évaluation. Il matérialise l'architecture, l'ingénierie et le mode d'emploi qui définissent le fonctionnement ordinaire et l'activité de chacun et qui se mettent en place de manière progressive, en fonction des contingences et des aléas du terrain » (*ibidem*).

« le *dispositif* tel qu'il est *vécu* par les différents acteurs (décideurs, enseignants, techniciens, étudiants) » (*ibidem*).

Tout comme le scénario pédagogique, le dispositif de formation, est une entité protéiforme polymorphe. Les dispositifs de formation « idéels », les scénarios pédagogiques pensés, les formations conçues se reconfigurent lors de leur mise en acte et dans la façon dont ils sont perçus par les acteurs. Le principal écueil soulevé dans le cadre de la conception d'une formation et de sa difficulté à « survivre » à l'acte de formation qui la remodèle est une constante de l'approche systémique en formation.

### 1.3.2 Analyse de deux grands types de dispositifs de formation conçus et expérimentés

Je propose de revisiter deux grands types de dispositifs conçus et expérimentés : un dispositif d'apprentissage à distance de neuf semaines en FLE, nommé *Fictif*, conçu et expérimenté dans le cadre de ma thèse deux années de suite auprès des étudiants vietnamiens de l'IFI de Hanoï au Vietnam, ainsi qu'une partie simplifiée de ce dispositif, adaptée et simplifiée pour les étudiants de FLE de l'Université de Paris Est Créteil ; un dispositif d'apprentissage en autoformation des langues (FLE et russe) pour les étudiants du Cnam et des universités partenaires russes (Novossibirsk, Tomsk en Sibérie) et un dispositif d'apprentissage de l'anglais pour la recherche à destination des doctorants de l'école doctorale Abbé-Grégoire du Cnam. Je propose de mettre en regard ces deux grands types de dispositifs, sur le plan méso de la conception, car ces deux grands types de dispositifs poursuivent deux objectifs communs : développer des compétences langagières en langue étrangère et développer l'autonomie des apprenants.

Ces dispositifs répondent aux caractéristiques décrites plus haut. Ils y répondent à la fois par la souplesse de leur organisation complexe, par le fait qu'ils tentent de rompre avec des méthodes de conception antérieures, qu'ils incluent un agencement technique et un artefact de type « plateforme », qui matérialise le dispositif et que tous deux relèvent de la conception et de la mise en œuvre.

La poursuite de l'objectif du développement de l'autonomie s'exprime toutefois diversement et les libertés de choix offertes divergent. En cela, le degré d'ouverture des dispositifs est différent. « L'ouverture en formation renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix afin qu'il puisse exercer un contrôle socio-organisationnel et pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages » (Jézégou, 2005 : 101). Tout dispositif de formation propose des libertés de choix et d'actions variables, et cette variabilité peut se situer sur un continuum entre « imposé » aux apprenants et « totalement libre ». Un dispositif qui impose est qualifié de fortement hétéro-structuré ou fermé tandis qu'un dispositif totalement libre est dit fortement auto-structuré ou ouvert. En d'autres termes, plus un dispositif offre des libertés de choix et d'action à l'apprenant pour structurer ses situations d'apprentissage, plus le dispositif exerce un faible contrôle pédagogique sur les situations d'apprentissage et plus le dispositif possède un degré élevé d'ouverture (Jézégou, 2005). Cependant, il ne suffit pas de laisser des libertés de choix et d'action aux apprenants pour qu'ils s'en saisissent et prennent le contrôle de leur formation, mettent en œuvre leur agentivité.

L'agentivité des apprenants, concept qui se situe au cœur de la théorie sociale cognitive développée par Bandura et qui désigne la capacité de l'être humain à agir de façon intentionnelle sur lui-même, sur les autres et sur son environnement (Jézégou, 2022), est à mettre en regard avec le degré d'autodirection des apprenants, ainsi qu'avec le niveau de « présence » que peut offrir le dispositif de formation, présence qui est de nature communicationnelle et qui résulte d'interactions sociales permises entre les différents acteurs du dispositif (apprenants, tuteurs, formateurs, etc.).

Au niveau méso de la formation, il est intéressant non seulement d'analyser le poids accordé aux diverses logiques de la formation, les logiques didactique, psychologique ou sociale (Fabre, 2015) exposées en amont, mais, quand les dispositifs visent le développement de l'autonomie des apprenants, il est également important de penser leur niveau de flexibilité structurelle ou d'ouverture et de le mettre en regard des capacités d'autonomie des apprenants, quand cette information est accessible aux concepteurs, ainsi que le niveau de présence envisagé. Le niveau de flexibilité structurelle, conjugué au niveau de présence (et donc d'interactions entre acteurs) d'un dispositif, constitue la distance transactionnelle (Moore, 1993), c'est-à-dire, un écart perceptuel et communicationnel, qui existe dans toute situation de formation, même en face-à-face (Moore, 1993), et qui se mesure à la présence ou à l'absence de dialogue entre les différents acteurs d'un dispositif de formation et à la présence d'une structure plus ou moins contraignante.

Le niveau d'autodirection d'un groupe d'apprenants est rarement connu à l'avance et il est forcément hétérogène, même dans un établissement comme le Cnam qui accueille des adultes en reprise d'études dans le cadre de la formation continue, mais aussi des étudiants étrangers dans les masters internationaux en anglais en formation initiale ou encore des ingénieurs en alternance en formation initiale. Pour les concepteurs des formations, de même qu'il est risqué d'avoir une représentation trop bornée du métier visé pour former à une profession et qu'en cela il est plus prudent de viser l'adaptation à un métier, il est également risqué de plaquer ses propres conceptions d'apprentissage sur les apprenants, sa propre « épistémologie personnelle » (Hofer & Pintrich, 2002 cité par Carré, 2020) dans les dispositifs de formation pensés puis expérimentés. Cela peut conduire à projeter ses propres capacités d'autodirection sur celles des apprenants et conduire à des dispositifs excessivement fermés ou ouverts.

Les deux grands dispositifs que je vais brièvement exposer visent tous les deux le développement des compétences langagières dans la langue étrangère des apprenants et leur



autonomisation. S'agissant de l'ouverture de ces dispositifs, pour en appréhender le niveau, un groupe de chercheur québécois (Leclerc *et al.*, 1988) a identifié treize composantes d'un environnement éducatif susceptibles d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix. Ces composantes sont,

- premièrement, d'ordre spatio-temporel ; elles concernent le lieu (l'apprenant a-t-il la possibilité de choisir et de négocier le ou les différents lieux de sa formation ?), le temps (le temps de formation est-il négocié avec l'apprenant ?), l'accès (l'accès à la formation est-il suffisamment souple pour accepter à tout moment une personne qui en exprime le souhait ?) ;
- deuxièmement, d'ordre pédagogique ; elles concernent le cheminement de l'apprenant (a-t-il la possibilité de choisir plusieurs cheminements possibles dans son parcours global de formation ?), le rythme (la formation proposée permet-elle à chacun de progresser à son propre rythme ? la séquence (l'apprenant peut-il déterminer par lui-même l'ordre de succession de ses séquences d'apprentissage ?), les objectifs (l'apprenant participe-t-il, en tout ou partie, à la définition de ses propres objectifs d'apprentissage ?), les contenus (l'apprenant peut-il définir les contenus qui lui conviennent le mieux ?), le format (l'apprenant a-t-il le choix d'apprendre seul, à plusieurs ou les deux à la fois ?), les méthodes (l'apprenant peut-il choisir les méthodes qui lui conviennent le mieux ?) l'évaluation (l'apprenant peut-il déterminer les modalités d'évaluation de ses apprentissages ?) ;
- et troisièmement, de l'ordre de la communication éducative médiatisée ; elles concernent les personnes-ressources (des pairs et / ou des enseignants ou tuteurs peuvent-ils être mobilisés pour accompagner l'apprenant dans ses apprentissages ?).

S'agissant de l'autre variable, le niveau de présence ou dialogue, je m'appuie sur une première définition de Garrison et Anderson (2003), pour qui le dialogue se réfère à un ensemble d'interactions entre les différents acteurs. Les interactions créent de la présence et cette présence recouvre trois grandes dimensions : sociale, cognitive, éducative. Garrison, Anderson et Archer (2000 : 94) définissent la présence sociale comme « la capacité des participants d'une communauté d'apprentissage à se projeter eux-mêmes socialement et émotionnellement, dans toutes les dimensions de leur personnalité, au travers du média de communication qu'ils utilisent ». Le niveau de présence sociale se mesure au travers d'indicateurs qui révèlent des « réactions affectives », de « l'ouverture à la communication » et des « réactions de cohésion » entre les apprenants et les apprenants et les formateurs. Cette présence sociale se mesure par

la présence d'indicateurs tels que des marques de cohésion de groupe (traces d'amitié, émoticônes qui expriment des émotions positives, commentaires positifs sur les contributions des autres membres, demandes d'aide, encouragements, absence de commentaires sarcastiques, par exemple), la présence de marques d'émotions (Chachkine, 2011a, 2011b).

La présence cognitive renvoie au degré de construction et de confirmation du sens permis par la réflexion et le dialogue (Garrison & Anderson, 2003 : 55). Les indicateurs que ces auteurs proposent sont « la révélation », ce qui signifie reconnaître un problème, montrer un sentiment de perplexité, présenter son point de vue, etc. ; suit une phase « d'exploration », c'est-à-dire où l'on peut exprimer son accord ou son désaccord, partager ou confronter les idées, négocier, etc. ; la phase « d'intégration » signifie la création de liens entre les idées, leur synthèse, la création de solutions ; la phase de « résolution » porte sur les applications des solutions à la vie réelle, aux partages des résultats, les traces d'établissement de relations avec les idées des autres (citation d'un membre, accord, désaccord, reprises, reformulations), les traces d'engagement cognitif (présence de modalisateurs, d'assertion du type « je pense que », par exemple) (Chachkine, 2011a, 2011b).

La présence éducative, selon Garrison et Anderson (2003 : 66) se rapporte au rôle joué par le formateur dans l'animation de la communauté d'apprentissage. Pour l'évaluation du niveau de présence éducative, je me réfère aux travaux de Quintin (2007), qui a identifié trois grands types d'intervention éducative, les interventions socio-affectives, organisationnelles et pédagogiques. Pour les interventions socio-affectives, les marques suivantes peuvent être recherchées : établir un climat relationnel propice au travail d'équipe ; favoriser la cohésion entre les membres ; soutenir les étudiants dans l'effort ; valoriser le travail individuel et collectif qui est réalisé. Pour les interventions organisationnelles, les marques suivantes peuvent être relevées : soutenir l'organisation du travail collectif au niveau de la répartition des tâches, de la planification de celles-ci ; rappeler les échéances. Pour les interventions pédagogiques, les marques suivantes peuvent être recherchées : expliciter les objectifs et les critères d'évaluation ; intervenir par étayage sur les contenus ; apporter un soutien méthodologique ; susciter la réflexion métacognitive ; soutenir les conflits métacognitifs (Quintin, 2007 : 223). La présence éducative, si elle peut être volontairement encouragée par le dispositif (par le biais d'activités collaboratives, par le soutien socio-affectif, organisationnel et pédagogique de tuteurs, par l'usage d'outils favorisant les échanges et le stockage des échanges, etc.), ne peut s'évaluer qu'*a posteriori*, une fois le dispositif « vécu ».

S'agissant des capacités d'autodirection des apprenants, il est d'usage, en didactique des langues, de différencier l'autonomie générale ou personnelle d'un apprenant, son autonomie d'apprentissage et son autonomie langagière dans la langue d'apprentissage cible (Germain, 2007). L'autonomie générale ou personnelle réfère au fait d'avoir les moyens de son libre-arbitre dans les actions entreprises, chez soi, au travail, pour les études, dans les loisirs. L'autonomie d'apprentissage réfère, quant à elle, à la capacité d'autodiriger son apprentissage, c'est-à-dire de prendre des décisions sur la définition des objectifs, des contenus, des modalités de réalisation (Holec, 1997). L'autonomie langagière est, elle, « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la langue 2 (Germain, 2007 : 113). Et, en effet, la prise en compte des savoirs connus et non connus des apprenants, dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, est capitale pour la conception d'un dispositif de formation à visée autonomisante. Ceci est confirmé par Little, Dam et Legenhausen (2007:16-17) pour qui « l'autonomie de l'apprenant est indissociable du développement progressif de la compétence en langue cible », ce qui signifie que « le développement de l'autonomie de l'apprenant et la croissance de la compétence en langue cible ne se soutiennent pas seulement mutuellement, mais sont totalement intégrés l'un à l'autre ». Pour l'évaluation des capacités d'autonomie des apprenants, ces données sont rarement accessibles aux concepteurs. Certaines indications sur le niveau de scolarité (niveau master, doctorat), sur la culture éducative (culture universitaire française laissant des plages de temps importantes pour les apprentissages en autodirection, par exemple), le niveau de maîtrise de la langue de scolarisation quand cette dernière n'est pas la langue 1 des apprenants et qu'elle est susceptible de créer une distance linguistique (Bourdet, 2010) peuvent orienter les concepteurs.

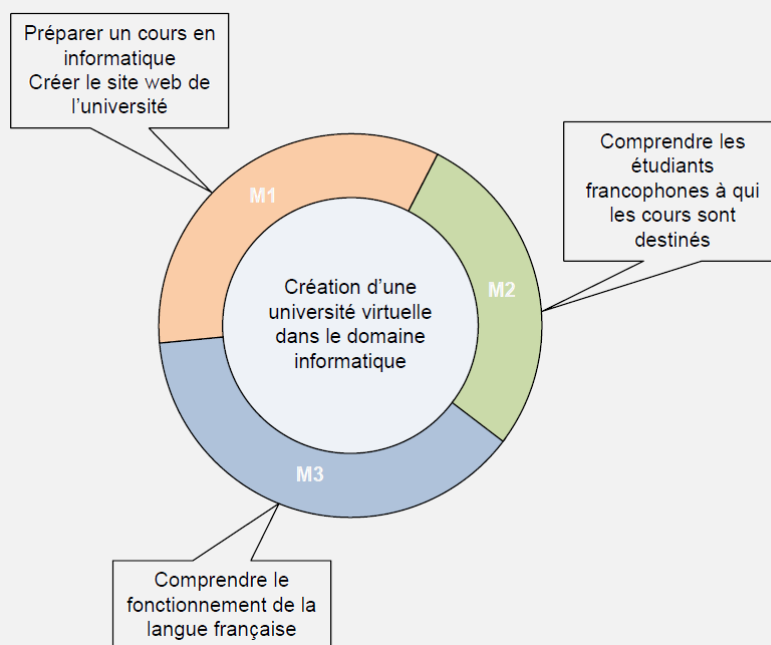
Je propose à présent une relecture de deux grands types de dispositifs conçus, en fonction de leur degré d'ouverture (ou de flexibilité structurelle) (Moore, 1993 ; Jézégou, 2005), qui fait référence aux capacités d'autodirection des sujets en formation, à leurs libertés de choix. Cela permet de mettre en lumière, pour leur conception, les tensions qui surviennent entre former les sujets ou donner les moyens aux sujets de se former. Je revisite également ces deux grands types de dispositifs selon le triptyque « former à », « former par » et « former pour » proposé par Fabre (2015) – logique didactique, logique psychologique et logique sociale des formations –, ce qui permet de faire apparaître les tensions entre les logiques dominantes que l'on cherche à donner dans des formations : construire des savoirs, se développer en tant qu'individus, préparer à des métiers? Ce retour au descriptif et à l'analyse d'exemples de dispositifs est

caractéristique de la chercheuse que je suis et de l'importance que j'accorde à lier la raison pure à la raison pratique (Houssaye, 2019).

Pour le premier type de dispositif que je décris, il s'agit d'un dispositif à distance qui parachève un cours en présentiel, présenté sous forme de scénario d'activités. Trois projets sont joués simultanément et répondent à une triple logique éducative, sociale, développementale. Les finalités sont de développer les compétences langagières en français, de développer les capacités d'autodirection des étudiants au travers de projets collaboratifs et de permettre le développement de compétences très diverses telles que des compétences professionnelles d'enseignement et de recherche.

Vignette 1 – Présentation synthétique du dispositif.

### Présentation synthétique du dispositif *Fictif*, une formation à distance en FLE de neuf semaines



#### Scénario d'apprentissage

Un scénario d'activités des étudiants est présenté pour chaque projet (M1, M2, M3). Il est balisé dans le temps.

Projet 1 : créer collectivement une université fictive (n = 32) ; créer un cours en informatique de son choix, qui a chaque étape de sa conception, est relu par un pair choisi.

Projet 2 : échanger par écrit sur un forum avec des francophones (n = 40) sur 4 thématiques, telles « qu'est-ce qu'une personne polie », « qu'est-ce qu'un bon professeur » ou encore « vivre en concubinage ». Réaliser des synthèses, par groupe de 4 étudiants librement constitué, de documents qui portent sur ces mêmes thématiques. Débattre collectivement (n = 40) via un forum sur une nouvelle question donnée par un groupe d'étudiants en lien avec la thématique abordée.

Projet 3 : résoudre, de façon collaborative par groupe de 4 étudiants librement constitués, chaque semaine, une énigme linguistique qui porte sur un point de français épineux pour eux.

### **Scénario d'encadrement**

Un tuteur est présent mais en arrière-plan. Les modalités d'intervention du tuteur soutiennent la productivité des groupes et leur cohésion. Des interventions de nature pédagogiques sont données ponctuellement pour inviter les groupes à aller au-delà de ce dont ils sont capables. L'étayage des étudiants entre eux est recherché (relecture de pairs, résolution de problèmes de façon collaborative, élaboration de synthèses de façon collaboratives, discussion en grand groupe, etc.).

### **Médiatisation**

Moodle et le principal outil de communication intégré à Moodle est le forum

Dans le projet 1, les étudiants sont invités à endosser le rôle de « professeur » d'informatique et à concevoir un cours filmé sur un sujet informatique de leur choix, accompagné de diapositives ; les contenus du « cours » et la forme sont validés par un pair à chaque grande étape de sa conception (choix de la bibliographie, rédaction du plan, des diapositives, du discours qu'ils réparent pour le cours). Les cours filmés sont ensuite diffusés sur le site web d'une université fictive que les 32 étudiants créent. Dans le projet 2, les professeurs imaginaires cherchent à comprendre le public issu de divers pays francophones auquel les cours fictifs sont destinés.

Ainsi, les étudiants vietnamiens de l'IFI interagissent avec des étudiants camerounais, belges, français via un forum, sur cinq grands thèmes tels que : « Qu'est-ce qu'un bon professeur ? » ou encore « Qu'est-ce qu'une personne bien élevée ? ». Les tâches individuelles alternent avec des tâches collectives en petit et en grand groupe. La finalité est que les étudiants réussissent à prendre conscience de la spécificité de chaque culture et de ses implicites en les amenant à faire apparaître des ressemblances, des différences entre les étudiants vietnamiens, camerounais, etc. Dans le projet 3, les étudiants développent des compétences de résolution de problèmes de façon collaborative, lorsqu'il est demandé aux professeurs fictifs, pour parfaire leur français, de résoudre des énigmes linguistiques par petits groupes de quatre librement constitués et en temps limité (neuf énigmes à résoudre en neuf semaines).

Il s'agit donc d'une triple logique de développement de savoirs (sur les langues, sur les cultures, en informatique qui est le domaine de spécialité des étudiants, de développement de compétences langagières en réception, en production, etc.) de développement de compétences développementales (apprendre à collaborer dans un environnement multiculturel, développer les apprentissages en autodirection en s'exerçant à l'évaluation guidée de pairs, en développant

la réflexion métalinguistique et métacognitive lors de la résolution d'énigmes, etc.) ou encore selon une logique sociale (le rôle de « professeur », qu'implique la tâche de conception d'un cours informatique, est proche des ambitions personnelles des étudiants du fait qu'ils se destinent à devenir des enseignants-chercheurs dans leur très grande majorité). Il s'agit donc pour eux d'une projection davantage que d'une simulation, et il y a des chances pour que le projet s'inscrive dans leur schéma motivationnel et qu'il soit incorporé au projet d'auto-développement qu'ils forment pour eux-mêmes.

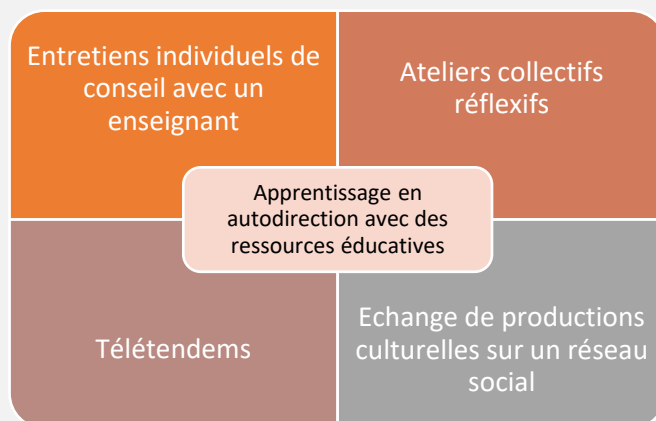
L'ensemble des trois projets est médiatisé sur la plateforme Moodle, libre et gratuite, et le forum est le principal artefact, écrit et asynchrone, qui soutient les échanges entre petits et grands groupes pour les différents projets. Comme dit précédemment, le niveau de présence dans ce dispositif est très élevé, plus de 3000 messages échangés et environ 40 000 messages lus ou regardés en l'espace de neuf semaines. S'agissant de son ouverture, sur le plan spatio-temporel, la formation est bornée dans le temps sur neuf semaines, avec une université à créer et un cours à produire tout au long de cette durée. Entre chaque étape de conception (faire une veille sur un sujet, constituer une bibliographie, etc.), un laps de temps est donné de quatre jours à une semaine ; s'agissant du lieu de formation, la seule contrainte pour les étudiants est de pouvoir être connecté, l'asynchronicité du dispositif permettant une grande souplesse ; en revanche l'accès à la formation n'est pas souple, le dispositif est borné et ponctué dans le temps. Sur le plan spatio-temporel, l'ouverture est moyennement souple. Sur la plan pédagogique, l'ouverture peut être qualifiée de moyennement souple également : les étudiants peuvent choisir le sujet informatique de leur cours à créer, leur partenaire de relecture, leur groupe pour résoudre des énigmes linguistiques, les étudiants évaluent le travail d'un pair, mais selon une grille d'évaluation imposée (la bibliographie pour la conception du cours informatique comporte au moins cinq ouvrages de référence en au moins deux langues : 2 points, etc.), mais le cheminement est prescrit, les thématiques des sujets culturels et des énigmes à résoudre ainsi que les objectifs de la formation sont imposés. S'agissant de la communication médiatisée et des personnes ressources, le tuteur est présent mais volontairement discret et en arrière-plan de façon à ce que les pairs s'emparent autant que possible de la fonction tutorale. Le tuteur peut toutefois être mobilisé à tout moment. De ce point de vue, le dispositif est ouvert.

La mobilisation et la satisfaction des étudiants sondés par questionnaires est très forte (Chachkine, 2011a ; Chachkine, 2011b ; Chachkine, 2012 ; Chachkine, 2014). Le degré d'ouverture varie toutefois en fonction des projets (le projet 1 présente un degré d'ouverture plus faible que les autres projets, en comparaison notamment du projet 3 de résolution

d'énigmes linguistiques et de l'activité de débat (2.4) du projet 2 qui indiquent, tous deux, un plus haut degré d'ouverture et une forte dynamique interactionnelle). Il est proportionnel à la satisfaction des étudiants. En effet, plus la présence sociale est forte, plus le degré d'interactivité d'une activité est élevé, plus l'activité a plu. Ressentir plus fortement la présence des autres étudiants permet probablement des négociations individuelles (interaction entre les structures cognitives élaborées par l'apprenant et sa pensée réflexive sur ses propres connaissances) et des négociations sociales plus importantes. De plus, le dispositif permet des apprentissages conséquents pour les compétences langagières en français, l'aisance à collaborer, communiquer pour résoudre un problème à plusieurs, développer des savoirs sur les cultures francophones, des savoirs sur les langues et leur fonctionnement, etc.

Je présente, à présent, un dispositif institutionnel d'apprentissage en autoformation du FLE et du russe au Cnam, librement adapté d'un dispositif plus ancien pour l'anglais. Ce dispositif poursuit deux grands objectifs : développer des compétences langagières dans la langue cible (FLE ou russe) et développer les capacités d'autodirection des apprenants. La raison de l'adaptation du dispositif, énoncée rapidement en partie 1 de cette note de synthèse et décrite dans Chachkine (2017, 2019, 2021), est que l'approche de l'autonomisation du dispositif initial conçu pour l'anglais est centrée sur l'apprenant et s'appuie sur une perspective individuelle des processus d'apprentissage : les éléments déterminants de l'autonomie tels que la prise de décision, les choix, la réflexion critique, les responsabilités, etc. sont considérés comme "résidant" à l'intérieur de l'individu et non issus d'un processus social (Murphy, 2014). Deux raisons nous ont conduite à impulser ce changement. La première est liée au tournant social de l'autonomisation (Lantolf, 2013 ; Little, 2015 ; Cappellini, Lewis & Rivens Mompean, 2017). La deuxième raison est la pertinence du dispositif initial lui-même. En effet, une recherche sur ce dispositif pour le français langue étrangère, calqué sur celui de l'anglais, a mis en lumière certains manques (Chachkine, 2017). Dans ce dispositif, qui donnait une grande liberté de choix et où le soutien extérieur aux apprentissages relève exclusivement du conseiller, un apprenant faiblement autodéterminé ne développe pas son sentiment d'autonomie (le désir d'être à l'origine de son propre comportement) et ne comble pas le besoin de proximité sociale (le besoin d'être connecté socialement avec des personnes qui lui sont significatives), même si les compétences langagières évoluent favorablement.

Vignette 2 – Présentation synthétique d'un dispositif d'apprentissage du FLE et du russe en autodirection de douze semaines.



**Objectifs** : apprendre une langue et sa culture et apprendre à apprendre une langue en autodirection.

#### **Fonctionnement du dispositif**

- Les objectifs pédagogiques, les ressources d'apprentissage sont déterminés par l'étudiant avec l'aide d'un enseignant-conseiller.

Pour remplir leur « contrat d'apprentissage », les étudiants réalisent au moins :

- 20 heures d'apprentissage en autodirection : les apprentissages sont consignés dans un carnet de bord remis en fin de semestre ;
- 5 télé tandems avec un étudiant qui apprend la langue cible ;
- des échanges sur un réseau social, en grand groupe, avec l'ensemble des étudiants en France et dans le pays de la langue cible, inscrits dans cet échange ;
- 2 ateliers collectifs en grand groupe : l'un pour présenter le dispositif, son fonctionnement, les partenaires de la langue et de la culture cible ; l'autre pour faire un bilan collectif et réflexif sur les échanges réalisés tout au long du semestre.

#### **Aide pédagogique**

- 3 entretiens de conseil avec un enseignant-conseiller.
- Le tandem choisi porteur de langue et de la culture cible.
- L'ensemble des étudiants inscrits.

#### **Médiatisation**

- Un espace Teams où se trouve l'ensemble des ressources (manuels, liens internet, carnet de bord, fiches de tandem pour le FLE et pour le russe, etc.).
- Une formation en ligne sur Moodle pour les débutants complets.
- Une page fermée du réseau social FB accessible à l'ensemble des participants du Cnam et de l'université partenaire.



A la différence du type de dispositif décrit précédemment, ce dispositif n'est pas scénarisé, il n'existe pas de trajectoires linéaires planifiées des apprentissages. Il est toutefois structuré et constitué de temps d'apprentissages en autoformation, de ressources éducatives pour réaliser les apprentissages en autoformation (manuels papier, ressources numériques, formations en ligne, carnet de bord pour s'auto-évaluer, pour consigner les apprentissages, des réflexions sur ses apprentissages, etc.), d'entretiens de conseil avec un enseignant-conseiller (trois), d'échanges d'informations culturelles à distance, en grand groupe, entre étudiants en Russie qui apprennent le FLE et étudiants du Cnam qui apprennent le russe, de télé tandems (un étudiant du Cnam et un étudiant en Russie réalisent des tandems pour s'apprendre mutuellement leur langue et leur culture) et de deux ateliers collectifs réflexifs, l'un d'ouverture en tout début de formation, l'autre en clôture, qui réunit l'ensemble des participants en France et en Russie. Les conditions de validation de cette formation sont les suivantes :

- 20 heures d'apprentissage individuels ; les traces d'apprentissage doivent être consignées dans le carnet de bord ;
- cinq séances de télé tandems de 30-40 minutes dont 15-20 minutes pour l'apprentissage de la langue cible ;
- poster une publication d'une information culturelle sur la page d'un réseau social dédiée au groupe et poster au moins dix commentaires en réaction aux publications des autres participants ;
- assister à au moins deux entretiens de conseil au cours desquels les étudiants se fixent des objectifs, choisissent des ressources et font état, dès le deuxième entretien, de l'avancée de leurs apprentissages, de la manière dont ils apprennent, se fixent de nouveaux objectifs ;
- participer aux deux ateliers collectifs réflexifs.

Les objectifs de formation pour les 20 heures d'apprentissage individuel sont décidés en tout début de formation par l'étudiant, à l'aide d'un enseignant-conseiller, de même que les ressources pédagogiques pour y parvenir. La logique d'apprentissage peut donc être orientée, par l'étudiant, selon une logique de savoirs, une logique développementale et / ou une logique de formation à un métier dans la langue étrangère. L'orientation des sujets de télé tandems peut également être choisie par l'étudiant et porter sur le développement de compétences

langagières, de savoirs culturels, de compétences socioculturelles pour la communication interculturelle, professionnelles avec la recherche d'un stage dans le pays de la langue cible, avec la simulation d'un entretien, etc. Le carnet de bord, complété et remis en fin de formation, constitue une forme de contrat d'apprentissage.

Concernant l'ouverture de ce dispositif, sur le plan spatio-temporel, les lieux et les temps d'apprentissages sont extrêmement flexibles, en dehors des deux ateliers collectifs réflexifs, qui sont imposés, et d'un calendrier de publications pour les échanges d'informations culturelles sur la page fermée du réseau social également imposé. Les autres composantes du dispositif, que sont l'apprentissage en autoformation, les autres formes de télécollaborations, les entretiens de conseil, sont négociées par l'apprenant. L'accès à la formation est également souple. Pour les composantes d'ordre pédagogique, là encore le dispositif est très ouvert et laisse des libertés de choix sur les objectifs pédagogiques, les contenus, les ressources, les méthodes, le rythme, le cheminement. L'évaluation comporte des contraintes en termes de volume d'apprentissage, de télé tandems à réaliser, etc. et un ensemble de traces doivent justifier des apprentissages. Concernant les personnes ressources, les étudiants peuvent solliciter un enseignant-conseiller, en cas de besoin, ou des pairs (dans le cadre des tandems). En cela, le dispositif est souple.

A la différence du premier dispositif, il n'y a pas de plateforme unique sur laquelle sont regroupés les ressources, les moyens de communication, les supports des échanges entre étudiants et entre étudiants et enseignants-conseillers. Différents canaux de communication sont utilisés, à l'oral comme à l'écrit ou les deux à la fois et le choix de l'outil de communication pour les télé tandems relève des apprenants. Il est, par conséquent, impossible de mesurer les niveaux de présence pour l'ensemble du dispositif. Seuls les échanges collectifs d'informations culturelles sur une page fermée d'un réseau social (Chachkine, 2021) sont accessibles ; ils sont d'ailleurs le lieu d'assez nombreuses interactions langagières (Chachkine, 2020 ; Chachkine, 2021) qui témoignent d'un niveau de présence élevé. Les plages de travail en autoformation, si je me réfère aux carnets de bord des étudiants, sont plutôt des apprentissages individuels sur manuel ou sur des ressources numériques et ont, par conséquent, un faible niveau de présence. Si les télécollaborations, les entretiens de conseils et les deux ateliers réflexifs sont vecteurs de présence, ce n'est pas le cas du travail en autoformation, on peut donc en déduire un niveau de présence moyen pour l'ensemble du dispositif.

S'agissant des apprentissages permis, ils sont mitigés. Dans le cadre des échanges de productions culturelles sur la page fermée d'un réseau social, espace qui génère de très nombreuses interactions et donc un niveau de présence élevé, les apprenants développent un système de références culturelles de base de la langue et culture cible pour permettre l'interprétation de faits culturels et pour la communication interculturelle (Chachkine, 2021). Les télé tandems sont, quant à eux, une source de motivation essentielle du dispositif et ont un effet sur la régulation des apprentissages (Chachkine, 2020). Enfin, si les étudiants ont pu faire l'expérience de l'apprentissage autodirigé, organiser leurs télé tandems, coopérer, gérer leurs émotions, réfléchir à l'organisation de leur apprentissage, fixer des objectifs réalisables avec l'aide de l'enseignant conseiller, choisir des ressources et chercher des stratégies pour mieux apprendre et rester motivés, les apprentissages langagiers sont, quant à eux, très limités (Chachkine, 2020). Dans ce dispositif, j'observe également que les étudiants se concentrent fortement sur leur partenaire de tandem, la question de l'apprentissage des langues en autoformation étant placée au second plan et l'implication cognitive individuelle étant notablement négligée. Comme les étudiants sont débutants complets dans la langue cible, cela a rendu l'apprentissage autodirigé complexe. Ceci est confirmé par Little, Dam et Legenhausen (2007 : 16-17) pour qui « l'autonomie de l'apprenant est indissociable du développement progressif de la compétence en langue cible par l'apprenant », ce qui signifie que « le développement de l'autonomie de l'apprenant et la croissance de la compétence en langue cible ne se soutiennent pas seulement mutuellement, mais sont totalement intégrés l'un à l'autre ».

Il ressort de cette comparaison entre deux grands types de dispositifs que, pour penser la formation d'adultes fortement scolarisés, analyser le degré d'ouverture du dispositif et le poids accordé aux trois grandes logiques de formation est instructif. En effet, cela permet de mettre en lumière qu'un dispositif extrêmement ouvert ne génère pas systématiquement beaucoup de présence sociale. C'est la pertinence des tâches collectives et le choix de l'artefact pour soutenir les échanges et les capitaliser qui sont cruciaux pour créer de la présence à distance (Chachkine, 2011). D'autre part, les savoirs acquis et les compétences maîtrisées par les apprenants, avant la formation, sont cruciaux. Même des apprenants disposant d'une autonomie d'apprentissage *a priori* élevée – dans le deuxième type de dispositif, les étudiants sont des adultes en formation de niveau master ou des ingénieurs alternants, il s'agit donc de publics avec un niveau élevé d'étude et avec une longue expérience d'apprentissage – peuvent réaliser des apprentissages limités dans des dispositifs très ouverts, et, cela, même avec un accompagnement individualisé

soutenu. Certes, ce type de dispositif permet d'expérimenter l'autodirection et de favoriser les processus d'autonomisation des étudiants.

Pour les publics adultes fortement scolarisés comme les doctorants, il n'est pas impensable d'organiser des scénarios d'apprentissage moins ouverts, mais avec un niveau de présence élevé, grâce à un scénario d'apprentissage, des rôles, des tâches qui motivent l'engagement, facilitent l'effort et permettent les expériences vicariantes comme c'est le cas dans le premier type de dispositif (Chachkine, 2012). Il est, par ailleurs, préférable de faire vivre des expériences d'apprentissage positives et de chercher à renforcer le sentiment d'efficacité des apprenants (Bandura, 1997) et faciliter ainsi les apprentissages.

Après avoir défini divers termes qui gravitent autour de la conception des formations – ingénierie de formation et ingénierie pédagogique, scénarisation de formation et dispositifs de formation – je termine par les « parcours de formation ». Après l'analyse de ce que revêt le terme de « parcours », et, plus spécifiquement, celui de « parcours doctoral », je décris un exemple de conception de parcours doctoral, celui de l'école doctorale Abbé Grégoire, pour lequel j'ai été très impliquée dans la conception mais qui a peu fait l'objet de publication, ce qui explique que je m'arrête plus longuement sur cet exemple pour en formaliser la conception. D'autre part, il ne s'agit plus de concevoir un dispositif pour l'apprentissage des langues mais un dispositif pour la formation-professionnalisation (Wittorski, 2013) des doctorants. La partie descriptive du parcours doctoral et du portfolio des compétences des doctorants illustre le virage effectué vers la conception de formations à visée professionnelle. Ces travaux m'inscrivent dans le champ de la pédagogie universitaire, celui plus spécifique de la formation doctorale et des recherches sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs à destination des doctorants. Dans la définition que De Ketele (2010) donne de la recherche en pédagogie universitaire, ce dernier souligne les interrelations entre le politique et le pédagogique pour la circonscrire. L'analyse du terme de « parcours doctoral » et de sa conception traduisent les interactions complexes entre le politique et le pédagogique.

#### 1.4 Les parcours de formation

La formation doctorale de l'école doctorale (ED) Abbé-Grégoire a été pensée sous forme de parcours. La conception du parcours, son organisation, les choix politiques et pédagogiques qui sous-tendent sa conception n'ont pas été formalisés et communiqués sous forme d'articles. Une communication a été proposée (Chachkine, Chatelain-Ponroy, Rival & Ruano-Borbalan,

2019) et des recherches centrées davantage sur le portfolio de compétences (Chachkine, 2019 ; Chachkine & Jorro, 2021b) ou sur l'écriture de la recherche (Chachkine & Jorro, 2021a ; Chachkine & Jorro, 2019) ont été menées.

Le parcours doctoral est un temps long de formation à la recherche et par la recherche, de trois à six ans. A la différence des dispositifs conçus et analysés dans le cadre de mes recherches précédentes, le parcours doctoral opère un changement d'échelle en termes de conception : il ne s'agit plus simplement d'une brique ou d'un cours, mais d'un parcours professionnalisant sur plusieurs années, constitué de formations, mais aussi d'un accompagnement à la conduite de la recherche et de socialisations à la recherche. Ce changement d'échelle implique qu'un nombre beaucoup plus important d'acteurs soit impliqué dans la conception, ce qui a été le cas pour concevoir le parcours de l'ED Abbé-Grégoire, qui a mobilisé la direction de l'ED, la direction de la recherche, les directrices et directeurs de laboratoires en SHS de l'établissement, deux représentantes des doctorants, des représentantes de l'établissement, des enseignants-chercheurs qui intervenaient dans les toutes premières formations proposées par l'ED. A ce collectif de concepteurs, piloté par un conseil pédagogique dont j'étais responsable, des exigences en termes de contenus émanant du MESRI ont été données – en premier lieu l'arrêté fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat (arrêté du 25 mai 2016 ) et, plus tardivement, le parcours étant conçu, le référentiel de compétences des diplômés du doctorat (arrêté du 22 février 2019) – ainsi que des contraintes d'enveloppe budgétaire par l'établissement.

Je reviens sur le terme de « parcours » dans le champ de la formation, ses implications politiques et scientifiques. Je décris ensuite le parcours doctoral de l'ED Abbé-Grégoire collectivement conçu.

#### *1.4.1 Contextualisation et définition d'un parcours de formation*

Les « parcours de formation professionnelle » font leur entrée dans le code du travail sur la formation professionnelle continue du 10 août 2016, sans qu'une définition de ce qui est entendu par « parcours de formation » ne soit proposée : « Les organismes de formation informent les organismes qui financent la formation, dans des conditions définies par décret, du début, des interruptions et de l'achèvement de la formation, pour chacun de leurs stagiaires, et leur communiquent les données relatives à l'emploi et au parcours de formation professionnelle dont ils disposent sur ces stagiaires. » ([Article L6353-10](#)). Il ne s'agit plus de financer des heures de formations mais un parcours de formation, via le compte personnel de

formation (CPF), censé donner plus d'autonomie aux salariés. Dans cette continuité, la loi « Avenir professionnel » du 5 septembre 2018 propose un nouveau cadre à « l'action de formation » qui devient, dès lors, un parcours pédagogique permettant d'atteindre des objectifs professionnels contenant un plan de développement des compétences et exigeant du salarié un maintien d'adaptation et d'employabilité. Dans ce cadre, le salarié bénéficie, outre du CPF, d'un entretien d'orientation professionnelle et d'un accompagnement.

L'arrêté sur le doctorat du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat insiste fortement sur la dimension professionnelle du diplôme. La formation doctorale devient « une formation à et par la recherche et une expérience professionnelle de recherche », qui peut être obtenue dans le cadre de la formation initiale ou tout au long de la vie, dont « 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'activités, dans le secteur public aussi bien que privé » (Arrêté du 25 mai 2016). Il est intéressant de noter que la mastérisation de la formation des enseignants s'est aussi traduite par une demande d'une « formation à et par la recherche » ; elle s'interprète toutefois différemment et met en évidence deux mouvements « i) la formation des enseignants s'appuie sur la recherche et ii) la formation des enseignants initie à la recherche (Cadet & Lavieu-Gwozdz, 2019 : § 1). La dimension « par la recherche » n'est pas entendue comme une expérience professionnelle de recherche comme c'est le cas pour le doctorat.

Par ailleurs, les écoles doctorales sont invitées à mettre en œuvre une politique d'admission des doctorants en leur sein, d'organiser des échanges scientifiques entre doctorants et avec la communauté scientifique. Elles « proposent aux doctorants des activités de formation favorisant l'interdisciplinarité et l'acquisition d'une culture scientifique élargie incluant la connaissance du cadre international de la recherche », assurent une formation à l'éthique de la recherche et à l'intégrité scientifique ainsi qu' « une démarche qualité de la formation en mettant notamment en place des comités de suivi individuel du doctorant et proposent aux encadrants du doctorant une formation ou un accompagnement spécifique ». Elles mettent également en œuvre « des dispositifs d'appui à la poursuite du parcours professionnel après l'obtention du doctorat dans les secteurs public et privé et organisent en lien avec les services des établissements concernés le suivi des parcours professionnels des docteurs formés ». Les ED contribuent, enfin, « à une ouverture européenne et internationale » (Arrêté du 25 mai 2016).

D'autre part, différents accompagnements sont mentionnés : le suivi individuel du directeur de thèse dont « les modalités d'encadrement, de suivi de la formation et d'avancement des recherches du doctorant sont inscrites dans la convention de formation » ; mais aussi celui « des comités de suivi individuel du doctorant » qui, après entretien, donne son aval pour une nouvelle inscription en thèse. Enfin, le doctorant bénéficie de l'accompagnement des autres chercheurs de l'unité de recherche à laquelle il est intégré « qui l'accueille et qui contribue à son accompagnement pendant sa formation » (arrêté sur le doctorat du 25 mai). L'importance des différentes formes de l'accompagnement dans cet arrêté, non seulement brise le duo traditionnel directeur de thèse-doctorant, même si cet accompagnement spécifique reste important, mais résonne aussi avec les « parcours de formation » qui ont fait leur entrée dans le code du travail sur la formation professionnelle continue (10 août 2016) et qui intègrent une vision « élargie » de l'action de formation et soulignent l'importance de l'accompagnement du formé.

Outre la dimension professionnelle du doctorat qui est fortement présente dans l'arrêté et les différentes formes d'accompagnement du doctorant mentionnées, on note une volonté de continuité et de progressivité dans la formation des futurs chercheurs, qui commence par la détermination d'une politique d'admission des doctorants dans les écoles doctorales et qui se poursuit jusqu'au suivi du parcours professionnel des docteurs après leur soutenance. A cette idée de cheminement, s'ajoutent des libertés de choix dans les formations proposées ; il s'agit en effet de « proposer des formations » et non de les imposer, à l'exception de la formation à l'éthique de la recherche et à l'intégrité scientifique, qui devient obligatoire. La notion de « parcours doctoral », bien qu'absente dans ces termes dans l'arrêté, semble sous-jacente, entendue comme un cheminement professionnel, au cours duquel des formations sont proposées et donc choisies, où une socialisation à la recherche est permise, ne restreignant pas l'action de formation à un enseignement. Cette notion de « parcours doctoral » a d'ailleurs été choisie par l'équipe de direction de l'ED et son conseil pédagogique qui a conçu le parcours. Il s'agit d'un choix opéré également par quelques autres établissements d'enseignement supérieur comme l'EPHE (école pratique des hautes études) ou encore l'université de UCLouvain en Belgique.

Le choix terminologique de « parcours doctoral » n'est pas anodin. En sciences de l'éducation et de la formation, un « parcours » signifie un chemin, un trajet que fait une personne ou que l'on fait faire à une personne. Ce trajet peut être déterminé, imposé à un individu ou être choisi par la personne (Toczek, 2014). En cela, en termes d'agentivité des participants au

« parcours », le choix est laissé entre un parcours imposé, un parcours ouvert, voire très ouvert avec de grandes libertés de choix. Un parcours de formation, par l'ouverture potentielle qu'il propose, peut être défini comme une succession organisée et cohérente d'expériences formatives de nature variée, dans le cadre de formations ou non (Jourdan, 2017). En cela, le parcours appelle une forme spécifique d'organisation des savoirs et des compétences à acquérir et une démarche d'ouverture large de l'institution organisatrice vers son environnement. En effet, les domaines d'action du « parcours » sont situés au plus près des pratiques sociales et ne renvoient pas à un corpus de savoirs « académiques » exclusivement.

La notion de parcours de formation peut très bien s'inscrire dans une conception humaniste de la formation en veillant à articuler une triple logique didactique, psychologique et socioprofessionnelle (Fabre, 2015), triple logique énoncée en introduction de cette partie. Cela signifie que la logique de construction des savoirs (la logique didactique), la logique qui tâche d'insérer l'apprentissage dans un développement global de la personne (la logique psychologique) et la logique de formation professionnelle, qui consiste à créer des liens avec le monde du dehors, sont toutes les trois présentes, avec une insistance toutefois sur cette dernière, les parcours de formation rendant compte de plusieurs processus de professionnalisation. Mais le parcours avec sa logique professionnelle dominante ne saurait se réduire à un simple ajustage à des réalités socioéconomiques existantes. Comme je l'écrivais plus haut dans le chapitre sur la conception de formation, la conception de parcours de formation à visée professionnelle vise plutôt l'adaptation à un corps de métier, qui n'est pas l'ajustage, et renvoie à la possibilité pour le sujet formé « de se transformer en transformant le milieu et de participer ainsi à l'auto-transformation démocratique de la société » (Fabre, 2017 : §13). Selon l'approche humaniste de la formation donnée plus haut, le parcours concilie les trois logiques, sans oublier ou écraser une logique mineure, la logique professionnelle prévalant toutefois sur les autres dans le parcours.

Selon cette conception du parcours, la construction progressive de compétences professionnelles est inhérente au concept de parcours de formation auquel sont rattachés les concepts de développement professionnel, de professionnalité émergente (Jorro, 2014) ou encore de socialisation professionnelle (Toczek, 2014). Penser la formation des doctorants en termes de parcours implique aussi la reconfiguration de la trajectoire biographique et identitaire du sujet (Delory-Momberger, 2014), c'est-à-dire la reconfiguration des expériences et des représentations que s'en donne le sujet en termes d'image de soi, de représentation du métier, de valeurs professionnelles, etc. Ces reconfigurations tout au long d'un parcours peuvent être



vécues comme des crises (Ria, 2009). Les accompagnements de la directrice de thèse ou de celui des formatrices des séminaires, des pairs, des autres chercheurs du laboratoire de rattachement, ou encore celui des proches sont alors centraux pour faciliter ces reconfigurations ou les « passages » de ces crises.

En somme, penser la formation en termes de « parcours » comporte plusieurs implications, au-delà du temps long qui le caractérise et d'une dimension méso de la formation qui est plus proche de la démarche curriculaire que du cours. Tout d'abord, le choix du parcours implique d'être interconnecté à des processus de professionnalisation, dont l'enjeu est, pour l'établissement de formation, la fabrication d'un professionnel par le développement de compétences (Wittorski, 2013), sachant qu'en formation d'adultes, le développement du pouvoir d'agir des formés constitue également une dimension majeure de la professionnalisation, ce qui induit que les logiques psychologiques qui visent le développement de la personne et les logiques didactiques qui visent la construction de savoirs ne sont pas négligées. Cela suppose également de permettre à l'individu qui se forme d'élaborer une réflexion sur les changements en cours, vécus, souhaités ou craints (Delory-Momberger, 2003). Plus largement, la question du « parcours » recoupe la question de l'identité professionnelle et de la construction d'une posture professionnelle du sujet. La posture professionnelle, tout comme la compétence (Tardif, 2006 : 22) – « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » – est liée à des familles de situations. Les postures professionnelles, dont des liens cruciaux avec les compétences existent, sont fortement et explicitement liées à la spécificité d'une profession (Tardif & Benoit, 2013). Si le sens premier de « posture » indique une attitude particulière du corps, il indique également une attitude d'esprit. Perrenoud (2001) précise que ces postures professionnelles peuvent être intellectuelles, éthiques, philosophiques et intègrent des valeurs, des attitudes en lien avec une profession. La posture professionnelle désigne donc « la situation dans laquelle agit un professionnel, tout autant que le système d'attitudes qu'il adopte dans cet exercice » (Mulin, 2014 : 214). Cet « agir » et ces attitudes sont mues par des représentations professionnelles partagées, des normes communes qui justifient les pratiques mais remplissent aussi des fonctions de constructions identitaires et de mobilisation de compétences et de connaissances communes à la profession (Mulin 2014). La construction d'une posture professionnelle est donc une mise en conformité de compétences, de connaissances, d'attitudes avec des normes professionnelles, bâties à partir de représentations partagées au sein d'un domaine d'exercice.

Ensuite, s'ajoute une réflexion sur le degré d'ouverture du dispositif et donc sur les libertés de choix dans le parcours, entre être formé et se former, à diverses étapes du parcours. Diverses formes d'accompagnement et de socialisations à la recherche, individualisées ou collectives, sont proposées pour aider à la construction d'une posture professionnelle. Le portfolio des compétences, conçu pour les doctorants de l'ED Abbé-Grégoire, faisant partie intégrante du parcours doctoral et que je décris plus loin, semble contribuer aussi à la construction d'une posture professionnelle (Chachkine, 2019). Le portfolio peut, en plus des divers accompagnements donnés par les directrices de thèse, les comités de suivi de thèse, les autres chercheurs, les pairs, favoriser les transitions difficiles du parcours.

Je décris à présent le parcours conçu collectivement pour l'ED Abbé-Grégoire, les formations, la valorisation des activités de recherche et d'activités professionnelles dans le parcours, les socialisations à la recherche, le portfolio des compétences, qui pourrait constituer une matérialisation du parcours doctoral des doctorants, complémentaire de la thèse.

#### *1.4.2 Le parcours doctoral de l'ED Abbé-Grégoire*

Huit laboratoires sont liés à l'ED et trois lui sont associés dans des disciplines et spécialités telles que l'ergonomie, la psychologie de l'orientation, la psychologie du travail, les sciences de gestion, les sciences de l'éducation et de la formation, l'histoire des technosciences en société, la sociologie du travail et des organisations, la sécurité et défense ou encore l'architecture. Il s'agit donc d'une ED pluridisciplinaire, qui regroupe des doctorants travaillant sur des thématiques de recherche extrêmement variées.

##### *1.4.2.1. Les doctorants de l'ED Abbé-Grégoire*

L'ED compte 250 doctorants inscrits environ chaque année, avec un âge moyen de 41 ans. 40 nationalités sont représentées et les doctorants étrangers constituent 35 % environ de l'effectif des inscrits. Les doctorants de l'ED ont uniquement l'obligation de suivre deux semaines de formation en année 1 auxquelles sont accolées les journées d'accueil et les journées doctorales, ce qui leur permet de poursuivre leur parcours depuis l'étranger ou la province. Sans disposer de nombres exacts sur les lieux de résidence des doctorants, il est possible d'avancer qu'ils sont majoritairement distants du site parisien du Cnam où les séminaires en présentiel ont lieu et où se trouvent les laboratoires de recherche.

Au-delà de la pluridisciplinarité et des nationalités diverses, l'ED accueille des doctorants en formation initiale, qui s'inscrivent à la suite d'un master, mais surtout de très nombreux professionnels qui viennent valider leur expérience, gagner en expertise pour devenir des professionnels de très haut niveau, ou qui se réorientent par la thèse. Les femmes représentent presque 60 % des doctorants et les hommes un peu plus de 40 % environ.

Quant au financement des thèses, plus de la moitié des doctorants (55 % environ) sont salariés et financent eux-mêmes leur thèse et ont, dans ce cas, la possibilité de réaliser leur thèse en 6 ans. 25 % ont un financement pour la réalisation de leur thèse (Cifre, convention de recherche, bourse doctorale, ATER) ; le restant, n'est ni salarié ni ne possède de financement pour sa thèse.

Si le profil des doctorants du Cnam se singularise par son nombre important de professionnels salariés, il ne diffère pas grandement de la tendance internationale qui est à la massification des doctorants depuis 20 ans, à une diversification et une féminisation des profils. Si le profil du doctorant était traditionnellement plutôt celui d'un homme, blanc, jeune, célibataire, sans handicap, les doctorants sont aujourd'hui plus âgés, dans la trentaine et la quarantaine, en couple et avec des enfants. L'autre type de diversification, commun aux Etats-Unis, au Canada, au Royaume-Uni, est l'internationalisation des profils (Taylor, Kiley & Humphrey, 2018). D'autre part, le développement de l'internet et des moyens de communication à distance fait que les doctorants sont beaucoup plus souvent à distance qu'en présentiel pour réaliser leur parcours. Cette diversification des profils, qui s'observe à l'échelle internationale, a des conséquences sur l'accompagnement doctoral et la conception des parcours.

#### 1.4.2.2 Organisation générale du parcours

Le parcours doctoral comprend une formation obligatoire en année 1, qui constitue un socle de compétences et de connaissances fondamentales en recherche, organisée sur deux semaines de formation, l'une en début d'année et l'autre en fin d'année, accolée à des journées doctorales. La formation porte sur l'éthique et la déontologie scientifique, l'épistémologie, les méthodologies de recherche qualitatives et quantitatives, la recherche d'informations et la tenue d'un portfolio des compétences, créditée de six ECTS.

Un parcours à la carte vient en appui des doctorants pour poursuivre quatre grands objectifs : les aider à mener leur projet de recherche, à produire et communiquer leur travail dans une communauté scientifique, à s'insérer professionnellement au plan national et international et à

servir la société. Ce parcours comprend des séminaires transversaux, des séminaires spécifiques organisés par les laboratoires de l'ED, des UE du Cnam, des Mooc, des activités professionnelles et de recherche. 24 ECTS au moins doivent être validés pour ce parcours à la carte.

Voici un schéma qui synthétise l'organisation du parcours, à la carte.

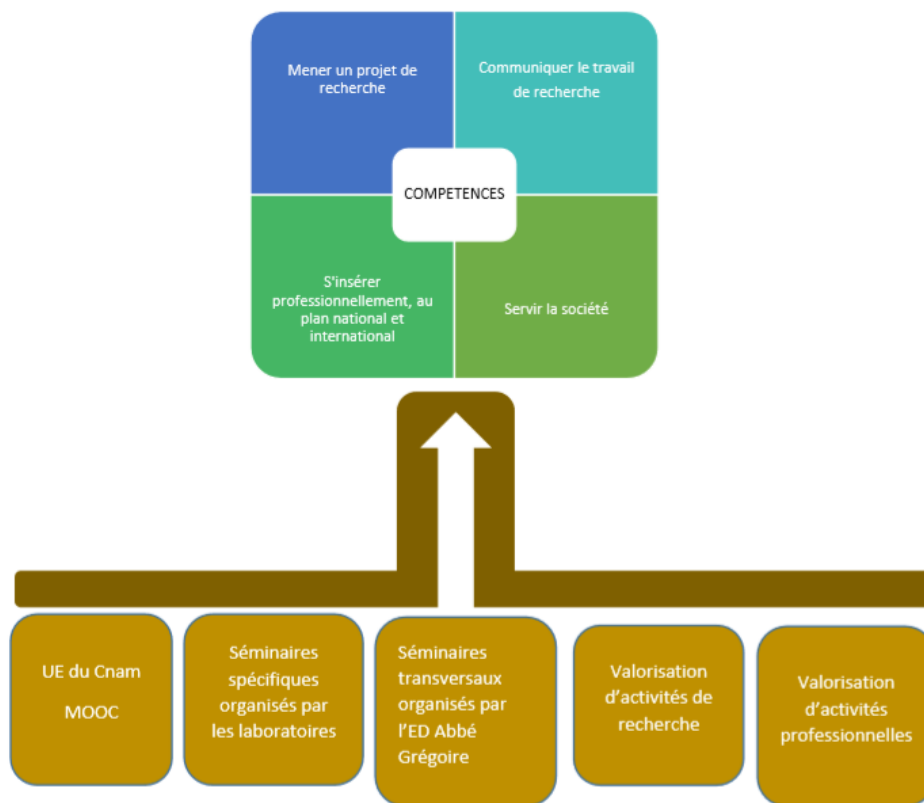


Fig. 1 - Organisation du parcours doctoral à la carte.

Les séminaires transversaux sont des séminaires d'approfondissement des thématiques abordées dans le socle de compétences fondamentales en année 1 sur les méthodologies quantitatives et qualitatives, l'épistémologie, l'insertion professionnelle avec le portfolio des compétences, la publication, l'édition et la communication scientifique. Sont également intégrés deux nouveaux séminaires, l'un en anglais pour la recherche, dont l'objectif est d'accompagner les doctorants à la production scientifique en anglais (articles, communications, etc.) et un nouveau séminaire sur les humanités numériques et les transformations digitales. S'agissant de ce dernier, les objectifs sont de fournir des connaissances de base sur la transformation digitale des organisations et la manière dont cette transformation s'applique au domaine de la science et débouche pour les SHS sur la question des humanités numériques. Un

des objectifs de ce dernier séminaire est aussi de présenter différents outils permettant la mise en valeur d'un projet de recherche, de corpus ou de résultats

Les laboratoires, tels le laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels (FoAP) auquel j'appartiens, organisent des séminaires dont certains sont centrés sur les apprentissages professionnels, mettent en débat les résultats de recherches sur les apprentissages dans les situations éducatives, formatives, professionnelles, de travail. Des ateliers sont proposés également et portent sur l'écriture d'articles scientifiques pour *Les carnets de recherche sur la formation* qui accueillent, dans une de ses rubriques, les recherches doctorales (<https://crf.hypotheses.org/category/recherche-doctorales>) et, ensuite, pour des revues phares dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation. Un autre atelier porte sur la lecture de textes fondateurs pour les sciences de l'éducation, sur les concepts qu'ils mobilisent, sur leur structuration. Un dernier atelier porte sur la présentation orale de son travail de recherche en anglais.

Des UE du Cnam peuvent être choisies également par les doctorants, des UE de langues, en français langue étrangère notamment pour les doctorants dont la langue 1 n'est pas le français, ou encore pour se remettre à niveau en anglais ; des UE dans les domaines de la formation peuvent également être suivies, comme apprendre à mener une action de formation ou encore se former au management. Des Mooc, en lien avec le projet professionnel des doctorants, en français ou dans d'autres langues, peuvent être suivis et l'attestation de suivi et de réussite doit être intégrée au portfolio.

Les activités professionnelles et de recherche valorisables dans le parcours s'organisent autour des quatre grands objectifs du parcours, qui sont de mener un projet de recherche, produire et communiquer son travail dans une communauté scientifique, s'insérer professionnellement au plan national et international et servir la société.

ACTIVITES VALORISABLES	ECTS
<b>Produire et communiquer son travail dans une communauté scientifique</b>	
Participation à des contrats publics de recherche	5
Contribution sélectionnée à un colloque	3
Publication d'un ouvrage, d'un article dans une revue à comité de lecture	5
Contribution et intervention dans un séminaire de recherche externe à l'ED	1
Présenter sa thèse en 180 secondes	3
Séjour en laboratoire ou séjour universitaire (3 à 6 mois)	3

Contribution acceptée dans un colloque international	3
Participation à une recherche comparative ou réalisation d'un contrat européen	5
Autres activités valorisables (indiquer systématiquement la durée, l'investissement en temps, un résultat ou une attestation)	
<b>S'insérer sur le plan professionnel au niveau national et international</b>	ECTS
Participation aux activités collectives de l'école doctorale ou du laboratoire	2
Organisation de séminaires d'équipes de recherche	2
Organisation de journées doctorales	2
Prise en charge d'une activité éditoriale (secrétariat ou comité de rédaction, site Web...)	2 à 5
Création ou administration d'un site Web de valorisation ou de médiation	1
Professionnalisation et participation à des activités en entreprise ou avec des partenaires sociaux	
Activité salariée en entreprise ou dans le secteur public (expliquer le lien avec sa recherche)	5
Stage en entreprise ou institutions (expliquer le lien avec la recherche)	1
En convention CIFRE (1 fois durant le parcours doctoral)	5
Participation à des contrats avec des entreprises	1 à 4
Participation à des modules d'insertion professionnelle	
Séminaires ABG Intelli'agence, formations à l'entrepreneuriat et rencontres professionnelles, modules d'accompagnement individuel	0, 5 à 1
Participation à des activités internationales	
Séjour en laboratoire ou séjour universitaire	2 à 5
Stage en entreprise à l'international	2 à 5
Enseigner	
Dispenser des TD, des TP, des cours, pour un volume d'au moins 75 HED sur 3 ans	5
<b>Servir la société</b>	
Communiquer dans les médias (sites, télévisions, radios)	1
Enseigner à des publics d'âges et de cultures différents	1 à 5
S'engager dans des collectifs qui cherchent à diffuser le savoir culturel, scientifique et technique à l'échelle nationale et internationale	1 à 5
Participation à des initiatives de démocratie scientifique et technique	1
Publication d'un article dans une revue professionnelle ou de vulgarisation	1 à 2
Transfert de connaissances au sein d'organismes ou d'associations professionnelles ou syndicales	1
Représenter un collectif (représentant.e des doctorant.e.s au sein de l'ED, au sein d'un labo, au CA, représentant syndical)	2 à 5

Extrait du livret de formation des doctorants 2021-2022 (p. 6-7).

Cette valorisation d'activités professionnelles et de recherche est une spécificité de l'ED Abbé-Grégoire du Cnam, qui témoigne de son ancrage professionnel, de l'attache de l'établissement à la valorisation des acquis de l'expérience. Une valorisation de ces activités professionnelles et de recherche, autrement que sous la forme de crédits, peut l'être également par le biais du portfolio des compétences que je décris plus loin. Il s'agit alors de faire état de ces expériences, de les contextualiser, de faire émerger les apprentissages permis au travers de l'expérience, grâce à une réflexion collective entre doctorants et enseignants, et, d'en prendre conscience,

par cette verbalisation orale et écrite, pour finalement les valoriser et se construire une posture de chercheur.

### *Les socialisations à la recherche*

Les séminaires obligatoires et facultatifs organisés par l'ED, les séminaires organisés par les laboratoires, les journées d'études, les rencontres avec la directrice de thèse constituent de premières socialisations. Les journées doctorales, obligatoires en année 1, constituent un moment important du parcours, du fait qu'elles rassemblent les doctorants des différents laboratoires, d'années différentes et ouvrent les doctorants à une pluralité d'interactions collectives. Ces journées poursuivent plusieurs objectifs dont ceux de permettre aux doctorants d'échanger sur des thèmes d'actualité en lien avec la recherche, de rencontrer des doctorants de leur discipline ou d'autres disciplines de l'ED, de développer leur capacité de publication en présentant un poster, de participer à l'organisation des journées et à l'introduction des tables rondes, de rencontrer des professionnels et acteurs académiques.

Diverses socialisations sont organisées pour les doctorants au sein des laboratoires, en premier lieu avec la directrice ou le directeur de thèse, mais aussi au travers des séminaires organisés par les laboratoires, des journées d'études inter-laboratoires qui leur permettent de s'exercer à communiquer leur activité scientifique devant un public hétérogène. Les ateliers, quant à eux, plus confidentiels, leur permettent plus d'échanges avec leurs pairs et une parole plus libre, les autorisant à exprimer leurs doutes et leurs questions. Les comités de suivi de thèse, enfin, sont des rencontres propices à des lectures complémentaires faites par des chercheurs sur un travail de thèse qu'ils n'encadrent pas ; ces rencontres permettent aux doctorants d'identifier des habits, de comprendre des conflits épistémiques à l'intérieur d'une même discipline ou entre disciplines (Jorro & Saboya, 2020).

La question de la socialisation des doctorants et de leur intégration progressive dans la communauté des chercheurs, sur laquelle je reviens au chapitre suivant, est essentielle dans le parcours doctoral. En effet, le sentiment d'isolement et de solitude est un défi récurrent rencontré par les doctorants selon Berthiaume et al. (2020) ; il se pose plus spécifiquement pour les doctorants distants qui sont dans l'impossibilité de se rendre aux séminaires et formations organisées en présentiel. La socialisation des doctorants ne leur donne pas seulement la possibilité de se construire en tant que chercheur (en apprenant à parler de sa recherche et à adapter son discours en fonction de l'interlocuteur (Rinaudo & Broussal, 2020), à adopter les

habitus des chercheurs, à se familiariser avec les divers modes de communication de la recherche, etc.), mais elle est également un puissant levier motivationnel (Ryan & Deci, 2017). En effet, pour ces auteurs, le besoin de relations sociales qui est lié au fait de se sentir connecté à autrui, d'être attentif aux autres et d'avoir un sentiment d'appartenance à des communautés de personnes – en plus du besoin d'autonomie et de compétence, c'est-à-dire le besoin d'interagir efficacement avec son entourage – seraient à la base de toute motivation humaine. Les environnements qui soutiennent ces besoins de base procureraient le plus de satisfaction et promouvraient l'émergence des motivations les plus autodéterminées (Ryan & Deci, 2017).

### *Le portfolio de compétences*

Les doctorants ne savent pas spontanément identifier les transformations vécues et les apprentissages permis tout au long du parcours (Chachkine & Jorro, 2021b). Pour l'aide à l'identification des lieux et des temps d'apprentissage, leur valorisation, ainsi que pour l'aide à la prise de conscience de leur identité de chercheur en formation et de l'importance de la communauté pour se construire comme chercheur, le portfolio est susceptible d'étayer ce type d'apprentissages (Carnus & Van Nieuwenhoven, 2014). Plus largement, les écrits dits « professionnalisants » tels les dossiers de validation, les journaux de bord ou les portfolios, avec leur logique réflexive, servent à penser et analyser la pratique professionnelle et permettent la mise en relation de l'expérience pratique et des apports théoriques (Cadet & Rinck, 2014).

Le portfolio, imposé par l'arrêté du 25 mai 2016 sur le doctorat, se définit, en sciences de l'éducation et de la formation, comme un outil de consignation de données, qui prend la forme d'un porte-document (au format numérique le plus souvent) permettant de sélectionner et d'organiser des traces d'apprentissage au regard de plusieurs objectifs donnés (Bélaïr & Van Nieuwenhoven, 2010). Dans le champ de la formation professionnelle, ces traces rassemblées encouragent des prises de conscience chez les auteurs, aussi bien sur leurs compétences professionnelles que sur leur nouvelle identité professionnelle. Les traces rassemblées invitent aussi à entrer dans une démarche réflexive et métacognitive ainsi que dans des formes de pensée critique et créatrice (Mottier Lopez & Vanhulle, 2008).

Déployée dans une visée développementale (Tardif, 2006), la démarche « portfolio » vise aussi bien à faire repérer ce qui est développé de façon singulière par chaque doctorant lors du parcours que de dégager des invariants, susceptibles d'être retrouvés dans des référentiels de compétences des docteurs (cf. *Vitae Researcher Framework*, Doc Pro). Davantage un outil



formatif que certificatif pour l'école doctorale Abbé-Grégoire, le portfolio conçu pour les doctorants de l'ED Abbé Grégoire, permet de privilégier les traces d'apprentissage « qualitatives » plutôt que leur exhaustivité. De même, il s'agit moins de faire prouver par les doctorants leurs compétences que de réfléchir à leurs transformations personnelles et professionnelles. Voici la présentation de la démarche que nous avons privilégiée qui s'organise autour de cinq grandes étapes. Une première version du portfolio a été décrite dans Chachkine et Jorro (2021b), puis la démarche a été remaniée en 2020. En voici la dernière version dont je décris la démarche, sachant que les principes théoriques qui guident la conception me semblent, pour la pédagogie universitaire, tout aussi importants que les pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur, car ce qui peut faire problème en formation, c'est la mise en relation des savoirs théoriques et pratiques (Fabre, 2006).

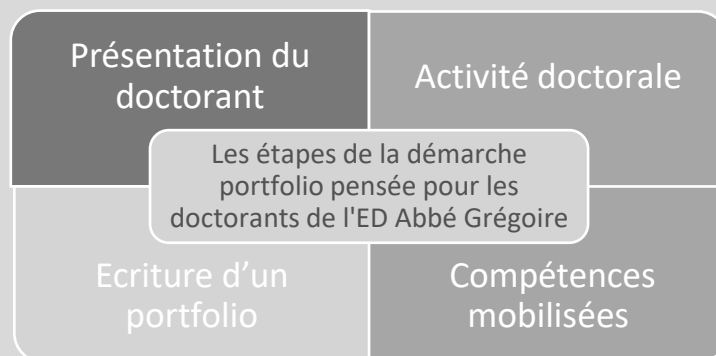
Six regroupements de trois heures sont proposés tout au long d'un semestre pour la mise en place de cette démarche. Dans le cadre des regroupements, des séances d'écriture et des séances de discussion en groupe de 15-20 doctorants peuvent alterner. En cela, cette démarche portfolio peut avoir certaines similitudes avec le dispositif mis en place par Dubois (2019), dans lequel il s'agit d'écrire seul en présence d'un groupe, ce qui suppose que « le rapport à l'écriture de chaque participant est mis en jeu et peut être infléchi par le travail groupal » (Dubois, 2019 : §1). Dans notre contexte, les temps d'écriture ne sont toutefois pas exclusivement en cours et en groupe, d'importantes plages d'écriture individuelles hors des cours alternent avec quelques courtes séances d'écriture en cours.

La première étape de la démarche, la présentation de la doctorante, invite à réfléchir et à noter les éléments déclencheurs de l'entrée en thèse, qu'ils soient biographiques, professionnels, institutionnels, contextuels (rencontre, lectures, etc.). Recueilli pour une précédente recherche (Chachkine & Jorro, 2019), un témoignage écrit d'une docteure de l'ED sur ses motivations à entrer en thèse, sur les difficultés vécues, surmontées et sur les apprentissages permis est projeté puis discuté avec le groupe. Cette étape vise à faciliter le lien entre leur activité antérieure et leur activité présente, à identifier leur motivation profonde à entrer en thèse, qui pourra être sollicitée tout au long du parcours.

Les doctorants sont ensuite invités à réfléchir à l'environnement de travail dans lequel ils s'imaginent dans quatre-cinq ans, à l'évolution professionnelle et personnelle souhaitée. Cette activité « anticipatrice » invite à conscientiser des buts personnels et professionnels (comme occuper tel poste dans tel environnement, ce qui permettrait d'être entouré de personnes dont

le côtoiement enrichirait ma vie personnelle, etc.). Cette conscientisation des buts, la représentation cognitive d'événements futurs, peuvent se transformer en « motivateurs » et en « régulateurs » du comportement (Bandura, 2019), sur lesquels je reviens plus loin dans la partie théorique du chapitre 2 de cette partie.

Vignette 3 – Présentation synthétique de la démarche portfolio.



#### **Présentation du doctorant**

- Eléments déclencheurs (biographiques, professionnels, institutionnels, contextuels, etc.) de l'entrée en thèse et pendant le parcours
- Les projections personnelles et professionnelles

#### **Activité doctorale**

Description des actions réalisées en année 1, 2, 3, etc. et réflexion sur ces actions :

- Recherche documentaire
- Organisation de l'information
- Participation à la vie de laboratoire
- Accompagnement de la directrice de thèse
- Comités de suivi de thèse
- Manifestations scientifiques (journées doctorales, etc.)
- Ecriture de la thèse, d'articles scientifiques.

#### **Compétences mobilisées**

Réflexion sur les épreuves traversées, les apprentissages permis durant le parcours (entrée en thèse, construction de l'objet de recherche, progression dans le parcours, écriture de la thèse, présentation de sa recherche à une communauté scientifique, etc.)

Prise de connaissance de deux référentiels de compétences de docteurs et de chercheurs, DocPro et VITAE. Réflexion sur les compétences mises en œuvre pendant le parcours, celles qu'il semble important de développer pour la suite.

#### **Ecriture d'un portfolio**

- Ecriture d'un récit de leur cheminement d'apprenti-chercheur dans lequel des compétences, illustrées d'exemples de mises en œuvre sont explicitées.
- Réalisation d'une carte, d'un tableau ou d'un CV qui recense les compétences mobilisées pendant le parcours, accompagné d'un texte explicatif et d'exemples.

Au cours de la deuxième étape de cette démarche, intitulée « activité doctorale », les doctorants décrivent les actions réalisées en année 1, 2, 3, etc. et portent une réflexion sur ces actions (l'activité de recherche documentaire, d'organisation de l'information, de participation à la vie de laboratoire, le travail avec le directeur de thèse ou avec les comités de suivi, la participation aux manifestations scientifiques (journées doctorales, etc.), l'écriture de la thèse, d'articles scientifiques, etc.). La réflexion sur l'activité du doctorant doit permettre de rendre compte de la réalité d'une activité par ceux qui la vivent directement. Les doctorants sont également invités à réfléchir aux diverses socialisations permises dans leur parcours : la participation à la vie de laboratoire, le travail avec le directeur de thèse, la participation aux journées doctorales, aux séminaires et rencontres avec d'autres doctorants, aux discussions avec des membres des comités de suivi, à la présentation de leur travail de recherche devant d'autres chercheurs (doctorants, docteurs, enseignants-chercheurs), etc. Cette activité cherche à faire prendre conscience de l'importance de la socialisation des jeunes chercheurs pour la construction d'une posture de chercheur, étant entendu que la construction d'une posture professionnelle est une mise en conformité de compétences, de connaissances mais aussi d'attitudes avec des normes professionnelles rarement explicites.

Dans une troisième étape, les doctorantes réfléchissent aux épreuves traversées, aux apprentissages permis durant le parcours, que ce soit pour l'entrée en thèse, pour la construction de l'objet de recherche, la progression dans le parcours, l'écriture de la thèse ou encore la présentation de sa recherche à une communauté scientifique, etc. Cette activité vise à faire prendre conscience des difficultés vécues et des « passages » traversés (Van Genep, 1987) et des compétences mobilisées pour les traverser. Les doctorants listent ensuite par écrit, individuellement ou collectivement, les compétences du doctorant qui entre en thèse, qui chemine dans le parcours, qui écrit, qui communique, qui prépare sa soutenance. Cette activité donne lieu à un écrit, individuel ou collectif. A la suite, il leur est demandé de prendre connaissance de deux référentiels de compétences de docteurs et de chercheurs majeurs, DocPro et Vitae. Les doctorants réfléchissent à nouveau aux compétences mises en œuvre pendant leur parcours, à celles qu'il leur semble important de développer pour la suite.

En dernier lieu, les doctorants disposent de six semaines environ pour écrire leur « portfolio » : soit un récit de leur cheminement d'apprenti-chercheur et des compétences, illustrées d'exemples, mises en œuvre pendant le parcours, soit une carte des compétences, soit un CV

détaillé des compétences mises en œuvre pendant le parcours, accompagné d'un texte explicatif et d'exemples.

Expérimenté deux années de suite sur un effectif réduit dans le cadre du séminaire optionnel « Du portfolio à l'insertion professionnelle des docteurs », le portfolio a été réajusté, puis étendu à l'ensemble des doctorants. Les premiers portfolios qui ont fait l'objet d'une analyse (Chachkine, 2019 ; Chachkine & Jorro, 2021b) ont montré combien leurs formes sont diverses et servent des objectifs différents pour les doctorants. Ils prennent tantôt la forme d'un récit, tantôt celle d'un prospect accompagné d'un écrit explicatif sur les compétences sélectionnées et mises en avant, tantôt la forme d'une carte mentale qui organise les apprentissages développés et les compétences mises en œuvre, accompagnés d'un document explicatif relatif à leur degré de développement, ou encore la forme d'un CV « amélioré ». Les récits eux-mêmes ne sont pas homogènes et peuvent se présenter soit sous la forme d'un récit d'apprentissage – qui varie considérablement selon que le doctorant est en année 1, 2, 3 ou plus – soit d'un récit « identitaire » qui vise davantage à trouver dans le parcours antérieur à la thèse les compétences personnelles qui prédisposaient à devenir chercheur. En cela, les portfolios traduisent l'hétérogénéité des doctorants et les parcours doctoraux très variés qu'ils vivent (Chachkine, 2019).

Au-delà de la singularité des objectifs poursuivis par chacun dans les portfolios et des apprentissages qui y sont consignés et organisés selon deux grandes compétences – construire son travail de recherche et communiquer sur son travail de recherche – une évolution notable apparaît dans les portfolios, entre les premiers écrits soumis et le portfolio final (Chachkine, 2019) : une posture professionnelle est développée par la quasi-totalité des doctorants, et pas seulement les doctorants dont le travail de recherche est avancé. Cela se traduit non plus seulement par le recensement de compétences classiques de chercheur, telles « dresser une bibliographie », « trouver des informations pertinentes », « faire une hypothèse de recherche » mais par des compétences plus liées à une posture de chercheur, comme des manières d'être et d'agir dans des ensembles de situations (« être sensible aux moindres détails qui peuvent éclairer mon sujet de recherche », « savoir donner du temps au temps » ou encore « savoir écouter son domaine de recherche » (Chachkine, 2019).

Jorro identifie trois grandes formes de sémantique de soi et de forme de reconnaissance de sa posture (Chachkine & Jorro, 2021) :

- « Une première modalité de la reconnaissance de soi réside dans *la quête d'une altérité scientifique* en recourant à l'approche biographique » (130). Dans cette forme-là, les doctorants réexplorent leur parcours de vie et explicitent leur volonté d'aller vers le monde de la recherche.
- « Une seconde forme de reconnaissance relève *du dialogue entre l'expérience professionnelle et le processus de recherche*. La mise en regard des deux mondes permet l'établissement de passerelles » (131). Pour les doctorants professionnels, on relève le désir de reconnaissance socio-professionnelle. Ils entrevoient la valeur ajoutée du parcours doctoral pour leur activité professionnelle.
- « Une troisième manière de se reconnaître réside dans la recherche de *la reconnaissance académique* par l'appropriation des compétences de recherche. Que ces compétences relèvent d'un travail solitaire ou qu'elles s'acquièrent dans un contexte de communauté d'apprentissage » (131).

Si la démarche portfolio semble être le révélateur de la construction de leur posture de chercheur, que traduit la façon dont ils parlent d'eux-mêmes, en lien avec leur projet professionnel qui n'est pas forcément toujours bien conscientisé mais en construction, cette démarche aide aussi à identifier les opportunités d'apprentissage dans différents environnements (les diverses socialisations, les différentes écritures et lectures, les terrains, les séminaires, etc.). L'accompagnement proposé peut aussi aider à percevoir la valeur de ces temps et de ces opportunités d'apprentissages ; sans cet accompagnement, cette valeur peut ne pas être perçue. Ces différents temps d'apprentissage mettent à la fois en évidence l'importance de l'accompagnement (les ressources externes), mais aussi le rôle des facteurs personnels des doctorants (leurs ressources internes), qui contribuent à la disposition à apprendre et, par-là, à la construction de leur professionnalité (De Ketele, Chachkine, Frenay & Merhan, 2021). En effet, les portfolios traduisent bien les apprentissages en lien avec le métier d'apprenti-chercheur, les ressources internes d'ordre cognitif, conatif, corporel qu'ils mobilisent et les ressources externes d'ordre social, matériel, spatial sollicitées. En cela, le portfolio, du fait qu'il intègre des ressources externes d'une grande diversité et qui font sens pour le doctorant, peut être une matérialisation du parcours doctoral, complémentaire de la thèse, la thèse n'étant qu'une évaluation imparfaitement représentative du parcours doctoral.

## 1.5 Conclusion du chapitre I de la partie II

Ce premier chapitre retrace mon parcours de recherche sous l'angle de la conception des dispositifs de formations – qu'ils soient conçus pour les langues, qu'ils soient entièrement ou partiellement à distance ou qu'il s'agisse de la conception collective du parcours doctoral, plus précisément d'un dispositif avec une visée professionnelle. Mon parcours, réexaminé sous l'angle de la conception m'a incitée à clarifier mon positionnement vis-à-vis de la profusion de termes qui entoure la notion de conception – de l'ingénierie de formation aux parcours de formation en passant par la scénarisation des formations. Je définis ces termes également, en tenant compte parfois de l'évolution de leur définition au fil du temps et des disciplines qui les mobilisent, et j'ai explicité certains présupposés théoriques, sachant que la conception de formation est une combinaison rarement explicite de méthodes, de théories, de pratiques et d'expériences. Je tisse, ensuite, des liens avec mes propres recherches sur ces différentes approches de la conception.

Retracer ce parcours sous cet angle me permet d'identifier toute une somme de travaux de recherche et de réflexion en cours que je peux réinvestir pour la formation à la recherche des doctorants, d'identifier des concepts fondamentaux pour penser l'autodirection des doctorants notamment. Parmi eux, le concept « d'ouverture » ou de « flexibilité structurelle », qui interroge les libertés de choix offertes aux apprenants – des libertés de choix d'ordre spatio-temporel, d'ordre pédagogique ou encore la liberté de choisir de recourir à des personnes ressources pour accompagner les apprenants –, est à conjuguer avec le degré de présence caractérisant le dispositif, qui doit être mis en regard avec les compétences d'autodétermination des apprenants. D'autre part, la triple logique didactique, socio-économique et psychologique des formations, me semble importante pour toute entreprise de conception. Une formation est caractérisée par une logique dominante et donc par un problème à résoudre dominant, une adaptation à un métier, à la société, aux savoirs. Une logique exclusive court le risque soit de sombrer dans le pédagogisme que serait une réduction de la formation aux contenus, soit de sombrer dans le psychologisme avec une stricte orientation vers le développement de la personne ou une sorte de « paradigme biologique » (Fabre, 2015 : 267), soit encore une professionnalisation excessive, qui pourrait être une stricte adaptation à un métier ou un paradigme technologique (*ibidem*), sans intégrer la nécessité de penser les évolutions des métiers, le renouvellement des professionnalités.

S'agissant de mon positionnement pour la suite de mes travaux, j'en retrace les principaux. Tout d'abord, je préfère penser la formation en termes de conception et moins d'ingénierie :

les questions ingénieriques ont une importance, mais peuvent masquer, selon moi, l'essentiel et reléguer au second plan les théories d'apprentissages qui sous-tendent la conception. En effet, les processus ingénieriques, qui permettent de rationaliser la conception des formations, non seulement peuvent se résumer à quatre étapes énoncées par Tricot (2021) – la définition progressive de l'objectif, la prise en compte des moyens fournis, la prise en compte des contraintes, le fait que la validité de la solution réside dans son optimalité et que cette solution est non seulement perfectible, mais qu'elle aurait pu être toute autre – mais ils me semblent également secondaires par rapport aux théories d'apprentissages que l'on convoque pour soutenir leur conception. La mobilisation d'une théorie motivationnelle, par exemple, s'intéressera à concevoir des tâches susceptibles d'avoir du sens pour les apprenants, qui la réalisent, ou à construire un environnement d'apprentissage qui permette leur mise en relation avec des personnes significatives pour eux, etc., dans l'objectif de les maintenir motivés et engagés.

De plus, concevoir une formation est une activité de résolution de problèmes complexe avec de nombreuses inconnues. La solution, la formation, est vouée à de multiples réévaluations. Dans l'enseignement supérieur, les pratiques artisanales semblent plus adaptées que les pratiques industrielles de type « ingénierique ». Il peut être, de plus, risqué, dans l'enseignement supérieur, d'investir dans des dispositifs longs et coûteux en termes de conception, qui du jour au lendemain, peuvent ne plus exister pour des raisons administratives ou politiques, comme ce fut par exemple le cas du dispositif conçu pour le russe il y a cinq ans, contraint de fermer du fait que le mélange des publics (ingénieurs, auditeurs du centre Cnam Paris, etc.) dans l'établissement n'était soudainement plus possible et donc en sous-effectif.

Les défis de la conception résident dans l'articulation des diverses données et contraintes du terrain aux théories d'apprentissage. Un autre défi du travail de conception est aussi de courir le risque de plaquer des représentations erronées des besoins de formation au métier préparé, de comment les adultes apprennent, ou encore d'imaginer, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, des situations langagières inadaptées qui n'ont pas de sens pour les apprenants. Il semble, dès lors, important tout à la fois de répondre non seulement à des enjeux de formation, des enjeux professionnels ou de métier, mais aussi à des enjeux de développement des individus en formation qui permettent au formé de développer son potentiel d'agir, son désir d'apprendre (Bourgeois, 2018), son agentivité, sa capacité d'autodirection.

Dans mes premiers travaux de conception de formation, la distance est introduite et pensée pour son potentiel d'apprentissage, grâce à des tâches collectives qui recourent à des outils, tels que le forum, qui peuvent permettre une plus grande réflexivité et le travail collaboratif. La dimension asynchrone de la distance, permet aussi une plus grande liberté spatio-temporelle que le présentiel ou les outils synchrones tels que la visioconférence. Tout comme le recours aux outils de l'ingénierie de formation me semble masquer l'essentiel qui est l'ancrage des formations dans des théories d'apprentissage, il me semble utile de se distancier des méthodes normalisées de l'ingénierie pédagogique, comme de celle de l'ingénierie de formation, pour s'orienter vers des démarches intermédiaires, à mi-chemin entre les démarches artisanales et les méthodes normalisées.

Dans le cadre de la formation doctorale, l'intégration du numérique permet d'inclure les doctorants distants. C'est l'un des résultats de l'analyse comparative de l'engagement de doctorants en éducation en période de confinement faite entre 23 doctorants du FoAP et 32 de l'université catholique de Louvain (Chachkine, Frenay, Hanin, Huet, Labetoulle & Van Nieuwenhoven, 2021). En effet, lors de la crise sanitaire, la mise à distance de l'ensemble des formations et des événements scientifiques a été jugée essentielle par les doctorants du FoAP, sans compter un développement de compétences informatiques – la maîtrise d'outils, mais aussi le fait d'apprendre à communiquer à distance, pour un peu moins de la moitié d'entre eux (9/23) – même si un cinquième des répondants du Cnam déplore encore une difficulté d'accès aux outils numériques, aux formations en distanciel et aux ressources numériques. D'autre part, en période de confinement, le séminaire facultatif « Du portfolio des compétences à l'insertion professionnelle des docteurs » que j'ai animé, mis à distance comme l'ensemble des autres formations, a permis d'attirer un nouveau public de doctorants distants, vivant en province ou à l'étranger, public qui ne fréquentait pas le séminaire en présentiel jusque-là. La mise à distance des formations semble bien avoir permis d'inclure des doctorants distants du Cnam Paris, ou encore les doctorants salariés avec des contraintes temporelles fortes. Il semble utile dès lors de rendre les séminaires doctoraux et les événements scientifiques plus accessibles par une mise à distance partielle, entière ou par leur co-modalité, de façon à permettre une plus grande liberté spatio-temporelle des formations et des événements. Il serait alors utile de penser leur mise à distance, leur degré d'ouverture structurelle, qui est à mettre en relation avec les capacités d'autodirection des doctorants, de penser à créer de la présence à distance (de la présence sociale, cognitive et éducative), en favorisant le potentiel agentique des doctorants pour maintenir leur motivation et leur engagement. En effet, pour les publics adultes fortement



scolarisés comme les doctorants, il n'est pas impensable d'organiser des formations moyennement ouvertes. En revanche, créer un niveau de présence élevé, confier des rôles, des tâches qui motivent l'engagement, qui facilitent l'effort et permettent les expériences vicariantes sont plus susceptibles de favoriser les apprentissages et de développer l'autonomie des doctorants que des dispositifs très ouverts, mais suscitant peu de présence sociale et donc peu d'interactions.

S'agissant de la troisième composante d'ouverture d'un dispositif qui participe à l'autonomisation d'un apprenant, à la suite des libertés spatio-temporelles et pédagogiques, figure la communication éducative médiatisée qui concerne les personnes ressources auxquelles les apprenants vont pouvoir recourir. L'autonomisation des doctorants, selon une vision émancipatrice, est un point central de l'accompagnement doctoral, l'objectif étant que le doctorant soit de plus en plus autonome dans la conduite d'un projet de recherche, qu'il devienne un producteur autonome de savoir. Cette visée de l'autonomie de l'apprenti-chercheur, comme pour l'autonomie de l'apprenant en langue étrangère, est à intégrer simultanément au développement de l'autonomie générale et de l'autonomie d'apprentissage du doctorant. Je présente à présent les théories d'apprentissage susceptibles de soutenir les doctorants dans la construction d'une posture de chercheur, dans la conduite autonome de projets de recherche et de production de savoirs.

## 2. Penser les théories sous-jacentes aux dispositifs de formation et d'accompagnement des doctorants

Anne Lee a développé un modèle multidimensionnel de la supervision doctorale (Anne Lee, 2008, 2012). Pour cela, elle a réalisé une analyse critique des modèles de la supervision de Gatfield (2005), de Murphy, Bain et Conrad (2007) et de Deuchar (2008), modèles qui incorporent deux grandes dimensions clés de la supervision doctorale, la structuration du travail de recherche (d'une structuration complète à une autonomie totale) et le soutien de la doctorante dans sa vie d'apprentie chercheuse (d'un soutien nul à un soutien personnel fort). Pour son modèle, Anne Lee a également pris appui sur des théories provenant de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation et du management et a réalisé des entretiens avec des directrices de recherche et des doctorants de disciplines variées. Le modèle de Lee propose cinq approches de la supervision :

- Une approche fonctionnelle de la supervision (*The functional approach*), qui met l'accent sur la performance et offre la possibilité de mesurer les progrès du doctorant grâce à des outils de gestion de projet, d'analyse des risques, d'outils d'aide à l'établissement de jalons ou de grandes étapes à respecter. Cette approche se caractérise par l'intention d'atteindre les objectifs fixés. Il s'agit de l'approche la plus souvent décrite dans les guides anglophones sur la supervision efficace, comme par exemple *The Good supervisor* (Wisker, 2005) ou *A Handbook for doctoral supervisors* (Taylor, Kiley & Humsley, 2018).
- Une approche par l'enculturation (*Enculturation*), qui fait référence au processus de socialisation du doctorant à sa discipline, à son laboratoire et à son institution. La directrice de recherche veille à ce que sa doctorante devienne membre de la communauté scientifique de son domaine. Elle veille à l'inclure dans cette communauté de recherche et à construire un sentiment d'appartenance de façon à favoriser la transmission de la culture de recherche de la discipline, d'en saisir les habitus.
- Une approche par la pensée critique (*Critical thinking*), qui offre la possibilité de penser différemment, encourage la capacité d'analyse, d'argumentation et de synthèse du doctorant. Il s'agit non seulement de développer la capacité à argumenter, à évaluer la pertinence de propositions soumises à analyse, à résoudre des problèmes, mais aussi de pousser le doctorant à réfléchir sur ses actions et ses productions ainsi qu'à prendre conscience de ses points forts et de ses faiblesses pour pouvoir y remédier.
- Une approche par l'émancipation (*Emancipation*), qui a pour valeur fondamentale de permettre au candidat de devenir autonome. Elle offre au doctorant un soutien dans la découverte d'un cadre signifiant pour lui et sa transformation personnelle. Elle est caractérisée par le fait que la directrice de recherche accompagne le doctorant dans la direction qu'il choisit. Cette approche non directive s'inscrit dans la tradition du mentorat, elle vise le développement du potentiel agentique du doctorant.
- L'approche relationnelle (*relationship development*), qui vise l'établissement d'une relation interpersonnelle de qualité avec le doctorant. Cette approche comprend le désir de stimuler, d'encourager, de reconnaître les résultats et d'offrir un soutien pédagogique et psychologique.

Chacune de ces approches peut être considérée comme l'approche privilégiée par le directeur de recherche et le doctorant, elles ne sont toutefois pas exclusives, elles se combinent. Dans le champ de la formation, en sciences de l'éducation et en formation d'adultes notamment,

l'approche par l'émancipation prévaut, dans les discours du moins et même si les autres approches sont associées. Le cadre théorique qui suit oriente vers cette approche de « l'émancipation » : la directrice de recherche accompagne l'apprenti-chercheur pour qu'il devienne un chercheur autonome. Il est à noter qu'accompagner les doctorants dans leur recherche selon cette approche émancipatrice s'inscrit dans une logique de qualité de l'enseignement supérieur, que soutient la pédagogie universitaire dans laquelle mes travaux s'inscrivent. Il conviendrait toutefois que cet enjeu de qualité soit bien celui de l'établissement également, « de façon à reconnaître le rôle social des enseignants-chercheurs qui accompagnent » (Annoot, 2011: §16).

Cette orientation est d'autant plus pertinente, qu'en SHS, le doctorat s'effectue le plus souvent selon un « cadre de travail personnel » ou *personal framework* (Taylor, Kiley & Humphrey, 2018 : 36). Cela signifie que les doctorants sont amenés à conduire par eux-mêmes l'essentiel de leur recherche. Dans les différentes disciplines des SHS – même s'il existe des variations entre disciplines et directrices de recherche dans les libertés de choix et dans la conduite plus ou moins autonome de la recherche – les doctorants choisissent le plus souvent leur sujet de recherche, trouvent eux-mêmes une directrice de recherche dans le champ du sujet, mais qui n'est pas nécessairement spécialiste du sujet. Ils ont, bien souvent, la responsabilité de bâtir leur projet de recherche, leur cadre théorique, leur méthodologie ainsi que l'avancée de leur projet (Taylor, Kiley & Humphrey, 2018). Ils effectuent ce travail de recherche de façon autonome, mais dans un environnement social soutenant, avec l'aide d'une directrice de recherche notamment, au sein d'un laboratoire de recherche et d'une école doctorale qui dispensent des formations et favorisent les échanges entre pairs et experts. D'ailleurs, un des principes fondateurs du doctorat en SHS, souligné dans les principes de Salzbourg sur le doctorat (2005), est de faire produire une recherche originale qui ne soit en rien uniforme et prédictible. La formation doctorale, selon ces principes, vient soutenir le cheminement personnel du doctorant (séminaire de Bologne sur le *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, 2005). Un des rôles de celles et ceux qui accompagnent est alors de soutenir le développement de l'autonomie intellectuelle, scientifique et professionnelle du doctorant (Prégent, 2001).

J'énonçais, en fin de première partie, qu'une question traversante de mes recherches est celle des apprentissages tout au long de la vie et de l'autonomie des apprenants. Dans mes travaux les plus récents sur la conception d'un dispositif d'autoformation en FLE et en russe au Cnam (Chachkine, 2019, 2020, 2021), je tente d'aller vers une théorie plus générale de l'agentivité et

de la motivation en soulignant l'importance de l'environnement social pour soutenir l'autonomie des apprenants. Pour cela, je me suis appuyée essentiellement sur les travaux de chercheurs issus du paradigme social-cognitif, en particulier les travaux de Deci et Ryan (2000) sur l'autodétermination, ceux de Schunk et Zimmerman (2008) sur l'autorégulation et ceux de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle (1997, 2007). Toujours en fin de première partie, j'énonçais le besoin d'explorer des théories capables de soutenir l'agentivité des apprenants adultes, tout à la fois sur le plan de la cognition, de la métacognition, de la motivation, de la volition, et, cela, en interaction avec l'environnement. Cet ensemble de théories pourrait fonder le travail de conception des formations à la recherche des adultes ainsi que leur accompagnement dans la construction d'une posture de chercheur. C'est la raison pour laquelle, le paradigme social-cognitif, fréquemment mobilisé dans les recherches sur l'autoformation et la e. formation (Jézégou, 2019), me semble pertinent pour penser la formation et l'accompagnement des doctorants.

D'autre part, ce paradigme est cohérent avec mes anciens travaux qui prennent appui sur le socioconstructivisme vygotkien et néovygotkien des travaux de Bruner (1997), notamment. Selon ce paradigme, l'apprentissage est un processus avant tout social, qui s'inscrit dans un contexte historico-culturel, avec des pairs, mais aussi avec un tiers plus avancé dans la compétence à apprendre. Cet ancrage (néo)vygotkien a donné lieu à des dispositifs qui favorisent la collaboration entre pairs, par exemple, tels que ceux décrits au chapitre précédent. Ce type d'ancrage a donné lieu aussi, dans la formation professionnelle, à des pratiques qui favorisent la participation à des communautés de pratique et des apprentissages au plus près de situations réelles. Sans s'ériger en grande théorie d'apprentissage, comme ont pu l'être le constructivisme ou le socio-constructivisme, etc., le paradigme social-cognitif considère à la fois l'activité cognitive du sujet et la dimension sociale et culturelle. Il s'attelle aussi à des théories plus « locales » telles que la motivation, l'autodétermination, l'autorégulation – et non sur des postulats de base qui ont suscité de vives polémiques entre chercheurs les cent dernières années – et inclut aux variables cognitives, les variables émotionnelles.

Parmi les travaux significatifs qui s'inscrivent dans le paradigme social-cognitif, figurent ceux de Bandura sur l'agentivité (1986) et le sentiment d'efficacité personnelle (1997, 2014), ceux de Atkinson et Lewin alimentant la théorie de Vroom, dite *Value-Instrumentality-Expectancy* (VIE) (Cross, 1981), qui postule que la motivation prend sa source dans trois types de représentations chez le sujet : la perception par le sujet que l'effort consenti dans la tâche conduira à sa réussite (*expectancy*), la perception par le sujet que la réussite de la tâche permet

d'atteindre le but visé (*instrumentality*) et la valeur et l'importance accordées au but visé (*value*). Ce paradigme social-cognitif repose sur trois postulats. Le premier est que le degré de motivation d'un apprenant à s'engager dans une tâche d'apprentissage dépend avant tout des représentations mentales qu'il s'est construites de lui-même, de la situation, de la tâche, autrement dit de ses représentations motivationnelles ; le deuxième postulat est que ces représentations motivationnelles sont considérées comme situées, ce qui signifie qu'elles sont contingentes à l'environnement d'apprentissage dans lequel le sujet se trouve confronté ; le troisième postulat est que la construction par le sujet de ses représentations motivationnelles en situation résulte, pour une large part, « de l'interaction entre des facteurs internes, propres à l'individu, et des facteurs externes, propres à la situation et au contexte » (Bourgeois, 2011a : 233).

Dans une recherche comparative récente sur l'engagement des doctorants dans leur projet de recherche et leur formation en période de confinement, menée avec Aude Labetoulle du FoAP et quatre chercheuses du GIRSEL de l'université catholique de Louvain (UCLouvain) (Chachkine, Frenay, Hanin, Huet, Labetoulle & Van Nieuwenhoven, 2021), nous avons opté pour un tel paradigme. Plus précisément, pour chercher à comprendre quelle a été la nature de l'engagement des doctorants durant cette période de confinement, comment ils se sont investis intellectuellement, comment ils l'ont vécu émotionnellement, quels sont les facteurs qui ont modulé cet engagement et, enfin, pour voir si des différences de perceptions peuvent être observées entre les doctorants inscrits dans le parcours doctoral du Cnam et ceux inscrits dans celui de l'UCLouvain, nous avons pris appui sur le modèle de *l'Expectancy-value* (Eccles & Wigfield, 2002). Ce modèle s'inscrit dans la lignée des travaux de Vroom et de ses collègues décrits plus haut. Cette théorie postule que les deux prédicteurs directs les plus importants de la motivation d'un sujet à s'engager en formation sont la valeur que celui-ci accorde à la tâche (*value* ou valeur perçue), qui touche à la question du sens de l'apprentissage pour ce sujet (Bourgeois, 2011a) et sa perception des chances qu'il a de réussir la tâche (*expectancy* ou espérance de réussite).

Les recherches d'Eccles et Wigfield (2002) concernant la valeur perçue de la tâche ont montré qu'elle peut s'appuyer sur quatre dimensions distinctes, qui intègrent des valeurs intrinsèques et extrinsèques au sujet. Ces dimensions interreliées, qui ont été affinées et développées par d'autres chercheurs au cours de la précédente décennie, sont synthétisées comme suit : « (1) l'utilité ou instrumentalité perçue de la tâche par rapport à des buts personnels importants pour le sujet (2) l'intérêt intrinsèque pour la tâche dont les sources de motivation intrinsèque sont,

selon Ryan et Deci (2017), le sentiment d'affiliation, d'autonomie et de compétence, (3) l'importance perçue de la tâche, le fait qu'elle soit perçue comme procurant au sujet une image positive de soi (Eccles & Wigfield, 2002) et qui s'inscrit en lien avec sa dynamique identitaire (Bourgeois, 2011b ; Kaddouri, 2011) et enfin, (4) la dimension de coûts perçus de la tâche : coûts directs (tels que le temps investi, coûts financiers ou en termes de santé) et indirects ou « d'opportunités » comme, par exemple, le renoncement à d'autres buts également importants. » (Chachkine, Frenay, Hanin, Huet, Labetoulle & Van Nieuwenhoven, 2021 : 85).

Quant à la perception des chances de réussir la tâche (*expectancy*), prenant toujours appui sur les recherches d'Eccles et Wigfield (2002) développées et affinées, elle se construit à partir de « la perception que la personne se fait de sa propre capacité à réussir la tâche (sentiment d'efficacité personnelle, Bandura, 2007 ; Galand & Vanlede, 2004), modulée par la difficulté perçue de la tâche et la perception du soutien qu'elle peut trouver dans l'environnement » (Chachkine et al., 2021 : 85). Dans le cadre du doctorat, tâche de longue haleine, cette perception de pouvoir y arriver est sujette à beaucoup de variations, liées à l'état d'avancement du doctorat qui vient modérer les facteurs individuels ou situationnels tels que le soutien des pairs et du directeur de thèse, ce qui explique que le soutien peut être plus crucial à certaines étapes de la thèse (De Clercq, Devos, Azzi, Frenay, Klein & Galand, 2019).

Pour mieux comprendre cette variation des perceptions des chances de réussir tout au long de la thèse, nous avons pris appui sur les travaux relatifs à la persévérance au doctorat (Devos, Boudrenghien, Van der Linden, Azzi, Frenay, Galand & Klein, 2017 ; Van der Linden, Devos, Boudrenghien, Frenay, Azzi, Klein & Galand, 2018). Dans ces travaux, la triple dimension comportementale, cognitive et émotionnelle de l'engagement est donnée comme essentielle pour comprendre ce processus qui peut mener à l'abandon ou à la complétion du doctorat. Ces travaux sur la persévérance au doctorat montrent que « ce qui différencie les étudiants qui obtiennent leur doctorat, c'est (1) qu'ils arrivent à gérer l'avancement dans leur projet de recherche (ils progressent et sentent qu'ils pourront réussir) ; (2) qu'ils donnent du sens à ce projet, tout (3) en n'expérimentant pas une détresse émotionnelle trop forte. » (Chachkine et al., 2021 : 85).

Pour terminer sur cette description du cadre théorique mobilisé pour cette recherche, je conclus sur un dernier positionnement, toujours en lien avec les travaux de Devos, Boudrenghien, Van der Linden, Frenay, Azzi, Galand et Klein, (2016), selon lesquels, dans le processus doctoral, « la valeur la plus importante est le fait que le doctorant s'approprie son projet de thèse et lui

donne un sens, quel qu'il soit : plaisir de faire de la recherche, contribuer à l'avancement des connaissances, obtenir un diplôme convoité ou contribuer à sa propre construction identitaire » (Chachkine et al., 2021 : 86).

Les différentes théories du paradigme social-cognitif mobilisées pour cette recherche me semblent toujours pertinentes pour essayer de comprendre pourquoi certaines personnes s'engagent dans des activités de formation – un doctorat dans notre contexte –, pourquoi certaines persèverent et d'autres pas. Je propose toutefois de revenir au concept premier d'agentivité développé par Bandura, à l'intention même d'agir, à ce qu'il recouvre, à ses diverses modalités, et à comment il s'articule à l'environnement social. Je développe ensuite un autre concept fondateur de Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle et collective, aux racines mêmes du potentiel agentique de tout sujet souhaitant se former. Je propose ensuite de développer un autre concept fondateur, ébauché dans le cadre théorique décrit précédemment, l'autodétermination. Cette théorie motivationnelle intègre la théorie des besoins psychologiques de base – les besoins d'autonomie, de compétences et de relations sociales – qui apporte un éclairage sur le degré d'intentionnalité (ou d'autodétermination) de l'agentivité humaine. Comblent ces besoins psychologiques fondamentaux procure par ailleurs du bien-être, ce qui, pour la complétion du doctorat, pourrait être un défi à relever. Je complète ces travaux avec ceux sur l'autorégulation, capitale pour une tâche d'aussi longue haleine que le doctorat, ce qui complète les travaux précédemment décrits sur la persistance au doctorat. Sciemment, je creuse davantage les stratégies volitionnelles, pas toujours bien exploitées dans les travaux sur la persistance au doctorat. J'insiste sur les stratégies de régulation des émotions, également peu développées dans les travaux sur l'autorégulation, et qui sont pourtant centrales dans la persistance au doctorat, tout comme le potentiel que représente l'autorégulation collective, également peu exploitée dans ces travaux. Ces différentes théories, approfondissent et complètent le cadre théorique brossé pour la précédente recherche sur l'engagement des doctorants en période de confinement et permettent de dresser les jalons conceptuels d'une théorie globale de la conation (Reuchlin, 1990). Cette dernière inclut les logiques de buts et de projet, les perceptions d'efficacité et les processus d'autodétermination et d'autorégulation.

Je décris à présent chacun des jalons conceptuels de cette théorie globale de la conation, développe de possibles transpositions de ces théories pour la conception de dispositifs de formation et d'accompagnement doctoraux, pour aboutir, enfin, à un modèle de trois grandes familles de soutien que les apprentis-chercheurs seraient en droit de recevoir.

## 2.1 L'agentivité

La théorie sociocognitive de l'agentivité de Bandura (2019) fait des humains les co-constructeurs de leurs propres destinées. Au cœur de cette conception du fonctionnement humain, la notion « d'auto-efficacité » est centrale. Elle fait figure d'organisateur des conduites humaines, aux sources des comportements motivés. La théorie élaborée par Bandura va toutefois bien au-delà des croyances d'efficacité personnelle, elle englobe des facteurs cognitifs, des processus d'anticipation de l'action ainsi que des processus de régulation de cette dernière, constituant ainsi une théorie globale de la conation.

Dans la théorie sociocognitive, l'agentivité humaine opère au sein d'une structure causale interdépendante impliquant une causalité triadique réciproque (Bandura, 1986). Selon cette conception transactionnelle du soi et de la société, les facteurs personnels internes – les événements cognitifs, émotionnels et biologiques – les comportements et l'environnement opèrent comme des facteurs en interaction qui s'influencent mutuellement (Bandura, 1986). S'ils s'influencent mutuellement, cela ne signifie pas, pour autant, que les facteurs aient le même impact, ni qu'ils se manifestent simultanément.

L'adaptation et le changement humain sont enracinés dans des systèmes sociaux et l'agentivité personnelle opère au sein d'un réseau d'influences sociostructurelles. Bandura (2007 : 17) affirme alors que « dans les transactions agentiques, les individus sont à la fois producteurs et produits de leur société ». L'activité ne peut être ramenée aux seuls effets contextuels sur le comportement, ni à une causalité personnelle inconsciente ou encore à la volonté d'un sujet tout puissant.

Par l'importance accordée aux interactions tripolaires entre la personne, son environnement et son comportement, cette théorie est sociale dans son fondement. Elle est aussi cognitive par le rôle central accordé par Bandura (1986) aux processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et les changements humains. Les êtres humains sont vus comme des agents auto-organiseurs, proactifs, autoréflexifs, qui négocient en permanence leurs actions, leurs affects, leurs projets grâce à leur extraordinaire capacité de symbolisation. Cette capacité permet de comprendre les autres, les situations, d'élaborer des guides et des schèmes personnels d'action, de bâtir des plans et d'anticiper l'action à venir.

Dans cette théorie globale de la conation, voici comment Bandura définit ce qu'est être un « agent » (2019 : 17) : « Être un « agent » signifie faire en sorte que les choses arrivent par son action propre et de manière intentionnelle. L'agentivité englobe les capacités, les systèmes de



croyances, les compétences autorégulatrices ainsi que les structures et les fonctions distribuées au travers desquelles s'exerce l'influence personnelle ; elle n'est pas une entité discrète localisable. Les traits fondamentaux de l'agentivité donnent à chacun la possibilité de jouer un rôle dans son développement personnel et dans sa capacité à s'adapter et à se renouveler avec le temps qui passe ».

Avant de présenter les traits fondamentaux de l'agentivité humaine distingués par Bandura, je reviens sur une ambiguïté conceptuelle relevée par Jézégou (2022), en lien avec la traduction française du terme *agency*. En France, la traduction d'*agency* par le néologisme « agentivité » tend à focaliser l'attention sur le terme francophone d'« agent ». Or, en fonction des courants de pensée, ce terme possède des acceptions scientifiques très différentes, selon qu'il est abordé par la sociologie de la domination ou par la sociologie des organisations par exemple (Jézégou, 2019), et renvoie tantôt à une perspective sociologique déterministe et structurelle des conduites humaines, tantôt à un construit humain lié aux modèles culturels et sociaux ainsi qu'aux capacités des acteurs sociaux des organisations. La signification anglophone de *the agent* est proche de « sujet » en psychologie sociale, ce qui signifie que « lorsqu'à un moment donné et au regard d'une situation ou d'un contexte spécifique, le sujet exerce une influence intentionnelle sur ses propres conduites et modes de fonctionnement, sur ses actions, sur autrui ou encore sur les systèmes d'action collective, alors il fait preuve d'agentivité (Jézégou, 2019 : 197). Autrement dit, être agent signifie faire en sorte que les choses arrivent par son action propre de manière intentionnelle (Bandura, 2019), cela en interaction avec son environnement, tout en dépassant ses propres déterminismes et conditions d'existence (*ibidem*). Le fait de relever cette ambiguïté autour du terme « d'agent » permet de comprendre combien l'agentivité s'inscrit dans des systèmes d'influence entre le sujet et l'environnement, que l'être humain et la société se co-produisent par des systèmes d'influence réciproques et qu'un environnement peut fournir tout à la fois des opportunités et des ressources, mais aussi des obstacles et des contraintes à l'action humaine.

Je propose de revenir aux traits fondamentaux de l'agentivité humaine que distingue Bandura : l'intentionnalité, la pensée anticipatrice, l'auto réactivité ou *self-reactiveness* (Bandura, 2019).

### 2.1.1 Les traits fondamentaux de l'agentivité humaine

Tout d'abord, l'intentionnalité désigne tout acte réalisé intentionnellement. Une intention est une représentation d'une action future non encore réalisée. Elle ne se réduit pas à une simple

attente ni à une prédiction d'une action future, mais constitue un engagement proactif qui tend vers sa réalisation. Intentions et actions sont deux aspects différents d'une même relation fonctionnelle articulée dans le temps. « Dès lors il est important de parler des intentions comme étant enracinées dans des motivations personnelles qui affecteront la réalisation des actions à un moment ultérieur » (Bandura, 2019 : 23).

La réalisation de projets nécessite bien plus que des intentions, les aspects autorégulateurs de l'agentivité contribuent à la mise en œuvre réussie des intentions. De plus, comme la plupart des activités humaines, la réalisation d'une action humaine implique la participation d'autres individus, or les activités conjointement réalisées requièrent un engagement à l'égard d'une intention partagée. Le défi des actions collectives est de réussir l'intégration des divers intérêts personnels au service de buts communs et d'intentions collectives poursuivies de concert (*ibidem*).

Le deuxième trait de l'agentivité, la pensée anticipatrice, ou « pensée créatrice » (Bourgeois, 2018 : 91) désigne le fait que les individus se fixent des buts, anticipent les conséquences probables d'actions futures, sélectionnent et créent des séquences d'action susceptibles de produire des résultats souhaités et d'éviter des résultats non souhaités. Les événements futurs ne sauraient toutefois être les causes d'une motivation du fait qu'ils n'ont pas d'existence propre. Cependant, en étant représentés cognitivement dans le présent, les événements futurs prévisibles se transforment en autant de « motivateurs » et de « régulateurs » du comportement (Bandura, 2019 : 25). Une fois les buts fixés, l'action planifiée et mise en œuvre pour les atteindre, le sujet doit se motiver et autoréguler son action de façon à parvenir à ses buts, ce que Bandura nomme « l'autoréactivité » (ou *self-reactiveness*).

L'agentivité implique donc non seulement la capacité à faire des choix délibérés et des projets d'action, mais aussi à former des cours d'action appropriés et à motiver et réguler leur mise à exécution. Cette autodirection à multiples facettes opère au travers des processus autorégulateurs reliant la pensée à l'action. L'autorégulation de la motivation, de l'affect et de l'action est gouvernée par un ensemble de sous-fonctions « autoréférentes ». Ces sous-fonctions comprennent l'autoobservation, l'autoguidance de la performance via les standards personnels et les autoréactions correctives (Bandura, 1986). En rendant leur auto-évaluation contingente à l'atteinte des standards personnels, « les gens donnent à leurs activités une direction, tout en créant des auto-incitations pour soutenir leurs efforts en vue d'atteindre l'objectif. Ils font des choses qui leur procurent une satisfaction personnelle, un sentiment de

fierté et de valeur de soi » (Bandura, 2019 : 26). L'être humain n'est pas seulement l'agent de son action, mais également l'examineur de son propre fonctionnement ; c'est un être autoréflexif.

L'autoréflexion, la capacité métacognitive à réfléchir à soi-même ainsi qu'à la viabilité de ses pensées et de ses actions constitue le quatrième trait fondamental de l'agentivité humaine. « Au travers de la conscience autoréflexive (*reflective self-consciousness*), le sujet a la possibilité d'évaluer sa motivation, ses valeurs et le sens qu'il donne à ce qu'il entreprend dans la vie. C'est au niveau de l'autoréflexion « que les individus abordent les conflits entre différentes incitations motivationnelles pour ensuite choisir d'agir en faveur de l'une ou de l'autre d'entre elles » (Bandura, 2019 : 28). La vérification de la justesse de ses pensées est aussi fortement dépendante de moyens dits « autoréflexifs » (*self-reflective means*) (Bandura, 1986). Dans l'exercice de cette capacité métacognitive, les personnes mesurent la justesse de leurs pensées prédictives et opératoires selon les résultats de leurs actions, les effets produits par les actions d'autrui, ce que les autres croient et diverses déductions dérivées de connaissances établies (*ibidem*).

Parmi les mécanismes d'agentivité personnelle, la croyance personnelle dans sa capacité à exercer un certain degré de contrôle sur son propre fonctionnement et sur les événements de l'environnement est centrale et omniprésente (Bandura, 2014). Les croyances d'efficacité sont au fondement de l'agentivité humaine.

### *2.1.2 La composante d'efficacité personnelle de la théorie sociocognitive*

Selon Bandura, les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'agentivité humaine (Bandura, 2014). Les êtres humains sont peu incités à agir s'ils ne croient pas que leurs actes peuvent produire les effets qu'ils souhaitent. Selon cette théorie, le sentiment d'efficacité personnelle s'exprime sous forme de croyances propositionnelles qui agissent en association avec d'autres facteurs.

La théorie sociocognitive recouvre un large éventail de facteurs qui agissent comme régulateurs et agents de motivation des compétences cognitives, sociales, comportementales et ces facteurs opèrent par le mécanisme de prévision (Bandura, 2014). Prévoir ce qui a des chances de survenir favorise des adaptations planifiées. Ces mécanismes anticipatoires contribuent aussi « à la motivation et à l'adaptation humaines, lorsque l'individu se représente les résultats probables des actions futures » (Bandura, 2014 : 58). Il peut s'agir de résultats produits par le

comportement, mais aussi de résultats vicariants obtenus par l'observation du coût-bénéfice pour d'autres personnes ou des évaluations de son propre comportement. L'ensemble de ces résultats agissent et influencent les actions humaines. « Les buts et les critères internes enracinés dans des systèmes de valeur créent des résultats anticipés et des guides pour l'action par le biais des mécanismes autorégulateurs » (*ibidem*).

L'efficacité personnelle perçue joue alors une place centrale dans la théorie sociocognitive car elle agit sur les autres facteurs (le choix des activités, le degré de motivation, l'acquisition des structures de connaissances, la pensée analytique qui permet une pensée anticipatrice et régulatrice, etc.). Les croyances d'efficacité personnelle agissent ainsi au sein d'un vaste système de causalités multiples, ce qui explique que je m'arrête sur les sources d'efficacité personnelle, de façon à saisir comment, en formation d'adultes, cette théorie est mobilisable.

Les sources de l'efficacité personnelle sont construites, selon Bandura (2014 : 124), à partir de quatre principales sources d'information : « les expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateurs de capacité ; les expériences vicariantes qui modifient les croyances d'efficacité par la transmission de compétences et la comparaison avec ce que font les autres ; la persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités ; les états physiques et émotionnels à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement ». La connaissance de soi constitue dès lors un élément essentiel pour adapter ses conduites, la connaissance de soi qui s'élabore dans les interactions avec autrui ainsi que par la pensée réflexive. Les sources de croyance d'efficacité passent alors au filtre des processus qui gouvernent la sélection, l'interprétation et l'intégration de l'information sur l'efficacité dans des évaluations de l'efficacité personnelle.

#### 2.1.2.1 L'expérience active de maîtrise

Parmi les sources de l'efficacité personnelle, les expériences actives de maîtrise constituent la source la plus influente « parce qu'elles démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire » (Bandura, 2014 : 125). Les succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle et les échecs la minent. Cependant, si les personnes n'expérimentent que des succès faciles, elles finissent par escompter des résultats rapides et sont facilement découragées par l'échec. Un sentiment résilient d'efficacité nécessite de vaincre des obstacles grâce à des efforts répétés et de la persévérance (Bandura, 2014). En

effet, les difficultés peuvent permettre de fournir des occasions d'apprendre et de transformer l'échec, en aiguisant les capacités à mieux contrôler les événements.

Dans ces conditions, les performances complexes ne sont pas la conséquence d'un seul acte de volonté ni simplement d'effets de récompense, mais des constructions organisées et contrôlées en grande partie par des sous-aptitudes cognitives et régulatrices. Cela implique la maîtrise d'outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs nécessaires pour exécuter des actions pour gérer les circonstances fluctuantes de l'existence (Bandura, 2014). Les personnes ont non seulement besoin de connaître les procédures et stratégies efficaces, mais aussi d'être convaincues que les mettre en œuvre permet un meilleur contrôle. Enfin, la modification d'efficacité perçue résultant de performances dépend aussi de la perception de la difficulté de l'activité, de la quantité d'efforts fournis et d'aides reçues, des circonstances, du mode d'organisation cognitive et de mémorisation de ces expériences actives.

#### 2.1.2.2 L'expérience vicariante

Les personnes ne se fondent pas seulement sur leurs expériences pour obtenir des informations sur leurs capacités. Elles peuvent être influencées par des expériences vicariantes médiatisées par des réalisations modelées par autrui. « Ainsi, le modelage constitue un autre outil efficace facilitant le sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura, 2014 : 135). Les réalisations des autres personnes similaires à soi sont considérées, à travers l'inférence sociale comparative, comme des diagnostics de ses propres capacités. Ainsi, voir des individus jugés similaires agir avec succès augmente les croyances d'efficacité de pouvoir réaliser des activités comparables ; à l'inverse, voir des personnes identiquement compétentes échouer en dépit d'efforts abaisse les évaluations des sujets de leurs propres capacités. Plus la similitude perçue est grande, plus les croyances d'efficacité peuvent être influencées.

Modeler les influences est bien plus que fournir simplement un « modèle » à partir duquel évaluer ses capacités personnelles. Les sujets recherchent activement des modèles qui possèdent les compétences auxquelles ils aspirent. Par leurs comportements et leurs modes de penser, ces modèles transmettent des connaissances et des stratégies pour répondre aux demandes environnementales (Bandura, 1986) et la transmission de connaissances, de compétences et de stratégies augmente les croyances d'efficacité personnelle, comme dans le modèle du compagnonnage. En plus de transmettre des connaissances, des compétences et des

stratégies, les modèles mettent en évidence des facteurs de prédictibilité et de contrôlabilité qui conduisent à l'augmentation des croyances d'efficacité (Bandura, 2014).

Tous les modes vicariants d'influence – transmis par modelage réel, par modelage symbolique fourni par des médias, par l'automodelage, c'est-à-dire par l'observation de réalisation personnelle sous forme de vidéos ou l'automodelage cognitif, et, dans ce cas, les sujets imaginent qu'il se confrontent à et qu'ils maîtrisent des situations qui constituent des défis – augmentent les croyances d'efficacité et améliorent les performances. Le niveau qu'atteint ainsi l'efficacité perçue constitue un bon prédicteur des performances ultérieures. « Plus l'efficacité personnelle perçue est élevée, meilleures sont les performances obtenues » (Bandura, 2014 : 148).

#### 2.1.2.3 La persuasion verbale

La persuasion sociale permet aussi de renforcer les croyances des personnes. Pour Bandura (2007), il est plus facile à un sujet de maintenir un sentiment d'efficacité, en particulier quand il est confronté à des difficultés, si d'autres sujets significatifs pour lui expriment leur confiance dans ses capacités. Cette persuasion verbale seule peut n'avoir toutefois qu'un pouvoir limité d'accroître durablement l'efficacité perçue, mais peut permettre à un sujet qui doute de fournir des efforts supplémentaires et de les maintenir. Cependant, « susciter des croyances irréalistes de capacités personnelles attire les échecs, lesquels discréditeront les flatteurs et saperont ensuite les croyances de la personne en ses capacités » (Bandura, 2014 : 156).

Les effets des feed-backs évaluatifs ont été étudiés de manière approfondie par Schunk et ses collègues (Schunk, 1982). Les individus ne peuvent se baser uniquement sur eux-mêmes pour évaluer leur niveau d'aptitude, du fait que les évaluations nécessitent des inférences à partir d'indicateurs de réussite dont on peut avoir une connaissance limitée. Cette évaluation inférentielle est compliquée par le fait que les indicateurs sont imparfaits et doivent être pondérés avec acuité. Les différences entre l'évaluation personnelle d'efficacité et l'évaluation sociale de l'efficacité soulève la question de savoir quels sont les jugements les plus exacts. Certaines croyances personnelles peuvent engendrer de la résistance à la persuasion sociale, et l'impact des persuasions dépend de la confiance que le destinataire a de la personne qui les exprime. La confiance est médiée par la crédibilité perçue et par l'expertise qui cherche à persuader.

Les évaluations sociales peuvent varier en ce qui concerne leur degré de désaccord avec les propres croyances des individus sur leurs capacités. Les croyances d'efficacité sont le mieux insufflées, lorsqu'il est dit « que l'objectif dépend d'aptitudes que l'on peut acquérir, en augmentant les croyances des sujets dans leur possibilité de les acquérir, en modelant les aptitudes requises, en structurant les activités en étapes maîtrisables » (Bandura, 2014 : 162) de façon à assurer un succès et en fournissant un feed-back explicite des progrès continus. La persuasion sociale correspond, au mieux, à une stratégie multiforme de développement de la personne. Les personnes qui font face à des doutes sur elles-mêmes ont des chances de considérer les évaluations sociales comme optimistes et plus crédibles, si ces jugements se centrent sur l'efficacité pour le développement personnel, s'ils structurent l'activité de manière à conduire ces personnes au succès et s'ils évitent de les placer prématurément dans des situations susceptibles de les conduire à des échecs.

#### 2.1.2.4 Les états physiologiques et émotionnels

Les indicateurs physiologiques d'efficacité influencent grandement la santé et les activités nécessitant force et résistance physiques. L'état émotionnel peut aussi avoir des effets généralisés sur les croyances d'efficacité personnelle (Bandura, 2014). « Le quatrième moyen majeur de modifier les croyances d'efficacité est donc d'augmenter le statut physique, de réduire le niveau de stress et les tendances émotionnelles négatives, et de corriger les fausses interprétations de l'état corporel » (164).

L'intensité des réactions émotionnelles et physique est importante, mais la façon dont elles sont perçues et interprétées l'est davantage. En général, une activation modérée élève la capacité d'attention et facilite l'expression des aptitudes, alors qu'une activation élevée perturbe la qualité du fonctionnement. D'autre part, les états d'humeurs peuvent influencer l'attention et affecter la manière dont les événements sont interprétés, organisés et mémorisés. De même, du fait que les succès et les échecs passés sont mémorisés avec leurs émotions (Bower, 1983 cité par Bandura, 2007), l'humeur active les souvenirs qui lui sont congruents par un réseau associatif d'humeurs, ce qui signifie qu'une humeur négative active des pensées d'échecs passés. L'évaluation de l'efficacité personnelle est augmentée par le souvenir sélectif des succès passés et diminuée par le souvenir des échecs. Outre les implications qui peuvent en résulter en termes de formation et d'accompagnement des adultes, on peut aussi entrevoir la

difficulté à manipuler et mesurer le concept d'efficacité personnelle en recherche en raison des biais d'humeur.

Les multiples bénéfices d'un fort sentiment d'efficacité personnelle ne surviennent pas par le simple fait d'affirmer de façon incantatoire la présence de ces capacités, affirmer et croire étant très différents. Le sentiment d'efficacité personnelle se construit selon un processus complexe d'autopersuasion et résulte du traitement cognitif de plusieurs sources d'information d'efficacité transmises par l'action, par un processus vicariant, socialement et physiologiquement.

Le travail de recherche sur le sentiment d'efficacité personnelle est extrêmement vaste. Les travaux s'étalent sur plusieurs décennies et mobilisent de nombreuses équipes de recherche aux Etats-Unis, au Japon et en Europe essentiellement. Les croyances d'efficacité personnelle, bien que « personnelles », se construisent, se modifient avec et par les autres, moyennant un traitement cognitif et une pensée réflexive du sujet. Je développe plus loin les transpositions possibles de cette théorie pour la conception et l'accompagnement des adultes en formation à la recherche.

### *2.1. 3 Les modalités de l'agentivité*

L'exercice individuel de l'agentivité n'est pas la seule manière dont les individus exercent une influence sur les événements affectant leur existence. La théorie sociale cognitive distingue trois modalités différentes de l'agentivité : personnelle, par procuration et collective. Jusque-là, j'ai développé essentiellement la question de la nature de l'agentivité personnelle directe, en interaction avec l'environnement et donc avec autrui. Je développe à présent l'agentivité par procuration et l'agentivité collective (Bandura, 2019).

Dans de nombreux domaines de fonctionnement, les individus n'exercent pas de contrôle direct mais essaient de trouver des personnes ayant de l'influence et du pouvoir pour s'assurer d'obtenir les résultats qu'ils souhaitent. Cela implique un mélange d'efficacité par procuration dans certains domaines pour libérer du temps et de l'énergie afin de gérer directement d'autres aspects de sa vie (Bandura, 2019). Le contrôle par procuration peut être utilisé d'une manière qui favorise l'autodéveloppement ou qui freine l'appropriation de compétences personnelles. Le pan négatif de cette modalité est d'être tributaire des compétences, du pouvoir et des faveurs d'autrui, ce qui peut instaurer une vulnérabilité.



Beaucoup de ce que les individus recherchent se réalise avec les autres, par des efforts socialement interdépendants. Par conséquent, les individus collaborent avec d'autres pour obtenir ce qu'ils ne peuvent réaliser seuls. La théorie sociale cognitive étend le concept d'agentivité humaine à l'agentivité collective, autour essentiellement des travaux sur le sentiment d'efficacité collective (Bandura, 2014). La croyance qu'ont les gens de pouvoir produire collectivement des résultats souhaités est une composante essentielle de l'agentivité collective. Les réussites des groupes ne sont pas seulement générées par le partage des intentions, du savoir et des compétences de ses membres, « mais également par la synergie des dynamiques interactives et coordonnées qui caractérisent leurs transactions. Étant donné que la performance collective d'un système social implique des dynamiques transactionnelles, l'efficacité collective perçue est une propriété émergente au niveau du groupe ; elle n'est pas simplement la somme des croyances des individus en leur efficacité » (Bandura, 2019 : 33).

Non seulement la croyance d'efficacité d'un collectif n'est pas une somme de croyances personnelles, mais elle se construit au fil des transactions à travers des croyances partagées. Il semble, d'autre part, que plus l'efficacité collective perçue est forte, plus les aspirations d'un groupe et son investissement dans des projets sont élevés, plus il résiste face aux obstacles, aux revers, meilleur est son moral et sa résilience face au stress (Bandura, 2019). Pour que les membres d'un collectif mettent en commun leurs ressources et collaborent avec succès, les membres s'engagent et coordonnent leurs actions avec un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Fernandez-Ballesteros et al. (2000) considèrent qu'un collectif ne peut pas être efficace avec des membres qui abordent les problèmes rongés par le doute sur leur capacité à réussir.

Cette présentation des travaux sur l'agentivité issue des travaux de Bandura essentiellement peut sembler courte en comparaison de son œuvre colossale qui s'étale sur plus d'une cinquantaine d'années. Si les travaux sur l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle et collective sont souvent cités comme cadre de référence, les transpositions en formation d'adultes ne sont pas si fréquentes. Par cette brève immersion dans son œuvre, je souhaite aller au-delà des « apprentissages vicariants » permis par la collaboration (Chachkine, 2011, 2012), m'interroger plus en amont sur les fondements de l'agentivité personnelle et collective et entrevoir des pistes de transposition du sentiment d'efficacité personnelle et collective en formation.

Pour la conception de dispositifs d'apprentissage, pour penser l'accompagnement des adultes en formation, s'appuyer sur ces travaux pourrait avoir plusieurs implications pédagogiques. La question de l'intentionnalité prend racine dans les motivations des sujets en formation, motivations qui peuvent être internes ou externes et sur lesquelles je reviens plus loin en développant et complétant ce volet avec la théorie de l'autodétermination. L'aide à la clarification des intentions de formation, qui sont multiples, participe à éclairer l'orientation du sujet qui se forme, à poser les jalons de l'anticipation du projet, à éclairer les buts de formation. L'anticipation, qui permet la création de séquences d'actions en vue de produire des résultats, agit comme « motivateur » et « régulateur » de l'action, ce qui, en termes d'accompagnement, est crucial, dans l'aide à l'anticipation qui peut être apportée. L'accompagnement est également essentiel pour aider les adultes en formation à s'auto-motiver et s'auto-réguler, de façon à ce qu'ils activent par eux-mêmes ce qui est moteur dans leur propre motivation et qu'ils se régulent par eux-mêmes en activant des processus et des stratégies de régulation pour la mise en exécution des actions.

En effet, l'activité réflexive autour de ses propres pratiques d'apprentissage est centrale, et nécessite un accompagnement pour aider à vérifier la justesse de ses pensées prédictives, de ses propres évaluations. L'importance accordée à la réflexivité pour l'apprentissage résonne avec mes propres travaux et la création de dispositifs d'apprentissage des langues étrangères qui invitent à la réflexion collaborative et métalinguistique ou à apprendre à apprendre une langue et à réguler ses apprentissages, l'apprentissage d'une langue s'effectuant sur un temps long. L'activité réflexive entre également en résonance avec les différents courants humanistes en formation, en Amérique du Nord et en Europe, avec, par exemple, les travaux de Jack Mezirow (1990, 2000) sur le *transformative learning*, ceux sur le *critical thinking* de Stephen Brookfield (2005, 2011), les travaux sur le praticien réflexif de Donald Schön (1983) ou encore l'analyse de l'activité en francophonie qui promeut la réflexion et l'émancipation. Tous ces travaux posent comme centrale l'activité réflexive ou autoréflexive dans l'apprentissage des adultes, avec une insistance sur la portée « émancipatrice » d'une telle activité.

Une dimension originale et remarquable de la théorie sociale-cognitive de Bandura se tient dans les croyances d'efficacité personnelle – comme collective – qui jouent un rôle fondamental dans la décision d'agir et l'anticipation des stratégies à envisager pour réussir. En termes de conception de dispositifs de formation, créer des situations collectives d'apprentissage et prendre appui sur cette théorie pour aider à percevoir le groupe comme une

ressource pour renforcer le sentiment d'efficacité collective est un gage majeur et cela, notamment, pour rompre le sentiment d'isolement qui est généralement considéré comme la cause majeure du découragement et de l'abandon dans les formations longues, telles que le doctorat ou en formation à distance.

Les sources d'efficacité personnelle sont par nature sociales, l'agentivité personnelle et la structure sociale opèrent de façon interdépendante. En termes de conception de formation, un dispositif, dont un objectif serait de développer le sentiment d'efficacité des adultes en formation, veillerait à favoriser les expériences vicariantes, la comparaison sociale et l'observation des comportements d'autrui, par la coopération ou la collaboration selon la distinction faite par Henry et Cayrol (2003), mais aussi en encourageant la formulation de feedbacks de conseils, de soutiens, de critiques, d'encouragements. Les adultes en formation sont, en effet, sensibles à la perception de leurs compétences par les « pairs », pour ensuite les confronter à leur propre évaluation.

S'appuyer sur ces recherches peut aussi inviter les formateurs à favoriser les expériences actives de maîtrise. Cela implique de donner la possibilité d'expérimenter des expériences professionnelles de recherche, le développement d'un sentiment résilient d'efficacité, et de créer des conditions d'apprentissage dans lesquelles la maîtrise d'outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs est nécessaire pour exécuter les actions, sachant que les circonstances sont toujours fluctuantes. Cela signifie également de parvenir à convaincre les adultes en formation que mettre en œuvre des procédures et des stratégies efficaces permet un meilleur contrôle de sa formation.

Pour revenir aux situations collectives d'apprentissage, une autre transposition de cette théorie serait de permettre les expériences vicariantes en facilitant le travail entre pairs et toutes les personnes susceptibles d'être présentées en "modèles", du fait qu'elles possèdent les compétences auxquelles les adultes en formation aspirent. Pour les enseignants-chercheurs qui forment ou accompagnent, cela revient à cibler de justes feedbacks évaluatifs, en étant précis dans la structuration des aptitudes à acquérir, en balisant les étapes de façon à favoriser les succès, et, cela, dans un climat de confiance, en veillant à apaiser les tensions des adultes en formation.

Un autre élément saillant de cette théorie de l'agentivité est qu'il apparaît important de se focaliser sur la réussite des apprenants et sur les processus d'autoévaluation tout au long de la réalisation du projet de recherche. Pour un adulte en passe de vivre un épisode de formation

compliqué en raison de buts trop complexes et flous, il est aidant de lui fixer des buts proximaux, c'est-à-dire des buts ciblés présentant un défi plus modéré sur un intervalle de temps plus réduit, et d'éviter les objectifs distaux formulés de façon générale. Ces buts proximaux, couplés à des évaluations régulières, spécifiques, qui portent sur des améliorations possibles du travail, notamment des moyens pour parvenir à la réalisation d'un but, plus que sur des appréciations générales laudatives ou dépréciatives, sont également à même de soutenir la motivation et la persévérance. Les travaux de Latham et Locke (2007) peuvent utilement compléter ces travaux en partant du constat qu'atteindre un but difficile est un but stimulant pour autant que l'on se sente capable de l'atteindre. Mais pour une tâche jugée complexe par un apprenant qui ne possède pas les compétences requises, il est préférable de valoriser les buts d'apprentissage plutôt que les buts de performance, de façon à favoriser l'acquisition de connaissances et de stratégies plutôt que chercher immédiatement la performance.

S'agissant de l'apprentissage par « modelage » développé par Bandura, il pourrait être complété par le concept vygotkien (1934/1997) de « zone de développement proche » qui se caractérise par la distance entre le niveau de développement d'un sujet et de sa capacité ou non à réaliser, seul, une tâche complexe, et son niveau de développement potentiel avec la collaboration d'un autre sujet qui maîtrise les moyens d'accomplir la tâche complexe. Favoriser ce type d'étayage revient à créer des situations qui le permettent, mais aussi des situations pour conscientiser ces écarts, pour ensuite penser le désétayage ou éviter ce que Bandura nomme « l'agentivité par procuration ». La réalisation d'actions complexes avec les autres et par des efforts interdépendants implique une dynamique de transferts qu'il s'agit, en tant que formateur, d'orchestrer ou de valoriser quand ils s'effectuent par les sujets en formation eux-mêmes.

Enfin, favoriser les dynamiques transactionnelles entre sujets apprenants, favoriser l'agentivité collective, la croyance d'efficacité collective par des réalisations communes permettent aux membres de mieux vivre et de résister aux situations de stress et aux obstacles. C'est ce que révèlent les recherches de Saboya et Jorro (2021) et de Chachkine, Frenay, Hanin, Huet, Labetoulle et Van Nieuwenhoven (2021) au sujet des doctorants du FoAP en période de confinement. Les doctorants reconfigurent de nouveaux espaces d'interaction et d'échanges en période de confinement – qui préexistaient en présentiel grâce aux séminaires, aux formations, aux ateliers, etc. Ces espaces leur permettent d'affronter l'épreuve de réalité qui entrave la réalisation de la thèse. La création de ces nouveaux liens à distance traduit également le désir

de liens émotionnels et d'attachements des humains et qui nourrit un des trois besoins fondamentaux énoncés par Ryan et Deci (2000) que je décris à la suite.

## 2.2 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci & Ryan, 2000) porte sur le degré d'intentionnalité (ou d'autodétermination) de l'agentivité humaine et propose une conception organismique – c'est-à-dire sans distinction entre la conscience et le corps – de la motivation intrinsèque et extrinsèque, axée sur la dialectique entre l'environnement et la personne dans sa quête de satisfaction de besoins psychologiques. Les antécédents et conséquences des motivations intrinsèques et extrinsèques sont alors analysés.

Selon cette théorie, qui se situe dans le champ de la psychologie humaniste, l'être humain possède une tendance naturelle vers l'actualisation de soi, mais l'environnement influence son développement. Plus précisément, la théorie des besoins de base (Ryan & Deci, 2017) postule que les êtres sont naturellement actifs, à condition que le contexte fournisse les nutriments et conditions nécessaires pour satisfaire trois besoins psychologiques de base. Plus une activité satisfait les besoins de base, plus elle suscite l'intérêt et conduit au bien-être et donc au développement des individus. Pour Ryan et Deci (2017), il existe une relation directe entre la satisfaction des besoins fondamentaux et celle du bien-être.

### 2.2.1 La théorie des besoins de base

Les trois besoins à la base de toute motivation humaine sont les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Pour Deci et Ryan (1985), l'autonomie se réfère à la perception d'être la source de nos agissements. Elle est valorisée lorsque nous agissons par intérêt intrinsèque et en cohérence avec nos valeurs (Deci & Ryan, 2000). La compétence est le sentiment d'exercer nos compétences et d'interagir de façon effective avec notre environnement. Quant à l'appartenance sociale, elle se réfère à un sentiment de connexion aux autres et à une perception d'unité sécurisante avec d'autres individus. Ainsi, l'environnement social peut permettre la satisfaction des trois besoins psychologiques, jugés universels, soutenir la motivation intrinsèque et l'intégration des motivations extrinsèques, mais aussi exercer un impact sur le bien-être psychologique des individus, leurs performances, leurs comportements

sociaux. De même, une empathie sincère semble être une condition préalable au soutien des trois besoins (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010).

Cette théorie postule que trois dimensions de l'environnement social sont en mesure de soutenir ou de freiner la satisfaction de ces trois besoins fondamentaux : le soutien d'autonomie (plutôt que le contrôle et l'action sous la contrainte), la structure (à l'inverse du chaos) et le soutien de l'affiliation, et non la négligence, le rejet ou encore l'absence de relations chaleureuses (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010).

De nombreuses recherches ont porté sur l'étude des antécédents et des conséquences de la satisfaction ou non de ces besoins dans l'analyse du parcours doctoral et du processus d'abandon et de persévérance au doctorat (Litalien & Guay, 2015 ; Devos et al., 2015, 2016 ; Van der Linden et al., 2018 ; De Clercq et al., 2021 ; Van Nieuwenhoven, Frenay & Hanin, 2021). Selon ces recherches, le soutien social est un déterminant important pour la persévérance pendant le doctorat, ce soutien comprenant l'environnement formel et informel du doctorant. Le soutien de la directrice de thèse, des pairs doctorants, des amis proches et de la famille sont identifiés comme les sources de soutien principales, chacune de ces sources contribuant à une forme de soutien spécifique, telle que le soutien émotionnel ou l'aide concrète pour les proches, la camaraderie et des retours critiques bienveillants pour les pairs. Cependant, même s'il est important de prendre en compte les pairs et les proches des doctorants pour leur soutien tout au long du parcours, la directrice de thèse joue un rôle central dans le processus doctoral (De Clercq et al., 2019).

S'agissant du soutien à l'autonomie du doctorant, il renvoie à la liberté donnée au doctorant afin qu'il puisse déterminer son propre comportement. Ce soutien est à même de favoriser la pleine appropriation par le doctorant de son projet, autre facteur déterminant de la complétion du doctorat (Devos et al., 2017). Le soutien du directeur de thèse peut donc conduire à une motivation et à un engagement accrus du doctorant, tandis qu'à l'opposé un style plus contrôlant peut conduire à l'abandon (Van Nieuwenhoven, Frenay & Hanin, 2021). Un juste dosage entre un soutien à l'autonomie du doctorant et un nécessaire cadre structurant est par conséquent à apprécier. La structure que peuvent fournir les encadrants constitue un soutien crucial pour qu'un doctorant achève son doctorat. Il fait référence à la quantité et à la clarté de l'information fournie aux doctorants sur les attentes et les manières d'atteindre efficacement les résultats d'apprentissage souhaités. Ce type d'étayage est susceptible d'aider les doctorants à avoir un sentiment de contrôle sur leur avancement et à développer ainsi leur compétence

perçue. Le contraire de la structure, le chaos, se traduit par le fait que les encadrants d'un travail de recherche fournissent des informations confuses ou contradictoires, qu'ils ne communiquent pas clairement leurs attentes ou ne proposent pas aux doctorants les moyens de parvenir aux résultats attendus (Van Nieuwenhoven, Frenay, Hanin & 2021). Enfin, le soutien de l'affiliation renvoie à la qualité de la relation interpersonnelle que les encadrants entretiennent avec les doctorants ; son opposé est le rejet, l'indifférence ou la négligence. Le sentiment d'appartenance des doctorants à un collectif peut être soutenu en insufflant, lors des regroupements, un climat positif et respectueux et par des interactions doctorants-encadrants positives « impliquant une écoute des préoccupations du doctorant, une meilleure connaissance de celui-ci, un soutien affectif ou une attention portée à la personne. À l'inverse, un ton peu amène lorsqu'ils parlent à leurs doctorants, des commentaires désagréables, la formulation d'exigences brusques sont autant de comportements qui traduisent des attitudes de rejet voire de négligence » (Van Nieuwenhoven, Frenay & Hanin, 2021 : 24).

La question du bien-être des doctorants, bien-être qui peut être favorisé par un environnement social soutenant, par le directeur de thèse notamment, doit être prise en compte, tant les situations de stress perçues par les doctorants, liées à leur sensation d'isolement intellectuel ou social semble commun en France (Haag, 2012 ; Gérard & Nagels, 2017). Notons au passage une littérature importante sur le doctorat dénonçant la précarité, une compétition malsaine ou encore le harcèlement de la part de directeurs de thèse jugés tout-puissants (Combes, 2022, par exemple), littérature parmi laquelle l'ouvrage « Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants » de Marcel et Broussal (2020) fait figure d'exception, tant la tonalité joyeuse des conseils avisés donnés aux doctorants ainsi que la comparaison qui est faite de l'entrée en recherche à « l'expression d'un amour de la vie » tranchent avec ces autres ouvrages.

En tout état de cause, la prise en compte du bien-être par la construction d'un environnement social structurant, soutenant l'autonomie et le sentiment d'affiliation, en présentiel ou à distance, est donc cruciale pour le bien-être des doctorants et pour leurs performances qui en découlent.

### *2.2.2 Motivation et autodétermination*

Une dimension importante de la théorie sociocognitive de Bandura est la capacité d'autodirection humaine. Les individus élaborent des intentions d'action, anticipent et en imaginent les conséquences, se construisent des buts et des défis pour motiver, guider et réguler

leur activité, dans les limites de leurs possibilités perçues, limites que les individus évaluent grâce aux interactions avec l'environnement. La théorie sociocognitive de Bandura souligne l'importance de la cognition, médiatrice des comportements, par les représentations, les anticipations, les évaluations. A la nécessité de satisfaire les besoins fondamentaux énoncés plus haut, s'ajoute une motivation autodéterminée à agir, auxquels sont associés différents types de motivations, une motivation intrinsèque fondée sur la satisfaction inhérente à l'action elle-même, pour le plaisir et l'intérêt, et une motivation extrinsèque, fondée sur la recherche d'une satisfaction liée à des bénéfices extérieurs (Deci & Ryan, 2017). La théorie de l'autodétermination traite la question de l'origine de l'action volontaire, de l'intensité agentique, à la fois dans le déclenchement de l'action, mais aussi dans la régulation de l'action, la persistance volontaire de l'action sur la durée.

Plus précisément, l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*) est caractérisé par le contrôle de l'apprenant sur une double dimension psychologique et pédagogique. Il existe deux facettes des processus autodirigés : l'intentionnalité de l'apprentissage d'une part, la capacité de gestion des conditions pédagogiques, de l'autre. La première dimension de l'autodirection recouvre les dimensions motivationnelles du « pourquoi » de l'engagement dans l'action, du désir et de la détermination des buts et des finalités, tandis que la seconde traduit les dimensions volitionnelles du « comment » de la conduite de l'action, des stratégies d'action, de la persistance du comportement et de sa régulation. Un lien est établi par ces chercheurs (Deci & Ryan, 2017) entre la motivation intrinsèque ou autodéterminée et la capacité de régulation interne du sujet et, à l'inverse, entre une motivation extrinsèque qui est associée à une régulation externe, le sujet n'agissant que pour répondre à une demande externe. Ces auteurs posent ces deux modes de régulation comme deux pôles opposés d'un même continuum, entre lesquels ils distinguent des cas de figure intermédiaires, la régulation introjectée, lorsque le sujet agit de lui-même, en fonction d'impératifs au départ externes, mais qu'il a intériorisés. Enfin, il est à noter que la notion d'auto-efficacité est un facteur commun qui agit aussi bien sur l'autodirection des comportements que sur l'autorégulation. Voici un schéma de la double dimension de l'autodirection, extrait de Chachkine (2017 : 43), inspiré de Carré (2010) :



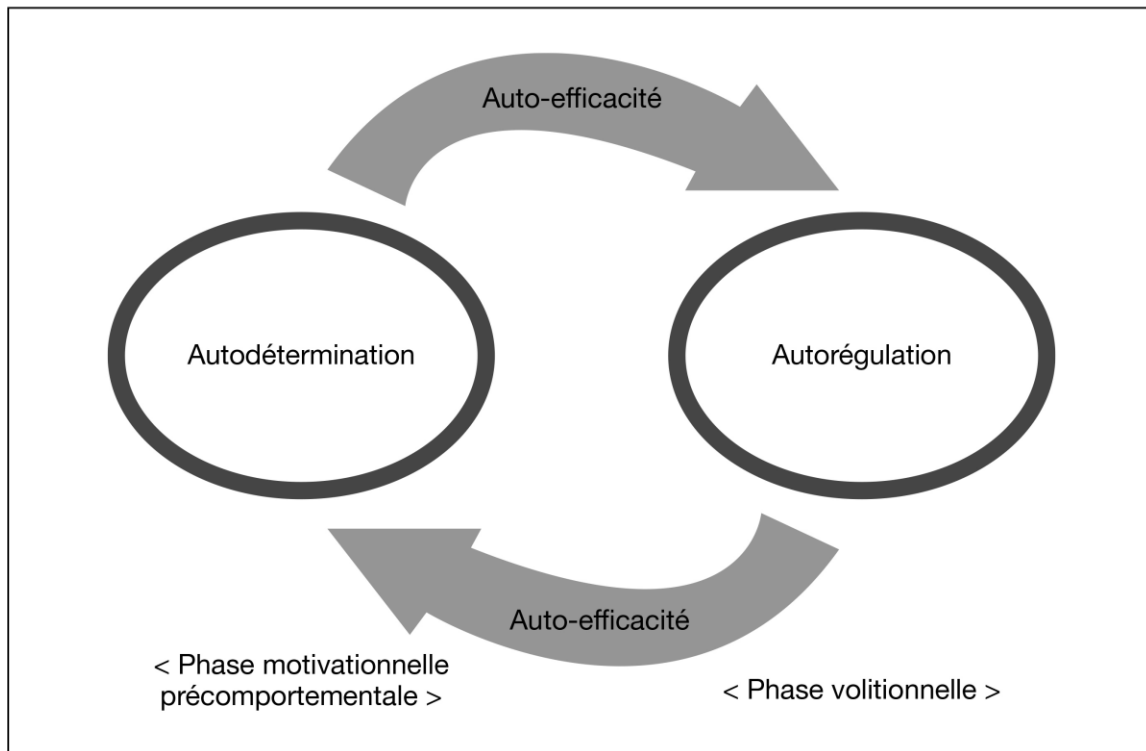


Fig. 2 – Double dimension de l'autodirection (Chachkine, 2017 : 43), inspiré de Carré (2010)

La théorie de l'autodétermination fait l'objet de quelques critiques (Bourgeois, 2013, 2018), liées au fait que, dans cette théorie, la régulation du comportement puisse être conçue comme étant exclusivement interne ou externe, ce qui semble difficile à tenir du fait qu'il est difficile d'imaginer « une motivation à agir vierge de toute sédimentation en soi de la voix d'autrui, de toutes ces attentes, désirs, exigences, normes et règles rencontrées tout au long de notre vie » (Bourgeois, 2018 : 93), sans parler de la part d'inconscient qui sous-tend nos actions. Une autre critique est liée au fait que les motivations internes / régulations internes et motivations externes / régulations externes puissent être posées comme étant opposées, alors qu'il est concevable de les juxtaposer, d'avoir des comportements qui puissent être sous-tendus à la fois par une forte motivation intrinsèque et une forte motivation extrinsèque. Sur le plan pédagogique, inviter à développer une pluralité de motivations à s'engager, pour le plaisir intellectuel, pour devenir expert, etc. semble judicieux, pour cultiver l'engagement et la persistance. C'est d'ailleurs ce que révèlent les portfolios de compétences des doctorants du Cnam (Chachkine & Jorro, 2021) quand il leur est demandé de noter leurs motivations à entrer en thèse : les mobiles se juxtaposent et portent autant sur le plaisir d'apprendre continuellement que sur des besoins de reconnaissance professionnelle.

Outre le fait d'inviter les adultes en formation à cultiver diverses motivations susceptibles de nourrir l'engagement en formation, leur persistance et leur bien-être, cette théorie peut aussi éclairer les enseignants qui accompagnent des adultes en formation. Et cela, en invitant à mieux appréhender les profils motivationnels des adultes qu'ils accompagnent, de façon à anticiper leur possible manque de capacité d'autorégulation, de prédire leur plus ou moins grand intérêt ou leur persistance. Cela peut permettre un accompagnement plus ajusté et anticiper le coût en temps, en énergie que cela peut représenter pour celle ou celui qui accompagne.

Dans une précédente recherche (Chachkine, 2017) qui adoptait le cadre théorique de la théorie de l'autodétermination et évaluait l'évolution du sentiment d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale et du développement de l'autonomie d'étudiantes de FLE dans un dispositif d'autoformation en langues au Cnam, je m'interrogeais sur les possibles effets des interventions de la conseillère sur la motivation, l'engagement et les apprentissages d'apprenants de FLE. Apprendre une langue et se former à la recherche sont des domaines éloignés, mais qui présentent tous deux la particularité de s'effectuer sur des temps d'apprentissage longs, et de mettre à rude épreuve la motivation et les capacités de régulation.

De cette recherche, il ressort qu'accompagner un apprenant faiblement autodéterminé dans un dispositif d'apprentissage qui laisse de grandes libertés de choix et un niveau de présence peu important ne lui permet pas de développer son sentiment d'autonomie et d'appartenance sociale. Et cela, malgré les efforts très importants de la conseillère pour structurer et réduire les objectifs d'apprentissages, suggérer de nouvelles stratégies d'apprentissage, encourager vivement les apprentissages, évaluer et valoriser à chaque entretien la progression et éviter le découragement. D'autre part, s'agissant de l'amélioration des capacités d'autorégulation, elles ne sont pas perceptibles. Les seuls entretiens de conseil ne permettent pas de faire évaluer les composantes stratégiques qui sont à l'origine des réussites de l'apprenant ou de ce qu'il doit améliorer. Les échanges, lors des entretiens de conseil, espacés de plusieurs semaines, ne permettent pas de construire une continuité dans l'observation et l'évaluation des stratégies. Or une stratégie est efficace lorsque son application est autocontrôlée et que ses résultats sont favorablement auto-évalués (Zimmerman, Bonner & Kovach, 2000). Il est vrai cependant que les compétences langagières évoluent favorablement.

A l'opposé, et de façon presque caricaturale dans cette recherche (Chachkine, 2017), une étudiante fortement autodéterminée, intrinsèquement motivée dans ce dispositif d'apprentissage tire pleinement parti du dispositif et cela a un effet catalyseur sur sa motivation

autodéterminée : elle se saisit des choix offerts pour construire son parcours d'apprentissage, pour développer son sentiment de compétence en langue étrangère, construire un réseau de connexions sociales significatives pour elle dans son nouvel environnement. D'autre part, cette étudiante qui dispose à son arrivée des capacités d'autorégulation que l'on relève chez les apprenants qui réussissent (met en œuvre des stratégies diversifiées, surveille sa progression, se sent efficace) élargit sa palette de stratégies pour l'apprentissage d'une langue, lors des entretiens de conseil et mesure leur efficacité. L'étudiante se déclare « plus forte » en fin de formation, son sentiment d'auto-efficacité semble renforcé (Chachkine, 2017).

La théorie de l'autodétermination peut aider à identifier des profils motivationnels d'apprenants et des profils d'autorégulation qui lui sont liés, le contrôle de l'action et la protection de l'intention d'apprendre étant dépendants de la motivation initiale. Le soutien interpersonnel favorise toutefois l'internalisation des motivations, à condition que le sujet en formation soit accompagné par une personne significative pour lui et qu'il puisse être également connecté à un groupe significatif pour lui. De cette étude, il ressort que les motifs d'engagement des adultes en formation sont déterminants, mais des motifs externes peuvent être internalisés, à condition d'accompagner à cela. Il ressort également de cette recherche qu'accompagner un apprenant faiblement autodéterminé dans un dispositif qui laisse de grandes libertés de choix et un niveau de présence faible (en termes d'interactions avec les pairs notamment) peut s'avérer coûteux pour celle ou celui qui accompagne. Pour l'accompagnant, réduire les objectifs, suggérer de nouvelles stratégies d'apprentissage, encourager vivement les apprentissages, évaluer et valoriser régulièrement la progression et éviter le découragement semble éviter les décrochages.

### 2.3 L'autorégulation des apprentissages

Les recherches sur l'autorégulation, à la croisée des recherches sur la motivation et la métacognition, complètent utilement les travaux exposés précédemment sur la théorie de l'agentivité et du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura ainsi que ceux sur l'autodétermination. En effet, les recherches menées sur l'apprentissage autorégulé proposent une compréhension des mécanismes psychologiques qui sous-tendent l'autonomie dans les apprentissages, mais en mettant l'accent sur les processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but (Schunk, 1994). En d'autres termes, ces travaux renvoient à l'engagement

de la personne envers le but choisi, au fait de persévérer pour parvenir à ce but malgré des difficultés. L'imbrication des travaux de recherche sur l'autorégulation aux théories précédemment exposées permet de poser les jalons conceptuels d'une théorie globale de la conation (Reuchlin, 1990), comprenant à la fois les mécanismes d'anticipation et de représentation de l'avenir, la logique des buts et des projets, la perception d'efficacité et les processus d'autodétermination et de régulation.

Les travaux sur l'autorégulation incluent les motivations en s'intéressant à la façon dont un sujet parvient à se mettre au travail, mais aussi à faire preuve de persévérance et à atteindre les buts fixés en contrôlant le processus d'apprentissage et sa motivation (Cosnefroy, 2010). S'inscrivant dans la perspective sociocognitive, Zimmerman (1989) définit trois modalités d'autorégulation, interagissant dans le même système de réciprocité causale triadique que Bandura (1986). La conception que propose Zimmerman (1989 : 330) de l'apprentissage autorégulé des sujets suppose une causalité réciproque entre trois processus d'influence. Comme dans les travaux de Bandura (1986), une distinction est faite entre les déterminants personnels, environnementaux et comportementaux de l'apprentissage autorégulé qui s'influencent de manière réciproque.

Fig - 3 Analyse triadique du fonctionnement de l'autorégulation de Zimmerman (1989 : 330)

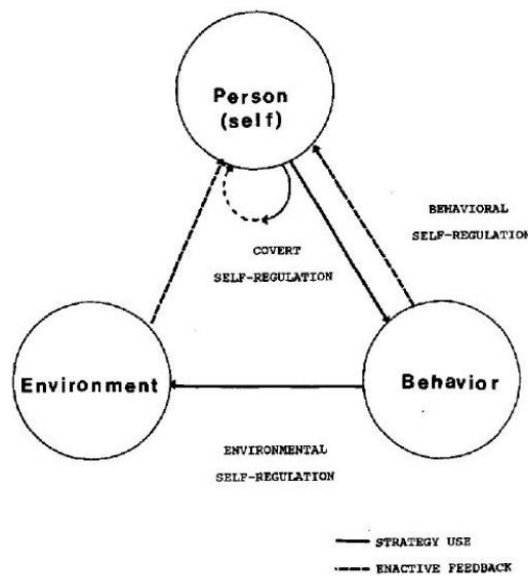


Figure 1. A triadic analysis of self-regulated functioning.

L'autorégulation comportementale implique des processus d'auto-observation et d'ajustements stratégiques, plus largement, elle renvoie au contrôle, par l'apprenant, de ses comportements d'apprentissage. L'autorégulation environnementale renvoie à l'observation et à l'ajustement

des conditions dans l'environnement d'apprentissage (Zimmermann, 1989 ; 2002) ; cela regroupe les stratégies que l'apprenant met en place pour disposer d'un environnement éducatif qu'il estime optimal pour la réussite de ses apprentissages, comme s'entourer de pairs, être dans un environnement calme, organiser un lieu propice à l'écriture. S'agissant de l'autorégulation interne, elle concerne la surveillance et l'ajustement de ses états affectifs et cognitifs (Zimmermann, 2002).

Toutes les définitions de l'autorégulation associent étroitement le processus d'autorégulation au concept de but. Les actions menées pour atteindre le but sont sans cesse mises en péril par l'imprévisibilité inhérente à toute activité d'apprentissage. Le premier obstacle est de devoir renoncer à d'autres activités tentantes. En effet, lorsque plusieurs buts sont en compétition pour capter les ressources attentionnelles, « il est en permanence nécessaire d'arbitrer entre des activités concurrentes et de trouver des réponses adaptées pour protéger l'intention d'apprendre et ainsi maintenir la priorité sur l'activité en cours (Cosnefroy, 2010 : § 7). Un second obstacle est constitué par la confrontation à la difficulté. Cela requiert également des efforts qui se manifestent par un « surcroît d'énergie et d'attention nécessité par l'identification des erreurs, leur analyse et la recherche de nouvelles procédures plus performantes », une « lutte contre le découragement que peut faire naître l'expérience de la difficulté. Dans le premier cas, l'effort fait appel à des ressources métacognitives, dans le second, il mobilise des ressources motivationnelles » (Cosnefroy, 2010 : § 8).

### *2.3. 1 Les stratégies d'autorégulation*

Les différentes définitions de l'autorégulation partagent des présupposés quant aux conditions requises pour pouvoir prendre le contrôle de l'apprentissage. Outre la définition d'un but à atteindre, s'ajoutent une motivation initiale suffisante, la possibilité de recourir à des stratégies d'autorégulation et la capacité à s'auto-observer. Parmi les stratégies essentielles de l'apprentissage autorégulé figure l'ajustement des buts au fur et à mesure de l'apprentissage (Cosnefroy, 2010). Une autre stratégie importante est le calibrage réussi du but à atteindre, c'est-à-dire une compréhension correcte de la tâche et de ses contraintes et une évaluation de ses difficultés. Les travaux sur l'autorégulation insistent, comme dans les travaux de Bandura développés plus haut, sur l'importance des buts spécifiques et proximaux qui ont plus de force motivationnelle que les buts distaux, parce qu'ils procurent des feed-backs plus immédiats et permettent de juger des progrès accomplis.

Par ailleurs, un double enjeu qui oriente la dynamique de l'apprentissage est d'accroître ses connaissances et ses compétences, mais aussi d'activer des représentations de soi qui confortent l'estime de soi. Le pouvoir attracteur des sois possibles révèle que la valorisation de soi est un puissant mobile des conduites, un ressort essentiel de l'autorégulation : « les apprenants régulent leur conduite pour faire advenir un soi possible positif, pour maintenir un soi actuel positif ou pour éviter d'actualiser une conception de soi négative » (Cosnefroy, 2010 : § 31). Dès lors, il s'agit de considérer que l'apprenant ne poursuit pas un seul but centré sur l'apprentissage, mais des buts multiples reliés aux représentations de soi. La référence à l'activation de représentations de soi qui confortent l'estime de soi est à mettre en relation avec la théorie de Eccles et Wigfield (2002), exposée plus haut pour une précédente recherche sur l'engagement des doctorants en période de confinement, sur l'importance perçue de la tâche ou du but et le fait qu'elle procure une image positive de soi. A cela s'ajoute l'importance que le but s'inscrive dans une dynamique identitaire cohérente.

Cosnefroy (2010) explique comment l'autorégulation des apprentissages est un processus conflictuel, et cela, au moins à deux niveaux. Tout d'abord, un conflit se tient entre, d'une part, s'engager sans réserve dans l'apprentissage en investissant du temps et de l'effort et, d'autre part, protéger l'estime de soi en adoptant un mode d'autorégulation défensif. Ensuite, même lorsque l'engagement est sans réserve et que les aspects défensifs sont au plus bas, le conflit demeure, puisqu'il convient en permanence de protéger l'intention d'apprendre d'activités concurrentes. C'est l'objet des stratégies volitionnelles que Cosnefroy schématise ainsi :

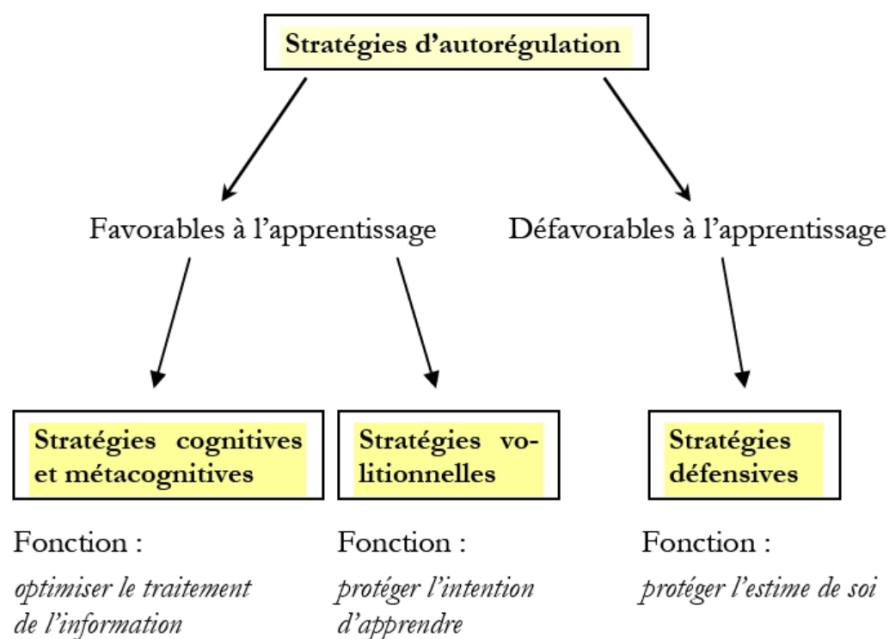


Fig. 3 – Architecture des stratégies d’auto-régulation (Cosnefroy, 2010 : § 34).

Pour les apprentissages longs et complexes, il me semble utile de développer les deux grands types de stratégies favorables à l’apprentissage. Tout d’abord, les stratégies métacognitives et dans un second temps, les stratégies volitionnelles. Toutes deux méritent d’être connues des doctorants et des enseignants-chercheurs qui les accompagnent et je propose d’en offrir une synthèse.

### 2.3.1.1 Les stratégies métacognitives favorables à l’apprentissage

La cognition se réfère aux différentes activités mentales liées au traitement de l’information et la métacognition s’intéresse à la connaissance et à la conscience que possède la personne de son propre fonctionnement (Bégin, 2008). La métacognition trouve son existence dans le fait qu’il est nécessaire d’avoir un certain regard sur son propre fonctionnement cognitif afin de l’ajuster aux situations. Habituellement, les processus sont considérés comme agissant de façon automatique et inconsciente et les stratégies sont alors les moyens conscients par lesquels ces processus sont activés et organisés. Elles sont toujours orientées vers un but pour celui qui les utilise et sont choisies en fonction de ce but.

Pour soutenir la réflexion métalinguistique et collaborative d’apprenants de langues ou soutenir l’apprentissage en autoformation, j’ai amplement fait référence dans mes travaux antérieurs (Chachkine, 2011, 2012, 2017) aux stratégies cognitives de mémorisation et aux stratégies métacognitives. Pour cela, j’ai pris appui sur le concept de « pensée réflexive » développé par Pallascio, Daniel et Lafortune (2004), la « pensée réflexive » s’opposant à une pensée spontanée. Ces auteurs, qui font volontiers référence aux travaux de Dewey dans *How we think* (1933) et qui s’arriment à des modèles d’apprentissage d’inspiration socioconstructiviste pour développer une pensée réflexive, entendent par « pensée réflexive » une manière de penser consciente de ses causes et conséquences. Sur le plan pédagogique, cela a donné lieu à des tâches collaboratives de résolution de problèmes – d’énigmes linguistiques plus précisément – des tâches de synthèse collaborative de ressources culturelles francophones au cours desquelles les étudiants sont invités à évaluer leurs pairs, comme, par exemple, évaluer la fiabilité des sources d’un pair chargé de concevoir un cours dans son domaine de spécialité en langue étrangère (Chachkine, 2011, 2014). Dans le cadre des entretiens de conseil dans les dispositifs d’autoformation en langues du Cnam, cela a permis de soutenir les apprenants dans leurs apprentissages autonomes d’une langue par l’acquisition de démarches autoévaluatives des

apprentissages dans la langue étrangère avec le portfolio des langues (CECRL, 2007). Un soutien a également été apporté pour inciter à la pratique réflexive, à l'aide de COMEGAN, outil d'évaluation de la métacognition (Richer, Mongeau, Lafortune, Deaudelin, Doudin & Martin, 2004). La réflexion soutenue par cet outil a porté sur les stratégies d'apprentissage, la connaissance de soi (connaissances de ses forces pour apprendre, des tâches et sur la gestion de son activité mentale) et les processus d'apprentissage (Chachkine, 2017, 2020).

Mais cette conception de la pensée réflexive, qui inclut la pensée critique, la pensée créative et la pensée métacognitive me semble trop large pour illustrer mon propos, qui est de cibler la capacité d'autorégulation des adultes pour les apprentissages longs et complexes. Pour décrire les stratégies cognitives et métacognitives qui viennent en appui de l'autorégulation des apprentissages des adultes, je me suis référée à la taxonomie élaborée par Bégin (2008). Bégin propose un cadre de référence simplifié pour les stratégies d'apprentissage et identifie deux grandes stratégies métacognitives : anticiper et s'autoréguler. « Anticiper », qui ne doit pas être confondu avec « planifier », sur lequel je reviens plus loin pour décrire les stratégies volitionnelles, suggère la nécessité d'observer et d'analyser des connaissances déjà acquises pour l'atteinte d'un but. « Anticiper » oblige à porter un regard sur ses connaissances antérieures, à *prédire* des actions, des connaissances ou des conséquences futures. La seconde stratégie métacognitive, « s'autoréguler », doit permettre une meilleure adaptabilité aux situations d'apprentissage. Cette stratégie comprend différentes composantes, telles que l'auto-observation (*ou self-monitoring*) que l'on retrouve chez Bandura (1986), le contrôle de son activité cognitive, l'auto-évaluation ou encore la recherche d'informations pour combler un manque pour l'atteinte d'un but. Cette recherche vise à assurer une mise à jour ou un approfondissement des connaissances reliées aux tâches, aux contextes, aux situations d'apprentissage et aux ressources disponibles ou pertinentes pour y faire face. En fait, cette action correspond à ce qui pouvait être considéré ailleurs comme une stratégie de gestion des ressources (Bégin, 2008).

Tableau 1 - Taxonomie des stratégies métacognitives, adaptée de Bégin (2008).

Stratégies	Actions ou procédures
Anticiper : tenter de prévoir les connaissances, procédures, actions et situations qui peuvent se présenter et qui seraient utiles. Anticiper pour envisager les ressources nécessaires aux situations.	Identifier les connaissances antérieures utiles pour l'accomplissement d'un but.
	Considérer les exigences pour la réalisation du but.
	Créer des représentations mentales du but envisagé.



S'autoréguler : observer ses propres mécanismes et fonctionnement, les évaluer, pour réajuster les conduites et les connaissances.	S'auto-observer : prendre conscience des procédures et connaissances mobilisées et des compétences impliquées.
	Contrôler : analyser les moyens mis en action et les résultats obtenus.
	Auto-évaluer : mettre en relation le but visé avec l'efficacité perçue.
	S'ajuster : ajuster les ressources ou les connaissances métacognitives par rapport au but visé.
	S'informer : rechercher de l'information en fonction des exigences du but visé.

Je ne détaille pas les stratégies cognitives de traitement et d'exécution du fait qu'elles sont en lien très étroit avec des situations d'apprentissage très spécifiques. En revanche, les stratégies volitionnelles, qui protègent l'intention d'apprendre, me semblent centrales à développer et c'est ce que je fais par la suite. Pour terminer la description du schéma de Cosnefroy sur les stratégies d'autorégulation, je reviens sur les stratégies défensives, défavorables aux apprentissages, qui sont de prévenir la dégradation du bien-être et de protéger l'estime de soi. Les stratégies défensives s'appuient sur l'hypothèse de la double priorité développée par Boekaerts (1997) qui est que, dans toute situation d'apprentissage, la conduite est gouvernée par deux buts parallèles : accroître ses connaissances et maintenir un sentiment de bien-être suffisant. Lorsque l'apprenant détecte un décalage entre les exigences de la tâche à accomplir et les ressources dont il dispose, un calibrage inadéquat du but à atteindre, la situation d'apprentissage peut être considérée comme menaçante et déclencher des stratégies défensives afin de juguler les émotions désagréables activées par le caractère menaçant de la situation (Cosnefroy, 2014).

### 2.3.1.2 Les stratégies volitionnelles favorables à l'apprentissage

S'agissant des stratégies volitionnelles, elles se ventilent en deux sous-ensembles : les stratégies de contrôle des états internes et les stratégies de contrôle du contexte d'apprentissage. Le contrôle des états internes porte sur la motivation, l'émotion et l'attention (Corno, 2001). Pour réaliser une synthèse des stratégies volitionnelles, j'ai pris appui premièrement sur Cosnefroy (2010b) qui s'est efforcé de rendre compte de l'apport de différents travaux sur les stratégies volitionnelles. Cosnefroy s'inspire, pour l'organisation, des structures proposées par

Pintrich (1999) et Corno (2001). Il s'appuie également sur les travaux pionniers de Kuhl (1987) sur une taxonomie élaborée par Pintrich (1999) et sur les stratégies de régulation des émotions de Boekaerts (1996). Par ailleurs, ma synthèse prend appui sur le travail de Houart, Bachy, Dony, Hauzeur, Lambert, Poncin et Slosse, (2019), qui actualise la synthèse de Cosnefroy en réintégrant la dimension attentionnelle en s'appuyant sur les travaux de Corno (2001) et en développant davantage la structuration du temps. D'autre part, la régulation émotionnelle étant sous-représentée, j'ai intégré les travaux de Mikolajczak (2012) sur la régulation des émotions ainsi que ceux de Kotsou et Monseur (2012) sur l'approche motivationnelle de la régulation des émotions, ce qui a permis de compléter le tableau. Enfin, la dimension collective de l'autorégulation étant également sous-développée, j'ai ajouté les travaux de Newmann sur l'aide adaptative (2008) et donné des exemples de stratégie prenant appui sur le collectif pour soutenir l'effort. C'est le cas, par exemple, des communautés d'apprentissage de doctorants relevées par Muray, (2014), les cafés de rédaction de thèse aux Etats-Unis décrits par Mewburn, Osborne et Caldwell (2014) ou les collectifs de doctorants nord-américains francophones *Thésez-vous* décrits par Déri, Vincent et Tremblay-Wragg (2023).

Parmi les stratégies qui visent à trouver des raisons de poursuivre la tâche, on note le fait de se récompenser (se promettre une récompense si le travail est fait), la recherche de performance (le désir de progresser ou de mieux faire que les autres), l'évitement de l'échec (penser aux conséquences négatives associées à l'abandon), renforcer l'instrumentalité perçue et l'intérêt, penser aux réactions de personnes significatives. Pour soutenir le sentiment d'efficacité personnelle, fractionner la tâche, s'encourager en tenant un discours positif, évoquer des réussites. Pour le contrôle des émotions, réduire les tensions (en respirant, en marchant, etc.), reconnaître que les émotions négatives peuvent survenir de besoins psychologiques fondamentaux non satisfaits (besoin de relations interpersonnelles, de compétences, besoin d'autonomie) (Kotsous & Monseur, 2012), en réduisant la probabilité de se retrouver dans une situation génératrice d'émotions déplaisantes, en se départissant de l'émotion déplaisante en résolvant le problème qui l'induit, en contrecarrant le piège d'attention sélective, en réévaluant de façon positive et en modifiant la perception d'une situation donnée en envisageant les arguments qui contredisent nos pensées et notre ressenti (Mikolajczak, 2012). Pour le soutien attentionnel, développer des stratégies de focalisation sur le travail à réaliser et le maintien de la concentration.

Pour les stratégies qui visent le contrôle du contexte d'apprentissage (ou les processus externes d'autorégulation), on note la structuration du temps (en définissant des priorités, en choisissant

les moments favorables, en réalisant un planning ou encore en évaluant l'avancement du travail), la structuration de l'environnement pour favoriser la concentration (en sélectionnant le lieu de travail, en l'aménageant, en rassemblant des ressources, du matériel, en rompant les sources de distraction (en se déconnectant des réseaux, de son téléphone) et la recherche d'aide (en prenant l'initiative de demander de l'aide à des pairs, à des experts identifiés, quand cela est nécessaire, ce que Newmann (2008 : 316) nomme une « aide adaptative », en travaillant entouré de pairs, en intégrant ou en constituant une communauté d'apprentissage avec des personnes significatives pour soi).

Tableau 2 - Taxonomie des stratégies volitionnelles.

1-Processus internes d'autorégulation ou contrôle de soi	
Fonctions	Stratégies
Soutenir la motivation en trouvant des raisons pour poursuivre la tâche	Se récompenser si le travail est fait
	Rechercher la performance (désir de mieux faire, de se surpasser ou de faire mieux que les autres)
	Eviter l'échec (en pensant aux conséquences négatives associées à l'échec)
	Renforcer l'instrumentalité perçue en étant conscient de l'importance de la tâche pour son projet professionnel ou personnel
	Renforcer l'intérêt de la tâche en étant conscient du plaisir que procure sa réalisation
	Penser aux effets de la réussite ou de l'échec sur des proches
Soutenir le sentiment d'efficacité	Activer des souvenirs de réussite
	S'encourager en tenant un discours positif
	Fractionner la tâche
Contrôler les émotions	Réduire les tensions en marchant, en respirant
	Demander l'aide d'autrui pour apaiser les tensions
	Reconnaître que les émotions négatives peuvent survenir de besoins psychologiques fondamentaux non satisfaits (besoin de relations interpersonnelles, de compétences, besoin d'autonomie)
	Réduire la probabilité de se retrouver dans une situation génératrice d'émotions déplaisantes
	Se départir de l'émotion déplaisante en résolvant le problème qui l'induit
	Contrecarrer le piège d'attention sélective en modifiant la perception que l'on a d'une situation donnée en envisageant les arguments qui contredisent notre pensée ou en acceptant l'existence de choses que l'on ne peut pas changer
Contrôler l'attention	Focaliser sur le travail à réaliser
	Maintenir l'attention
	Développer l'attention par la pratique méditative (Isnard Bagnis, 2021)
2- Processus externes d'autorégulation ou contrôle du contexte d'apprentissage	
Fonctions	Stratégies
Structurer le temps	Définir des priorités

	Réaliser un planning à long, moyen et court terme et le réajuster fréquemment
	Choisir des temps favorables au travail et des durées adéquates de travail
	Evaluer l'avancement du travail
Structurer l'environnement pour favoriser la concentration	Sélectionner un ou des lieux de travail, les aménager, rassembler des ressources Fréquenter des lieux collectifs de travail avec des pairs
	Rompre avec les sources de distraction (en se déconnectant des réseaux, de son téléphone, etc.)
Rechercher de l'aide	Demander de l'aide à des pairs, à des experts identifiés, quand cela est nécessaire
	Intégrer ou constituer une communauté d'apprentissage avec des personnes significatives sur les plans personnels et professionnels

Le parcours doctoral est une épreuve de longueur qui nécessite, de la part des doctorants, de gérer en permanence des phénomènes complexes et de surmonter des difficultés. L'autorégulation des apprentissages est un processus coûteux en temps et en ressources cognitives, alors qu'elles ne sont pas extensibles (Cosnefroy, 2010). Or les contraintes personnelles, professionnelles des adultes qui s'engagent dans une thèse pèsent déjà lourdement ; elles s'ajoutent aux contraintes de l'entrée en recherche. Cela plaide en faveur d'une connaissance, de la part des doctorants et de ceux qui les accompagnent dans leur formation, des processus d'autorégulation et des stratégies pour les aider à soutenir leur but. D'autre part, bien que les adultes puissent être plus autonomes, plus expérimentés et mieux se connaître que les étudiants en formation initiale, leurs contraintes familiales et professionnelles pèsent si lourdement qu'une régulation extérieure plus importante doit être envisagée.

Le recours aux recherches sur l'autorégulation que je viens de décrire et qui s'inscrivent dans le paradigme de l'autonomie s'explique de deux manières au moins, pour la formation doctorale en Sciences de l'Homme et de la Société. Tout d'abord, le plus souvent, il est attendu des doctorants de conduire leur recherche de façon autonome (choisir leur sujet, leur directrice de recherche, leurs « modèles » de chercheurs, etc.) et, tout en se formant à la recherche, de produire une recherche personnelle, adossée toutefois aux travaux d'autres chercheurs. C'est un fait que soutenir l'autonomisation (d'apprentissage, existentielle) se réalise avec et par les autres. Dès lors, la mobilisation du concept « d'agentivité » et aux théories qui visent une compréhension élargie et plus précise de la conation, donne des éléments pour penser la construction d'environnements aidants.

Quels soutiens ces environnements peuvent-ils fournir pour la construction d'une posture professionnelle de chercheur ? Quelles expériences de maîtrise conviendrait-il d'offrir aux

apprentis-chercheurs prioritairement, outre la conduite de leur projet de recherche pour s'initier au métier de chercheur ?

## 2.4 Le développement d'une posture professionnelle de chercheur

La formation des doctorants est une formation à la recherche et par la recherche. J'ai exposé dans le chapitre 1 de cette deuxième partie le volet formation à la recherche en présentant le parcours doctoral pensé pour l'ED du Cnam. Le volet « Par la recherche » signifie une expérience active de recherche du doctorant par la construction d'un projet personnel de recherche, mais aussi par des prises de paroles en public sur ses recherches, par l'organisation d'évènements scientifiques, par des évaluations des travaux de recherche de ses pairs lors de séminaires, par des expériences de communication dans des évènements scientifiques, des publications dans des revues, par des recherches de financement de la recherche, par des prises de parole dans les médias pour intervenir dans son domaine d'expertise, etc. La liste n'est pas exhaustive et dépend du métier de chercheur visé.

Cette formation « par la recherche » suppose aussi que certaines compétences ne peuvent s'acquérir que dans et par l'exercice de l'activité de recherche et que certaines connaissances ou compétences travaillées en formation doivent être mises en pratique.

### 2.4.1 L'apprentissage en situation de travail (*workplace learning*)

Les travaux sur le *Workplace Learning* (Billet, 2004 ; Mornata & Bourgeois, 2012) ont pour objet les dispositifs intentionnellement destinés à faciliter l'apprentissage des sujets en situation de travail. Deux grandes catégories de dispositifs sont investiguées dans ce courant de recherche :

- la formation sous ses différentes formes, comme la formation professionnelle initiale (le parcours doctoral entrerait dans ce champ de recherche) ;
- les dispositifs d'accompagnement, individuels et collectifs, sur le lieu de travail (mentoring, communauté de pratique, supervision, etc.). Tous ces dispositifs s'appuient sur des personnes dont la fonction « formative », à titre professionnel ou occasionnel, est clairement reconnue et assumée (la supervision doctorale, les comités de suivi de thèse, le séminaire sur le portfolio de compétences entreraient dans ce champ de recherche).

De façon moins explicite, l'intention de faire apprendre s'incarne également par l'environnement de travail lui-même. Cela concerne le mode d'organisation du travail,

l'aménagement de l'environnement spatio-temporel, l'environnement matériel et technique (les outils et les machines), de même que l'environnement symbolique (les rituels ou les codes vestimentaires). Ces environnements, à première vue « muets », parlent en réalité beaucoup, donnent à percevoir ce qu'il faut faire ou ne pas faire et comment le faire ou ne pas le faire, sont porteurs de valeurs, d'un langage, de codes culturels. Ils contribuent à façonner l'apprentissage du métier chez celles et ceux qui les fréquentent (Mornata & Bourgeois, 2012). Leur maîtrise conditionne la place et le rôle que le sujet pourra prendre par la suite.

L'importance des environnements de travail pour l'apprentissage « par le travail » est mise à mal dans la formation des doctorants en SHS, du fait qu'ils participent peu à la vie de laboratoire, à la différence des doctorants des laboratoires en sciences dites dures tels que décrits par Latour et Woolgar (1996) ou Balibar (2014) par exemple. D'autre part, les réunions de laboratoire, les événements scientifiques, les échanges avec la directrice de thèse ou avec les comités de suivi de thèse, les échanges avec d'autres chercheurs s'effectuent de plus en plus à distance. Cela permet d'inclure les publics distants, mais les prive de toute la dimension spatio-temporelle de l'organisation des espaces de travail, ainsi que d'une partie de l'environnement symbolique. La sanctuarisation de certains événements scientifiques en présentiel avec la présence des doctorants est par conséquent pertinente pour faire vivre les environnements physiques de la recherche et pour façonner l'apprentissage du métier de chercheur par imitation (la mimésis).

D'autre part, si l'accès aux environnements de travail est possible et que chaque environnement a sa grammaire propre pour faire apprendre et peut ainsi être vu comme un « curriculum » à part entière (Billet, 2004), il ne s'agit toutefois que de ressources potentielles. Il faut, en effet, que le sujet ait effectivement accès à ces ressources potentielles et qu'il participe pour pouvoir apprendre le métier. Un doctorant ou un stagiaire n'a pas accès aux mêmes ressources qu'un enseignant-chercheur ou un salarié. De même, la participation du sujet conditionne son accès aux ressources d'apprentissage d'un environnement de travail. Il y a donc bien une interaction entre participation à une communauté de pratique et apprentissage. L'apprentissage du métier conditionne les modalités et le degré de participation du sujet à la communauté de pratique.

L'accompagnement de la directrice de thèse ou encore l'accompagnement à l'insertion professionnelle via le portfolio de compétences peuvent justement aider à identifier, fléchir les opportunités d'apprentissage dans différents lieux de savoir (Chachkine & Jorro, 2021), à stimuler la fréquentation de lieux où se construit la recherche, à ouvrir la palette des lieux

possibles, à progressivement ouvrir à des espaces moins sécurisés psychologiquement (Merhan, 2021) que le laboratoire de recherche, comme les journées d'études ou les colloques. Outre cette aide à la perception et au fléchage des opportunités, l'accompagnement peut aussi permettre de montrer la valeur et l'importance de ces apprentissages. Il peut aussi ensuite aider à la mobilisation de ces opportunités d'apprentissage et aider à reconnaître que ces dernières portent leurs fruits (De Ketele, Chachkine, Frenay & Merhan, 2021), à évaluer les effets de cette mobilisation. Ces différents espaces et temps d'apprentissage, fondamentaux pour l'apprentissage par la recherche, montrent aussi l'importance d'un accompagnement expert, qui est tout aussi essentiel que le potentiel agentique des doctorants.

En effet, la diversité des contextes (ou polycontextualité) (Engeström, Engeström & Karkkainen, 1995) peut permettre de tirer parti de l'expérience contrastée de différents cadres d'action, à condition qu'un accompagnement soit proposé pour opérer « une traduction-appropriation des changements de cadres » (Jorro, 2015 : 14). En traversant différents contextes, le sujet prend conscience de l'existence de différents points de vue sur une même situation. Mais pour prendre en compte les interrelations « contextes-acteurs-institutions », un accompagnement, proche du compagnonnage réflexif, permet à travers des moments de co-évaluation de prendre conscience de ces différentes dimensions (Jorro, 2015). Le portfolio de compétences, présenté comme un objet de formation sans frontières (Jorro, 2015), peut permettre de flécher différents lieux où s'effectue la recherche, d'inciter à vivre des expériences contrastées, à identifier leur potentiel d'apprentissage, à le valoriser et à réaliser des passages entre les espaces de travail et les espaces de formation (Merhan, 2021). Cela est possible grâce à un accompagnement « expert », qui fait l'objet de ma troisième partie qui présente les perspectives de recherche vers lesquelles je m'oriente.

Mais il est vrai que pour les doctorants en SHS qui fréquentent peu les laboratoires de recherche et construisent leur projet de recherche très souvent depuis leur domicile personnel, même hors contexte de pandémie, il est difficile d'envisager qu'ils construisent une posture de chercheur par le seul lieu. Dans les métiers de la recherche, l'espace de travail est très souvent confondu avec l'espace privé, en raison du télétravail. Les référentiels de compétences de chercheurs peuvent donner à voir les activités de la recherche, l'objet du travail de chercheur et utilement compléter les apprentissages en lien avec les lieux de la recherche.

#### *2.4.2 Les référentiels de compétences des chercheurs*

Le référentiel de compétences, dans le champ de la formation, est un système de référence qui peut être compris comme prescriptif, normatif, généralisable ou comme étant un repère au sens large, un cadre sur lequel il est possible de se baser ou non (Postiaux, 2014). C'est dans cette deuxième acception que je l'entends. Il paraît, en effet, souhaitable d'avoir des repères collectifs sur les compétences nécessaires pour l'exercice de tel ou tel métier, mais de garder également une marge de manœuvre pour l'adapter à un contexte et pour faire évoluer une formation. D'autre part, comme je l'énonçais dans le paragraphe consacré aux parcours de formation, les formations ne peuvent obéir à une seule et stricte logique professionnelle, elles obéissent simultanément à des logiques didactiques de développement de savoirs, de développement personnel. Cela signifie que l'apprentissage s'insère dans un développement global de la personne. Il s'agit donc d'une adaptation à un corps de métier qui, pour le métier de chercheur, est par ailleurs protéiforme et en profondes mutations (Annot, 2012). Les référentiels de compétences « métiers », tels que les référentiels de chercheurs Vitae (2011), Doc Pro (non daté) et dans une certaine mesure le bloc de compétences commun à l'ensemble des docteurs enregistré au répertoire national des certifications professionnelles (arrêté du 22 février 2019) sont des boussoles pour penser les dispositifs de formation et d'accompagnement à la recherche, en rien des prescriptions.

De Ketele (1993) note que la mise au jour d'un référentiel rompt avec les pratiques implicites qui relèvent de l'intuition et enjoint les formateurs à revisiter leurs conceptions. A cet effet, les référentiels peuvent constituer des balises pour agir. Jorro (2015) mentionne aussi que du côté des référentiels et de leurs usages, les activités évaluatives ont du sens. La négociation des systèmes d'attentes permet un partage des règles du jeu et plus encore, participe de leur appropriation. Le processus de référentialisation (Figari, 1994 cité par Jorro 2015 : 14), « qui rend compte de la construction négociée et située d'un cadre de références assure une interstructuration entre l'évaluation et le développement professionnel à partir des processus d'explicitation, de négociation et de légitimation ». La clarification des systèmes de valeurs favorise le développement professionnel, lorsque les sujets s'emparent du référentiel pour se situer professionnellement, déterminer des objectifs professionnels, des écarts de connaissance à combler. Le référentiel devient un instrument au service du projet professionnel du doctorant et c'est ainsi qu'il est utilisé dans le portfolio de compétences des doctorants (Chachkine, 2019 ; Chachkine & Jorro, 2021).



Disposer de plusieurs référentiels de compétences du métier de chercheur constitue un atout et permet aux doctorants de choisir leur « référence ». Dans le cas de Vitae, *The Vitae Researcher Development Framework*, un cadre de référence pour le développement de la carrière des chercheurs, il est structuré en quatre domaines couvrant les connaissances, les compétences et les qualités des chercheurs. Ce référentiel a été conçu à partir d'entretiens semi-structurés de chercheurs seniors (n = 100) dans des domaines aussi variés que le biomédical, l'ingénierie, les mathématiques et les Sciences de l'Homme et de la Société. Les données ont été analysées selon une approche phénoménographique par des chercheurs et validées par des employeurs et bailleurs de fonds. Les entretiens ont été suivis de focus groupes de chercheurs (n = 25) qui ont permis de dégager les principaux attributs requis des chercheurs à différentes étapes de leur carrière (Reeves, Denicolo, Metcalfe & Roberts, 2012). Il s'agit donc d'un référentiel conçu par les chercheurs et pour les chercheurs. S'agissant de Do Pro, les objectifs sont sensiblement différents. Ils visent à favoriser la reconnaissance des compétences des docteurs et à rapprocher les mondes de la recherche et de l'entreprise. Pour sa conception, un groupe de travail a été constitué d'experts du secteur économique (dirigeants d'entreprise, représentants du Medef et des organisations professionnelles), du secteur académique (directeurs d'école doctorale, représentants de la CPU, des communautés d'universités et d'établissements (COMUE), des universités et des grandes écoles et animé par l'ABG, association qui promeut le développement de la carrière des docteurs). La méthode pour parvenir à ce référentiel de compétences n'est pas expliquée, mais les références données indiquent que c'est à partir de référentiels de compétences existants et de publications qui les recensent que le référentiel a été conçu. A cela s'ajoutent des références sur les besoins et les compétences des chercheurs à l'horizon 2020, ainsi que des références sur le management et le leadership en entreprise. Enfin, pour le bloc de compétences commun à l'ensemble des docteurs, enregistré au répertoire national des certifications professionnelles (arrêté du 22 février 2019), la méthode de conception n'est pas expliquée. Le cadre européen des certifications issu des recommandations du Conseil européen du 22 mai 2017, organisé en huit niveaux a donné un cadre pour la conception. Il est organisé en différentes catégories : savoirs, aptitudes et responsabilité et autonomie ; le niveau huit du doctorant impliquant les savoirs les plus avancés dans un domaine ou à l'interface de plusieurs domaines, les aptitudes les plus avancées notamment dans la résolution de problèmes complexes, de synthèse et d'évaluation et, pour les responsabilités et l'autonomie au travail, de démontrer d'un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie et d'intégrité scientifique. S'agissant des compétences ou qualités évaluées par l'arrêté (22 février 2019), elles sont organisées en six blocs qui représentent différents aspects de la recherche, la conception et

l'élaboration d'une démarche de recherche, sa mise en œuvre, la valorisation et le transfert des résultats, la capacité d'assurer une veille scientifique et technologique, de former et diffuser la culture scientifique et technique et, enfin, d'encadrer des équipes dédiées à des activités de recherche... Les exigences sont grandes et, à la différence des référentiels décrits précédemment, ces blocs de compétences ne mentionnent pas de niveaux de compétences au fil de la carrière d'un chercheur. Si cette certification nationale du doctorat va dans le sens d'une meilleure reconnaissance professionnelle des docteurs, il n'en reste pas moins que pour un docteur nouvellement diplômé, ce bloc de compétences n'est pas réaliste.

## Conclusion de la partie II

Les pistes évoquées pour développer une posture de chercheur chez les doctorants ne sont pas exhaustives. Les pistes mentionnées pour la formation professionnelle des futurs chercheurs relèvent à la fois de la formation « par la recherche », en considérant les environnements de travail des doctorants comme des lieux d'apprentissage vicariants, des lieux de mimésis, porteurs de valeurs, d'un langage, de codes culturels. Mais il ne s'agit toutefois que de ressources potentielles : sans sélection et organisation intentionnelles de situations auxquelles on confronte le doctorant, sans guidage expert, ces ressources peuvent être inexploitées. En cela, les dispositifs de formation à la recherche sont importants, en particulier la démarche du portfolio doctoral avec une visée d'insertion professionnelle. Elle cherche, en effet, à faire identifier et valoriser les apprentissages permis par l'activité de recherche et par les diverses socialisations à la recherche, activité de recherche qui est complétée par les référentiels professionnels de chercheur. Mais qu'il s'agisse de formation par la recherche ou à la recherche, un accompagnement doctoral est essentiel pour pouvoir inviter les doctorants à voir, observer, écouter, y compris ce qui dérange. De même qu'il est indispensable de créer des conflits sociocognitifs de façon à bousculer les croyances et les connaissances pour favoriser les apprentissages.

Le soutien que les enseignants-chercheurs ont à apporter aux doctorants pour qu'ils construisent leur projet de recherche sur un temps long, développent une posture de chercheur, se développent, etc. est vaste. Tout au long de cette deuxième partie, j'ai montré diverses facettes de l'accompagnement doctoral. Celui-ci implique de favoriser les expériences actives de maîtrise du doctorant, de soutenir pour vaincre des obstacles grâce à des efforts répétés et de la persévérance, d'aider à percevoir la difficulté de certaines activités et la quantité d'efforts

à fournir, de comprendre et d'évaluer l'aide qui peut être reçue, de favoriser les socialisations avec des personnes semblables qui réussissent et qui peuvent soutenir, d'exprimer sa confiance dans les capacités du doctorant quand il est confronté à des difficultés. Il s'agit aussi, pour celle ou celui qui accompagne, de structurer l'activité de manière à conduire le doctorant au succès, d'éviter de placer prématurément dans des situations susceptibles de conduire à des échecs, d'inciter à ménager son corps, à réguler le stress, de créer des situations collectives d'apprentissage et de prendre appui sur ces dernières pour aider à percevoir le groupe comme une ressource pour renforcer le sentiment d'efficacité collective, de favoriser le bien-être par la construction d'un environnement social structurant, soutenant l'autonomie et le sentiment d'affiliation, d'inviter à développer une pluralité de motivations pour s'engager dans le doctorat (pour le plaisir intellectuel, pour devenir expert, etc. de façon à cultiver l'engagement et la persistance et protéger l'intention d'apprendre d'activités concurrentes), d'ajuster les buts avec la doctorante au fur et à mesure du parcours doctoral.

Je propose d'organiser ces soutiens en trois grandes familles d'accompagnement :

- l'accompagnement à la construction d'un projet de recherche (trouver un sujet fécond pour soi et pour la société, faire une revue de littérature, se positionner vis-à-vis de certaines recherches, construire une problématique de recherche, par exemple) ;
- l'accompagnement à l'autodirection du doctorant (inviter à développer une pluralité de motivations pour s'engager dans le doctorat, structurer l'activité de manière à conduire le doctorant au succès, favoriser les socialisations avec des personnes semblables qui réussissent et qui peuvent soutenir, exprimer sa confiance dans les capacités du doctorant quand il est confronté à des difficultés, etc.) ;
- l'accompagnement au développement d'une posture professionnelle de chercheur (comme favoriser les expériences actives de maîtrise du doctorant, flécher les opportunités d'apprentissage, cibler les communautés de recherche à mesure que le projet professionnel s'affine, etc.).

Ces trois familles de soutien pourraient être schématisées de la façon suivante :

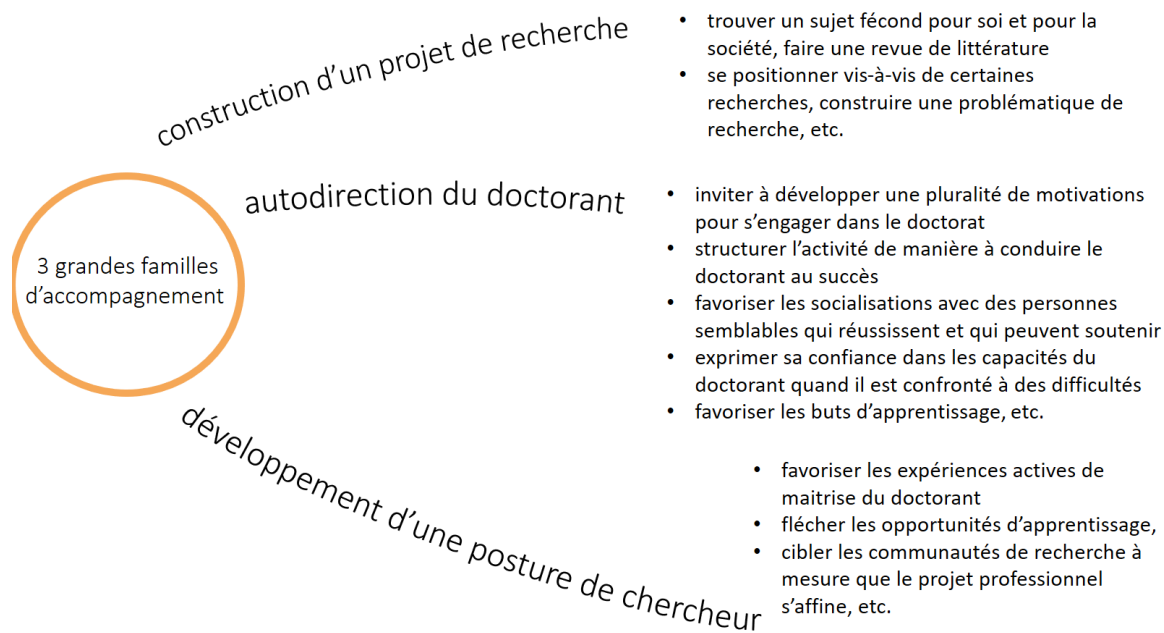


Fig. 4 – Schématisation des trois grandes familles de soutien que les doctorants seraient en droit de recevoir.

Ces trois grandes familles d'accompagnement doctoral identifiées, j'expose dorénavant dans la dernière partie, les projets de recherche sur l'accompagnement doctoral et sur les dispositifs de formations à la recherche dans lesquels je suis impliquée et ceux que je souhaite développer, en lien avec ces trois grandes familles d'accompagnement énoncées ci-dessus, sachant que les recherches sur l'accompagnement à l'autodirection du doctorant et à une posture professionnelle de chercheur sont faiblement développées dans les recherches francophones et anglophones.

Dans la continuité du numéro que j'ai coordonné sur l'accompagnement doctoral pour la revue RİPES (Revue Internationale de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur) paru en janvier 2023, dont je présente la problématique, les objectifs scientifiques et les résultats saillants, je présente un autre projet de recherche international que j'ai initié et qui porte sur l'évaluation de dispositifs de formations doctorales. Je présente les chercheuses impliquées, la consolidation de réseaux de recherche visée, les financements obtenus et envisagés ainsi que les productions scientifiques attendues.

Parallèlement à ces projets collectifs et internationaux, je présente les travaux sur lesquels je souhaite continuer à travailler, ceux sur l'accompagnement au développement d'une posture professionnelle de chercheur via le portfolio de compétences, en m'engageant dans la

communauté des chercheurs anglophones de *The International Journal of Doctoral Studies* et le réseau européen *The European University Association*. Enfin, parallèlement à la recherche de fonds pour financer un travail de recherche doctoral qui permettrait de mettre à l'épreuve la théorie globale de la conation développée dans la partie II, j'expose deux thématiques de recherche que je souhaite investir, l'une sur l'accompagnement à l'auctorialité scientifique et l'autre sur l'accompagnement à l'autodirection des apprentis-chercheurs.

## Partie III – Dispositifs doctoraux, formation et accompagnement

Dans cette dernière partie, j'expose les projets de recherche sur les dispositifs doctoraux, en particulier sur l'accompagnement doctoral, dans lesquels j'ai été récemment impliquée, les projets en cours et ceux que je souhaiterais développer. Je scinde cette dernière partie en deux chapitres, l'un sur les recherches collectives et internationales, l'autre sur les thématiques de recherche que je souhaite consolider ou inaugurer. Pour les premiers, j'expose les objectifs scientifiques et les résultats pour l'un des projets qui a abouti, les financements et autres questions de recherche qui en découlent. Pour les thématiques de recherche que je souhaite consolider et inaugurer, je précise les raisons pour lesquelles je juge ces thématiques fécondes, j'identifie les lieux de publication et de communication à prioriser, les réseaux à consolider.

### 1. Recherches internationales

#### 1.1 Accompagnement doctoral. De l'écriture de la recherche à la professionnalisation des doctorants

J'ai proposé un appel à articles sur les formations doctorales et l'accompagnement doctoral en automne 2021 à la revue internationale francophone *RIPES (Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur)*, revue officielle de l'Association internationale de pédagogie universitaire qui a pour vocation d'étudier les problématiques touchant à l'enseignement supérieur et à ses pratiques pédagogiques. La revue alimente des débats sur des enjeux liés à l'éducation dans le supérieur, fait connaître des travaux de recherche et des pratiques susceptibles d'améliorer la compréhension et la qualité des dispositifs de formation et d'accompagnement dans l'enseignement supérieur.

La « pédagogie universitaire », au cœur des préoccupations de la revue, se préoccupe de la qualité dans l'enseignement supérieur (Annoot, 2016 ; Frenay & Wouters, 2022) en lien avec des activités de formation, les résultats de ces activités, les dispositifs et leurs variables contextuelles. Plus récemment, la question de la professionnalisation des enseignants du supérieur est devenue une thématique centrale. La revue accueille des travaux de chercheurs francophones d'Amérique du nord et d'Europe principalement. Son caractère international et francophone sont deux éléments auxquels je suis très attachée et que j'estime essentiel de soutenir et valoriser. Il s'agit d'un lieu de publication et d'une communauté cible.

L'appel à articles s'inscrit pleinement dans ce champ disciplinaire et cette communauté francophone internationale. Il fait suite à une journée d'études sur l'accompagnement doctoral organisée avec deux collègues Pierre-Antoine Fabre de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) et Jean-Philippe Bouilloud de l'Ecole Supérieure de Commerce de Paris-Europe (ESCP Europe) pour laquelle un financement LabEx Hastec a été obtenu. Cette journée, qui a accueilli un public nombreux (n=100) d'Europe, d'Amérique du Nord et d'Afrique et diversifié de directrices d'écoles doctorales, de directrices de recherche ou superviseuses et doctorantes de France, du Canada et de Suisse, a fait jaillir plusieurs problématiques qui ont servi de fondement à l'écriture de l'appel à articles dont j'expose la problématique à grands traits.

### *1.1.1 Problématique et axes de recherche privilégiés*

Le doctorat a connu du Moyen Âge à aujourd'hui de profondes mutations. Pendant plusieurs siècles, en Europe, le doctorat a été placé sous le signe de la rhétorique et du débat tandis que l'exercice de recherche écrit qui se matérialise sous forme de thèse date seulement du 19<sup>ème</sup> siècle. La nature « scientifique » du doctorat est donc récente. Aujourd'hui, dans la plupart des pays européens, les caractéristiques communes du doctorat en Sciences de l'Homme et de la Société, en dépit de différences entre les disciplines et les universités, sont que son obtention nécessite la réalisation d'un travail original dont le produit, la thèse, atteste de l'expertise du doctorant. L'encadrement du travail de recherche par un ou plusieurs directeurs de thèse est un autre élément commun qui perdure, de même que la soutenance devant un jury pour l'obtention du grade de docteur (Powell & Green, 2007).

Dans les pays anglo-saxons (Royaume-Uni, Etats-Unis, Canada, Australie notamment), sont apparus des doctorats professionnels dans les domaines du business, de l'éducation ou encore de l'ingénierie. La raison de leur apparition, selon Huissman & Naidoo (2006), est l'inadéquation entre les connaissances et les compétences des titulaires de doctorats « traditionnels » avec les besoins du marché du travail et leur spécialisation excessive. Le Québec a également créé un doctorat professionnel dans ce qui est nommé les universités de service pour y former des professionnels de haut niveau, doctorat qui mène à l'attribution d'un grade précisant le champ d'étude ou la discipline (Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2007).

En Europe, hors Royaume Uni, ce n'est pas un doctorat professionnel qui a été créé mais la question de la professionnalisation des docteurs est de plus en plus prégnante. Sous l'impulsion du processus de Bologne, les parcours doctoraux des universités européennes ont intégré une

dimension professionnalisante. Dans les formations doctorales en France, l'exigence de professionnalisation s'est précisée avec l'inscription du doctorat au répertoire national de la certification professionnelle (Arrêté du 22 février 2019). Dans ce répertoire, un bloc de compétences du docteur est présenté et inclut, outre la conception et l'élaboration d'une démarche de recherche, d'autres compétences telles qu'assurer des veilles scientifiques à l'échelle internationale, diffuser la culture scientifique et technique ou encore encadrer des équipes dédiées à des activités de recherche. Il s'agit donc, pour les doctorants, de développer des compétences de chercheurs et d'autres compétences professionnelles aisément transférables à d'autres champs professionnels que l'enseignement supérieur et la recherche.

A l'exigence de professionnalisation s'ajoute toujours l'écriture de la recherche qui demeure essentielle. La complexité de cet exercice est souvent relevée. Howard S. Becker (2014) souligne que l'écriture de la thèse n'est pas facile et qu'il s'agit moins souvent d'un problème lié au doctorant que d'une défaillance de l'organisation sociale qui est censée former à la recherche. A la difficulté de l'écriture de la thèse, s'ajoutent l'accélération du temps de la recherche, la nécessité de se former tout au long de la thèse et de se professionnaliser, ce qui laisse moins de temps pour la rédaction de la thèse et peut augmenter la difficulté du parcours. Cela interroge plus crûment la qualité des dispositifs institutionnels de formation à la recherche et l'accompagnement doctoral.

De nombreux travaux en pédagogie universitaire mettent en avant la nécessité de lier la qualité de l'enseignement à celle de la recherche. C'est dans cette articulation que s'est ancré le développement du *scholarship of teaching and Learning* (SoTL). Pour Bédard (2014), l'amélioration des pratiques d'enseignement peut être considérée par l'enseignant-chercheur comme une caractéristique de sa professionnalisation : « l'enseignant-chercheur qui adopte une posture de praticien chercheur se retrouve en position de développer une compétence particulière en pédagogie, une expertise (en enseignement ou de recherche en enseignement), à l'instar de sa position de chercheur dans son domaine » (Bédard, 2014 : 104). L'association de praticiens-chercheurs disciplinaires et de chercheurs experts dans l'analyse des processus d'enseignement-apprentissage au sein d'équipes pluridisciplinaires dans le cadre d'un projet commun peut être une piste de professionnalisation. En effet, l'association de chercheurs dans le domaine de l'éducation et de praticiens chercheurs, outre qu'elle permet de gommer les clivages parfois observés entre différentes communautés (Péraya, Lameul & Loisy, 2014) peut constituer une piste intéressante pour le développement professionnel ou la



professionnalisation des enseignants du supérieur, tout comme la recherche-action-formation à laquelle elle s'apparente (Charlier, 2005).

Comme la recherche collaborative, l'accompagnement doctoral peut aussi être un vecteur de développement professionnel (Jorro, 2014), dans le sens où il est susceptible de constituer une situation professionnalisante pour les deux parties. L'accompagnement d'une recherche doctorale implique de la part de l'accompagnateur et de l'accompagné de s'engager dans la réalisation d'un inédit (De Ketele, 2014) et le compagnonnage vise à « s'aventurer ensemble dans de nouveaux chemins non connus », vers une co-construction originale. Dans ces conditions, le partage prend une dimension plus forte. L'accompagnement contribue à développer, tant chez l'étudiant accompagné que chez l'accompagnateur, une « professionnalité émergente » (Jorro & De Ketele, 2013) qui est un processus dynamique : une professionnalité a été construite et continue de se construire « par des processus renouvelés d'incorporation et de réincorporation des savoirs, des savoir-agir professionnels en fonction des nouveaux contextes, des mises en situation nouvelles, des nouveaux défis posés » (Jorro & De Ketele, 2013 : 171). L'accompagnement doctoral sert donc le développement d'une professionnalité émergente chez l'accompagné et chez l'accompagnateur, ce dernier explorant des chemins qu'il n'aurait sans doute pas explorés seul.

A l'instar de De Ketele (2014), il est même possible d'imaginer que si des accompagnateurs partagent et capitalisent leurs expériences, ils contribuent à faire de leur institution une « organisation apprenante ». Les caractéristiques d'une organisation apprenante, selon Bonami, Letor et Garant (2010) et Jorro et De Ketele (2013) sont de développer collectivement une compétence à innover qui s'élabore à partir de l'identification concertée de situations-problèmes. Ce travail suppose un processus d'objectivation et d'explicitation, impliquant réflexion critique et controverse, s'établissant dans une relation de confiance, en soi et à autrui. Enfin, la production de traces collectives des savoirs et des savoir-faire accumulés, leur formalisation, leur mise à disposition sont tout aussi importantes que la reconnaissance de soi par soi, par les collègues, par la communauté éducative car elles sont un élément central de l'engagement professionnel.

Ce numéro thématique proposait d'apporter des regards scientifiques complémentaires sur les processus de mise en place des dispositifs de formation doctorale qui ont été conçus et mis en œuvre ou qui sont en cours de conception et d'interroger la qualité de ces dispositifs (les formations, le portfolio, etc.). Il pouvait s'agir d'une démarche semblable au *scholarship of Teaching and Learning* (Boyer, 1990 ; Bédard, 2014), processus de développement et de

valorisation de l'expertise des enseignants du supérieur en matière d'enseignement, qui vise l'amélioration systémique de la qualité des apprentissages, ou bien d'un travail de formalisation de réalités pédagogiques qui contribuent à l'avancement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage (*scholarship of Teaching*). Un éclairage sur la manière dont les parcours doctoraux articulent la formation à une pensée scientifique, à celle d'une formation, à une posture professionnalisante était attendu. Dans cette continuité, les enseignements tirés de la mise en place des doctorats professionnels en Amérique du Nord et dans d'autres pays anglo-saxons seraient éclairants ; en particulier la manière dont les savoirs scientifiques viennent en soutien à la démarche d'amélioration des milieux de pratique.

Ce dossier pouvait également apporter un éclairage sur les pratiques d'accompagnement doctoral – et non plus uniquement le suivi (Gérard & Daele, 2015), sachant qu'aucune procédure normalisée, à laquelle les directeurs de recherche pourraient se référer (Denis, Rege Colet & Lison, 2019) n'existe à ce sujet. Cela posait implicitement la question de la professionnalisation des enseignants-chercheurs, de façon à ce qu'ils proposent un guidage expert aux doctorants, afin que ces derniers puissent écrire leur recherche dans les temps impartis et développer d'autres compétences professionnelles qui leur permettront de s'insérer professionnellement.

L'appel à articles se présentait selon deux axes

Un premier axe devait présenter des recherches menées pour mesurer les effets sur les doctorants des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les écoles doctorales et les laboratoires pour répondre aux nouvelles demandes sociétales. Les pratiques pédagogiques pouvaient concerner les dispositifs de formation doctorale, le portfolio de compétences, les comités de suivi de thèse, la formation à l'écriture de recherche, etc.

Un deuxième axe devait porter sur les actions de formation et de recherche qui soutiennent le développement professionnel des enseignants-chercheurs, de façon à permettre un accompagnement expert des jeunes chercheurs. Cet axe pouvait inclure des recherches qui visent à rapprocher l'enseignement et la recherche dans un même paradigme de professionnalité comme cela est exploré par le courant anglo-saxon de *scholarship of teaching and learning* (SoTL) (Boyer, 1990 ; Bédard, 2014), de recherches collectives, de co-construction de professionnalités émergentes, d'organisations apprenantes ou encore de la valorisation de l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs par le dossier d'enseignement (Wouters, Frenay & Parmentier, 2011) ou l'évaluation par les doctorants des

acteurs de la formation à la recherche (directrice de recherche, enseignantes, formateurs, comités de suivi).

### *1.1.2 Résultats*

Vingt expertes belges, françaises, suisses et québécoises, après une double expertise à l'aveugle, ont retenu huit textes qui offrent une première cartographie des recherches francophones sur le doctorat. Les évaluatrices et les chercheuses ayant contribué à ce numéro thématique constituent un réseau sur la thématique large du doctorat, réseau amplement mobilisé pour un autre projet international que je décris plus loin.

#### *Thématiques de recherche actuelles en francophonie*

Un élément saillant des recherches regroupées dans ce numéro, en lien avec les préoccupations scientifiques de la pédagogie universitaire, est la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants-chercheurs du supérieur amenés à former et accompagner des doctorants. Cinq contributions portent précisément sur l'accompagnement des directeurs de thèse, la qualité de leur accompagnement étant reconnue comme l'un des principaux déterminants du succès au doctorat. Les trois autres contributions portent, pour l'une sur l'accompagnement par les pairs dans les cafés de rédaction académique en pleine expansion outre-Atlantique et en Europe, une autre sur l'accompagnement à l'écriture de recherche en proposant aux formateurs une synthèse des différents « Je » possibles dans cette écriture, et la dernière sur le retour d'expérience de deux doctorants finalistes de l'évènement « Ma thèse en 180 secondes », évènement vivement loué par les directions de la recherche, en France, dans le double objectif d'une meilleure reconnaissance du diplôme dans la société et de permettre le développement de compétences professionnelles transférables à des champs professionnels plus vastes que le seul secteur académique.

Plus précisément, une première contribution porte sur le type d'accompagnement que seize nouveaux professeurs d'universités canadiennes ont reçu alors qu'ils étaient doctorants et de celui qu'ils préconisent auprès des doctorants dont ils dirigent les travaux. L'article s'intéresse à la façon dont ces nouveaux professeurs passent d'un récent statut de doctorant supervisé à celui de professeur supervisant et s'intéresse aussi aux perceptions des doctorants qu'ils supervisent. Les tensions qui se dégagent de part et d'autre permettent d'identifier des besoins de développement professionnel pour les directeurs de recherche.

Un autre article porte sur l'accompagnement collectif des directeurs de thèse. L'article décrit la diversité des configurations organisationnelles des équipes d'encadrement doctoral dans un institut national de recherche pour l'agriculture, l'alimentation et l'environnement à partir de soixante-seize thèses co-dirigées. Les difficultés exprimées par les encadrants et les doctorants selon les différentes configurations sont analysées. Le manque de clarté et de communication entre les encadrants et le doctorant, le manque de tolérance paradigmatique entre encadrants, les impensés en terme d'accompagnement à l'autonomie des doctorants sont préjudiciables. Une autre recherche, de type exploratoire, essaie de comprendre comment la dimension collective de l'accompagnement doctoral constitue une piste qui favorise la professionnalisation des doctorantes, à l'instar d'équipes associant chercheurs experts et praticiens chercheurs au sein d'un projet commun. Une autre recherche porte sur l'importance mais aussi les limites de l'accompagnement doctoral sur la persévérance aux études doctorales. Pour les auteures, réussir un encadrement, c'est accompagner jusqu'à la complétion du doctorat ou savoir honnêtement et de façon transparente alerter le doctorant sur la nécessité de stopper le doctorat.

Dans ce lot de recherches qui porte sur l'accompagnement doctoral du directeur de thèse, une dernière recherche porte sur l'accompagnement éthique. L'hypothèse suggérée est que malgré les chartes éthiques du doctorat qui définissent les contours de l'encadrement et de la formation doctorale et malgré la liberté académique donnée comme principe général de la recherche universitaire, un point aveugle lié aux questionnements épistémologiques demeure. Un accompagnement doctoral éthique devrait interroger les divers choix épistémologiques possibles pour les doctorants et non les restreindre au paradigme positiviste dominant.

Les dernières contributions portent, pour l'une, sur l'accompagnement par les pairs et, plus précisément, sur les rassemblements de femmes dans des cafés de rédaction académique. Les chercheuses visent à comprendre pourquoi les femmes adhèrent à ce type de regroupement. Elles montrent que ces regroupements leur permettent de légitimer leur travail de rédaction de thèse auprès de leur entourage, de sanctuariser ces temps d'écriture ou encore de partager des défis avec des personnes qui vivent des réalités semblables.

Une contribution en sciences du langage explore les différentes manières de se positionner en tant que sujet dans son écrit de recherche et récapitule les différents « je » qui symbolisent ces positionnements. Ces positionnements, qui dépendent de leur modèle de scientificité, sont utiles pour accompagner à l'écriture de recherche et permettent de lever des incompréhensions chez les doctorantes, tel le concept de neutralité (qui implique l'absence de choix) qui n'a

aucune pertinence dans l'écriture scientifique, contrairement aux représentations que s'en font parfois les apprentis-chercheurs.

Enfin, une dernière recherche porte sur les participants à *Ma thèse en 180 secondes*, évènement au cours duquel des doctorants se mesurent publiquement les uns aux autres avec un discours de trois minutes qui doit présenter leur travail de recherche. Les chercheurs montrent le sentiment ambivalent de deux finalistes du concours : ils souhaitent participer à la diffusion de la culture scientifique, acquérir des savoir-faire en matière de présentation publique de soi et de ses investigations mais le concours les incite, selon eux, à produire des discours qui tiennent avant tout de la « promesse scientifique », de l'exagération, voire du mensonge, plus que de la popularisation des sciences, ce qui est contraire à l'éthique scientifique.

### Nouveaux questionnements

Une première tension que les contributions de ce numéro font apparaître est relative à deux verbes concurrents ou complémentaires « encadrer » ou « accompagner » les recherches doctorales. Au-delà des variations linguistiques en usage en francophonie pour nommer la personne qui accompagne l'apprenti-chercheur dans la construction du projet de recherche – directeur de recherche, superviseur, encadrant, professeur supervisant – différentes conceptions de l'accompagnement doctoral s'expriment dans ce numéro. Les verbes « encadrer » ou « accompagner », notamment, traduisent des orientations différentes ; vers la structure et la réalisation du projet de recherche pour l'un, vers le soutien personnel et un accompagnement non directif pour l'autre (Anne Lee, 2012). En SHS, en sciences de l'éducation et de la formation notamment, pour ceux qui accompagnent, il ne s'agit pas de prendre en charge ou de faire à la place du doctorant, mais de lui permettre de faire des choix (choix du sujet de recherche, choix épistémologiques, choix d'insertion professionnelle, etc.). L'accompagnement à l'autodirection du chercheur est, par conséquent, intrinsèque au verbe « accompagner ». Encadrer n'est toutefois pas incompatible avec le fait d'accompagner à l'autodirection du chercheur en aidant à poser des jalons dans l'avancée de la recherche, par exemple, les deux actions/démarches peuvent très bien s'imbriquer et se compléter.

Si le parti exprimé dans l'appel à articles pour le numéro spécial RİPES et le titre de ce dossier thématique est explicitement celui de l'accompagnement à la recherche, et par conséquent l'accompagnement à l'autonomie du chercheur, cela pose donc la question de l'aide à la structuration du travail de recherche. La question de la directivité en recherche est aussi à explorer. En d'autres mots, s'agit-il « de se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même

temps que lui » (Paul, 2020 : 49) et, comme aucun chemin n'est tracé, il s'agit de donner une méthode à celle qui accompagne pour que l'accompagné se fraye sa propre voie, y compris lui fournisse des repères pour s'approprier les contraintes, les normes, les injonctions qui jalonnent un parcours doctoral ? Ou bien s'agit-il aussi de montrer le chemin, de prendre la main, de fixer les buts ?

Une recherche doctorale pourrait porter sur cette tension entre « accompagner » et « diriger » et permettrait, potentiellement, de mettre à l'épreuve le cadre théorique brossé dans la partie II pour concevoir des dispositifs de formation et d'accompagnement doctoraux, ce qui serait susceptible d'intéresser une école doctorale (ou collège doctoral) et permettre un financement sur contrat doctoral. Bien que le financement de thèses soit un critère positif dans l'évaluation des laboratoires de recherche, il induit le plus souvent une orientation de la recherche (choix du sujet, choix méthodologiques, entre autres) qui oblige à une réflexion pour l'apprenti-chercheur et la directrice de thèse sur comment préserver la thèse comme œuvre scientifique (Ladage & Rinaudo, 2020), un accompagnement à la compréhension et l'appropriation des contraintes externes, mais également internes au sujet, de façon à construire une marge de manœuvre et de liberté réaliste, et à mieux connaître et comprendre les déterminations (Bourgeois, 2018).

Un autre élément saillant des recherches regroupées dans ce numéro est que les trois grandes familles d'accompagnement exposées en fin de partie II, que sont l'accompagnement au projet de recherche, à l'autodirection du doctorant et à la construction d'une posture professionnelle de chercheur, apparaissent mais de façon diffuse et éparse dans les différentes recherches. Pour la suite de mes travaux, je souhaiterais développer chacune de ces trois familles d'accompagnement que j'expose plus loin.

Mais avant cela, je décris succinctement un autre projet international qui vient de démarrer et qui porte sur l'évaluation des dispositifs doctoraux.

## 1.2 Approches évaluatives de dispositifs doctoraux : apports pour la recherche et pour l'action

### 1.2.1 *Les participantes au projet*

Ce projet intègre sept chercheuses du laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels, des doctores récemment diplômées et des chercheuses plus confirmées des sites du Cnam Paris et de l'ENSTA Bretagne, Emmanuelle Annot de l'Université Normandie, des

chercheuses de l'université de Genève, Maryvonne Charmillot et Claudine Valérie Rouamba-Ouedarogo (université Joseph Ki-Zerbo de Ouagadougou et de l'Institut des hautes études internationales et du développement de Genève), des chercheuses canadiennes, Catherine Déri (Université d'Ottawa), Émilie Tremblay-Wragg (UQAM) et Cynthia Vincent (UQAM), et une chercheuse de l'université du Luxembourg, Eve Lejot.

Toutes les chercheuses appartiennent au champ de l'éducation, plus précisément s'inscrivent dans le champ de la formation des adultes, en pédagogie universitaire, en didactique du français langue étrangère ou en sociologie. Toutes ont des objets de recherche en lien avec le doctorat, la professionnalisation des doctorants par les pairs à l'écriture de la recherche ou aux retraites d'écriture, en passant par l'accompagnement doctoral des directrices de thèse.

### *1.2.2 Objectifs et productions scientifiques visés*

L'exigence de professionnalisation des doctorants, en France (arrêtés sur le doctorat de 2016 et 2019) et plus largement en Europe sous l'impulsion du processus de Bologne, a nécessité de « (re)penser » les dispositifs de formation doctorale. Dans ce projet de recherche, le collectif de chercheuses évalue des dispositifs de formations doctorales dans leur triple dimension, idéale, fonctionnelle et vécue Albero (2010). S'agissant de l'évaluation, elle peut être entendue 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 & Mercier-Brunel, 2014). L'évaluation peut également être entendue plus largement comme une activité de fonction critique ; elle consiste à questionner la valeur d'une action en vue de confirmer, d'ajuster, voire de modifier radicalement l'action entreprise (*ibidem*).

Le cadrage scientifique est volontairement large. Il va être précisé au cours de trois réunions de travail en visioconférence (fin février, mi-avril et mi-juin 23) au cours desquelles, les chercheuses vont échanger sur leurs questions de recherche, les terrains envisagés (fin février 23), les cadres théoriques et les méthodologies souhaités avec de possibles mises en commun d'un questionnaire et d'un guide d'entretiens (avril 23), les données recueillies et les analyses envisagées (mi-juin 23). Une journée d'études est prévue le 5 octobre 2023 au Cnam Paris pour la présentation des résultats. A la suite de cette journée, il est prévu de profiter de ce rassemblement pour écrire un symposium pour le REF 2024 à Fribourg.

Les objectifs scientifiques relèvent de plusieurs ordres : de produire des connaissances sur les différentes approches évaluatives des dispositifs doctoraux et de les diffuser dans le cadre d'une journée d'études qui pourra réunir chercheurs et praticiens, ceux du réseau français « Carrières des docteurs » notamment, d'envisager un livre ou un numéro thématique sur ce sujet de recherche, d'élargir et consolider un réseau de chercheurs sur le doctorat et, par la démarche de recherche adoptée qui invite à échanger et partager sur les processus de recherche ainsi qu'à faire collaborer des chercheurs débutants avec des chercheurs confirmés, à former par la recherche.

### 1.2.3 Financements

Un premier financement du laboratoire FoAP a été obtenu pour l'organisation de la journée d'études (900 euros), une demande à l'ambassade suisse en France d'un même montant a été faite de façon à financer la deuxième journée consacrée à l'écriture du symposium. Une demande de financement au programme Germaine de Staël (<https://www.campusfrance.org/fr/stael#Types>) pour financer des déplacements de doctorantes et de docteurs au REF 24 à Fribourg en 2024 sera réalisée en juin 2023. Enfin, un projet Erasmus + avec les cinq universités engagées dans ce projet pourrait être envisagé pour financer des mobilités de doctorants et de chercheurs.

Parallèlement à ces projets collectifs et internationaux, je souhaite poursuivre des sujets de recherche et en entamer de nouveaux que je juge féconds et en lien avec les trois dimensions de l'accompagnement doctoral identifiées en fin de partie II.

## 2. Thématiques de recherches à développer ou à inaugurer

### 2. 1. Accompagnement au développement d'une posture professionnelle de chercheur via le portfolio

Je souhaite poursuivre les recherches sur l'accompagnement à la construction d'une posture de chercheur via le portfolio de compétences, mais en élargissant les profils de doctorants dans le périmètre large des Sciences de l'Homme et de la Société et en m'appuyant sur un échantillon de portfolios plus important. Il s'agira de confirmer l'hypothèse selon laquelle, avec la démarche portfolio proposée en séminaire, la clarification du projet doctoral permet un rapport à la recherche objectivé, avec une orientation posturale plutôt existentielle, académique ou plutôt celle d'un professionnel-expert. Il s'agira également de comprendre si la posture existentielle – posture au cours de laquelle les doctorants cherchent à identifier ce qui les



prédispose à entrer en recherche – est davantage propre aux doctorants en tout début de parcours et à ceux également qui quittent leur pays d’origine pour la France. Pour une recherche longitudinale, il s’agirait de comprendre si la posture existentielle est une posture transitoire nécessaire avant de s’orienter vers une posture plutôt académique ou de professionnel-expert. Il pourrait s’agir également de comprendre si cette posture existentielle est un prélude à l’expression assumée de la subjectivité du chercheur en formation, qui s’autorise à penser, qui ose penser par lui-même.

Suite à la journée d’étude « Écritures de recherche et dispositifs créatifs : vers de nouvelles modalités d’accompagnement des (apprentis-)chercheurs » organisée par trois chercheurs du Centre de Recherches Interdisciplinaires et Transculturelles (CRIT) de l’université de Franche Comté où j’ai communiqué en mars 2022, un appel à articles est lancé par ces mêmes collègues. Pour ce numéro spécial qui s’intitulera *À l’épreuve du discours scientifique : vers une didactique des écritures de recherche*, je proposerai un article en mars 2023. Pour ce texte qui a pour titre « le Portfolio : un écrit de la recherche pour la construction d’une posture de chercheur », je m’appuie sur un corpus de portfolios (n=35) plus important et tâche de répondre aux questions énoncées plus haut sur les trois grandes postures qui se dégagent des portfolios.

A moyen terme, faire connaître au-delà de la francophonie cet accompagnement des doctorants à la construction d’une posture professionnelle de recherche serait pertinent dans une revue telle que *The International Journal of Doctoral Studies*. Cette revue internationale est, en effet, une revue phare pour les questions relatives aux études doctorales, quelle que soit la discipline des doctorants. Les articles traitent de supervision doctorale, de formations doctorales, d’abandon et de persistance pendant le doctorat, des environnements favorables au soutien des doctorants, du développement de carrière et de l’emploi des docteurs ou encore des questions de diffusion de la recherche. Un tel article nécessiterait au préalable une analyse des finalités des doctorats professionnels et des PhD dans le monde anglophone et au Québec, de façon à contextualiser le doctorat en francophonie et en Europe et à faire apparaître les singularités. À ces singularités s’ajoute, pour cette recherche, la spécificité du Cnam qui accueille en doctorat principalement des professionnels expérimentés, à la différence d’autres établissements supérieurs. L’autre revue dans laquelle ces travaux trouveraient leur place est *Studies in Continuing Education*, revue scientifique qui s’intéresse à tous les aspects de l’apprentissage continu, professionnel et tout au long de la vie et porte un intérêt particulier à l’apprentissage au travail, et à la formation professionnelle continue, l’apprentissage des adultes, la formation professionnelle dans le supérieur et la formation à la recherche. Pour l’une ou l’autre revue, le

passage à l'anglais implique un travail de transposition des concepts, en premier lieu ceux d'« accompagnement doctoral » ou de « posture professionnelle », de « posture académique » ou encore de « posture de professionnel-expert ».

Ce travail de transposition de concepts du français à l'anglais pourrait ensuite permettre d'intégrer plus sérieusement le réseau de *The European University Association*, son conseil sur la formation doctorale créé en 2008, en particulier. Cet énorme réseau de chercheurs et praticiens issus de deux cents-soixante universités travaille sur des questions liées à la formation doctorale et à la formation à la recherche. Sa conférence annuelle, les rapports d'évaluation sur la formation doctorale proposés constituent un apport important du domaine.

### 2.3 Accompagnement à l'auctorialité scientifique

Les rôles de la directrice de recherche sont vastes, ils s'orientent selon trois grandes familles d'accompagnement énoncées plus haut. Cet accompagnement porte sur la construction du projet de recherche jusqu'à la soutenance de la thèse, porte sur le soutien psychologique de la doctorante dans les phases compliquées de son parcours jusqu'à viser son autonomisation ; il porte enfin sur son développement professionnel, sa socialisation jusqu'à son insertion professionnelle. Il est toutefois de plus en plus admis que l'accompagnement doctoral est une responsabilité partagée. Le rôle des institutions dans le soutien qu'elles fournissent aux écoles doctorales ou collèges doctoraux est crucial, qu'il s'agisse de l'aide à l'organisation des formations, des moyens alloués, de la liberté pédagogique donnée, de l'organisation administrative réservée aux doctorants pour leur inscription et leur suivi administratif, etc. Le rôle des écoles doctorales ou collèges doctoraux est ainsi fondamental pour l'organisation de la formation doctorale, la socialisation à la recherche, la formation par la recherche, le soutien à la sélection des candidats, le soutien aux enseignants-chercheurs qui accompagnent. Les comités de suivi de thèse sont importants pour la régulation du long travail de recherche des apprentis-chercheurs, pour leur donner l'occasion d'échanger avec des chercheurs et de communiquer sur leur travail de recherche, et même être selon Jorro et Saboya (2022) des espaces d'apprentissage. Mais même si l'accompagnement doctoral devient une responsabilité partagée, l'accompagnement à la construction du projet de recherche de la doctorante reste principalement du ressort de la directrice de recherche. Cet accompagnement à la construction du projet de recherche pourrait être qualifié de « cœur de métier » pour les directeurs de recherche.

Devenir directrice de recherche m'invite à réfléchir aux différents passages critiques que traverse tout apprenti-chercheur dans la construction de son projet de recherche. Ces passages sont liés aux multiples positionnements du chercheur dans son travail de recherche, ce que certains chercheurs nomment l'auctorialité scientifique (Tutin, Grossmann, Falaise & Kraif, 2009 ; Fabre, 2015 ; Charmillot, 2013 ; Charmillot & Fernandez-Iglesias, 2019). Ils peuvent porter sur le choix du sujet, le choix des auteurs de référence, le choix du positionnement épistémologique, de même que sur le fait de s'autoriser à penser de façon autonome.

S'agissant du premier passage critique, accompagner la doctorante à choisir un sujet « fécond » et signifiant serait l'inviter à « s'emparer des problèmes qui le concernent et concernent la communauté » (Fabre, 2015 : 14), c'est-à-dire qui s'ancrent dans des problématiques personnelles et qui peuvent servir la communauté. Le deuxième passage critique relève du positionnement scientifique. Les chercheurs en sciences du langage, tels Tutin, Grossmann, Falaise et Kraif (2009 : 7), relient le positionnement de l'auteur à la question de l'auctorialité scientifique et la définissent comme « la façon dont l'auteur s'inscrit dans une communauté de discours, comment il s'évalue et évalue ses pairs, et quelles positions propres il met en avant ». Ces positionnements dans les écrits relèvent de la filiation, c'est-à-dire des marques à travers lesquelles l'auteur marque son héritage intellectuel de façon explicite, par un appui terminologique, un cadre théorique, ou la reprise ponctuelle d'un modèle. Un troisième grand passage critique est, pour le doctorant, de penser par lui-même, d'avoir une certaine autonomie intellectuelle qui est l'inverse d'une déresponsabilisation de la pensée (Fabre, 2015). En philosophie de l'éducation (Fabre, 2015) ou en sciences de l'éducation et de la formation (Charmillot, 2013 ; Charmillot et Fernandez-Iglesias, 2019) notamment, les chercheuses mobilisent ce concept d'auctorialité scientifique pour inciter l'apprenti-chercheur à admettre explicitement la dimension existentielle d'une recherche. Il s'agit alors, outre de s'autoriser à penser, d'exprimer la subjectivité assumée et explicite du chercheur en formation. Charmillot et Fernandez-Iglesias (2019), reprenant la métaphore du voyage à de Singly (2009), proposent de distinguer le voyage organisé du voyage découverte. Le voyage organisé serait un chemin tracé d'avance, jalonné d'interdits, tandis que le voyage-découverte obéirait à l'impératif de devenir soi-même et de trouver son propre chemin. La question du chemin propre à trouver par l'apprenti-chercheur est d'autant plus importante qu'elle permet la production de connaissances nouvelles mais aussi un engagement durable dans le doctorat (Devos, Boudrenghien, Van der Linden, Frenay, Azzi, Galand & Klein, 2016).

Cette thématique de recherche qui porte sur l'accompagnement à l'auctorialité scientifique des apprentis-chercheurs interroge la façon d'accompagner vers la production de connaissances nouvelles, vers des impensés, tout en s'appuyant sur un socle de connaissances et une variété de procédures ou manières de faire la recherche établis. Ma position d'accompagnante pourrait nourrir de nouvelles recherches et mon développement professionnel sur la manière d'accompagner ces passages critiques. L'observation de ma propre pratique d'accompagnement avec des mastérants et des doctorants, doublée, par la suite, d'observation des pratiques d'accompagnement d'autres directrices et directeurs de recherche qui s'inscrivent dans le paradigme de l'accompagnement pourraient amorcer ce deuxième lot de recherches.

Dans cette continuité, accompagner la construction d'un projet de recherche, c'est accompagner l'apprenti-chercheur à faire des choix, à questionner les cadres scientifiques de la recherche, mais aussi questionner la manière d'écrire cette recherche. En effet, accompagner les choix théoriques d'un apprenti-chercheur, c'est aussi l'accompagner vers des manières spécifiques de faire de la recherche qui vont de pair avec des choix d'écriture de la recherche. De nombreux implicites entourent la construction du projet de recherche et son écriture que je souhaiterais aborder simultanément. La reprise de l'atelier doctoral d'écriture du Cnam depuis la rentrée universitaire 2022-2023 se prête à ce type de recherche qui peut porter tout à la fois sur l'écriture de la recherche et sur les différents positionnements scientifiques.

#### 2.4 Accompagnement à l'autodirection des doctorants

L'autonomie des doctorants est bien souvent posée comme allant de soi. Or, même si les doctorants sont souvent des apprenants experts, un soutien à l'autodirection est essentiel, de façon à limiter les épisodes de détresse. L'autorégulation est un processus coûteux en temps et en ressources cognitives qui ne sont pas extensibles. Or, je l'exposais au chapitre précédent, les contraintes personnelles et professionnelles des adultes qui s'engagent en thèse pèsent lourdement et un accompagnement est indispensable pour structurer l'activité doctorale, ajuster les objectifs de recherche de façon à calibrer justement la difficulté et la quantité de travail, s'entendre sur des buts proximaux plus que sur des buts distaux en cas de difficulté, fournir des feed-backs réguliers de façon à permettre d'évaluer les progrès accomplis, de soutenir la régulation de l'activité doctorale en aidant à clarifier les motivations à entrer en thèse, à organiser et structurer des contextes d'apprentissage favorables, etc.

L'accompagnement à l'autodirection des doctorants est très peu traité en recherche, en francophonie et au-delà. A titre d'exemple, dans la revue internationale du domaine *International Journal of Doctoral Studies (IJDS)*, aucun article ne traite de l'accompagnement à l'autodirection des doctorants ces cinq dernières années. Seul l'article de l'équipe belge « All you need is self-determination: Investigation of PhD students' motivation profiles and their impact on the doctoral completion process » (De Clercq, Frenay, Azzi, Klein & Galand, 2021) porte sur une dimension de l'autodirection, celle de l'auto-détermination des doctorants. Une avenue de recherches est à ouvrir sur cette thématique.

Comment soutenir l'autodirection de l'apprenti-chercheur, son agentivité, son autodétermination, son autorégulation ? L'accompagnement doctoral n'étant plus uniquement du ressort du directeur de thèse, mais celui des formateurs qui interviennent dans les séminaires doctoraux, des comités de suivi, des pairs, des autres chercheurs que le doctorant est amené à côtoyer, comment ces divers acteurs contribuent-ils à maintenir le doctorant en recherche ?

Enfin, à moyen terme, un dernier lot de recherches pourrait porter sur les environnements et ressources aidantes à destination des directrices et directeurs de recherche pour qu'ils se forment à l'accompagnement doctoral. La mue que les enseignants-chercheurs dans les licences ont réalisée en adoptant "la figure de l'enseignant-chercheur pédagogue» (Annoot, 2011 : § 27), depuis la massification de l'enseignement supérieur, est nécessaire jusqu'au doctorat. Ces environnements et ressources mis à disposition pour se former pourraient être expérimentés à l'échelle d'un laboratoire puis progressivement élargis à d'autres laboratoires ou collèges doctoraux.

## IV Conclusion générale

Le triple regard introspectif, rétrospectif et prospectif sur mes recherches, que j'ai proposé dans cette note de synthèse, a été profondément bénéfique. Et, cela, de plusieurs manières.

Raconter son activité de recherche de plusieurs années en quelques pages implique non seulement de se relire, d'analyser ses travaux mais aussi de sélectionner ce qui semble important aujourd'hui et pour le futur. Cette introspection m'a semblé essentielle pour orienter les recherches à venir. Prendre un temps pour regarder en arrière de façon à mieux se projeter est pourtant une activité familière en formation d'adultes, mais que l'on applique rarement à soi-même. Mes collègues chercheurs ont été garants de cette dynamique de professionnalisation et je leur en suis profondément reconnaissante. Je suis également consciente de l'importance du rôle de garante que j'aurai à jouer pour contribuer à mon tour à ce dynamisme de recherche et d'enseignement.

L'activité rétrospective ouvre un espace de création hérissé de contraintes. Les concepts-clés traversants qui m'ont permis de revisiter mes recherches sur plus d'une décennie me semblent pertinents pour la suite de mes recherches, pour la conception de dispositifs d'accompagnement à la recherche ou, plus largement, de dispositifs de formation. Ils sont centraux pour penser les formations, en lien avec les questions d'autodirection des apprenants et de professionnalisation. Les ancrages théoriques réexplorés pour cette note de synthèse ont été approfondis, mis en rapport avec la thématique de l'accompagnement à la recherche et complétés par des recherches sur le doctorat. La théorie sociocognitive de l'agentivité de Bandura (2019) a été particulièrement réexplorée. Mon intuition de départ est que cette théorie globale de la conation peut se substituer au concept d'autonomie en formation, dont la dimension « auto » donne, selon moi, une place toujours trop restreinte à l'environnement social, éludant trop souvent le rôle d'autrui dans la structuration des apprentissages.

Le temps alloué à l'écriture de la note de synthèse, à la lecture, à la réflexion a donc été saisi pour creuser les mécanismes d'agentivité personnelle et collective ainsi que leurs intrications avec l'environnement social. La recension de ces mécanismes a été mise en lien avec la formation et l'accompagnement des adultes à la recherche. Les stratégies d'autorégulation à partir de la note de synthèse de Cosnefroy (2010) ont été recensées et complétées par des travaux sur la régulation des émotions. Tenir sur la longueur est en effet une dimension essentielle du doctorat. La théorie de l'autodétermination, la théorie des besoins de base en particulier, complète ce projet de théorie globale de la conation. Il s'agit d'identifier les

nutriments et conditions nécessaires pour que les adultes en formation soient naturellement actifs, pour susciter leur intérêt et favoriser leur bien-être. La question du bien-être me semble être un point de vigilance dans les dispositifs de formation et d'accompagnement doctoral. La dimension professionnelle du doctorat clôture la partie théorique de cette note de synthèse. Cette réflexion rend hommage aux chercheurs pour qui la question de la professionnalisation-formation est au cœur des préoccupations.

Le travail introspectif et prospectif qui précède ainsi que la mise à jour de mes connaissances scientifiques sur les questions d'accompagnement à la recherche m'ont permis d'identifier des thématiques de recherche que je juge fécondes, pour moi, pour les collègues que j'entraîne dans mon sillage, pour les doctorants et, je l'espère, pour la société.

Dans cette note de synthèse, j'actualise des connaissances sur la conception des formations et leur évaluation ainsi que des connaissances sur l'accompagnement doctoral, plus largement sur les dispositifs doctoraux. De plus, le travail de réexploration de mes travaux et de théories mobilisées dans ceux-ci, approfondies, corrélées avec la formation doctorale et complétées de recherches sur le doctorat, me donne une assise nouvelle, celle de me sentir chercheuse en sciences du langage, en sciences de l'éducation et de la formation, en particulier en pédagogie universitaire. Ces ancrages peuvent, en effet, être communs aux recherches en formation dans le supérieur. Certes, cette note de synthèse n'actualise pas de théories didactiques en langues, mais les ancrages théoriques développés dans cette note ont des fondements communs aux recherches en lien avec les apprentissages des adultes, qu'il s'agisse de formation à la recherche ou de formation en langues. Pour la suite, j'envisage des directions de recherche dans les sections 70 et 7, en sciences de l'éducation et de la formation et en didactique des langues.

Enfin, un autre apport inestimable de la rédaction de cette note, est de permettre la construction d'un soi professionnel de directrice de recherche. En effet, identifier les passages critiques au travers desquels une doctorante passe inmanquablement dans la construction de sa recherche, identifier les diverses approches de la supervision doctorale, recenser ce qu'implique l'activité « d'accompagnement doctoral » et les formaliser en trois grandes familles d'accompagnement (à la construction d'un projet de recherche, à l'autodirection du doctorant, au développement d'une posture professionnelle) contribue à me préparer à une professionnalité, celle de la direction de recherche. Cette construction renouvelée d'un soi professionnel de directrice de recherche est un atout pour l'accompagnement de futurs chercheurs.

## Bibliographie

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier & F. Henri (dirs.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047>
- Albero, B. (2019). Les sciences de l'éducation au XXI<sup>e</sup> siècle : vers une consolidation disciplinaire de la section ?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 41, 21-49. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.4000/dse.3265>
- Albero, B. (2021). Evolution de l'épistémologie des sciences de l'éducation et de la formation. Dans P. Guibert (dir.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p. 63-76). De Boeck Supérieur.
- Annoot, E. (2011). Le métier d'enseignant-chercheur. Dans I. Elliott (dir.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation : Change in Higher Education and Globalisation* (p. 221-231). De Boeck Supérieur.
- Annoot, E. (2012). Les pratiques d'aide à la réussite: Du tutorat au plan licence. Dans E. Annoot (dir.), *La réussite à l'université: Du tutorat au plan licence* (p. 111-138). De Boeck Supérieur.
- Annoot, E. (2014). Postface. Dans G. Lameul (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique: Questionnement et éclairage de la recherche* (p. 221-226). De Boeck Supérieur.
- Annoot, E. (2016). Débat sur la pédagogie universitaire à l'heure de l'internationalisation et de la professionnalisation des formations supérieures en France. *Education comparée*, 15, 19-38.
- Annoot, E. (2021). Etre chercheur et devenir expert. Quelle influence de la discipline. Dans E. Annoot & J.-M. De Ketele (dirs.), *Recherche ou expertise en enseignement supérieur : des postures et des identités à construire* (p. 91-109). Académia – L'Harmattan.
- Astier, P. (2006). *Activité et Formation. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches*. Université de Lille 1.
- Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working ? *European psychologist*, 7, 85-97.
- Bailly, D. (1980). Synthèse de la discussion sur connaissance implicite et connaissance explicite en langue non maternelle. *Encrages*, numéro spécial, 118-121.
- Balibar, S. (2014). *Chercheur au quotidien*. Seuil.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2014). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (Trad. J. Lecomte). De Boeck.
- Bandura, A. (2019). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carré (dir.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (p. 13-45). Dunod. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/dunod.carre.2019.01.0013>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Becker, H. S. (2014). Préface. Ecrire une thèse, enjeu collectif et malaise personnel. Dans M. Hunsmann & S. Kapp (dirs.), *Devenir chercheur. Ecrire une thèse en sciences sociales* (p. 9-16). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.



- Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! Dans G. Lameul & C. Loisy (dirs), *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 97-109). De Boeck.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47–67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Bélaïr, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ? Dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel : tensions, dispositifs, perspectives* (p. 161-175). De Boeck.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Tome 1. Gallimard.
- Berthiaume, D. (2019). Comment et pourquoi la pédagogie universitaire anglo-saxonne s'est-elle rapprochée de la didactique des disciplines ? La pédagogie universitaire : un terrain pour les recherches en didactique des disciplines. Université de Rouen. <https://webtv.univ-rouen.fr/videos/comment-et-pourquoi-la-pedagogie-universitaire-anglo-saxonne-sest-elle-rapprochee-de-la-didactique-des-disciplines-par-denis-berthiaume/>
- Berthiaume, D., Bosson, M., Elston, V. & Skakni, I. (2020). *L'expérience doctorale : état des lieux et propositions de structuration*. Impressum.
- Biaudet, P. & Wittorski, R. (2015). Professionnalisation des doctorants : influence des formations "complémentaires" sur le développement des compétences et le positionnement professionnel. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34, 91-119. <https://doi.org/10.4000/dse.1197>
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6) 312-324.
- Boch, F., Grossmann F. & Rinck F. (2010). Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours. Actes du colloque international *Circulation des discours et liens sociaux : Le discours rapporté comme pratique sociale* (p. 23-42). Nota Bene.
- Boekaerts M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Boekaerts M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2). 161-186.
- Bonami, M., Letor, C. & Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations scolaires hors normes. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (dirs.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 34-48). De Boeck.
- Bourdet, J.-F. (2010). La formation d'enseignants et futurs enseignants de langue dans un dispositif EAD, *Distances et Savoirs*, 8(3), 325-344.
- Bourgeois, É. (2011a). La motivation à apprendre. Dans É. Bourgeois & G. Chapelle (dirs.), *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2011b). L'image de soi dans l'engagement en formation. Dans É. Bourgeois & G. Chapelle (dirs.), *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2013). Entre aliénation et émancipation : les figures du sujet de l'expérience. *Travail et apprentissages*, 13, 79-93.
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É., Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.

- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brew, A. (1999). Research and teaching : changing relationships in a changing context. *Studies in Higher Education*, vol. XXIV, n°3, 291-301.
- Bronckart, J. - P. (2002). La conscience comme "analyste" des épistémologies de Vygotski et Piaget. Dans Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotski* (p. 27-54.). La Dispute.
- Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press.
- Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for Critical Thinking. Tools and Techniques to Help Students Question their Assumptions*. Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eshel.
- Bucheton, D. & Chabane, J-C. (1999). *L'oral et l'écrit réflexif dans la classe*. Conférence aux journées d'études de Perpignan.
- Cadet, L. & Lavieu-Gwozdz, B. (2019). Former à et par la recherche : quels objectifs, quels dilemmes, quels dispositifs ?. *Le français aujourd'hui*, 204, 5-16. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0007>
- Cadet, L. & Rinck, F. (2014). Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture. *Le français aujourd'hui*, 184, 3-13. 10.3917/lfa.184.0003.
- Cappellini, M., Lewis, T., & Mompean, A. R. (2017). (dirs.). *Learner autonomy and Web 2.0*. Equinox.
- Carnus, M.-F. & Van Nieuwenhoven, C. (2014). Portfolio. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 217-220). De Boeck.
- Carré, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. Dans P. Carré (dir.), *L'autoformation: Perspectives de recherche* (p. 117-169). Presses Universitaires de France.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent: De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- Carré, P. & Jean-Montcler, G. (2004). De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique. Dans P. Carré & P. Caspar (dirs.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (p.407-438). Dunod.
- Carré, P. & Jeunesse, C. (2017). L'ingénierie pédagogique. Dans P. Carré & P. Caspar (dirs.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation: 4ème édition* (p. 501-518). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0501>
- Chachkine, E. (2011a). *Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif multimédia d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en français langue étrangère ?* [Thèse de doctorat, Aix-Marseille université]. Theses.fr. <https://www.theses.fr/2011AIX10043>
- Chachkine, E. (2011b). Le rôle des activités pour l'appropriation d'environnements d'apprentissage. Vers de nouveaux environnements pour apprendre. *frantice.net*, n°3, juillet 2011. 26-41. <http://study.frantice.net/index.php?id=370>
- Chachkine, E. (2012). Scénario pédagogique responsabilisant comme aide au processus d'autonomisation. Dans M. Masperi (dir.), *Les Langues Modernes. L'autonomie en langues : processus et dispositifs d'apprentissage*. N°3-2012. 12-17. <https://hal.archives->

[ouvertes.fr/file/index/docid/737615/filename/32012\\_ART\\_CHACHKINE\\_scenario\\_responsabilisant.pdf](https://ouvertes.fr/file/index/docid/737615/filename/32012_ART_CHACHKINE_scenario_responsabilisant.pdf)

- Chachkine, E. & Champseix, E. (2013). Impacts d'une réflexion métalinguistique collective médiée par un forum. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dirs.), *Enseigner la grammaire*. Éditions de l'École Polytechnique.
- Chachkine, E. (2014). La résolution collective d'énigmes linguistiques : une approche de la grammaire pour le public LANSAD ?. L'enseignement de la grammaire en LANSAD, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'APLIUT*. 23(3).
- Chachkine, E. (2017), Dynamiques de motivation et d'engagement d'étudiantes "accompagnées" au fil d'une formation en langues. Dans J.-M. De Ketele, A. Jorro, & F. Merhan (dirs.), *Les apprentissages accompagnés : entre engagement et reconnaissance professionnelle* (p. 245-255). De Boeck.
- Chachkine, E. (2018). Analyse de Learner Autonomy and Web 2.0 de Marco Cappellini, Tim Lewis et Annick Rivens Mompean. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, *Alsic*, 21, <http://journals.openedition.org/alsic/3463>
- Chachkine, E. (2019). *The portfolio approach: does it help to identify doctoral learnings and competences ?* [Conférence]. Interdisciplinary Views on Education and Professionalization: Transnational Voices on Future Directions in Higher Education – A Joint Seminar. January 25-26th, 2019. Université d'Arizona à Tucson.
- Chachkine, E. (2019). Tournant social des dispositifs d'apprentissage des langues en autoformation - Un exemple de dispositif pour le russe. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, Alsic*, 22(1), <http://journals.openedition.org/alsic/4110>.
- Chachkine, E., Chatelain-Ponroy, S., Rival, M. & Ruano-Borbalan, J.-C. (2019, 20 février). *Refonte du parcours doctoral et valorisation des activités professionnelles et de recherche* [communication]. Séminaire Insertion professionnelle des doctorants en sciences de l'information et de la communication au Cnam, Paris.
- Chachkine, E. & Jorro, A. (2019). Corps au travail et gestes d'écriture de doctorants. *Le sujet dans la cité*, 8, 35-56.
- Chachkine, E. (2020). The Social Dimension of Learner Autonomy in a Telecollaborative Project: A Russian Course for Apprentice Engineers. Dans B. Dupuy & M. Grosbois (dirs.), *Language Learning and Professionalization in Higher Education: Pathways to Preparing Learners and Teachers in/for the 21st Century*. Research Publishing.
- Chachkine, E. (2021). Télécollaborations (inter)culturelles sur Facebook. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2976>
- Chachkine, E., Frenay, M., Hanin, V., Huet, A., Labetoulle, A. & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Analyse comparative de l'engagement de doctorants en éducation en période de confinement. *Le sujet dans la cité*, 11, 83-100. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.011.0083>
- Chachkine, E. & Jorro, A. (2021a). Corporeity in PhD Thesis Writing. Rituals and 'Writing Gestures'. Dans M. Cross, C. Long, S. Ndlovu, & P. Nyoni (dirs.), *Transformative Curricula, Pedagogies and Epistemologies*. Brill.
- Chachkine, E. & Jorro, A. (2021b). Les apprentissages en parcours doctoral ou les transformations vécues dans les différents lieux de savoir. Dans F. Merhan, M. Frenay & E. Chachkine (dirs.), *Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage* (pp. 119-135). Presses universitaires de Louvain.

- Chachkine, E. (2023). Accompagnement doctoral. De l'écriture de recherche à la professionnalisation des doctorants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, RIPES*, 39(1).
- Charlier, B. (2013). Apprendre au-delà des frontières : entre nomadismes et mobilités. *Savoirs*, 2, 61-79. <https://doi.org/10.3917/savo.032.0061>.
- Charlier, B. (2017). (Nouvel) Enjeu pour la formation des adultes : (re)connaître l'« individu plus ». *Raisons éducatives*, 21(1), 45-60.
- Charlier, B. (2019). Les environnements numériques d'apprentissage : quelques éléments d'intelligibilité pour la e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 49-68). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0049>
- Charmillot, M. (2013). Penser l'écriture de la science. Dans M. Hunzmann & S. Kapp (dirs), *Devenir chercheur : écrire une thèse en sciences sociales* (p.155-169). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Charmillot, M. & Fernandez-Iglesias, R. (2019). Voyage vers l'insolence. Démasquer la neutralité scientifique dans la formation à la recherche. Dans L. Brière, M. Lieutenant Gosselin & F. Piron (dirs.), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* (p. 169-216). Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/voyage-vers-l-insolence/>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-27.
- Combes, A. B. (2022). *Comment l'université broie les jeunes chercheurs. Précarité, harcèlement, loi du silence*. Autrement.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2007). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada*. Toronto.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. Dans B. Zimmerman & D. Schunk (dirs.), *Self-regulated learning and academic achievement : theoretical perspectives* (p. 191-225). Lawrence Erlbaum.
- Cosnefroy, L. (2010a). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23, 9-50. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/savo.023.0009>
- Cosnefroy, L. (2010b). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170, 5-15. <http://rfp.revues.org.ezproxy.ulb.ac.be/1388>
- Cosnefroy, L. (2014). L'autorégulation des apprentissages. Dans É. Bourgeois (dir.), *Apprendre dans l'entreprise* (p. 167-175). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/puf.boug.2014.01.0167>
- Cros, F., Bombaron, E. & Vitali, M.-L. (2014). *Doctorat et monde professionnel*. L'Harmattan.
- Cross, KP. (1981). *Adults as learners*. Jossey Bass Publishers.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations*, (tome 1). Ophrys.
- Culioli, A. (1999a). *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage* (tome 2). Ophrys.
- Culioli, A. (1999b). *Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel* (tome 3). Ophrys.

- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit langue maternelle*. De Boeck-Larcier.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (2000). The “what» and “why” of goal pursuits : human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-68.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press.
- De Clercq, M., Devos, C., Azzi, A., Frenay, M., Klein, O. & Galand, B. (2019). I Need Somebody to Lean on : The Effect of Peer, Relative, and Supervisor Support on Emotions, Perceived Progress, and Persistence in Different Stages of Doctoral Advancement. *Swiss Journal of Psychology*, 78, 101-113.
- De Clercq, M., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O., & Galand, B. (2021). All you need is self-determination : Investigation of PhD students' motivation profiles and their impact on the doctoral completion process. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 189-209. <https://doi.org/10.28945/4702>
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (2016). *Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'études de documents*. De Boeck supérieur.
- De Ketele, J.-M. (2014). La posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur. *Recherche & Formation*. (77), 73-85.
- De Ketele, J.-M., Chachkine, E., Frenay, M. & Merhan, F. (2021). Dialogue conclusif. Dans F. Merhan, M. Frenay & E. Chachkine (dirs.), *Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage* (p.165-174). Presses universitaires de Louvain.
- Delcambre, I. (2009). Écrire à l'université : continuités ou ruptures ? *Recherches*, 50, 121- 135.
- Delory-Momberger, C. (2014). Processus biographiques. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 225-228). De Boeck Supérieur.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Anthropos.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 11(2), 157-161. <https://doi.org/10.4000/alsic.384>
- De Meulemeester, J.-L. (2012). *Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste*. Pyramides.
- Denis, C. Rege Colet & N. Lison, C. (2019). Doctoral supervision in North America : perception and challenges of supervisor and supervisee. *Higher Education Studies*. 9(1). <https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p30>
- De Singly, F. (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même: Guide de voyage à l'intention du parent*. Armand Colin.
- Déri, C. E., Tremblay-Wragg, É. et Mathieu-C, S. (2022). Academic Writing Groups in Higher Education: History and State of Play. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 85-99. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p85>
- Déri, C., Vincent, C. & Tremblay-Wragg, E (2023). L'accompagnement par les pairs au doctorat pour socialiser les femmes au métier de chercheuse. *Numéro spécial de la Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* sur l'accompagnement doctoral.

- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend ? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education. Critical Perspectives*, 13(4), 489-500. <https://doi.org/10.1080/13562510802193905>
- Devos, C., Boudrenghien, G., van der Linden, N., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2017). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: a matter of sense, progress and distress. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 61-77.
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Frenay, M., Azzi, A., Galand, B. & Klein, O. (2016). Misfits between doctoral students and their supervisors : (How) Do they regulate ? *International Journal of Doctoral Studies*. 11, 467-486.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Heath.
- Dillenbourg, P. & Schneider, D. (1995). *Collaborative learning and the Internet*. [Conference]. Computer Assisted Instruction (ICCAI). Taiwan. <https://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95.pdf>
- DocPRO. (s.d.). *Le profil professionnel des docteurs*. <http://www.mydocpro.org/fr>
- Dubeau, A., Frenay, M. & Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : présentation du concept et état de la recherche. *Revue canadienne d'éducation*, (1)38, 1-23.
- Dubois, A. (2019). Le rapport à l'écriture en groupe. Analyse clinique d'enjeux transférentiels dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles. *Éducation et socialisation*. 52/ 2019. <https://doi.org/10.4000/edso.6510>
- Eccles J.S., Wigfield A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Eneau, J. & Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. *Recherche & formation*, 68(68), 95-108.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing expert cognition. *Learning and instruction*, 5(3), 19-36.
- Enlart, S. & Mornata, C. (2006). Concevoir des dispositifs de formation d'adulte. *Carnets des sciences de l'éducation*. Université de Genève.
- European University Association. (2005). *Doctoral programmes for the European knowledge society*. EUA Publications. <https://www.eua.eu/resources/publications/659:doctoral-programmes-for-the-european-knowledge-society.html>
- Fabre, M. (2014). La pédagogie et les pédagogies. Dans J. Beillerot (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 501-512). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0501>
- Fabre, M. (2015). *Penser la formation*. Éditions Fabert.
- Fabre, M. (2017). Penser la formation avec John Dewey. *Carnets de recherche sur la formation*, fév. 2017. <https://crf.hypotheses.org/76>
- Fernandez-Ballesteros, R., Diez-Nicolas, J., Caprara, G.V., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 51(1), 107-125. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00081>



- Flusser, V. (1999). *Les gestes*. HC - D'arts.
- Foucault, M. (1977). *L'œil du pouvoir*. Dans Dits et écrits. Pierre Belfond.
- Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Frenay, M. & Paquay, L. (2011) (dirs.), Former les universitaires en pédagogie. *Recherche & Formation*. 67-2011.
- Frenay, M. & Wouters, P. (2022). Pédagogie universitaire. Dans A. Jorro. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 201-204). De Boeck.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?. *Savoirs*, 91-116. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier / Didier.
- Garrison D.R. & Anderson T. (2003). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. Routledge.
- Garrison D.R., Anderson T., Archer W. (2000). Critical inquiry in a text based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2/3), 87-105.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. Routledge.
- Garrison, D. R., T. Anderson & W. Archer. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD supervisory management styles : Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 311-325.
- Gérard, L. & Daele, A. (2015). L'évolution de la formation doctorale a-t-elle engendré une évolution dans les pratiques d'accompagnement doctoral ? *Recherche & Formation*. 79- 2015.
- Gérard, L. & Nagels, M. (2017). Niveau de stress perçu par les doctorants et stratégies de coping dysfonctionnelles. *Recherches en éducation*, 29. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3013>
- Germain, C. (2007). Autonomie langagière et TIC. *Revue japonaise de didactique du français*. 2, 112-129.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.
- Haag, P. (2012). *Anxiété-trait, Stress Perçu et Symptômes Somatiques chez les Doctorants*. Université Paris-Ouest Nanterre La Défense.
- Henri F., Compte C. & Charlier B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats. *Revue internationale des technologies en pédagogies universitaires*, 4(2), 14-24.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'université du Québec.
- Hofer, B. & Pintrich, P. (dirs.) (2002). *Personal Epistemology. The psychology of beliefs About Knowledge and Knowing*. Lawrence Erlbaum.

- Holec, H. (1997). Orientations pédagogiques fondamentales. Dans H. Holec et I. Huttunen (dirs.), *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages* (p. 13-22). Éditions du Conseil de l'Europe.
- Houart, M., Bachy, S., Dony, S., Hauzeur, D., Lambert, I., Poncin, C. & Slosse, P. (2019). La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition ?. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1). DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.2061>
- Houssaye, J. (2019). Pédagogie et sciences de l'éducation : pas facile !. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. 2019/2 (Vol. 52).
- Huisman, J. & Naidoo, R. (2006). Le doctorat professionnel : quand les défis anglo-saxons deviennent des défis européens. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2(2), 64-79.
- Isnard Bagnis, C. (2021). Attention, concentration, mémoire. Dans C. Isnard Bagnis (dir.), *La Méditation de pleine conscience* (p. 95-104). Presses Universitaires de France.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*. 102, 55-67.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection du sujet*. L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 2007 / 3, 341-366.
- Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-Formation des adultes*. De Boeck Supérieur.
- Jézégou, A. (2022). Agentivité. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2002). L'écriture accompagnatrice : le journal de formation. *Enjeux*, 53, 43-53.
- Jorro, A. (2011). Éthos professionnel et transactions de reconnaissance. Dans A. Jorro & J.-M De Ketele (dirs.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* (p. 51-63). De Boeck Supérieur. DOI : 10.3917/dbu.ketel.2011.01.0051
- Jorro, A. & De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck.
- Jorro, A. (2014). Développement professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 75-79). De Boeck.
- Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2014). Évaluation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 113-116). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190, 41-49.
- Jorro, A. & Saboya, F. (2020). Les comités de suivi de thèse : quel vécu expérientiel pour les doctorants ? *Le sujet dans la cité*, 10, 175-196.
- Jorro, A. & Saboya, F. (2022). Les comités de suivi de thèse comme lieux de mobilisation de savoirs incorporés ou en cours d'incorporation. *Éducation et socialisation*, 64.
- Jourdan, D. (2017). Parcours éducatifs. Dans A. Barthes, J.-M. Lange & N. Tutiaux-Guillon (dirs.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Juan, S. (1999). L'expérimentation compréhensive: Entretiens et recherche-action. Dans S. Juan (dir.), *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines: Exploration critique des techniques* (p. 105-144). Presses Universitaires de France.



- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 1 (1), 69-86. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/savo.025.0069>
- Kallenbach, S., Dubourg-Lavroff, S., Gillard, C. & Rolland, D. (2020). *Le doctorat en France : du choix à la poursuite de carrière*. IGESR, Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte*. Les Éditions d'Organisation.
- Kotsou, I. & Monseur, G. (2012). Approche motivationnelle de la régulation des émotions. Dans M. Mikolajczak & M. Desseilles. *Traité de la régulation émotionnelle*. De Boeck Supérieur.
- Kuhl, J. (1987). Action control: the maintenance of motivational states. Dans F. Halisch & J. Kuhl (dirs.), *Motivation, intention, and volition* (p. 279-292). Springer-Verlag.
- Ladage, C. & Rinaudo, J.-L. (2020). Financer. Dans J-F. Marcel & D. Broussal (dirs.). *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants*. (p. 31-34) Capaduès.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17, 71-94. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0071>
- Lantolf, J. (2013). Sociocultural theory and the dialectics of learner autonomy/agency. Dans P. Benson & L. Cooker (dir.), *The applied linguistic individual: sociocultural approaches to autonomy, agency, and identity* (p. 17-31). Equinox.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12(4), 290–300. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.290>
- Latour, B., Woolgar, S. (1996). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. La Découverte.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1985). L'ingénierie du développement des ressources humaines : de quoi s'agit-il ? *Education permanente*, 81, 7-23.
- Le Boterf, G. (2017). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie de professionnalisation. Dans P. Carré & P. Caspar (dirs.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. (4<sup>ème</sup> éd. p. 407-424). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0407>
- Leclerc, G. et al. (1988). *Manuel explicatif de la grille d'évaluation du niveau d'individualisation des programmes*. Université de Tours, document interne.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts held by supervisors of doctoral research students. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281.
- Lee, A. (2012). *Successful research supervision : Advising students doing research*. Londres : Routledge.
- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation des adultes*. Presses universitaires de France.
- Linard, M. (1989 / 1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. L'Harmattan.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*. 143-155.
- Lison, C. & Paquelin, D. (2019). La formation du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. (80), 61-70.

- Litalien, D., & Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218–231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- Little, D. (2015). Language learner autonomy, Vygotsky and sociocultural theory: some theoretical and pedagogical reflections. Dans K. Schwienhorst (dir.), *Learner autonomy in second language pedagogy and research: challenges and issues* (p. 5-28). Candlin & Mynarde Publishing.
- Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2007). *Language learner autonomy: a guide for teachers, teacher educators and researchers*. Multilingual Matters.
- Marcel, J.-F. & Broussal, D. (2020). *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants*. Cépaduès.
- Mauss, M. (1950). *Anthropologie et Sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Merhan, F. (2009). Le portfolio de développement professionnel à l'Université. Enjeux et significations. Dans F. Cros, L. Lafortune & M. Morisse (dirs.), *Les écritures en situations professionnelles*. Presses de l'Université du Québec.
- Merhan, F. (2021). Engagement, apprentissage et activité de recherche en situation de confinement : le cas d'étudiants de master en formation des adultes. *Le sujet dans la cité*, 11, 69-82. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/lhdlc.011.0069>
- Mewburn, I., Osborne, L. & Caldwell, G. (2014). Shut up & Write! Some surprising uses of cafés and crowds in doctoral writing. Dans *Writing groups for doctoral education and beyond* (p. 234-248). Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.
- Mikolajczak, M. & Desseilles, M. (2012). *Traité de régulation des émotions*. De Boeck Supérieur.
- Mills C. W. (2006) [1959]. *L'imagination sociologique*. La Découverte.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction : comment émergent les savoirs*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Moore, M.G. (1993). The Theory of transactional distance. Dans D. Keegan (dir.), *Theoretical principles of distance education* (p. 22-38). Routledge.
- Mornata, C. & Bourgeois, É. (2012). Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? Dans É. Bourgeois (dir.), *Apprendre au travail* (p. 53-67). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/puf.bourg.2012.01.0053>
- Mottier Lopez, L. & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. Dans G. Baillat (dir.), *Évaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs* (p. 143-158). De Boeck Supérieur.
- Mulin, T. (2014). Posture professionnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 213-216). De Boeck Supérieur. DOI : 10.3917/dbu.devel.2013.02.0213.
- Murphy, L. (2014). Autonomy, social interaction, and community: a distant language learning perspective. In G. Murray (dir.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (p. 119-134). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137290243\\_7](https://doi.org/10.1057/9781137290243_7)

- Murphy, N., J. Bain, and L. Conrad. 2007. Orientations to Research Higher Degree Supervision. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 53 (2) 209-234.
- Murray, R. (2015). *Writing in Social Spaces: A social processes approach to academic writing*. Routledge.
- Musial, M., Pradère, F. & Tricot, A. (2011). Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique. *Recherche & formation*, 68, 15-30.
- Musial, M., Pradère, F. & Tricot, A. (2011). Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique. *Recherche & formation*, 68, 15-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1483>
- Newman, R. S. (2008). The motivational role of adaptative help seeking in self-regulated learning. Dans D.H. Schunk & B. J. Zimmerman (dirs.), *Motivation and self-regulated learning*. Routledge.
- Norton, L. S. (2009). *Action Research in Teachnig and Learning : a Practical Guide to Conductiong Pedagogical Research in Universities*. Routledge.
- Oget, D. & Audran, J. (2016). Simulation. *Recherche & formation*, 82, 75-84. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.4000/rechercheformation.2672>
- Olry, P. & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 8(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2604>.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F. & Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Presses de l'université du Québec.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Octarès.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
- Péraya, D., G. Lameul & C. Loisy (dirs) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de recherche*. *Recherche et formation*, (77), 119-120.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève.
- Piaget, J. (1937/1967). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Pintrich P. (1999). Taking control of research on volitional control : challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 335-354.
- Pollet, M.C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. De Boeck.
- Porquier, R. & Py, B. (2006). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Didier.
- Postiaux, N. (2014). Référentiel de formation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 259-264). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/dbu.devel.2013.02.0259>
- Powell, S.D. & Green, H. (2007). *The doctorate Worldwide*. Open Universty Press.
- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*. Presses internationales polytechnique.

- Quintin, J.-J. (2007). L'impact du tutorat sur les performances des étudiants : Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (p. 221-231), Juin 2007. Lausanne, Suisse.
- Quintin, J.-J., Depover, C., Degache, C. (2005). *Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet*. 2005. Actes de colloque EIAH (pp 335-340). Montpellier, 25-27 mai 2005.
- Rabardel, P. (2002). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 265-288). La Dispute.
- Reeves, J., Denicolo, P., Metcalfe, J. & Roberts, J. (2012). *The Vitae Researcher Development Framework and Researcher Development Statement: methodology and validation report*. Careers Research & Advisory Centre (CRAC) Ltd.
- Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (dirs.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 137-162). De Boeck.
- Reuchlin M. (1990). *Les Différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *LIDIL*, 17, 11-23.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, n°121-122, 9-27.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. Dans M. Durand (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 217-243). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/puf.duran.2009.01.0217>
- Richer, J., P. Mongeau, L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (2004). Outil d'évaluation de la metacognition. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dirs.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques* (p. 73-106). Presses de l'Université du Québec.
- Rinaudo, J.-L., Broussal, D. (2020). Faire sa place. Dans J-F. Marcel & D. Broussal (dirs.). *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants*. (p. 167-173) Capaduès.
- Rivière, T. (2015). *Carnets de thèse*. Éditions du Seuil.
- Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press.
- Roussel, S. (2021). *L'approche cognitive en didactique des langues*. De Boeck Supérieur.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing. <https://doi-org.proxybib-pp.cnam.fr/10.3917/lsdlc.011.0037>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Temple Smith.
- Schunk & B. J. Zimmerman (2008). *Motivation and self-regulated learning*. Routledge.
- Schunk D. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. Dans D. Schunk & B. Zimmerman (dirs.), *Self-regulation of learning and performance : issues and educational applications* (p. 75-99). Lawrence Erlbaum.

- Schunk, D. H., (1982). Verbal self-regulation as a facilitator of children's achievement and self-efficacy. *Human learning*, 1, 265-277.
- Seel, N. M. (2017). Model-based learning : a synthesis of theory and research. *Educational Technology Research and Development*, 65(4), 931–966. DOI: 10.1007/s11423-016-9507-9
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tardif, J. & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 18, 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>
- Taylor, S. Kiley, M. Humphrey, R. (2018). *A handbook for doctoral supervisors. Second edition*. Routledge.
- Toczek, M. (2014). Parcours de formation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 197-200). De Boeck Supérieur.
- Trévisse, A. (2009). *Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues*. Archive ÉduTice. [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/43/43/35/PDF/Article\\_Trevisse.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/43/43/35/PDF/Article_Trevisse.pdf)
- Tricot, A. (2021). Articuler connaissances en psychologie cognitive et ingénierie pédagogique. *Raisons éducatives*, 25, 141-162. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0141>
- Tutin, A., Grossmann, F., Falaise, A. & Kraif, O. (2009). *Autour du projet Scientext : étude des marques linguistiques du positionnement de l'auteur dans les écrits scientifiques*. JLC 2009, Sept. 2009, Lorient, France, (p. 333-349). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01073698/document>
- Van der Linden, N., Devos, C., Boudrenghien, G., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O. & Galand, B. (2018). Gaining insight into doctoral persistence : Development and validation of Doctorate-related Need Support and Need Satisfaction short scales. *Learning and Individual Differences*, 65, 100-111.
- Van der Maren, J.- M. (2004, 2e éd.). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Van Gennep, A. (1987). *Les rites de passage. Etude systématique des rites*. Picard.
- Vancouver J., Day D. (2005). Industrial and organisation research on self-regulation: from constructs to application. *Applied Psychology : An International Review*, 54(2), 155-185.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, Ch., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory : an historical overview, emerging trends, and future directions. Dans T.C. Urdan & S.A. Karabenick, S.A. (dirs.), *The Decade Ahead : Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (p. 105-165). Emerald Group Publishing Limited.
- Véronique, G. D. (2019). *L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes*. Cnesco.
- Vial, S. (2013). *L'être et l'écran: Comment le numérique change la perception*. Presses Universitaires de France.
- Vidal-Gomel, C. (2022). Conception de formation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Vitae Researcher Development Framework (2011). <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf>.

- Vygotski, L. S. (1934 / 1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.
- Wittorski, R. (2013). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 233-236). De Boeck Supérieur.
- Wouters, P., Frenay, M. & Parmentier, P. (2011). Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs. *Recherche & Formation*. (67), 73-90.
- Zimmerman B. (1989). A social-cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman B.J. (2000). Self-efficacy : an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement : an overview and analysis. Dans B. Zimmerman & D. Schunk (dirs.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement : Theoretical Perspectives* (p. 1-37). Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman B.J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner : An Overview. Theory Into Practice*, 41 (2), 64-67.
- Zimmerman, B., Bonner, S. & Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*. De Boeck.