

L'expérience doctorale: état des lieux et propositions de structuration

Denis Berthiaume
Mélanie Bosson
Verity Elston
Isabelle Skakni

IMPRESSUM

ISBN 978-2-9701413-0-3

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

Conception graphique et mise en page:

Grafix communication visuelle – Fribourg

© DevPro – Centre HES-SO de Développement Professionnel

Chemin du Musée 4 – CH-1700 Fribourg, Suisse

Courriel : devpro@hes-so.ch

Tous droits réservés.

Cette publication est protégée dans sa totalité par copyright.

AVANT-PROPOS

Dr Denis Billotte

Secrétaire Général, Conférence Universitaire
de Suisse Occidentale (CUSO)

Il est habituel de décrire les universités comme des lieux de recherche et d'enseignement, de production et de transmission du savoir, dans lesquels ces activités sont indissolublement liées. La recherche et l'enseignement se nourrissent mutuellement, et c'est dans le doctorat que ce lien trouve son expression la plus forte, la plus organique. Il s'agit en effet du diplôme le plus élevé délivré par l'université, témoignant d'une qualification résultant d'un apprentissage dans un contexte institutionnel d'enseignement, et basée principalement sur des travaux de recherche rejoignant les standards établis par la communauté scientifique pour une publication. De plus, le doctorat est la première étape obligée pour la jeune chercheuse ou le jeune chercheur souhaitant poursuivre une carrière académique (sans la garantir toutefois en aucune façon). De leur côté, les professeur-e-s, en formant leurs doctorant-e-s, bénéficient directement ou indirectement des résultats de recherches qu'elles et ils apportent.

Longtemps, la préparation du doctorat est restée confinée à une relation exclusive entre un-e candidat-e et un-e professeur-e, et le travail de recherche et d'écriture était le plus souvent très solitaire. Ce n'est qu'en fin de parcours que d'autres acteurs intervenaient pour valider la thèse, délivrer le diplôme et accueillir la ou le lauréat-e dans la communauté académique.

Mais aujourd'hui, le contexte a considérablement évolué. Le nombre de doctorant-e-s a beaucoup augmenté, la recherche se pratique de plus en plus au sein d'équipes, parfois très larges, dans certains cas en partie hors de l'université, dans des entreprises, la monographie n'est plus le modèle unique de la thèse, les perspectives professionnelles des docteur-e-s se situent toujours davantage hors de l'académie... Si la relation d'apprentissage guidé vers l'autonomie scientifique reste au centre du processus, elle ne peut plus s'envisager hors de communautés de savoirs et de pratiques.

Il y a moins de vingt ans que la notion de « formation doctorale », quasiment inconnue en Europe continentale auparavant, a commencé à s'imposer dans nos universités. Le besoin de structurer tant soit peu le parcours des doctorant-e-s aussi bien que les conditions de leur encadrement apparaît désormais avec netteté, de même que la nécessité de s'intéresser au devenir professionnel des docteur-e-s. Désormais, on considère que le plus important résultat que « produit » la formation doctorale est la ou le professionnel-le de la recherche, doté-e de toutes les capacités développées en préparant sa thèse.

En titrant sur l'*expérience doctorale*, les auteur-e-s du présent ouvrage veulent à juste titre insister sur les multiples dimensions de l'objet « doctorat », et donner leur place à tous les acteurs appelés à intervenir à un titre ou à un autre. Que l'on soit doctorant-e, professeur-e, responsable d'un programme doctoral, dirigeant-e universitaire en charge de ces questions, voire employeur ou recruteur intéressé par les nombreuses et hautes compétences que peuvent offrir les docteur-e-s, on pourra trouver dans la première partie de ce livre une excellente introduction à la situation actuelle des études doctorales.

Dans la seconde partie, les auteur-e-s proposent de très utiles pistes pour faire évoluer et mieux structurer l'expérience doctorale ; lecteurs et lectrices pourront s'en inspirer, quelle que soit leur position dans l'organisation de la recherche et des études. Puisse cet ouvrage contribuer à la nécessaire implication de l'ensemble des acteurs : institution d'enseignement supérieur, faculté, département, institut, dirigeant-e-s, enseignant-e-s, doctorant-e-s, voire entreprises (au sens large), employeurs, société pour prendre en compte toutes les dimensions du doctorat dans le contexte contemporain.

Neuchâtel, mars 2019

INTRODUCTION : DU DOCTORAT À L'EXPÉRIENCE DOCTORALE

Pourquoi un ouvrage sur l'expérience doctorale ?

Dans l'enseignement supérieur, les études sont réparties entre trois cycles : le diplôme de Doctorat correspond généralement aux études de troisième cycle tandis que le diplôme de Bachelor/Licence/Baccalauréat universitaire correspond aux études de premier cycle et le diplôme de Master/Maîtrise universitaire, aux études de second cycle. Dans ce contexte, les études doctorales, donc de troisième cycle, constituent à la fois l'enfant chéri et le parent pauvre de l'enseignement supérieur, situation bien particulière s'il en est une. Ceci s'explique par le fait que, d'une part, le doctorat est perçu comme le diplôme le plus prestigieux, celui pour lequel les efforts consentis et les ressources allouées par étudiant sont les plus conséquents. C'est à ce Graal qu'un groupe d'intellectuels aspire, préalable nécessaire à une entrée dans la carrière académique, symbole de réussite dans le milieu de l'enseignement supérieur.

D'autre part, le doctorat est laissé de côté dans nombre de grandes réformes ou de grands chantiers visant l'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur. C'est que la nature même de la relation d'encadrement doctoral – souvent entre une personne poursuivant les études et une seule autre la soutenant dans cette démarche – tend à singulariser l'expérience doctorale. L'absence de standards communément acceptés par les encadrant-e-s ou encore de formation à la fonction d'encadrement fait que l'expérience doctorale et son encadrement sont souvent perçus comme faisant partie d'une expérience privée et spécifique, voire intuitive, découlant de la propre obtention d'un doctorat par l'encadrant. Cette situation mène à la fois à des expériences heureuses et à des expériences moins heureuses. Mais comment faire en sorte que les efforts ayant mené à des expériences heureuses soient diffusés et même adoptés par une majorité d'encadrants de doctorat ? C'est pour répondre à cette question que nous avons produit cet ouvrage. Nous y présentons un état des lieux de l'expérience doctorale ainsi que divers efforts de structuration de cette expérience doctorale dans le but de la rendre des plus bénéfiques pour le doctorant, pour l'encadrant et pour l'institution d'enseignement supérieur au sein de laquelle elle se déroule.

Pourquoi parler d'« expérience doctorale » plutôt que de « doctorat » ?

Selon la personne à qui l'on s'adresse dans l'enseignement supérieur, l'expérience doctorale peut se résumer par « être en thèse » pour le doctorant, « suivre mes doctorants » pour l'encadrant, ou encore « assurer une relève académique compétente » pour le dirigeant universitaire. Ces trois points de vue, bien qu'en apparence différents, convergent à certains égards, notamment en ce qui a trait :

- Au développement des connaissances et des compétences du doctorant dans un domaine disciplinaire donné
- Au développement des connaissances et des compétences du doctorant en méthodologie de la recherche
- A la production d'un artefact – une thèse prenant la forme d'une monographie ou d'une série d'articles scientifiques – lequel témoigne du développement des connaissances et des compétences chez le doctorant
- Au déploiement d'activités de recherche au sein de l'institution d'enseignement supérieur qui accueille le doctorant

La notion d'« expérience doctorale » fait d'ailleurs l'objet de réflexions au niveau européen et ce dans divers forums. A titre d'exemple, le *Council for Doctoral Education* de la *European Universities Association* (CDE-EUA)¹ se réunit au minimum une fois l'an pour discuter de divers aspects de l'expérience doctorale au sein des institutions de l'espace européen d'enseignement supérieur et de recherche. D'autres forums se concentrent sur des éléments tels que les conditions dans lesquelles évoluent les jeunes chercheurs. Cela a entre autres conduit à l'identification des Principes de Salzbourg I et II², une série de recommandations visant à améliorer les conditions d'encadrement des doctorants dans l'espace européen d'enseignement supérieur et de recherche. Finalement, divers autres projets ont vu le jour durant les 20 dernières années. Ces projets visent à favoriser la réflexion sur l'expérience des doctorants et les conditions de réussite dans le cadre des études doctorales. A titre d'exemple, le projet de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* intitulé : « *Reinventing the PhD* » (Walker, Golde, Jones, Bueschel, & Hutchings, 2008), aux Etats-Unis, ou encore le référentiel de compétences *Researcher Development Framework* (RDF) développé par l'organisation VITAE (2010), au Royaume-Uni, offrent un aperçu exhaustif des compétences que les doctorants devraient développer dans le cadre de leurs études, et ce dans divers domaines du savoir.

La notion d'« expérience doctorale » comprend donc à la fois l'expérience du doctorant, de l'encadrant et de l'institution d'enseignement supérieur au sein de laquelle elle a lieu. Le croisement des points de vue respectifs permet d'aborder l'expérience doctorale sous divers angles et, du coup, de produire une représentation plus complète ou authentique de celle-ci dans l'enseignement supérieur. L'expérience doctorale au sens large comprend donc des éléments comme le

¹ <http://www.eua.be/cde/Home.aspx>

² <https://eua.eu/resources/publications/615:salzburg-ii-%E2%80%93-recommendations.html>

diplôme de doctorat lui-même, le programme de formation, la thèse ou les articles scientifiques produits, les conditions d'encadrement, la relation entre le doctorant et son encadrant, les activités déployées pour permettre au doctorant de se développer ou encore les conditions dans lesquelles s'effectue la recherche au sein d'une institution d'enseignement supérieur. Il nous semble évident que l'appellation « expérience doctorale » fournit à la fois une image plus réaliste bien que beaucoup plus complexe du phénomène que la simple appellation « doctorat ».

L'expérience doctorale dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur a grandement évolué au cours des dernières quarante années. Il est possible d'identifier un certain nombre de dimensions rendant évidente cette évolution. Parmi celles-ci, cinq sont particulièrement intéressantes en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces dimensions étant pertinentes pour les trois cycles de l'enseignement supérieur, il est possible d'illustrer leur impact sur l'expérience des étudiants en général et sur l'expérience doctorale en particulier.

1 Un enseignement centré sur l'apprentissage et le développement

Depuis quelques décennies, la vision de l'enseignement supérieur a grandement évolué. Alors que l'on envisageait autrefois l'enseignement comme un acte de « transmission des savoirs » unidirectionnel d'un enseignant vers ses étudiants, les recherches des dernières 30-40 années en psychologie de l'apprentissage (par ex. Glaser, 1992 ; Oser & Baeriswyl, 2001 ; Pintrich, Cross, Kozma, & McKeachie, 1986) font la preuve que ce scénario ne correspond pas à la réalité. L'apprentissage n'est pas le simple résultat de l'« absorption » de connaissances présentées par un enseignant. La psychologie de l'apprentissage nous enseigne plutôt que chaque personne construit ses connaissances différemment. Ainsi, l'apprentissage découle plutôt d'un processus d'appropriation par lequel l'étudiant confronte ce qu'il a compris à sa propre expérience pratique de même qu'à ce que ses collègues ont compris, par l'entremise de moments d'échange et de discussion. En conséquence, un programme de formation visant à ce que les étudiants développent des connaissances et des compétences que l'on qualifie de « haut niveau » au plan intellectuel impliquerait des moments lors desquels des informations sont présentées aux étudiants mais surtout des moments lors desquels les étudiants utilisent ces informations, se les approprient en travaillant par eux-mêmes. Parallèlement, ceci permet à l'enseignant d'obtenir des preuves de l'apprentissage des notions présentées aux étudiants en leur posant des questions ou en les plaçant dans des situations de résolution de problèmes (par ex. cas à résoudre, situations à expliquer, exemples à trouver, scénarios à évaluer). Cette approche de l'enseignement repose sur une participation plus active et une responsabilisation de la part des étudiants de façon à les rendre autonomes. Ceci aide la structuration des connaissances et leur appropriation par les étudiants.

Dans le cas du doctorat, ce changement de paradigme s'opère particulièrement dans ce que l'on pourrait appeler les « activités d'encadrement ». L'expérience doctorale repose bien entendu sur la rédaction d'une thèse ou d'une série d'articles scientifiques. Toutefois, ces éléments ne sont que des artefacts ou des « preuves » des divers apprentissages réalisés dans le cadre de l'expérience doctorale. En effet, ce n'est pas la thèse en soi ou les articles eux-mêmes qui sont les plus importants mais bien le cheminement effectué par le doctorant, durant quelques années, pour arriver à la production de ces « preuves ».

Dans un tel contexte, l'encadrement doctoral prend la forme d'un accompagnement au développement professionnel. On aide un « collègue junior » à développer ses connaissances et ses compétences. L'encadrant doctoral ne se concentre pas exclusivement sur les produits que constituent la thèse ou les articles scientifiques mais aussi sur les différents apprentissages liés à la production (par ex. le développement de compétences spécifiques, la socialisation aux usages scientifiques, le développement de l'autonomie de chercheur).

L'encadrement doctoral vise donc à « rendre explicite l'implicite » (Lovitts, 2007) c'est-à-dire à soutenir le développement du doctorant en l'aidant à percevoir le niveau de compétence attendu de lui et en le conseillant pour l'aider à y arriver. C'est probablement ce que l'on cherche à exprimer lorsque l'on décrit l'expérience doctorale comme un apprentissage de la recherche « par la recherche », soit une mise en valeur des processus réflexifs sous-jacents à la production d'un objet comme la thèse ou une série d'articles scientifiques de façon à soutenir le développement professionnel du doctorant.

2 Le développement de compétences transverses ou génériques

Dans le contexte de la réforme de Bologne, et de la situation professionnelle à laquelle font actuellement face les diplômés de l'enseignement supérieur – tous cycles confondus –, le développement des compétences transverses ou génériques prend toute son importance. Dans la littérature sur l'enseignement supérieur, on fait la différence entre une compétence spécifique à un domaine d'études et une compétence générique, donc non-spécifique à un domaine (A. Jones, 2009; Patel&Groen, 1991). A titre d'exemple, la capacité à résoudre un problème de génie électrique à l'aide d'outils mathématiques serait une compétence spécifique au domaine du génie électrique. Par contre, la capacité à effectuer une présentation orale au sujet d'un projet de recherche en génie électrique serait plutôt une compétence générique ou transverse car la compétence de présentation orale se retrouve dans divers domaines enseignés au supérieur. Il s'agit donc d'une compétence qui pourra être utilisée hors du contexte dans lequel elle est acquise (par ex. aujourd'hui, une présentation orale sur un projet de recherche en génie électrique; demain, une présentation orale sur la stratégie de recherche appliquée et développement d'une entreprise œuvrant dans le domaine du génie électrique).

Pour arriver à enseigner ces compétences transverses ou génériques, il faut d'abord les identifier et ensuite développer des activités d'enseignement et d'apprentissage permettant de les cibler. L'identification de ce type de compétences passe généralement par la mise en commun des besoins de développement perçus par les enseignants, les étudiants (actuels et diplômés) et les employeurs éventuels, qu'ils proviennent du secteur public ou du secteur privé. Ces trois sources permettront de réunir besoins scientifiques (enseignants chercheurs), besoins individuels (étudiants) et besoins professionnels (diplômés et employeurs). La réunion de ces trois sources permet d'éviter une trop grande influence d'un groupe en particulier, ce qui déboucherait sur une situation où les compétences développées ne correspondraient pas tout à fait à la réalité de l'insertion socio-professionnelle des diplômés.

Le doctorat n'échappe pas à ce genre de dynamique. Après avoir longtemps servi à former la relève académique de l'enseignement supérieur, les diplômés de doctorat se tournent dorénavant vers d'autres secteurs que l'enseignement supérieur, et ce pour diverses raisons (Gokhberg, Meissner, & Shmatko, 2017). D'abord, il existe un excédent de l'offre doctorale vis-à-vis des débouchés académiques dans divers pays. A titre d'exemple, les pays membres de l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique (OCDE) ont, ensemble, octroyé 154000 doctorats en 2000 contre 213000 en 2009. Il s'agit d'une augmentation de 38% en moins de 10 ans (Auriol, Misu, & Freeman, 2013). Si l'on examine des pays en particulier, on constate que la France a décerné 11421 doctorats en 2006 contre 13957 en 2015, soit une augmentation de 22% en moins de 10 ans (Auriol et al., 2013). Selon l'Office Fédéral de la Statistique, la Suisse a quant à elle décerné 2822 doctorats en 2000 contre 3428 en 2009 (une augmentation de 21%) et 4151 en 2017 (une augmentation de 47% par rapport à l'an 2000) (OFS, 2018b). Durant la même période, toujours en Suisse, le nombre de professeurs en poste dans l'enseignement supérieur a augmenté à la même cadence, passant de 2656 personnes en 2000, à 3506 en 2009, à 4363 en 2016 (OFS, 2017). Ceci signifie que, durant cette période de 16 ans, 1707 professeurs ont été engagés alors que 56188 doctorants ont reçu leur diplôme. Il est donc évident que le nombre de diplômés du doctorat, en Suisse comme dans une majorité de pays, dépasse grandement le nombre de postes de professeurs disponibles dans l'enseignement supérieur. Les débouchés d'une majorité de doctorants sont donc ailleurs que dans l'enseignement supérieur.

Ensuite, divers types de carrières nécessitent aujourd'hui un doctorat, qu'il s'agisse de fonctions liées à la recherche et développement en entreprise ou encore à la formulation des politiques dans l'administration. Si le secteur de l'enseignement tertiaire reste l'un des employeurs principaux des docteurs, une majorité de diplômés du doctorat fait aujourd'hui carrière dans des domaines autres que l'enseignement et la recherche universitaire. Selon Eurostat³, le nombre de chercheurs qualifiés dans les pays de l'Union Européenne (UE) a augmenté de 32,2%

en dix ans, passant de 1.42 million en 2006 à 1,88 million en 2016. Près de la moitié de ces personnes œuvraient dans le secteur privé (49,3%), tandis que 38,6% œuvraient dans l'enseignement supérieur et 11,2% dans l'administration publique. En 2015, 54% des chercheurs de Belgique œuvraient dans le secteur privé, 38% dans l'enseignement supérieur et 8% dans l'administration publique. Au Luxembourg, 38% œuvrent dans le secteur privé, 37% dans l'enseignement supérieur et 24% dans l'administration publique. En France, 60% œuvrent dans le secteur privé contre 29% dans l'enseignement supérieur, et 10% dans l'administration publique.

Pourtant, nombreux aujourd'hui encore sont les doctorants à exclusivement envisager une carrière académique au terme de leurs études doctorales (Skakni, 2018a; Wöhler, 2014). Certains le font par méconnaissance des possibilités offertes hors de l'enseignement supérieur tandis que d'autres ne sont simplement pas conscients des compétences transverses ou génériques qu'ils sont susceptibles de développer dans le cadre de leur doctorat (par ex. rédaction scientifique, analyse documentaire et/ou statistique, mise en œuvre de démarches de recherche). Plusieurs recherches montrent d'ailleurs que les doctorants expriment souvent le besoin d'obtenir plus d'information et de soutien sur le plan du développement professionnel (Skakni, Calatrava, Corcelles, & McAlpine, in press). Sans ce type de soutien, plusieurs doctorants parviennent difficilement à envisager d'autres pistes que celle de la carrière académique.

Ce changement a été reconnu par la *European Universities Association* (EUA) en 2010, par l'entremise des «Principes de Salzbourg». On peut y lire que le «*main outcome of doctoral education are the early stage researchers and their contribution to society through knowledge, competences and skills learnt by undertaking research, as well as awareness and openness towards other disciplines*»⁴. C'est ainsi que l'on a vu apparaître, dans la foulée, toute sortes d'activités permettant aux diplômés du doctorat de prendre conscience des compétences développées dans le cadre de l'expérience doctorale, d'améliorer leurs pratiques en lien avec ces compétences et de se projeter vers des carrières permettant de faire appel à celles-ci, même hors de l'enseignement supérieur.

En France, c'est le cas notamment des «doctoriales» organisées par diverses universités (voir par ex. à l'Université de Lyon⁵), sorte de festival des thèses mettant en évidence non seulement la production académique finie (la thèse, les articles scientifiques) mais aussi les processus engagés et les compétences développées par les diplômés du doctorat. Toujours en France, l'Association Bernard Gregory⁶ propose des formations portant sur les compétences transférables, ainsi qu'une interface avec les employeurs hors du monde académique. En Suisse francophone, la Conférence universitaire de Suisse Occidentale (CUSO) soutient depuis 2010 un programme de développement des compétences génériques ouvert aux doctorants des diverses universités romandes.⁷ Hors du monde

³ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=R_%26_D_personnel, ainsi que sur les bases de données d'indicateurs Eurostat, repéré le 11.5.18

⁴ European University Association, Salzbourg II Recommendations (2010, para 2.4) disponible à http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Salzburg_II_Recommendations

⁵ <https://www.universite-lyon.fr/recherche/doctorat/carriere-et-emploi/doctoriales-de-l-universite-de-lyon-un-regard-neuf-sur-des-enjeux-d-innovation-10862.kjsp>

⁶ <https://www.abg.asso.fr/fr/>

⁷ <https://competences.cuso.ch>

francophone, le Centre d'études doctorales de la *Universität Wien*⁸, en Autriche, organise des formations autour des activités de recherche telles que la gestion des données ou du projet de la thèse, la communication et la rédaction scientifique en anglais ou en allemand, l'enseignement. Au Royaume-Uni, un programme de développement professionnel pour doctorants a été mis en place au *Imperial College* de Londres⁹ et compte un certain nombre de cours en lien avec les compétences transférables (y compris sur le plagiat).

3 L'employabilité à l'issue des programmes de formation

Le passage à l'enseignement supérieur est aujourd'hui devenu une étape nécessaire, un passage obligé, pour une majorité de jeunes adultes. Sans d'études post-secondaires, l'entrée sur le marché du travail est devenue difficile et la progression professionnelle, plus limitée. On pourrait donc affirmer que bon nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur (par ex. grandes écoles, universités, hautes écoles spécialisées, autres institutions d'enseignement supérieur) viennent donc chercher un « ticket » en vue de leur insertion socio-professionnelle. Et dans certains domaines, la formation nécessite la poursuite d'études jusqu'au niveau du doctorat (par ex. pour l'exercice de la profession de psychologue dans certains pays).

Dans l'enseignement supérieur, on parle ainsi de plus en plus de la notion d'« employabilité » à l'issue des formations, soit un ensemble de compétences, de connaissances et de caractéristiques personnelles qui rendent un diplômé plus susceptible d'obtenir un emploi et de réussir dans un domaine professionnel donné, ce qui s'accompagne de bénéfices tant individuels, sociétaux que économiques (Yorke, 2006). Il importe toutefois de souligner qu'une formation, quelle que soit sa qualité, ne mènera pas systématiquement à l'obtention d'un emploi. L'employabilité se réfère plutôt à la capacité d'un étudiant de se trouver et garder un emploi en lien avec ses études, une fois celles-ci terminées (Brown, Hesketh, & Williams, 2002). Dans certains cas, le lien est direct (par ex. le diplômé en biologie qui intègre l'équipe d'un laboratoire de recherche). Dans d'autres cas, le lien est moins direct (par ex. le diplômé en design qui décroche un emploi dans une boîte de publicité et qui travaille indirectement sur des questions de design ou encore le détenteur d'un doctorat en science politique qui œuvre au sein de l'administration publique). Pour qu'il y ait « employabilité », il faut que le diplômé du supérieur utilise des connaissances et compétences développées dans sa formation dans le cadre de son nouvel emploi. Par ailleurs, Bridgstock (2009) précise que l'employabilité ne se traduit pas simplement par la connaissance d'une liste de compétences, mais aussi par la capacité de la personne à naviguer le monde du travail et à gérer de manière autonome le développement de sa carrière. Ceci est d'autant plus vrai pour les diplômés de formations doctorales qui seront appelés à gérer leur carrière en fonction de leurs aspirations et valeurs personnelles.

⁸ <https://forschung.univie.ac.at/en/services/trainings/doctoral-candidates/>

⁹ <https://www.imperial.ac.uk/study/pg/graduate-school/students/doctoral/professional-development/>

Or, l'employabilité d'une personne passe par deux processus très importants : d'une part, la mise en évidence des connaissances et des compétences développées

dans le cadre d'une formation donnée. Bon nombre de programmes de formation du supérieur reposent quasi exclusivement sur des contenus présentés aux étudiants, soit des « socles de connaissances ». Pourtant, l'employabilité se traduit, quant à elle par la capacité à transférer ces connaissances à des situations nouvelles et par un ensemble de compétences qui tirent leur origine de ces connaissances. Ainsi, pour qu'une personne présente un degré élevé d'employabilité, il est nécessaire qu'elle soit consciente des connaissances et compétences développées dans le cadre de sa formation, et qu'elle soit en mesure de faire la preuve de la maîtrise de ces compétences pour être embauché par un employeur éventuel. Dans le cas du doctorat, et du faible nombre de postes universitaires disponibles, cela implique aussi une capacité à cerner les compétences transférables à des contextes non-académiques (Skakni, 2018).

Le second processus est celui de l'évaluation des apprentissages qui s'approche le plus possible des situations professionnelles au sein desquelles les étudiants vont utiliser les connaissances et les compétences développées dans leur formation. Ainsi, l'évaluation sert à la fois à obtenir une preuve de l'apprentissage à réaliser et à préparer les étudiants au passage à l'emploi. Un exemple évident de cette approche est l'enseignement de la médecine effectué en apprentissage par problèmes, pour faciliter le développement de compétences de diagnostic et d'auto-apprentissage, et l'évaluation effectuée avec des méthodes dites « authentiques » telles que les patients simulés, plaçant ainsi le futur médecin en situation quasi réelle. Et c'est à ce niveau que les formations doctorales pêchent généralement. Les modes d'évaluation (par la production d'une thèse ou d'une série d'articles scientifiques dans un laps de temps donné) s'éloignent souvent de la réalité professionnelle qui attend le titulaire du doctorat œuvrant hors de l'enseignement supérieur.

Puisque le doctorat ne répond plus exclusivement à des besoins de relève académique, il est devenu utile de s'interroger sur les compétences que les programmes doctoraux visent à faire développer chez les étudiants qui y sont inscrits. C'est ce qu'a fait la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, aux États-Unis, dans un projet ayant pour objectif de clarifier les compétences visées par différents programmes doctoraux (voir par ex. Richardson, 2003). L'idée de ce projet était d'identifier les différentes compétences – spécifiques et génériques – visées par les formations doctorales existant dans diverses disciplines de sorte que les étudiants soient plus au fait des compétences qu'ils développent tout au long du doctorat et qu'ils soient ainsi en mesure d'envisager une suite, souvent non-académique, à leurs études doctorales. Dans la même veine, au Royaume-Uni, le *Researcher Development Framework* (RDF), un référentiel des compétences que les personnes visant une carrière en recherche ont avantage à maîtriser, a été développé par l'organisation VITAE (2010). De fait, l'employabilité est devenu un enjeu central de l'expérience doctorale depuis une vingtaine d'années.

4 L'internationalisation des programmes de formation

Dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur, de plus en plus d'étudiants effectuent une partie de leurs études à l'étranger, de plus en plus d'enseignants évoluent à l'extérieur de leur pays d'origine et de plus en plus de diplômés trouvent l'emploi dont ils rêvent ailleurs que dans leur pays d'origine. Et quand étudiants, enseignants ou diplômés demeurent dans leur pays d'origine, ils côtoient un nombre toujours croissant d'individus provenant de l'étranger. Qu'ils soient étudiants, enseignants ou diplômés, ces individus amènent des idées nouvelles, des façons de faire différentes de ce qui prévaut parfois au sein du système national d'enseignement supérieur. Ainsi, les étudiants ou enseignants provenant d'une culture donnée ayant effectué un séjour dans une université associée à une autre culture reviennent généralement avec un regard très différent sur l'enseignement et l'apprentissage, et ce pour les divers cycles de l'enseignement supérieur (par ex. sélection à l'entrée vs sélection à la fin de la première année ; libre choix du sujet de recherche doctorale ou non).

L'internationalisation des programmes de formation implique donc une ouverture sur l'extérieur en matière d'enseignement et d'apprentissage. Comment les enseignants d'ailleurs enseignent-ils ? Comment les étudiants d'ailleurs apprennent-ils ? Comment les programmes de formation d'ailleurs sont-elles construites de façon à faciliter l'accès au marché du travail des diplômés du supérieur, particulièrement les études doctorales ? L'internationalisation de l'enseignement supérieur est en fait la réponse locale au phénomène de mondialisation, soit le rapprochement des systèmes, la convergence vers certaines grandes tendances internationales et l'accélération des échanges en matière d'enseignement supérieur (Breton & Lambert, 2003 ; de Boer et al., 2002). Une formation de niveau supérieur aujourd'hui ne saurait faire abstraction de ce qui se fait ailleurs car il existe, de fait, une plus grande compétition entre institutions en raison de ce rapprochement géographique.

Cela est d'autant plus vrai que les diplômés du doctorat sont souvent des habitués de la mobilité. A cet effet, une enquête de l'OCDE montre que les chercheurs et les autres diplômés du doctorat en quête d'une carrière académique sont amenés à partir à l'étranger (des facteurs académiques ont poussés 43,9% des répondants à partir) (Auriol et al. 2013). Un deuxième rapport de l'OCDE montre qu'un quart des doctorants viennent de l'étranger, et qu'en Suisse et au Luxembourg, ils représentent plus de la moitié de la population doctorale¹⁰.

¹⁰ OECD (2016), « L'internationalisation des études de doctorat et de master », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, N° 39, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jm2f6whlm0s-fr>

Par ailleurs, les échanges internationaux dans l'enseignement supérieur, visant à créer une masse critique dans un domaine spécifique de recherche, favorisent la prise de conscience de ce qui se fait ailleurs à la fois en ce qui concerne l'expérience doctorale elle-même (par ex. structure des études, règles d'encadrement) et en ce qui concerne les ressources mises à disposition des doctorants et des autres partenaires au sein de leur institution d'accueil (par ex. bibliothèques, laboratoires). C'est l'une des raisons qui a amené les universités membres de l'EUA à

créer le *EUA Council for Doctoral Education*¹¹, un lieu de veille et d'échange entre institutions d'enseignement supérieur, sur les diverses facettes de la formation doctorale en Europe.

5 L'apprentissage tout au long de la vie

Si l'expérience de l'enseignement supérieur était, il y a environ 25 ans, une étape bien définie dans la vie de certains individus, cette étape est beaucoup moins clairement définie aujourd'hui. Pourquoi? Et bien parce qu'il est devenu courant pour les diplômés de l'enseignement supérieur de devoir se tourner vers une institution d'enseignement supérieur au cours de leur carrière soit pour se garder à niveau, soit pour progresser au plan professionnel. De plus en plus d'employeurs se tournent aussi vers les institutions d'enseignement supérieur pour organiser le développement professionnel de leurs personnels. Et le troisième cycle de l'enseignement supérieur n'échappe pas à cette règle. Il n'est plus rare de rencontrer des doctorants exerçant une activité professionnelle en parallèle de leurs études; il s'agit parfois même du seul moyen de financement de leurs études doctorales.

Les services de formation continue, autrefois perçus comme des services organisant des activités pour les retraités ou pour les personnes en reconversion professionnelle, sont devenus de véritables tremplins professionnels, particulièrement s'ils sont combinés à des dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE) où l'on reconnaît certains acquis liés à une formation à partir d'une expérience professionnelle. Ainsi, un diplômé en électronique pourra continuer à se former, d'abord à la gestion d'équipe, puis au développement organisationnel ou encore à la planification stratégique, pour gravir les échelons de l'entreprise au sein de laquelle il a commencé à travailler au sortir de ses études. Si son emploi requiert un niveau de conceptualisation faisant appel à la théorie et à la recherche, il n'est pas impossible que le diplômé de l'enseignement supérieur décide d'entreprendre des études de troisième cycle, lesquelles correspondent la plupart du temps à un programme de formation doctorale (les formes étant aujourd'hui assez diverses, comme nous le verrons plus loin). Un exemple illustrant cette situation est celui des doctorats professionnels en enseignement supérieur offerts au Royaume-Uni et destiné aux cadres actuels ou futurs d'institutions d'enseignement supérieur (par ex. le *Doctorate in Business Administration* en management de l'enseignement supérieur de la *University of Bath*¹², au Royaume-Uni, suivi par l'entremise de quelques séjours sur place, ou encore le *Doctorate of Education* en enseignement supérieur de la *University of Liverpool*¹³, aussi au Royaume-Uni, suivi entièrement à distance).

La dichotomie entre formation initiale et formation continue tend donc à être de moins en moins pertinente, entre autre parce que les étudiants du supérieur doivent souvent exercer une activité professionnelle pour subvenir à leurs besoins durant leurs études ou encore parce qu'ils souhaitent acquérir une expérience

¹¹ <http://www.eua-cde.org>

¹² <http://www.bath.ac.uk/management/dba>

¹³ <https://www.liverpool.ac.uk/histories-languages-and-cultures/study/higher-education/>

en parallèle à leurs études, avant de passer au cycle d'études suivant (par ex. master/maîtrise ou doctorat). Ainsi, les cursus d'études s'en trouvent allongés mais parfois davantage bénéfiques aux étudiants s'ils leur permettent de faire des liens entre leurs études et leur activité professionnelle. D'ailleurs, bon nombre d'étudiants de troisième cycle entreprennent aujourd'hui des études doctorales en vue de poursuivre une carrière académique mais changent d'idée au cours de leurs études, entre autres en raison de la difficulté à obtenir un poste académique, comme nous l'avons expliqué plus tôt. Ceci fait apparaître dans le paysage de l'enseignement supérieur, aux niveaux national ou international, diverses formes de programmes permettant justement à divers publics de poursuivre leurs études au troisième cycle. De la même façon, les raisons et les motivations qui président la décision d'entreprendre un doctorat ont évolué au cours des dernières décennies. Si pour certaines personnes il s'agit essentiellement d'un défi intellectuel ou d'une occasion de développement personnel, d'autres ont des motivations plus pragmatiques et cherchent avant tout à élargir leurs opportunités de carrière (C. Guerin, Jayatilaka, & Ranasinghe, 2015).

Ainsi, la facilité ou non à progresser dans l'expérience doctorale dépend beaucoup du sens que le doctorant lui donne à l'intérieur d'un projet de vie, que celui-ci soit personnel ou professionnel (Skakni, 2018b). Cette évolution a un impact sur la notion d'expérience doctorale ainsi que sur les modalités d'encadrement de celle-ci (Fillery-Travis et al., 2017), comme nous le verrons plus loin.

La structure de l'ouvrage

A la lumière de ce qui précède, le présent ouvrage vise deux objectifs : d'une part, il cherche à réunir un ensemble d'éléments, conceptuels et empiriques, permettant au lecteur d'affiner sa compréhension de l'expérience doctorale. Comme nous le mentionnions précédemment, l'expérience du doctorant ou de l'encadrant est souvent considérée comme spécifique ou privée, voir intuitive. Ainsi, les discussions entre collègues – doctorants ou encadrants – relèvent bien souvent de l'ordre de la comparaison d'expériences ou encore du débat d'opinion. En fournissant des éléments conceptuels et empiriques, provenant de la littérature sur les études doctorales, l'apprentissage et le développement professionnel, nous visons à alimenter les discussions entre collègues et dans l'enseignement supérieur en général.

D'autre part, l'ouvrage cherche à mettre en lumière des outils ou des mesures auxquels divers acteurs de l'enseignement supérieur peuvent faire appel pour structurer l'expérience doctorale. Ces efforts, qu'ils soient individuels ou institutionnels, ont montré leur efficacité dans l'amélioration de l'expérience doctorale, rendant celle-ci plus heureuse pour les divers partenaires. Il n'est toujours pas coutume pour un encadrant de doctorat de suivre une formation ou de participer à un quelconque processus de développement de ses compétences d'encadrement.

Ces dernières se développent généralement par l'expérience, de façon intuitive. Pourtant, une littérature scientifique existe au sujet de l'expérience doctorale. Plutôt que de laisser tout un chacun glaner des repères de son côté, nous avons réuni dans cet ouvrage divers outils ou mesures institutionnelles pouvant facilement être mis en œuvre pour mieux structurer l'expérience doctorale.

Le présent ouvrage comporte donc deux parties. La première présente un état des lieux de l'expérience doctorale au travers de trois chapitres. Le chapitre 1 (La nature de l'expérience doctorale) décrit les éléments essentiels de l'expérience doctorale et montre que, malgré la diversité des programmes de formation offerts dans l'enseignement supérieur, il est possible d'examiner ceux-ci à l'aide de lentilles communes. Ceci permettra au lecteur de mieux comprendre la nature de chaque programme d'études doctorales et quel est leur rôle dans la société. Le chapitre 2 (Les partenaires de l'expérience doctorale) présente les différentes composantes de l'expérience doctorale, notamment les divers acteurs impliqués, et explique les liens entre eux dans le cadre de cette expérience doctorale. Ceci permettra au lecteur de prendre conscience de l'importance d'adopter une vision intégrée de l'expérience doctorale plutôt que de se focaliser sur l'une ou l'autre des composantes. Le chapitre 3 (Les défis rencontrés par les partenaires de l'expérience doctorale) met en lumière les difficultés souvent mentionnées par les doctorants, les encadrants (et co-encadrants) ou les décideurs universitaires dans le contexte de l'expérience doctorale. Ce chapitre permettra au lecteur de prendre conscience – si cela n'est pas déjà fait – des différents points de tension pouvant surgir entre les partenaires de l'expérience doctorale.

La seconde partie de l'ouvrage porte sur les efforts de structuration pouvant être déployés aux divers niveaux de l'expérience doctorale (par ex. individuel, relationnel, développemental, institutionnel). Le chapitre 4 (Outils permettant de structurer la relation entre les partenaires) présente divers dispositifs pouvant être utilisés pour aménager la relation entre le doctorant et l'encadrant de façon à ce que celle-ci se déroule pour le mieux. Ce chapitre permettra au lecteur de prendre connaissance d'outils pouvant faciliter le dialogue et les échanges entre le doctorant et l'encadrant. Le chapitre 5 (Outils permettant de structurer l'expérience d'apprentissage) présente aussi des dispositifs pouvant être utilisés par le doctorant et l'encadrant mais, dans ce cas-ci, il s'agit de travailler sur le potentiel de développement du doctorant en structurant les activités menant à ce développement. Ce chapitre permettra au lecteur d'analyser son expérience actuelle ou ses expériences antérieures et de les structurer de façon à mieux favoriser le développement des connaissances et des compétences dans le cadre des études doctorales. Le chapitre 6 (Mesures institutionnelles pour favoriser l'expérience doctorale) présente divers efforts de structuration de l'expérience doctorale ayant été déployés au niveau d'une institution d'enseignement supérieur. Ces efforts débordent donc de la simple relation doctorant-encadrant pour s'appliquer à l'ensemble de ces binômes d'une institution d'enseignement supérieur. Ce chapitre

permettra au lecteur de prendre connaissance de mesures mises en place dans diverses institutions à travers la planète de façon à guider les divers partenaires de l'expérience doctorale.

Dans un souci de rendre le présent ouvrage des plus utiles, nous avons inséré à divers endroits des encadrés pratiques. Ceux-ci présentent une technique spécifique ayant fait ses preuves, que ce soit en ce qui a trait à la relation entre le doctorant et l'encadrant, à l'expérience d'apprentissage et de développement, ou aux conditions dans lesquelles prennent forme les études doctorales. Alternant ainsi entre théorie et pratique, entre éléments conceptuels et empiriques, nous espérons que cet ouvrage vous permettra, au titre de partenaire de l'expérience doctorale, de mieux comprendre celle-ci et de vous y sentir davantage à l'aise.

PARTIE 1

L'EXPÉRIENCE DOCTORALE : ÉTAT DES LIEUX

CHAPITRE 1 : LA NATURE DE L'EXPÉRIENCE DOCTORALE

Dans ce chapitre, nous parlons :

- des trois caractéristiques fondamentales de l'expérience doctorale : l'apprentissage de la recherche par la recherche, la contribution originale à l'avancement des connaissances et l'accompagnement par un ou plusieurs experts ;
- de la diversité des programmes d'études doctorales qui se distribuent sur trois continuum : de la recherche fondamentale à la recherche appliquée, des savoirs théoriques aux savoirs pratiques et de l'expertise académique à l'expertise professionnelle ;
- des perspectives d'emploi des titulaires de doctorat, entre la carrière académique, la carrière hors du milieu académique ou les carrières hybrides.

La place occupée par le doctorat dans l'enseignement supérieur n'est pas toujours des plus claires. D'aucuns y voient une expérience de recherche dans le cadre de laquelle le doctorant est considéré comme un chercheur junior, responsable de certaines tâches dans un contexte donné (par ex. un laboratoire, un institut, un département). D'autres y voient plutôt une catégorie d'emploi dans l'enseignement supérieur, celle du doctorant assistant qui, comme son nom l'indique, œuvre auprès d'un professeur tout en complétant une thèse. En outre, le doctorat peut être vu comme un programme de formation, visant le développement professionnel d'un individu, dans un contexte donné. Ce contexte est celui du troisième cycle, par opposition au premier cycle (Bachelor, Licence, Baccalauréat universitaire) et au second cycle (Master, Maîtrise) de l'enseignement supérieur. Il s'agit d'un programme de formation où prédominent la recherche, l'autonomie et la contribution à l'avancement des connaissances. C'est cette dernière approche que nous privilégions dans le cadre du présent ouvrage.

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous concentrerons d'abord sur les dimensions fondamentales de tout programme de doctorat. Puis, nous discuterons des diverses formes de doctorat présentes dans l'espace mondial d'enseignement supérieur. Finalement, nous porterons un regard sur les divers débouchés offerts aux titulaires d'un doctorat.

1.1 L'expérience doctorale : de quoi parle-t-on ?

Nous avons vu précédemment que l'expérience doctorale peut être vue sous l'angle de la formation. Il s'agit dans un tel cas d'un programme d'activités d'apprentissage visant le développement professionnel (intellectuel, social, scientifique, etc.) d'individus ayant déjà obtenu des qualifications académiques de premier et de second cycles. Le profil et le bagage des doctorants, bien que varié, permet la participation à un programme de développement misant très fortement sur l'autonomie, l'auto-apprentissage et la socialisation à une communauté de pratique disciplinaire et/ou professionnelle.

Nous avons aussi évoqué le profil changeant du doctorant en raison des débouchés des diplômés mais aussi des besoins de la société. Ainsi, divers types de doctorat sont apparus durant les dernières 25 années. Ceux-ci se positionnent différemment sur divers continuums décrivant leur nature comme nous le verrons plus loin. Toutefois, tous ces programmes comportent trois caractéristiques fondamentales, faisant d'eux de réels programmes de formation doctorale.

1.1.1 L'apprentissage de et par la recherche

Un aspect fondamental des programmes doctoraux est l'apprentissage de la recherche, peu importe la nature de celle-ci (par ex. fondamentale vs appliquée). Dans tous les programmes, le doctorant développe ses connaissances et ses compétences en recherche en parallèle à l'approfondissement de ses connaissances et compétences dans son champ disciplinaire et/ou professionnel. De telles connaissances et compétences peuvent être génériques (par ex. la compréhension des composantes d'un devis de recherche, le développement des compétences de communication scientifique) ou spécifiques (par ex. l'utilisation d'outils statistiques d'analyse propres à la psychologie, la participation à un projet de recherche longitudinal en épidémiologie). La notion de « recherche » dépend donc grandement de la culture scientifique propre au domaine disciplinaire et/ou professionnel dans lequel sont poursuivies les études doctorales.

Un autre aspect fondamental des programmes doctoraux est l'apprentissage par la recherche. Les « Descripteurs de Dublin », outil permettant d'interroger le niveau d'exigences des programmes de formation dans l'espace européen d'enseignement supérieur et de recherche, font clairement la différence entre les connaissances et les compétences en matière de recherche qui doivent être développées dans les

programmes de formation des 1^{er}, 2^e et 3^e cycles de l'enseignement supérieur.¹⁴ Ce document visait à l'origine à faciliter l'établissement d'équivalences entre pays au sein de l'UE. Ce faisant, il a permis de clarifier qu'un titulaire de diplôme de premier cycle (Bachelor, Licence, Baccalauréat universitaire, etc.) doit être sensibilisé à la recherche de façon à pouvoir déterminer son niveau de validité et de fidélité, faisant de lui un « consommateur avisé » de recherches. Le titulaire de diplôme de second cycle (Master/Maîtrise, *Post Graduate Certificate*, etc.) devrait quant à lui être sensibilisé à la recherche de façon à pouvoir participer à la production de recherches valides et fiables, faisant de lui un « collaborateur » en matière de recherches. Finalement, le titulaire d'un diplôme de niveau doctoral (troisième cycle) devrait être sensibilisé à la recherche de façon à pouvoir mener de manière autonome des recherches valides et fiables, faisant de lui un « leader » en matière de recherches. Il est donc évident que, pour parvenir à un tel niveau de connaissances et de compétences, le doctorant doit œuvrer à un projet de recherche, dans la durée, de façon à développer son autonomie à l'égard de celle-ci. La première caractéristique d'un programme doctoral est donc l'apprentissage de la recherche par la recherche.

1.1.2 La contribution originale à l'avancement des connaissances

Un corollaire de l'apprentissage de la recherche par la recherche est celui de la contribution originale à l'avancement des connaissances. En puisant dans un domaine disciplinaire et/ou professionnel donné, on cherche non seulement à amener le doctorant à développer une expertise dans cette discipline et/ou profession mais aussi à le rendre partie prenante de cette discipline et/ou profession. Ainsi, la contribution du doctorant permettra de remettre en question certaines idées, d'adopter une perspective différente, de stimuler la réflexion collective au sein de cette communauté disciplinaire. Le doctorant devrait donc, en plus d'être autonome au plan de la recherche, être en mesure d'offrir une contribution originale à son champ de connaissance. C'est là la différence entre le diplôme de second cycle et celui de troisième cycle dans bon nombre de disciplines et/ou professions.

Au niveau Master/Maîtrise, on apprend à être un « collaborateur » de recherches. Il est possible que, ayant atteint un niveau de connaissance et de compétence élevé, le masterant soit en mesure d'avoir une certaine autonomie en matière de recherches, se rapprochant ainsi du stade de « leader » généralement développé au doctorat. Toutefois, l'étendue de ses connaissances (*breadth of knowledge*) et la profondeur de celles-ci (*depth of knowledge*) ne sont probablement pas suffisantes au niveau Master pour que les recherches contribuent à faire avancer les connaissances dans la discipline et/ou la profession. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle bon nombre de programmes doctoraux incluent une forme ou une autre d'épreuve de synthèse (par ex. *comprehensive examinations*, examens de synthèse), parfois suite à une série de cours, permettant de vérifier l'étendue et la profondeur des connaissances du doctorant avant de démarrer le travail de thèse.

¹⁴ http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors

Le doctorat mène donc à un rôle de « leader » en ce qui a trait à la rigueur de ses pratiques de recherche et à l'originalité de ses idées. Ces deux caractéristiques sont généralement au cœur de toute formation doctorale, qu'elle soit orientée vers la recherche fondamentale ou vers la recherche appliquée.

1.1.3 L'accompagnement par un ou plusieurs experts

Une troisième caractéristique fondamentale des formations doctorales est celle de l'accompagnement exercé par un collègue plus expérimenté (par ex. directeur, promoteur, superviseur). Cette personne joue un rôle de guide pour aider le collègue junior – le doctorant – à appréhender les diverses facettes du métier de « leader de recherches ». Il s'agit ainsi pour le doctorant de développer son expertise dans le domaine de la recherche par l'entremise d'échanges réguliers avec des personnes expérimentées en la matière. Cet accompagnement peut être exercé seul ou en équipe. D'ailleurs, il n'est pas rare, de nos jours, que l'encadrement doctoral soit effectué par un groupe de chercheurs, une personne étant désignée comme responsable du processus. Une telle démarche, bien que plus lourde aux plans temporel et administratif que l'accompagnement solo, a un certain nombre d'avantages :

- faciliter la socialisation au sein d'une communauté disciplinaire et/ou professionnelle en multipliant le nombre d'acteurs avec lesquels le doctorant entre en contact ;
- faire émerger une plus grande diversité de points de vue lors des échanges avec le doctorant de façon à l'aider à développer l'originalité de sa contribution à l'avancement des connaissances ;
- rendre davantage légitimes les décisions prises par l'encadrant, évitant ainsi les conflits d'opinion entre le doctorant et son seul encadrant, particulièrement en fin de thèse alors que le doctorant a parfois le sentiment d'être pleinement autonome alors que des éléments doivent toujours être peaufinés.

La composition du comité d'encadrement dépendra bien entendu de l'orientation des recherches entreprises dans le contexte du doctorat (par ex. fondamentales vs appliquées). Il n'est pas rare, dans le cas de « doctorats professionnels » que le comité d'encadrement soit formé de membres académiques et de membres professionnels, justement pour équilibrer le tout et garantir l'originalité de la contribution à l'avancement des connaissances, fondamentales et appliquées. Et, encore une fois, la spécificité de la discipline et/ou de la profession aidera à réfléchir à la composition du comité d'encadrement.

1.2 La diversité des programmes d'études doctorales

Quiconque effectue une recherche par internet à l'aide de mots-clés tels que « études doctorales » ou encore « *doctoral studies* » pourra vite prendre connaissance de la multitude de formations de troisième cycle offertes par les institutions d'enseignement supérieur à la grandeur de la planète. Les résultats d'une telle recherche présenteront, à titre d'illustration, les dénominations suivantes :

- Doctorat (*Doctorate*)
- Ph.D. (*Philosophiae Doctor*)
- Ed.D. (*Doctor of Education* ou Docteur en Education)
- D.B.A. (*Doctor of Business Administration* ou Doctorat en Administration)
- D.Eng. (*Doctor of Engineering* ou Doctorat en Ingénierie)
- D.Ps. (*Doctorat en Psychologie*)
- LL.D. (*Doctor of Laws* ou Docteur en Droit)
- D.Div. (*Doctor of Divinity* ou Docteur en Théologie)

La liste est longue et de nouvelles formations doctorales, assorties d'une nouvelle dénomination, apparaissent régulièrement dans le paysage de l'enseignement supérieur. La plupart du temps, une appellation autre que « Doctorat » ou « Ph.D. » signifie que l'orientation de la formation doctorale s'éloigne d'une formation traditionnelle visant à œuvrer dans le milieu académique. Il peut toutefois arriver que ce ne soit pas le cas, comme à la *Harvard University*, aux États-Unis, où le diplôme de doctorat de recherches en sciences de l'éducation, longtemps connu sous l'acronyme « Ed.D. » vient de prendre l'acronyme de « Ph.D. » pour mieux refléter son orientation en recherche fondamentale. Dans le monde anglo-saxon, il est de plus en plus fréquent qu'une institution d'enseignement supérieur offre à la fois une formation doctorale axée sur la recherche fondamentale et une autre axée sur la recherche appliquée, ces deux formations menant à un titre différent (par ex. Ph.D. vs D.B.A ou encore Ph.D. vs Ed.D.)

Comment, dès lors, déterminer le profil du programme doctoral ? Nous avons vu précédemment que tout programme doctoral devrait répondre aux trois caractéristiques fondamentales que sont :

- l'apprentissage de la recherche par la recherche,
- la contribution originale à l'avancement des connaissances et
- l'accompagnement par un ou plusieurs experts.

Toutefois, ces trois caractéristiques soulèvent plusieurs questions telles que :

- De quelle forme de recherches parle-t-on ? Fondamentales ou appliquées ?
- De quel type de savoirs parle-t-on ? Théoriques ou pratiques ?
- De quelle forme d'expertises parle-t-on ? Académiques ou professionnelles ?

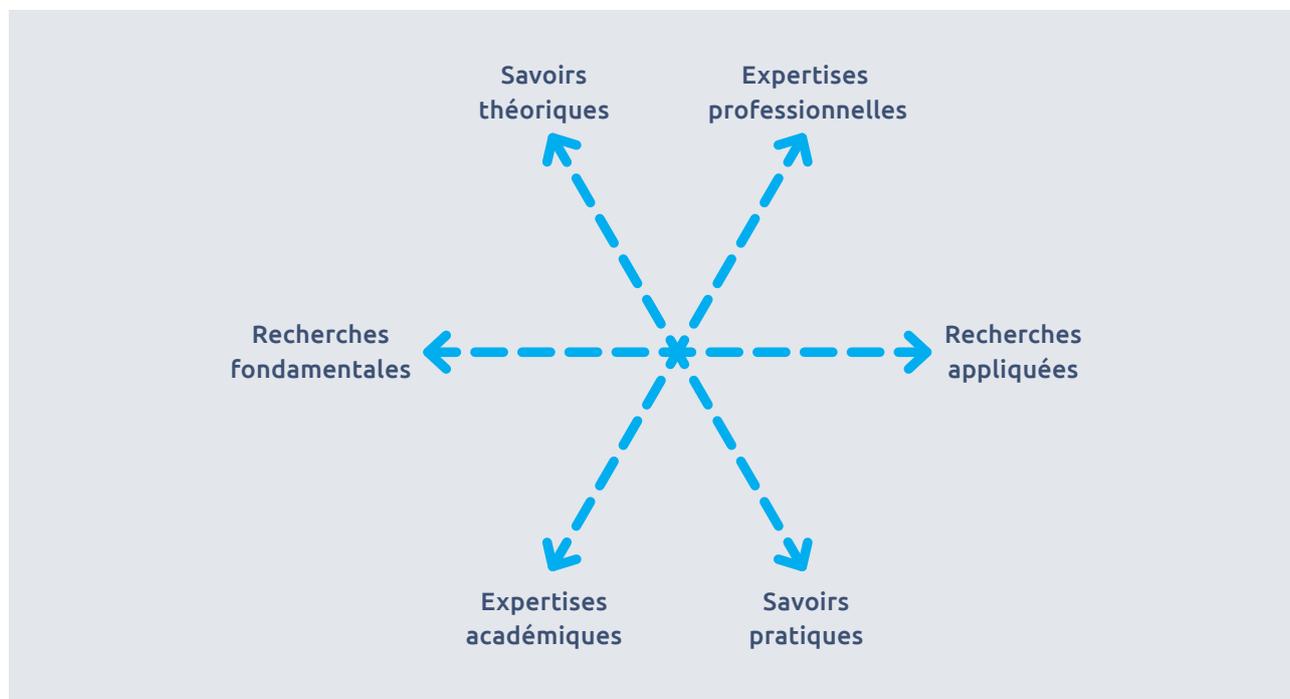


Figure 1. Les multiples possibilités d'un programme doctoral

C'est ainsi que, pour expliquer la diversité des programmes doctoraux présents dans le paysage de l'enseignement supérieur, il nous faudra probablement adopter une représentation multidimensionnelle formée de trois continuums :

- le continuum entre recherches fondamentales et appliquées,
- le continuum entre savoirs théoriques et pratiques et
- le continuum entre expertises académiques et professionnelles.

Tout programme doctoral peut donc se trouver dans la représentation visuelle suivante à condition de respecter les trois caractéristiques fondamentales énoncées à la section précédente. Il ne s'agit donc pas d'une dichotomie comme d'aucuns aimeraient le voir mais plutôt d'un très grand nombre de possibilités entre les deux extrêmes de trois continuums. Il est donc normal que les programmes doctoraux soient des plus diversifiés.

1.2.1 Le continuum entre recherches fondamentales et recherches appliquées

En ce qui a trait à cette dimension, il s'agit de déterminer la nature des recherches entreprises par le doctorant. Dans le cas de recherches fondamentales, l'objectif est de faire avancer la connaissance à partir d'éléments conceptuels ayant souvent peu de liens avec l'exercice d'une profession ou la vie de tous les jours. Pourtant, les résultats de ces recherches permettront de lancer d'autres recherches fondamentales ou encore de faire émerger des recherches appliquées. Dans le cas de recherches appliquées, il s'agit de faire avancer la connaissance à partir d'éléments conceptuels ayant de forts liens avec l'exercice d'une profession ou

la vie de tous les jours. Ces recherches pourront inspirer les activités de recherche et développement de divers organismes et les pratiques en vigueur dans divers domaines professionnels. Parfois, les résultats de recherche appliquée inspireront un questionnement pouvant déclencher une nouvelle façon de concevoir un phénomène et mener à de nouvelles recherches fondamentales. Le continuum entre ces deux formes de recherches permet les aller-retour dans les deux sens, contrairement à ce que l'on pourrait croire.

Pour illustrer notre propos, voici un exemple provenant de la psychologie, discipline à la fois académique et professionnelle. Un doctorant œuvrant sur un sujet de recherche davantage fondamental pourrait chercher à vérifier l'exactitude de certains modèles théoriques dans un contexte psychologique donné. Les résultats de cette recherche doctorale permettront de confirmer la robustesse de ces modèles théoriques sans toutefois fournir d'indications sur leur utilité dans le cadre de la profession de psychologue. Un doctorant œuvrant sur un sujet de recherche davantage appliqué pourrait chercher à analyser l'efficacité de certains modèles théoriques dans un contexte psychologique donné. Les résultats de cette recherche doctorale ne permettront pas de confirmer la robustesse de ces modèles théoriques mais plutôt de fournir des indications sur leur utilité dans le cadre de la profession de psychologue. On voit donc que le même objet de recherche, abordé différemment, permet d'arriver à des résultats de nature très différente. Mais dans les deux cas, la recherche peut être rigoureuse, originale et effectuée au sein d'une communauté d'experts.

1.2.2 Le continuum entre savoirs théoriques et savoirs pratiques

En ce qui a trait à cette dimension, il s'agit de déterminer la nature des savoirs auxquels fait appel le doctorant dans le cadre de ses recherches. S'agit-il de savoirs plutôt théoriques, utiles au plan conceptuel mais plus éloignés de la pratique professionnelle, ou de savoirs pratiques, qui peuvent nourrir les savoirs théoriques mais demeurent axés sur la pratique professionnelle? Dans certaines recherches doctorales, on exclut toute référence aux savoirs expérientiels. Dans le cas de ces recherches dites fondamentales, la réflexion s'appuie généralement sur un matériau exclusivement théorique (p.ex., cadres théoriques préexistants), mais peut aussi comporter une dimension empirique, laquelle est souvent basée sur des données recueillies à l'aide de devis de recherche expérimentaux ou quasi-expérimentaux.

Dans d'autres recherches doctorales, les savoirs expérientiels sont privilégiés, que ce soit ceux du doctorant lui-même ou ceux d'autres acteurs. C'est le cas, par exemple, des doctorats professionnels et des *practice based doctorate*, généralement axés sur des problématiques propres à une pratique professionnelle, qui offrent une réflexion à la fois théorique et pratique (Boud, Fillery-Travis, Pizzolato, & Sutton, 2018; Mellors-Bourne, Robinson, & Metcalfe, 2016). C'est également le cas des recherches-actions qui s'appuient sur des problématiques propres à l'expérience de la population étudiée (Armsby, Costley, & Cranfield, 2017).

Pour illustrer notre propos, revenons à notre doctorant de psychologie. Les savoirs utilisés dans sa recherche doctorale peuvent être principalement théoriques s'il fait appel à des modèles déjà formulés, certains par l'entremise de travaux empiriques et d'autres pas. Ces modèles ne se réfèrent pas nécessairement à des situations particulières et n'ont peut-être jamais été utilisés dans le contexte visé par la recherche doctorale. Il est aussi possible que les savoirs proviennent d'expériences pratiques, les siennes ou celles d'autres acteurs. Ces savoirs peuvent être la source conceptuelle de la recherche (par ex. dans le cas d'une recherche action ou d'une recherche ethnographique) ou simplement venir donner forme aux savoirs théoriques. Ici aussi, on peut constater que divers types de savoirs peuvent contribuer à une recherche doctorale rigoureuse, originale et effectuée au sein d'une communauté d'experts.

1.2.3 Le continuum entre expertises académiques et expertises professionnelles

En ce qui a trait à cette dimension, il s'agit de déterminer la nature des expertises de la communauté encadrant la recherche doctorale. S'agit-il d'expertises principalement académiques, acquises par la recherche fondamentale en contexte universitaire? Le périmètre d'expertises de l'encadrant se limite-t-il au domaine académique, souvent davantage fondamental et théorique? S'agit-il d'expertises principalement professionnelles, acquises par la recherche appliquée et/ou la pratique professionnelle hors-milieu universitaire? Dans ce cas, le périmètre d'expertise de l'encadrant se limite-t-il au domaine professionnel, plutôt appliqué et pratique? Et si l'encadrement s'effectue en collaboration, comment ces diverses expertises s'informent-elles mutuellement? Pour le doctorant, s'agit-il de réconcilier deux points de vue divergents et de faire les frais de la rivalité pouvant exister entre eux ou plutôt de voir la plus-value de chacun des points de vue et les faire entrer en synergie dans le cadre de sa recherche doctorale? L'approche d'encadrement permettra ici de donner, ou non, une saveur particulière à l'expérience doctorale, en combinant diverses expertises.

Pour illustrer notre propos, revenons aux recherches menées par notre doctorant en psychologie. Qui l'accompagne dans la démarche de développement professionnel que constitue la rédaction de sa thèse ou de ses articles scientifiques? L'encadrement est-il exclusivement fourni par un chercheur expérimenté qui saura l'aiguiller dans les méandres de la littérature scientifique sur le sujet et sur le développement d'un canevas de recherche adapté? Sera-t-il plutôt fourni par un praticien-chercheur, détenteur d'un doctorat, qui connaît bien la littérature scientifique sur le sujet mais qui apportera un encadrement plus ciblé sur sa pratique professionnelle? Une équipe multi-expérientielle d'encadrement permettrait au doctorant à la fois de confirmer la robustesse des modèles théoriques employés et de fournir des indications sur leur utilité dans le cadre de la profession de psychologue. Les connaissances et les compétences développées par le doctorant dans le cadre de sa recherche doctorale varient donc selon les expertises de ses encadrants. Ceci laisse place à des formations doctorales très différentes,

mais toutes aussi légitimes les unes que les autres au regard de leur rigueur méthodologique et de leur contribution à l'avancement des connaissances au sein d'une communauté d'experts. La figure 2 ci-dessous montre le positionnement de deux formations doctorales à visées différentes (recherche fondamentale vs recherche appliquée). Ces deux formations répondent aux trois critères de rigueur, à savoir la formation à la recherche par la recherche, la contribution originale à l'avancement des connaissances et l'accompagnement par un ou plusieurs experts. On voit qu'il y a inévitablement un chevauchement entre ces deux formations doctorales car nous parlons de continuums entre les savoirs, les recherches et les expertises.

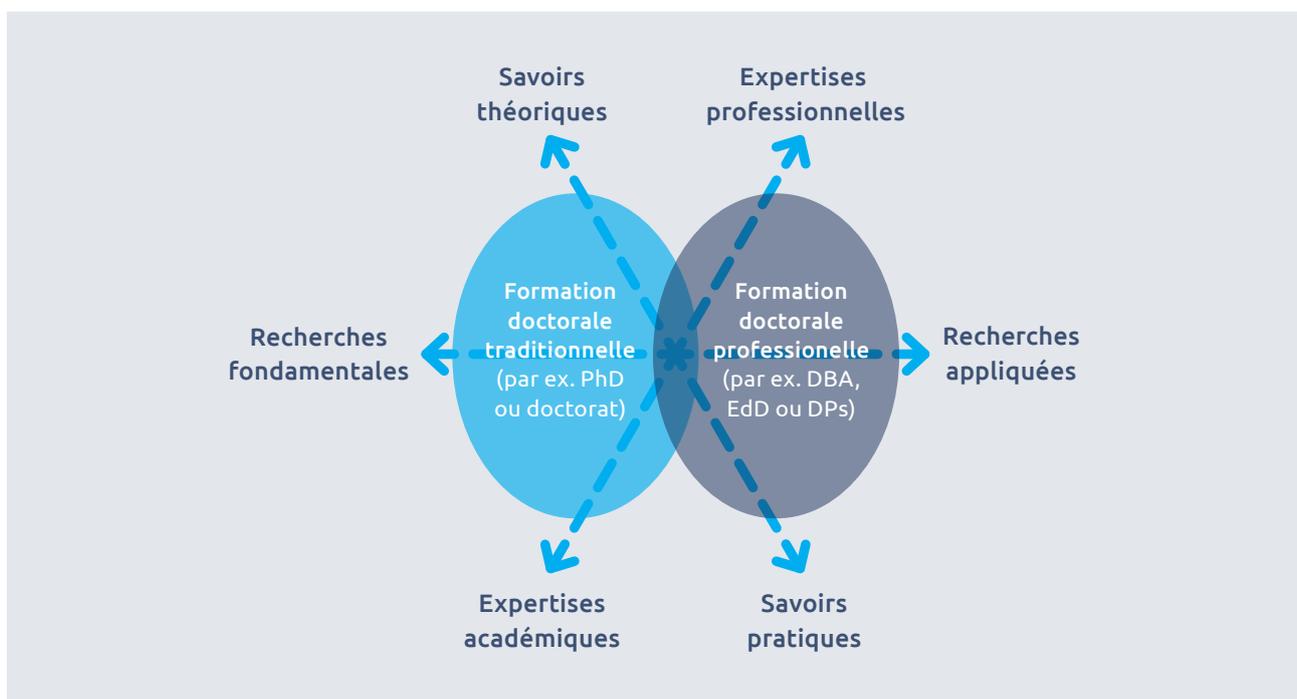


Figure 2. Le positionnement de deux formations doctorales à visées différentes

1.3 Les perspectives d'emploi pour les doctorants d'aujourd'hui

Nous avons vu précédemment que la formation doctorale a bien évolué durant les dernières quarante années. D'un programme de formation assez consensuel et uniforme visant à préparer la relève académique, il est devenu un programme de formation répondant à des besoins divers. Pourtant, il n'est pas rare que la notion de « doctorat professionnel » ou « nouveau genre » soulève des interrogations dans les milieux académiques. Cela est tout à fait compréhensible puisqu'il s'éloigne du processus de formation par lequel sont passés une majorité d'enseignants-chercheurs oeuvrant dans l'enseignement supérieur. Alors, que deviennent les diplômés du doctorat aujourd'hui? Où oeuvrent-ils suite à leurs recherches doctorales? Où se positionnent-ils sur les trois continuums présentés précédemment? Les réponses à ces questions devraient permettre d'élargir la conception entretenue dans les milieux académiques au sujet des nouvelles formations doctorales.

1.3.1 La carrière académique

Le changement constaté dans l'emploi des docteurs hors du milieu académique correspond au changement observé au sein des universités, avec une évolution des trajectoires vers le poste d'enseignant-chercheur universitaire. Le passage par un stage postdoctoral, étape académique transitoire postérieure au doctorat, est devenu presque obligatoire dans certains domaines et est considéré comme une étape tout aussi formative que le doctorat. Surtout d'usage dans les domaines des sciences naturelles et techniques, il se répand toutefois depuis quelques années dans les sciences humaines et sociales. Les fonctions et titres académiques correspondant à de telles expériences sont diverses et varient d'un pays à l'autre. A titre d'exemple, en Suisse, cela regroupe: le premier assistant, le chercheur boursier, le médecin assistant, le candidat à l'habilitation ou le collaborateur scientifique.

Toutefois, ces divers postes partagent des objectifs en commun: se spécialiser dans un domaine d'études en menant des projets de recherche personnels, développer le répertoire de ses publications, élargir son réseau de recherche et se profiler en tant que spécialiste dans le champ de la recherche académique. Parfois, il est possible que viennent s'ajouter des charges d'enseignement et de supervision d'étudiants aux divers cycles. Mais, lorsqu'ils ne sont pas recrutés sous le statut de professeur, les diplômés du doctorat oeuvrant dans les milieux académiques font face à une lourde charge de travail et à une certaine précarité puisque leurs postes sont rarement permanents (*tenured*) (Browning, Thompson, & Dawson, 2017). Malgré cela, les enquêtes menées par la *European Science Foundation* (ESF, 2017) et par l'Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (OCDE) (Auriol et al., 2013) montrent un niveau de satisfaction assez élevé de la part des répondants en ce qui a trait à l'environnement et à l'infrastructure de recherche. Donc, une portion des diplômés du doctorat œuvre dans l'enseignement supérieur bien que dans des conditions relativement difficiles.

1.3.2 Le passage à la carrière hors du milieu académique

L'enquête de la ESF (2017) mentionnée ci-dessus a été menée auprès de 2'046 diplômés d'un programme d'études doctorales entre 2010 et 2016 provenant de neuf universités ou organismes européens de recherche. Au moment de l'enquête, 80% des répondants œuvraient toujours dans la recherche mais seulement 62% de façon spécifique dans le milieu académique (par ex. dans des universités et d'autres organismes liés à la recherche).¹⁵ Néanmoins, les données de l'enquête montrent qu'un nombre croissant de diplômés du doctorat quitte le milieu académique après quelques années. Ceci serait dû à la nature instable et précaire des fonctions occupées dans le milieu académique ou encore, comme le relève la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS), à un environnement très compétitif, exigeant une mobilité pas toujours compatible avec les besoins associés à la vie d'une jeune famille (CRUS, 2009). A titre d'exemple, en Suisse, seul 50.1% des diplômés de doctorat en 2012 œuvraient toujours dans l'enseignement ou les domaines spécialisés de recherche un an après leur doctorat, soit en 2013. Cinq ans après leur diplôme, soit en 2017, ils ne sont plus que 46.5% à y œuvrer (OFS, 2018a). De manière parallèle, l'enquête ESF de 2017, citée précédemment, montre que parmi les 62% de répondants qui oeuvrent dans les milieux académiques, 39% planifient migrer vers une carrière hors de la recherche dans les trois années à venir.

Se pose alors la question de savoir si le chercheur ayant quitté l'enseignement supérieur regrette sa décision. VITAE, organisme britannique qui œuvre au développement professionnel des doctorants, a mené une enquête à ce sujet auprès de 856 anciens post doctorants ayant quitté le milieu académique, et ce dans 26 pays d'Europe (VITAE, 2016). Selon les résultats de l'enquête, seuls 18% d'entre eux reprendraient une carrière académique si l'opportunité se présentait.

Le « produit » ou le résultat du doctorat n'est donc pas tant la thèse (ou les articles scientifiques) mais bien l'individu, fort de ses connaissances et de ses compétences. Ainsi, la carrière du diplômé du doctorat ne s'effectuera pas nécessairement dans le domaine spécifique auquel correspond son sujet de thèse. Diverses enquêtes sur le sujet montrent que le docteur est reconnu hors du milieu académique plutôt pour sa manière de penser et sa réflexion critique, ainsi que pour les compétences génériques qu'il a développées durant la phase de rédaction (par ex. analyse, synthèse, évaluation, rédaction), même si certains employeurs restent encore réticents à employer des titulaires de doctorat (Edge & Munro, 2015 ; Kyvik & Olsen, 2012). Le rapport de l'OCDE mentionné précédemment met en évidence que le nombre croissant de docteurs sur le marché de l'emploi ne se traduit pas nécessairement par une difficulté pour ces personnes à s'insérer professionnellement. Les indicateurs montrent plutôt un intérêt croissant de la part des employeurs pour le type de compétences développées dans le cadre d'un doctorat (Auriol, 2013). D'ailleurs, à l'instar de la plupart des travailleurs hautement qualifiés, les titulaires de doctorat représentent

¹⁵ Ces données paraissent toutefois quelque peu biaisées en faveur de la carrière académique, probablement en raison de la nature des universités visées par l'enquête, celles-ci étant toutes considérées comme des universités de recherche (*research-intensive universities*).

une population dont le taux de chômage demeure parmi les plus bas (voir par ex. ESF, 2017).

D'ailleurs, Sinche et ses collègues (2017) ont mené une enquête auprès de 8'099 titulaires d'un doctorat provenant d'institutions américaines dans des domaines tels que : les sciences de vie, la physique, l'informatique, les sciences sociales et l'ingénierie. Ils mettent en évidence la valorisation de plusieurs compétences génériques, peu importe l'importance de la conduite de la recherche dans la fonction subséquente aux études notamment :

- les savoirs disciplinaires,
- la collecte et l'analyse de données,
- la communication orale et écrite,
- la capacité décisionnelle et la résolution de problèmes,
- la fixation des objectifs,
- le travail en équipe et la supervision.

Toutefois, l'enquête montre des différences entre une fonction de recherche intensive, où une association positive est identifiée pour les compétences de créativité et d'innovation, de planification de la carrière ainsi que d'adaptation au travail en collaboration. Dans les fonctions demandant moins d'intensité pour la recherche, l'accent est plutôt mis sur la gestion de projet, l'apprentissage rapide et la gestion de son temps.

1.3.3 La carrière hybride académique et hors milieu académique

Est-ce une cause ou une conséquence de la multiplication des formes alternatives d'expériences doctorales mais l'on observe de plus en plus de carrières hybrides parmi les diplômés du doctorat. D'une part, il y a ceux qui font carrière un moment dans l'enseignement supérieur, souvent dès la fin de leur doctorat, et qui bifurquent vers d'autres domaines professionnels au hasard de possibilités s'offrant à eux. D'autre part, il y a ceux qui vont œuvrer hors du milieu académique dès la fin des études doctorales, puis qui y reviennent après avoir exercé pendant un certain nombre d'années dans un domaine professionnel donné. Et puis il y a ceux qui alternent entre ces deux mondes ou qui conservent un pied dans chacun. D'ailleurs, on retrouve de plus en plus de personnes occupant des positions de leadership dans les institutions d'enseignement supérieur provenant de cette catégorie, souvent des femmes ayant eu des carrières atypiques pour des raisons familiales (McAlpine & Amundsen, 2018). Le doctorat offre donc diverses possibilités à ses diplômés. Nous verrons plus loin dans cet ouvrage que l'expérience doctorale permettra, selon comment elle est structurée, d'ouvrir un plus ou moins grand nombre de portes aux doctorants suite à leurs études de troisième cycle.

CHAPITRE 2 : LES PARTENAIRES DE L'EXPÉRIENCE DOCTORALE

Dans ce chapitre, nous parlons :

- des trois acteurs de l'expérience doctorale : l'encadrant, le doctorant et le programme doctoral (à savoir l'institution) ;
- des trois contextes dans lesquels s'insère l'expérience doctorale : disciplinaire, institutionnel et culturel ;
- des interactions entre ces divers acteurs et contextes qui mènent à une vision intégrée de l'expérience doctorale.

Nous avons vu en introduction que la notion d' « expérience doctorale » comprend à la fois l'expérience du doctorant, de l'encadrant et de l'institution au sein de laquelle elle a lieu. Le croisement des points de vue respectifs permet d'aborder l'expérience doctorale sous divers angles et, du coup, de produire une représentation plus complète ou authentique de celle-ci dans l'enseignement supérieur. Une équipe internationale a cherché à produire un visuel de cette situation (Berthiaume, Frenay, Galand, Leloup, & Wouters, 2009). A l'aide du diagramme apparaissant à la figure 3 ci-dessous, il est possible de représenter les divers partenaires de l'expérience doctorale, de définir leur rôle respectif et d'envisager les interactions entre ces partenaires.

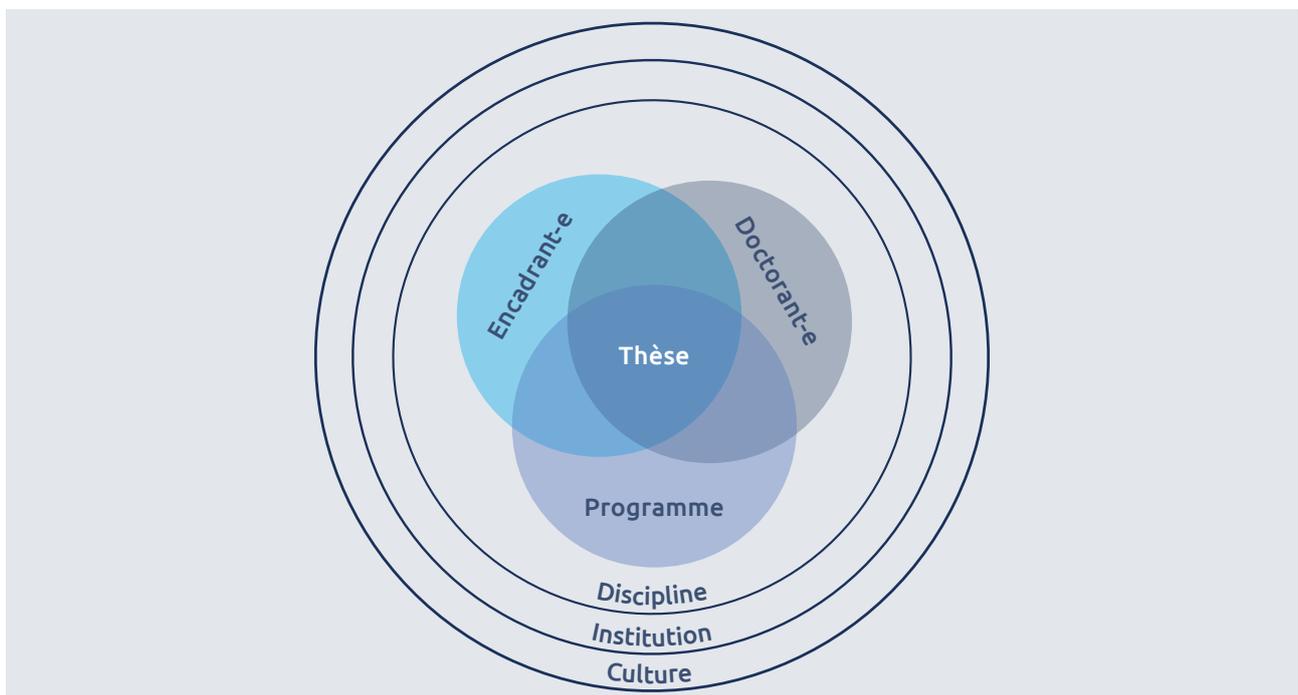


Figure 3. Les divers partenaires de l'expérience doctorale (Berthiaume et al., 2009)

2.1 Quelles sont les composantes de l'expérience doctorale ?

Selon la figure 3 ci-dessus, on distingue trois acteurs principaux dans l'expérience doctorale : l'encadrant, le doctorant et le programme doctoral, ce dernier représentant l'institution d'enseignement supérieur puisque soumis à la réglementation en vigueur. On peut voir aussi que les trois catégories de partenaires évoluent dans différents contextes : disciplinaire, institutionnel et culturel. Ces trois strates contextuelles vont bien entendu donner une « couleur » à l'expérience doctorale. Examinons les diverses composantes de la figure 3 plus en détail.

2.1.1 La thèse

On peut constater que les trois catégories de partenaires se rejoignent autour de la thèse. Celle-ci sert donc à la fois de point de convergence, de noyau central de l'expérience doctorale, et d'artefact des connaissances et des compétences développées par le doctorant. La « thèse » peut ainsi prendre diverses formes, qu'il s'agisse d'une monographie, d'articles scientifiques, de textes rendus dans le cadre d'épreuves de synthèse, ou même de contributions à des manifestations scientifiques. Par artefact, on entend que le « produit » final que constitue la thèse n'est pas la partie la plus importante ; ce serait plutôt le « processus » de développement associé à la production de cette thèse, soit les connaissances et les compétences développées lors de la production de la thèse.

Dans le contexte européen, l'artefact principal est en général la thèse contrairement au contexte nord-américain où la thèse ne constitue qu'une des composantes de l'expérience doctorale au même titre que la scolarité (entre une à deux années de cours), que les épreuves de synthèse (compte-rendu synthétique et analytique de la documentation scientifique spécifique à son champ de spécialisation) ou encore la soutenance du projet de thèse. Mais peu importe le contexte, un élément fondamental de l'artefact principal de l'expérience doctorale est que celui-ci constitue une contribution originale à l'avancement des connaissances dans un domaine donné du savoir. Ceci veut dire qu'il ne peut être la simple reproduction d'activités de recherche déjà entreprises ou encore le simple compte-rendu des activités de recherche effectuées par une personne dans le cadre des travaux d'une équipe.

D'ailleurs, la soutenance servira à vérifier, d'une part, que le doctorant est bien la personne ayant effectué les recherches visées par la thèse et, d'autre part, qu'il a bien développé une posture de chercheur autonome dans son domaine de spécialisation.

2.1.2 Le doctorant

Étant la personne qui entreprend les études doctorales – et qui s'apprête à dédier quelques années de sa vie à un sujet de recherche relativement pointu – le doctorant est un partenaire majeur de l'expérience doctorale. Il entre généralement

dans le doctorat avec un ensemble de connaissances et de compétences à son actif. Parfois, le diplôme d'entrée (par ex. le Master) vient tout juste d'être complété. Parfois, le diplôme d'entrée a été complété il y a déjà quelques années. Un nombre de questions se posent dès lors au doctorant. S'agit-il pour lui de la simple poursuite linéaire des études entreprises à ce jour dans le supérieur? S'agit-il d'occuper un emploi temporaire à l'université puisque cet environnement lui plaît à cette période de sa vie professionnelle? S'agit-il de développer des connaissances et des compétences de chercheur dans un domaine donné? Si tel est le cas, comment le doctorant envisage-t-il son avenir professionnel? Au sein d'une institution d'enseignement supérieur ou ailleurs sur le marché du travail?

Ces considérations sont particulièrement importantes puisqu'elles affecteront le niveau de motivation du doctorant et sa persévérance à l'égard de ses études de troisième cycle, particulièrement dans les dernières années, lorsque qu'il aura l'impression d'approcher du but mais sans y être encore tout-à-fait arrivé... Cela influencera aussi l'approche générale du doctorant, c'est-à-dire sa façon d'organiser son travail. De quel niveau d'autonomie fera-t-il preuve? A quel rythme développera-t-il ses connaissances et ses compétences? A quel moment comprendra-t-il que la thèse n'est pas un simple « produit » mais bien le reflet d'un « processus » de développement dans lequel il est entré? Le profil du doctorant, son approche, sa compréhension de ce qui est attendu et sa motivation jouent donc un rôle important dans la réussite ou non de l'expérience doctorale (Skakni, 2018b). Ce rôle ne saurait toutefois être considéré isolément du rôle de l'encadrant ou de l'institution, cette dernière par l'entremise du programme doctoral.

2.1.3 L'encadrant (les encadrants, en cas de co-encadrement)

L'encadrant est généralement un chercheur expérimenté dans le domaine de spécialisation visé par le projet doctoral. L'expérience peut porter sur la matière spécifique (sujet ou méthodologie) ou encore sur le processus de réalisation de la thèse, ou sur les deux selon son parcours professionnel. L'encadrant est normalement un chercheur expert au sens où l'entend la littérature à cet effet en psychologie cognitive (Chi, Glaser, & Farr, 1988; Ericsson & Smith, 1991; Sternberg & Grigorenko, 2003). Ceci signifie qu'il est en mesure de faire appel à un ensemble de connaissances et de compétences intellectuelles liées à un domaine spécifique d'activité. Ses connaissances et compétences sont parfois tellement développées qu'il n'a plus conscience de les avoir. Elles sont aussi tellement imbriquées les unes aux autres qu'il lui est souvent difficile d'expliquer certains éléments de base sans ressentir le besoin d'expliquer un ensemble d'éléments connexes.

Le rôle de l'encadrant est d'accompagner le doctorant dans son développement en le conseillant, en l'aidant à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, en l'aidant aussi parfois à se motiver face à des tâches qui peuvent paraître insurmontables ou rédhibitoires. Mais l'acte d'encadrer un doctorant est souvent perçu comme très personnel et/ou intuitif. D'ailleurs, dans plusieurs institutions

d'enseignement supérieur, la seule condition à diriger une thèse est d'en avoir effectuée une soi-même. De nombreux encadrants peuvent ainsi se sentir démunis ou encore chercher à reproduire – ou à éviter dans certains cas – l'expérience doctorale qu'ils ont vécue à titre de doctorant (González-Ocampo & Castelló, 2018). C'est la raison pour laquelle certaines institutions d'enseignement supérieur mettent sur pied des activités ou outils soutenant le développement des compétences d'encadrement des encadrants.

2.1.4 Le programme doctoral

L'institution d'appartenance du doctorant intervient généralement auprès de lui par l'entremise d'un « programme doctoral ». Celui-ci peut prendre diverses appellations telles que : « école doctorale », « cycle doctoral », « séminaire doctoral », etc. Dans la plupart des cas, il s'agit d'un ensemble d'activités organisées par une composante institutionnelle (par ex. un département, un institut, une faculté, un service central) visant le développement de connaissances et de compétences chez les doctorants. Il peut s'agir de la mise en commun d'activités organisées individuellement par les membres de cette composante ou encore d'un programme davantage intégré où les activités sont co-animées par les divers membres de la composante. Dans certains cas, le programme doctoral repose sur un référentiel de connaissances et de compétences, lequel guide le développement du doctorant. Ce dernier pourra alors suivre des activités selon les besoins identifiés par son encadrant ou encore devra s'astreindre à suivre toutes les activités si celles-ci sont obligatoires, comme cela est généralement le cas pour la scolarité effectuée dans les programmes nord-américains de doctorat.

Le programme doctoral sert principalement à socialiser le doctorant à son métier de chercheur dans un domaine donné. Ainsi, non seulement lui donne-t-il l'occasion de développer des connaissances et des compétences, mais il lui donne aussi l'occasion de côtoyer d'autres chercheurs plus ou moins expérimentés et d'être témoin de l'utilisation de connaissances et de compétences par ces chercheurs (par ex. cycle de conférences, préparation à une participation à un colloque scientifique, présentation de l'état d'avancement des travaux de collègues). Le programme doctoral sert aussi à élargir l'horizon intellectuel auquel est exposé le doctorant. Si l'encadrant guide le développement du doctorant, le programme doctoral lui permet de prendre de l'expansion, d'explorer des idées nouvelles, d'éviter d'être enfermé dans un seul point de vue intellectuel, ce qui pourrait avoir pour effet de limiter l'originalité de sa contribution à l'avancement des connaissances.

2.1.5 L'intersection entre le doctorant et l'encadrant

Sur la figure 3, l'intersection entre le doctorant et l'encadrant représente l'ensemble des interactions que ceux-ci auront tout au long de l'expérience doctorale. Nous venons de voir que le doctorant et l'encadrant, de par leur bagage, contribuent chacun à l'expérience doctorale. Toutefois, la mise en relation de

ces bagages respectifs contribue aussi à l'expérience doctorale. Comment la relation se déroule-t-elle ? Est-elle conflictuelle en raison de la difficulté pour l'une ou l'autre des parties de comprendre son interlocuteur ? Dans quelle mesure l'encadrant et le doctorant sont-ils compatibles dans leur façon de travailler, de communiquer ou même de concevoir leurs rôles respectifs ?

Puisqu'il s'agit d'un projet de longue haleine, il est fort probable que la relation entre les deux parties évolue dans le temps. Peut-être la relation aura-t-elle pris forme dans un contexte truffé de malentendus quant au rôle de chacun, quant à la nature du travail à effectuer ou quant à la durée même du processus ? Nous expliquions plus tôt que la thèse constitue un artefact du processus de développement du doctorant. Pourtant, les premiers contacts entre l'encadrant et le doctorant portent généralement sur l'objet de la recherche et sur les orientations à lui donner. L'encadrant et le doctorant s'apprêtent à passer un certain nombre d'années dans une relation où l'interdépendance est conséquente et ceux-ci négligent souvent de discuter des éléments qui vont affecter leur relation comme : les motivations réciproques, les attentes, les aspirations ou encore les façons de travailler. Et il serait erroné de croire que c'est à l'encadrant seul de chercher à comprendre le doctorant ou encore au doctorant seul à décoder les attentes et exigences de son encadrant. Les deux parties gagneront inévitablement à prévoir divers moments, au fil des ans que constitue l'expérience doctorale, pour faire le point sur leur relation, leur façon de travailler, sans nécessairement aborder le contenu de la thèse.

Par ailleurs, comme le montre la figure 3, une partie de la relation entre l'encadrant et le doctorant inclut la thèse et une partie déborde de celle-ci. C'est que la relation vise le développement des connaissances et des compétences du doctorant, pas seulement la production de la thèse. Ainsi, nombre d'interventions de la part de l'encadrant ou de questions de la part du doctorant portent sur le métier de chercheur en général. Une partie de ces interventions ou questions contribuera à la production de la thèse mais une autre partie non. A titre d'exemple, l'encadrant qui aide un doctorant à préparer une communication scientifique contribue en partie à l'avancement de la thèse mais aussi au développement de connaissances et de compétences utiles aux diverses communications scientifiques que le doctorant effectuera une fois sa thèse terminée.

2.1.6 L'intersection entre le doctorant et le programme doctoral

On dit parfois qu'être doctorant, c'est devenir un producteur autonome de savoir. C'est être en mesure de reconnaître les limites de ses connaissances et de ses compétences pour ensuite savoir comment les dépasser, comment développer les connaissances et les compétences qui apparaissent essentielles pour passer à l'étape suivante. Or, pour y arriver, un ensemble de réflexes intellectuels (*habits of mind*) sont à développer. Une des façons pour y arriver est la mise en situation authentique où un novice travaille auprès d'experts. Une autre façon

est de réfléchir à sa pratique de façon à identifier les moments où ces réflexes intellectuels sont utiles et à expliquer pourquoi ils le sont (Brookfield, 1992 ; Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983).

Le lien entre le doctorant et le programme doctoral qui est mis à sa disposition pourra donc lui servir à :

- Documenter les connaissances et les compétences développées (quoi, quand, comment, quelle preuve)
- Approfondir les connaissances et les compétences développées en collaboration avec d'autres doctorants ou chercheurs davantage expérimentés
- Formuler des besoins clairs en lien avec ses propres aspirations professionnelles
- Réduire la dépendance du doctorant à l'égard de son encadrant en le mettant en contact avec un ensemble de sources additionnelles d'information (par ex. d'autres chercheurs, d'autres institutions, ou des publications jusque-là inconnues)

2.1.7 L'intersection entre l'encadrant et le programme doctoral

Être encadrant signifie généralement faire partie d'une équipe d'enseignants-chercheurs qui accompagne le développement professionnel des chercheurs de demain. A ce titre, l'encadrant est impliqué dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation du programme doctoral. Bien entendu, ceci peut se faire à des niveaux différents d'implication. Toutefois, le programme doctoral peut agir comme un complément intéressant à l'encadrement, particulièrement lorsqu'un référentiel de connaissances et de compétences existe et que les activités organisées dans le cadre du programme doctoral visent spécifiquement à développer celles-ci.

L'encadrant peut donc interagir de différentes façons avec le programme doctoral. Par exemple, il peut :

- Participer au développement des activités offertes dans le cadre du programme (conception, mise en œuvre ou évaluation)
- Discuter avec le doctorant avant et après sa participation aux activités du programme doctoral (pour l'aider à intégrer les nouvelles connaissances et compétences à celles déjà développées)
- Amener le doctorant à expliquer ou à justifier ses choix d'activités de développement (pour l'aider à prendre conscience des connaissances et compétences qu'il lui faudra développer)
- Aider le doctorant à documenter les connaissances et les compétences développées, entre autre par l'entremise d'un portfolio (Frenay, Wouters, & Berthiaume, 2004 ; Mills-Courts & Amiran, 1991)

2.1.8 Le contexte disciplinaire

La recherche sur la spécificité disciplinaire montre bien que la construction des savoirs s'effectue différemment pour chaque discipline. Cela peut découler de la structure épistémologique de la discipline (par ex. une discipline cumulative

comme les mathématiques vs une discipline comparative comme la philosophie) ou des représentations sociales entourant cette discipline (par ex. l'image que les gens ont d'un « bon » apprentissage dans une discipline) (Berthiaume, 2008). Cette idée de spécificité disciplinaire s'applique à l'enseignement, à l'apprentissage, au développement professionnel ou au savoir en général (Donald, 1995, 2002 ; Jenkins, 1996 ; Neumann & Becher, 2002 ; Smeby, 1996 ; Ylijoki, 2000). Il est donc possible d'envisager que le développement professionnel sous-jacent à l'expérience doctorale soit aussi affecté par le contexte disciplinaire dans lequel il prend forme. A titre d'exemple, dans certaines disciplines le savoir est produit en équipe alors que dans d'autres, il s'agit plutôt du fruit d'un travail individuel. Dans certaines disciplines, les publications scientifiques privilégiées sont les articles dans les revues avec comités de lectures alors que dans d'autres disciplines, il s'agit plutôt de monographies. Finalement, la réutilisation de données ou de résultats de recherches antérieures est jugée acceptable dans certaines disciplines alors que ce n'est pas le cas dans d'autres.

2.1.9 Le contexte institutionnel

Il serait quelque peu naïf de croire que toutes les expériences doctorales sont équivalentes. Le contexte institutionnel donne inévitablement une « couleur » à l'expérience doctorale, que ce soit en raison des pratiques institutionnelles en vigueur, des ressources à disposition, ou de l'étendue des recherches effectuées au sein de l'institution en question. A cet effet, les classifications telles que celle de Carnegie (2010) permettent de mieux comprendre le profil de l'institution au sein de laquelle le doctorant effectue son parcours. S'agit-il d'une institution où il y a davantage d'étudiants des deuxième et troisième cycles que d'étudiants de premier cycle ? Dans quelle mesure l'institution est-elle très orientée sur la recherche ? De quel type de recherche s'agit-il, fondamentale vs appliquée ? L'institution vise-t-elle la formation de chercheurs ou de praticiens de haut niveau, capables de contribuer à l'avancement des connaissances dans un domaine donné, auquel cas l'expérience doctorale ressemblera davantage à celle d'un doctorat professionnel ? Une analyse de l'institution d'appartenance est donc essentielle pour comprendre le rôle des différents partenaires, leurs actions spécifiques et la nature de l'expérience doctorale qui en découle.

2.1.10 Le contexte culturel (ou national)

Les institutions d'enseignement supérieur sont fortement influencées par le milieu culturel ou national dans lequel elles évoluent, notamment en raison du rôle qu'elles jouent dans la société, de leur dépendance plus ou moins importante à l'endroit des pouvoirs publics (par ex. financement, réglementation) et de la place qu'occupent les institutions d'enseignement supérieur dans l'histoire de la zone culturelle visée. Ainsi, il peut arriver que les pouvoirs publics se désinvestissent de secteurs comme la recherche fondamentale, réduisant ainsi les ressources disponibles pour l'embauche de personnel de recherche. Dans de tels cas, l'expérience doctorale peut se transformer en un emploi visant à soutenir les

recherches entreprises par d'autres chercheurs. Une telle situation permet à l'institution d'enseignement supérieur de continuer à rayonner dans un domaine de recherche donné mais l'expérience pour le doctorant est différente que s'il avait choisi lui-même son sujet de recherche et qu'il le développait sous la supervision de son encadrant.

L'expérience doctorale est aussi influencée par les moyens à disposition des institutions. C'est le cas dans certains pays étant peu affectés par les crises économiques ou encore étant dotés de moyens importants. Dans de tels cas, les doctorants sont généreusement subventionnés par les pouvoirs publics pour la durée de leurs études. Dans un tel cas, l'expérience doctorale peut s'apparenter à un emploi temporaire, que l'on occupe dans l'attente de trouver autre chose hors du secteur de l'enseignement supérieur.

2.2 Vers une vision intégrée de l'expérience doctorale

La description correspondant à la figure 3 montre à quel point l'expérience doctorale est le fruit d'interactions entre divers partenaires, le tout dans un contexte donné. Cette vision implique que les divers partenaires sont responsables du succès ou de l'échec de l'expérience doctorale. Trop souvent, on attribue le crédit ou le discrédit à un seul de ces partenaires : le doctorant résilient ou en manque de motivation, l'encadrant très dévoué ou qui néglige ses obligations, l'institution qui offre des conditions idéales ou qui ne cadre pas suffisamment l'expérience doctorale. Pourtant, le succès ou l'échec d'une expérience doctorale dépend de chacun des partenaires et de l'interaction entre eux-ci.

Cet état de fait ne facilite donc pas le travail des doctorants, des encadrants ou des décideurs qui souhaiteraient développer des normes communes, permettant d'établir des standards de base pour réglementer l'expérience doctorale. Les contextes disciplinaire, institutionnel ou culturel influencent grandement le rayon d'action de chaque partenaire. Au contraire, il semble plutôt utile de faire appel à un ensemble d'outils ou de mesures institutionnelles permettant d'analyser ou de structurer l'expérience doctorale. Ceux-ci permettent généralement de considérer l'ensemble des acteurs participant à l'émergence de l'expérience doctorale, le tout en fonction du contexte très spécifique (disciplinaire, institutionnel et culturel). C'est là la logique des Principes de Salzbourg, mentionnés précédemment, qui permettent aux institutions d'enseignement supérieur de s'aligner le plus possible sur des standards communs, tout en préservant la nature spécifique de chacune.

CHAPITRE 3 : LES DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES PARTENAIRES DE L'EXPÉRIENCE DOCTORALE

Dans ce chapitre, nous parlons :

- des défis rencontrés par les doctorants comme le stress, l'isolement, le feed-back limité, des attentes peu explicites ou la relation parfois complexe avec son superviseur.
- des défis rencontrés par les encadrants comme la sélection des doctorants, le manque de motivation de ses doctorants ou la co-direction ;
- des défis rencontrés par les institutions comme la durée des thèses, les taux de réussite et la qualité de l'encadrement.

3.1 Les défis rencontrés par les doctorants

Le parcours de thèse est complexe, peu linéaire et souvent plein de rebondissements. Les doctorants qui s'embarquent dans cette aventure ne se rendent souvent pas compte de ce que cela implique. Plusieurs auteurs se sont penchés sur les défis qu'ils rencontrent. Austin et McDaniels (2006) ont examiné le contexte de l'encadrement au sein d'universités américaines de recherche, alors que Hermann, Wichmann-Hansen et Jensen (2014) ont interrogé les doctorants de la *Aarhus Universitet*, au Danemark. Ces deux études permettent de mettre en avant un certain nombre d'éléments qui caractérisent l'expérience des doctorants.

3.1.1 Une expérience d'apprentissage peu organisée et même contradictoire

Par rapport aux études de premier et de deuxième cycles, le doctorat est généralement très peu structuré, ce qui peut déstabiliser certains doctorants qui attendent que leur encadrant leur dise précisément ce qu'ils doivent faire. Les messages transmis peuvent également paraître contradictoires, par exemple, lorsque les rencontres entre le doctorant et son encadrant sont assez éloignées et qu'entre deux de ces rencontres, le discours change. Il est également souvent attendu que le doctorant soit autonome et prenne des initiatives mais certains encadrants peuvent se montrer très directifs et donner l'impression de devoir faire exactement ce que l'on attend de lui.

3.1.2 Des attentes rarement explicites

Peu de doctorants et d'encadrants prennent le temps de discuter de leurs attentes réciproques lorsque débute la relation de supervision. S'ensuit un certain nombre de malentendus qui peuvent grandement détériorer la relation. Un doctorant peut, par exemple, penser que c'est à l'encadrant de définir la temporalité de leurs rencontres et de fixer des dates. L'encadrant peut de son côté estimer que c'est au doctorant d'initier les rencontres lorsqu'il en a besoin. Si aucun des deux

n'a pu expliciter ses attentes, les rencontres risquent de ne pas être fréquentes ou encore d'être peu productives. Nous verrons dans la seconde partie de l'ouvrage comment expliciter ces attentes au début de la relation d'encadrement.

Encadré 1

Le procès-verbal de séance

La production d'un procès-verbal de séance permet d'éviter que le suivi offert par l'encadrant paraisse décousu d'une séance à l'autre ou encore que les séances d'encadrement se soldent par des incompréhensions mutuelles, rendant la relation de plus en plus difficile entre les partenaires.

Pourquoi ?

- Laisser une trace des décisions prises, accessible à tous les partenaires
- S'assurer que les partenaires de l'expérience doctorale ont compris la même chose
- S'assurer d'être efficace lors des séances entre partenaires, en reprenant le fil là où il a été laissé à la séance précédente

Comment ?

- Après chaque séance, le doctorant prépare un bref courriel résumant les points discutés et les décisions prises en séance
- Le doctorant envoie le bref courriel à son encadrant, ce dernier réagit pour corriger les informations contenues dans le courriel ou pour confirmer celles-ci et ainsi avancer dans la direction proposée
- Avant la séance suivante, les partenaires retournent à ce courriel pour se remémorer ce qui avait été décidé et pour préparer un ordre du jour sommaire des points à aborder

3.1.3 Un feed-back limité

Les doctorants se plaignent souvent de recevoir peu de feed-back ou un feed-back peu précis et/ou peu constructif. Habitué à la recherche de la faille, l'encadrant va plus facilement pointer du doigt ce qui ne va pas mais prend rarement le temps d'expliquer ce qui fait qu'un travail est jugé adéquat ou inadéquat. Cette situation peut engendrer chez le doctorant un certain stress et sentiment d'isolement car il ne sait pas comment avancer dans son travail et n'a souvent personne vers qui se tourner pour trouver une solution.

Encadré 2

Donner et recevoir un feed-back favorisant le développement

Puisque l'expérience doctorale vise le développement du doctorant, celui-ci recevra un retour (feed-back) de la part de son encadrant au sujet de ses forces et de ses faiblesses, en lien ou non avec la production de l'artefact que constitue la thèse ou la série d'articles scientifiques. Comment faire pour que ces moments parfois difficiles soient des plus utiles aux divers partenaires de l'expérience doctorale ? Quelques règles simples au sujet desquelles les partenaires peuvent s'entendre permettront de faciliter la démarche de feed-back.

Pourquoi ?

- Permettre un dialogue franc et ouvert, qui va au fond des choses
- Éviter que les partenaires demeurent dans le non-dit et tirent des conclusions à partir de leurs propres interprétations
- Développer ses propres capacités d'auto-évaluation chez le doctorant

Comment ?

Pour la personne qui fournit un feed-back :

- démarrer par des aspects positifs, qui facilitent l'ouverture chez la personne évaluée
- cibler des dimensions précises, que la personne peut réellement améliorer, plutôt que des dimensions vagues ou encore sur lesquelles la personne n'a que peu ou pas de contrôle
- donner des pistes d'amélioration pour aider la personne ; si elle a agi de la sorte, c'est probablement qu'elle ne savait pas comment procéder autrement

Pour la personne qui reçoit un feed-back :

- ne pas chercher à se justifier ou à répondre à la critique, chercher plutôt à bien entendre ce que la personne nous dit
- poser des questions de clarification si les critiques ne sont pas des plus claires ou encore si les pistes d'amélioration ne sont pas facilement comprises
- proposer une stratégie d'amélioration et un calendrier de mise en œuvre réaliste

3.1.4 Une relation difficile et/ou ciblée exclusivement sur la thèse ou les articles

L'encadrant a parfois peu de temps à consacrer à chacun de ses doctorants, surtout si le nombre maximal de doctorants par encadrant n'est pas réglementé au niveau institutionnel. Les rencontres sont ainsi souvent ciblées exclusivement sur la thèse et peu de temps est consacré à la discussion du processus de développement en lui-même ou au partage de stratégies et astuces. L'encadrant oublie parfois que le doctorant est un jeune chercheur qui n'a pas encore son expérience et qu'il doit développer un ensemble de compétences plus générales pour parvenir à ses fins. L'expérience doctorale est un processus de socialisation qui vise non seulement à produire un document (la thèse ou la série d'articles scientifiques) mais aussi à développer un ensemble de connaissances, de compétences,

d'attitudes et même de valeurs propres au métier de chercheur. Nous verrons dans la seconde section de cet ouvrage des outils auxquels l'encadrant peut faire appel pour soutenir l'apprentissage de ses doctorants. L'étude danoise de Hermann et ses collègues (2014) montre également qu'une bonne relation entre le doctorant et son encadrant est un facteur important. Une relation de qualité, basée sur le respect, l'échange et la reconnaissance des compétences de chacun ainsi que sur des rencontres régulières (et parfois informelles qui permettent de discuter de l'avancement du projet) favorise le bien-être des doctorants ainsi que leurs performances académiques. A l'inverse, des conflits d'intérêt avec son encadrant ou le sentiment d'être « utilisé » par son encadrant pour faire avancer ses propres recherches et sa carrière constituent des sources importantes de stress pour les doctorants.

3.1.5 La présence de conditions stressantes

Le stress ressenti par de nombreux doctorants est justement un des éléments mis en avant dans l'étude danoise. Beaucoup de doctorants passent par des périodes de stress qui proviennent soit d'une réelle surcharge de travail (qui a un impact sur la vie privée), soit de facteurs plus psychologiques. Certains doctorants ressentent un stress lié au fait qu'il est parfois difficile de savoir si leur travail répond aux standards ou doutent de leurs compétences à mener à bien ce projet. Une partie de cette pression viendrait du manque d'intégration dans l'environnement de recherche ou d'un environnement de recherche très compétitif qui fournit au doctorant un feed-back souvent négatif.

3.1.6 Le sentiment d'isolement et de solitude

Pratiquement chaque doctorant ressent à un moment ou un autre de son parcours en thèse un sentiment d'isolement et de solitude. Comme le soulignent Philips et Pugh (2010), le parcours doctoral est un chemin rempli d'embûches et d'incertitudes. Selon ces auteurs, l'enthousiasme des débuts fait vite place au sentiment de ne pas avancer puis à une baisse de motivation liée à la monotonie de se focaliser durant plusieurs années sur un même sujet. Le doctorant doit également apprendre à gérer sa frustration de ne pas pouvoir tout faire, tout explorer, comme il souhaiterait le faire. Cette frustration est particulièrement présente chez les doctorants plus âgés et/ou ayant davantage de recul sur leur objet d'étude. A un moment donné, il est important d'apprendre à se focaliser sur sa thèse et à la voir comme un « boulot à terminer » et comme une première étape de sa carrière.

Encadré 3

Réduire le stress et lutter contre l'isolement

Le commencement d'un doctorat peut être source d'excitation, mais aussi d'une certaine peur : suis-je réellement capable de faire cela ? Ce manque de confiance en ses propres capacités peut rapidement se développer en syndrome de l'imposteur, avec cette forte suspicion que l'on ne devrait pas être là. En regardant autour de lui, le doctorant voit ses collègues qui semblent incroyablement intelligents, alors que lui-même a de la peine à comprendre une théorie compliquée. Il commence à ressentir que son admission en doctorat est une erreur et que son incompetence va bientôt être découverte.

Pourquoi ?

Le fait de travailler jour après jour sur sa thèse indique que le doctorant croit, au fond de lui-même, que cela est possible. La contradiction entre ce qu'il croit et ses doutes peut engendrer un stress qui l'empêche de donner le meilleur de lui-même et renforce ce doute. La peur d'être découvert favorise son isolement. Il est donc essentiel de réussir à casser cette spirale du syndrome de l'imposteur.

Comment ?

- Permettre au doctorant de se voir lui-même comme un chercheur débutant, en lui faisant comprendre qu'il n'a pas besoin d'être un expert dès le début de son parcours. L'encadrant peut lui parler de ses propres expériences en tant que jeune chercheur, en mentionnant également les périodes de doutes et les échecs.
- Créer des groupes de lectures permet, par exemple, de réunir des doctorants, sans la présence des encadrants. Cet environnement sans hiérarchie peut encourager le doctorant à s'exprimer et à partager ses doutes et ses questions. Il peut également prendre conscience qu'il n'est pas le seul dans cette situation.
- Participer à des ateliers interinstitutionnels pour doctorants permet de rencontrer d'autres doctorants et d'échanger sur l'avancement de son travail de recherche au regard de l'avancement des autres.

Tout au long de ce parcours, un sentiment d'isolement peut survenir lorsqu'on rencontre des difficultés mais qu'on ne sait pas à qui parler de ses soucis. Il est également souvent difficile, pour les jeunes chercheurs, d'estimer la qualité de leur travail et de savoir s'ils répondent aux attentes. L'étude danoise montre d'ailleurs qu'un des premiers éléments de satisfaction perçus par les doctorants est celui de se sentir intégré à une communauté de recherche, à savoir à un environnement où une réelle collaboration s'est instaurée entre les chercheurs débutants (novices) et les chercheurs plus avancés (experts). Ce sentiment d'intégration est en étroite relation avec le bien-être, l'indépendance, l'absence de solitude et l'expérience de progrès.

3.2 Les défis rencontrés par les encadrants (et les co-encadrants, le cas échéant)

Le rôle de l'encadrant s'est complexifié ces dernières années. On lui demande non seulement de faire un retour sur les aspects académiques de la thèse (par ex. la formulation des questions de recherche, guider dans la littérature et la méthodologie, aider dans la rédaction scientifique) mais également d'intervenir dans des discussions sur la gestion de projet, l'enseignement ou des aspects personnels (par ex. le développement de carrière, la surcharge ou l'équilibre entre le travail et la vie privé). Les encadrants se sentent souvent peu outillés pour faire face à la multitude des rôles qui leurs sont donnés, d'autant plus qu'ils ne reçoivent généralement aucune formation pour cela.

3.2.1 La sélection des doctorants

Un des premiers défis auquel les encadrants sont confrontés est celui d'identifier les « bons » candidats (par ex. qui vont produire un travail de qualité dans les temps, vont montrer de l'intérêt et de la motivation, vont persévérer et savoir travailler de manière indépendante). Ainsi, un excellent étudiant de deuxième cycle ne sera pas forcément un bon chercheur car des compétences différentes vont lui être nécessaires. La sélection des doctorants se fait généralement directement par le professeur qui sera ensuite son encadrant. Peu d'outils sont à sa disposition pour évaluer les compétences des futurs doctorants. Plusieurs se penchent sur leur réussite académique (par ex. les notes, la qualité du travail de master, la durée des études, la distinction) pour se faire une première idée des compétences du doctorant mais très peu réfléchissent aux critères non académiques (par ex. la motivation, l'indépendance, l'originalité, la capacité de synthèse et de rédaction, la flexibilité (Sinclair, 2004)) ou à la compatibilité entre les deux protagonistes. La *University of Auckland*, en Nouvelle-Zélande, propose une liste de questions¹⁶ que l'encadrant devrait se poser avant d'accepter un doctorant (par ex. « Ai-je les connaissances nécessaires pour encadrer ce doctorant? », « Suis-je capable de travailler avec cette personne? »). Les trois aspects couverts par la liste de critères – compétences académiques et liées au thème de recherche, compétences transversales et compatibilité – peuvent être identifiés à l'aide d'un entretien avec le candidat, en lisant certains travaux qu'il a écrit ou encore en discutant avec les personnes de référence qu'il nous a indiquées. Il est également important pour l'encadrant d'être honnête avec le futur candidat, notamment sur les perspectives d'avenir, afin d'éviter des désillusions en cours de route, ce qui nuirait grandement à la dynamique interactionnelle. Dans la même veine, la *Université of Otago*, aussi en Nouvelle-Zélande, a pour sa part identifié les qualités que devraient avoir un doctorant¹⁷. Ceci peut servir de base à une discussion des compétences à développer dans le cadre de l'expérience doctorale ou encore à établir un *modus operandi* pour l'encadrement.

¹⁶ <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/auckland/students/academic-information/postgraduate-students/postgraduate-policies-guidelines-and-forms/doctoral-policies-and-guidelines/supervision/supervision-checklist-for-supervisors.pdf>

¹⁷ <https://www.otago.ac.nz/graduate-research/staff/phd/index.html>

3.2.2 La motivation des doctorants et la procrastination académique

Un autre élément auquel les encadrants sont souvent confrontés est la motivation de leurs doctorants. A ce sujet, deux aspects sont à prendre en compte : d'une part, la motivation à poursuivre des études doctorales, et, d'autre part, la possible baisse de motivation durant le parcours. Le premier aspect a déjà été mentionné dans le paragraphe précédent. Lors du recrutement d'un doctorant, il semble important de vérifier sa motivation à faire une thèse. Des raisons multiples poussent le doctorant dans cette aventure : il s'agit d'une place de travail rémunérée qui lui permet d'avoir un salaire et un premier emploi après les études. Ce type de motivation – extrinsèque, donc dépendant peu de la personne mais plutôt de son environnement (Deci, 1979) – pourrait amener le doctorant à s'essouffler et à perdre de la motivation s'il voit que cela demande plus que ce qu'il avait imaginé. A l'inverse, on trouve une motivation intrinsèque – moins dépendante de l'environnement que de la personne elle-même – qui s'apparente plutôt à la passion pour un sujet ou un plaisir de faire de la recherche. Ce type de motivation, liée directement à l'individu et non à des facteurs externes, est plus stable dans le temps. Ces doctorants seront plus à même de s'autoréguler, à savoir contrôler leurs propres efforts et à aller de l'avant pour finir leur thèse (Schapiro & Livingston, 2000).

En cours de thèse, lorsque le doctorant semble moins motivé et ne plus avancer comme il le devrait, il est recommandé d'essayer de comprendre les raisons de cette perte de motivation. Ahern et Manathunga (2004) proposent une grille d'analyse intéressante pour ces situations. Selon ces auteurs, quatre types de comportement peuvent être considérés comme des signes annonciateurs d'une stagnation :

- changer constamment de sujet ou sa planification du travail
- éviter toute forme de communication avec l'encadrant
- s'isoler du département et des autres doctorants
- éviter de soumettre son travail

Lorsqu'un doctorant est confronté à un problème, il a tendance à le fuir en faisant d'autres choses, comme enseigner, participer à des cours, lire un grand nombre de nouveaux articles. Ce comportement est nommé « procrastination académique » (*academic procrastination*) par Rothblum, Solomon, et Murakami (1986). Selon Ahern et Manathunga (2004), la raison de cette procrastination peut être cherchée dans trois domaines : cognitif, affectif et social.

Au niveau *cognitif*, la baisse de motivation peut être liée à un manque de compétences ou de connaissances essentielles à l'avancement de la thèse, parfois à la perception par le doctorant d'une tel manque même si ce n'est pas fondé. L'encadrant peut aider le doctorant à identifier ses lacunes et lui proposer de suivre des cours/ateliers ou encore lui fournir une aide plus rapprochée pour développer certaines compétences ou simplement prendre conscience de celles-ci.

Au niveau *affectif*, le blocage peut être causé par l'angoisse de performance, une faible estime de soi ou un conflit de personnalité avec son encadrant. L'angoisse de performance est la peur de ne pas réussir à obtenir rapidement quelque chose ou de ne pas se sentir intellectuellement capable d'avancer sur un point. Le doctorant se met la pression pour faire quelque chose de parfait, ce perfectionnisme l'amène à avoir des attentes irréalistes sur ce qu'il doit produire. Kearns, Gardiner et Marshall (2008) parlent alors de comportements d'auto-sabotage qui incitent le doctorant à ne pas avancer sur sa thèse. Dans ces circonstances, il est important que l'encadrant encourage son doctorant à lui soumettre régulièrement ses travaux même si ce dernier ne les juge pas complets ou parfaits. Comment l'expliquent Mullins et Kiley (2002), le doctorant doit prendre conscience qu'« il ne s'agit que d'un doctorat, pas d'un Prix Nobel! (*It's a PhD, not a Nobel Prize!*) ». Finalement, pour augmenter l'estime de soi du doctorant et éviter la procrastination, il est important que celui-ci apprenne à se fixer des objectifs atteignables. L'encadrant devrait être attentif également au type de feed-back donné et essayer, après chaque rencontre, de faire sentir au doctorant qu'il avance et qu'il a accompli quelque chose même si ce n'est qu'un petit pas. En ce qui concerne le conflit de personnalité, ceci est en lien avec les attentes différentes que peuvent avoir le doctorant et son encadrant, un élément abordé dans la seconde section de cet ouvrage, dans une discussion portant sur les conceptions et les approches de l'encadrement.

Au niveau *social*, le blocage peut venir du fait que les relations personnelles du doctorant ou le contexte social l'empêchent de consacrer le temps voulu à sa recherche. Il peut également provenir d'un isolement académique et social. A ce propos, Lovitts (2007) explique l'importance de se sentir intégré à une communauté de chercheurs afin de devenir familier avec ses pratiques disciplinaires. Il serait utile de créer ce sentiment d'appartenance grâce à des rencontres formelles et informelles avec d'autres chercheurs du département. Ceci est cependant plus difficile pour les doctorants qui n'ont pas de contrats avec l'institution (voir par ex. Deem & Brehony, 2000; Gardner & Gopaul, 2012). Des changements familiaux (par ex. une séparation, un mariage, l'arrivée d'un enfant) ou le manque de soutien de certains membres de la famille (par ex. la jalousie ou l'incompréhension du conjoint) peuvent également interférer avec le bon déroulement de la thèse. Sur ces aspects, le rôle de l'encadrant se limite parfois à simplement se montrer à l'écoute et à éventuellement recommander de consulter quelqu'un (par ex. un service de soutien psychologique) ou de différer les études.

3.2.3 Les spécificités du co-encadrement

Un dernier point que nous aimerions aborder dans ce chapitre est le co-encadrement de thèse. Comme le soulignent Taylor et Beasley (2005), le co-encadrement amène plusieurs bénéfices :

- Permettre au candidat d'avoir accès à des expertises différentes, à des perspectives intellectuelles variées ;
- Permettre aux co-encadrants de se répartir le travail et d'assurer le relai en cas d'absence d'un des encadrants ;
- Permettre enfin aux encadrants ayant peu d'expérience d'apprendre d'une personne plus expérimentée.

Malgré ces avantages, le co-encadrement engendre souvent certains défis, notamment liées aux divergences d'opinion et de pratiques (voir par ex. Guerin & Green, 2013). Les co-encadrants peuvent en effet avoir des traditions intellectuelles et des pratiques de supervision relativement différentes. Des attentes contradictoires peuvent aussi placer le doctorant dans des situations difficiles (par ex. si un des encadrants lui laisse beaucoup d'autonomie alors que l'autre lui demande souvent de rendre compte de ce qu'il fait et de l'avancement de ses travaux). Lors de la réception d'un feed-back écrit, la situation peut également être délicate à gérer pour le doctorant si les co-encadrants n'arrivent pas à se mettre d'accord et communiquent par l'entremise du doctorant qui doit lui-même faire le tri entre les divers éléments de feed-back reçus. Manathunga (2012) décrit également les jeux de pouvoir et les conflits d'intérêt qui peuvent survenir entre les encadrants. Par exemple, lorsque les superviseurs proviennent d'institutions différentes et que le sujet est directement lié au projet ou à l'enseignement d'un des encadrants.

Afin d'éviter de placer le doctorant dans une situation délicate, Guerin et Green (2013) émettent quelques recommandations afin de promouvoir une pratique collaborative. Selon ces auteurs, il est notamment important de se mettre d'accord, dès le début, sur la manière dont les diversités d'opinions et de feed-back vont être traités entre les différents partenaires. Plusieurs options sont envisageables :

- les co-encadrants décident de se mettre d'accord sur le feed-back avant de le transmettre au doctorant,
- l'encadrant principal prend la décision finale
- le doctorant fait ses propres choix en fonction du feed-back reçu

Dans tous les cas, ils préconisent d'inviter le doctorant à se joindre aux discussions car il doit apprendre à débattre, à argumenter et à prendre position, comme le ferait un collègue.

3.3 Les défis rencontrés par les institutions d'enseignement supérieur

Avec le passage au système dit « de Bologne », le doctorat a été défini comme le troisième cycle d'études de l'enseignement supérieur. Lors de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur ayant eu lieu à Bergen, en Norvège, en 2005, ceux-ci ont souligné l'importance de la mise en place de programmes doctoraux structurés ainsi qu'un encadrement et une évaluation transparente des travaux de recherche, la charge de travail devant correspondre à 3 ou 4 années à temps complet.¹⁸ C'est dans ce contexte de changement et d'harmonisation européenne que les institutions contribuent au développement de l'expérience doctorale. La durée des études ainsi que les taux de réussite apparaissent comme des indicateurs de la qualité et de l'efficacité de la formation offerte. Ils permettent par exemple d'évaluer le retour sur investissement, aussi bien en termes de coût pour l'institution qu'en termes de perspective de carrière pour le doctorant (Wao, 2010). Les éléments mis en place pour s'assurer de la qualité de l'encadrement est un autre indicateur de l'efficacité de la formation offerte. Les sections suivantes portent justement sur deux aspects qui devraient être pris en compte par les institutions d'enseignement supérieur.

3.3.1 La durée des études et les taux de réussite

Les informations sur la durée des études doctorales ainsi que sur les taux de réussite ne sont pas faciles à obtenir car elles nécessitent un travail de centralisation des données et de suivi longitudinal des parcours. Les universités ne sont également pas toujours prêtes à communiquer clairement sur ces indicateurs de réussite. Il est ainsi difficile de trouver des données comparables pour diverses universités.

Le système mis en place au sein de la Communauté Flamande de Belgique est à ce titre exemplaire. Les cinq universités flamandes ont une base de données commune qui permet d'avoir des informations pour l'ensemble des doctorants. Une équipe de chercheurs (Groenvynck, Vandeveld, & Van Rossem, 2013) a analysé ces données, en se basant uniquement sur les doctorants qui sont financés pour effectuer leurs études de doctorat (assistantat ou bourse). Au total 28'871 jeunes chercheurs ont été pris en compte. Le temps médian pour terminer sa thèse est de 4,5 ans et le taux moyen de diplomation après 8 ans, pour les cohortes 1990-1996 et 1997-2003, est de 47.4%. Le taux d'abandon s'élève quant à lui à 49.9%. Il est intéressant de noter les différences entre les deux cohortes. Les doctorants ayant débutés entre 1990 et 1996 ont un taux de succès plus faible (41.5%) que ceux qui ont débuté entre 1997 et 2003 (52.2%). Selon les auteurs, cette différence entre les cohortes pourrait être un indicateur des changements politiques au niveau du système d'enseignement supérieur et de recherche (Groenvynck et al., 2013, p. 207). D'autres différences ont été mises en avant dans cette étude :

¹⁸ http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf

- *entre les disciplines*: 29,4% des doctorants en sciences sociales obtiennent leur titre après 8 ans alors qu'ils sont 62,4% en sciences naturelles;
- *en fonction du type de financement*: 39,1% des assistants obtiennent leur titre après 8 ans alors que ceux qui ont obtenus une bourses de manière compétitive sont 83,7%;
- *en fonction du sexe*: 46,1% des femmes obtiennent leur titre après 8 ans contre 51% des hommes;
- *en fonction de l'âge au début du doctorat*: 19,1% des personnes de plus de 40 ans obtiennent leur titre après 8 ans alors qu'ils sont 52,7% parmi ceux qui ont débuté avant 26 ans;
- *enfin, en fonction de la nationalité*: 35,6% des doctorants provenant de la communauté européenne obtiennent leur titre après 8 ans contre 53,4% pour les chercheurs non-européens.

Selon les auteurs, les deux éléments qui ont le plus d'influence sur le taux de réussite sont la discipline et le type de financement. Les différences liées au type de financement pourraient également être expliquées par les performances antérieures des doctorants. En effet, la sélection pour certaines bourses est très compétitive et permet de recruter généralement des jeunes avec d'excellentes notes et très motivés. Quant aux différences disciplinaires, elles cachent également d'autres facteurs. Les doctorants provenant des sciences naturelles évoluent généralement dans une équipe de recherche avec un projet commun alors que les doctorants provenant des sciences humaines et sociales vont plus facilement travailler sur leur propre projet de recherche et plus souvent de manière isolée.

En Suisse, l'Office Fédéral de la Statistique (OFS) publie régulièrement des statistiques pour ce qu'elle nomme le « baromètre de Bologne ».¹⁹ En 2013, l'OFS a notamment publié des données sur la durée des études doctorales et sur le taux de réussite pour les doctorants qui ont obtenu leur titre de deuxième cycle dans une haute école universitaire suisse. Après 9 ans, 74% des doctorants qui ont commencé en 2003 ont obtenu leur titre. Il faut savoir que ces données comprennent les dix universités suisses ainsi que les deux écoles polytechniques fédérales. Ces dernières, avec un taux de réussite de 88% relèvent la moyenne nationale. Les différences entre les disciplines sont ici aussi relativement importantes avec un taux de réussite de 88% en sciences naturelles et exactes et de 55% en sciences humaines et sociales (61% en droit). En ce qui concerne les genres, on ne perçoit pratiquement pas de différence à l'exception des sciences techniques, où le taux de réussite des hommes est de 90% et celui des femmes de 71%, et en sciences économiques, où le taux de réussite des hommes est de 80% et celui des femmes de 72%). Le rapport réalisé par l'OFS (2010) concerne lui l'ensemble des personnes inscrites en thèse (détentrices d'un diplôme de deuxième cycle suisse ou étranger) et vient compléter ces données. On y apprend que l'âge moyen pour l'entrée dans un programme d'études doctorales se situe entre 27 et 33 ans et qu'il varie en fonction des disciplines, l'âge moyen étant

¹⁹ Voir les données statistiques mises à disposition à l'adresse: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science.html>

plus élevé en sciences humaines et sociales et plus bas en sciences naturelles, exactes et techniques. Quant à la durée moyenne pour réaliser sa thèse, elle est d'environ cinq ans en sciences humaines et sociales et de quatre ans dans les autres disciplines. Les auteurs précisent que « la durée du doctorat est liée aux spécificités de chaque discipline, telles que les méthodes de recherche ou les prestations à fournir (monographie, thèse par articles, examen oral, etc.). Mais d'autres facteurs peuvent également influencer sur la durée des études doctorales, comme le mode de financement, les possibilités d'obtenir une bourse, la forme des études doctorales ou le type d'encadrement. » (OFS, 2010, pp. 18-19).

En Amérique du Nord, le *Council of Graduate Schools* (2010 ; 2008, 2009)²⁰ a lancé une vaste enquête impliquant 27 universités américaines et deux universités canadiennes afin de produire des données sur la réussite et l'abandon dans différentes disciplines. Les doctorants ayant débuté entre 1992 et 1995 présentent un taux moyen de réussite après 10 ans de 57% avec une légère différence entre les sexes (55% de femmes et 58% d'hommes). Les différences sexuées varient en fonction des disciplines. En sciences humaines et sociales, les femmes montrent des taux plus élevés que les hommes (respectivement 52% contre 47% en sciences humaines et 57% contre 53% en sciences sociales), alors que l'inverse se produit en sciences naturelles (64% des hommes contre 56% des femmes). Les données montrent que les étudiants étrangers ont de meilleurs taux de réussite que les étudiants autochtones (respectivement 67% contre 54%). Les données quantitatives ont été complétées par une enquête qualitative (2009) qui a permis de mettre en avant les facteurs qui contribuent à la réussite. 80% des répondants estiment que l'aide financière est un facteur majeur pour réussir à finir son doctorat. Le second facteur, mentionné par 65% des répondants, est la qualité du suivi par le superviseur et/ou le mentor. Enfin, 57% mentionnent le soutien familial. Ces données ont permis au *Council of Graduate Schools* (2010) de définir un certain nombre de bonnes pratiques dans le but de réduire le taux d'abandon. Ils préconisent :

En ce qui a trait au recrutement des doctorants :

- promouvoir la recherche chez les étudiants en fin de master ;
- commencer son doctorat par une rotation dans les différents laboratoires pour identifier un superviseur et un sujet de recherche,
- mieux communiquer sur le processus de sélection, les attentes et exigences afin que les doctorants puissent faire un choix informé ;
- s'assurer lors des entretiens d'admission que les attentes du doctorant correspondent aux exigences du programme.

²⁰ <https://cgsnet.org/>

En ce qui a trait au suivi des doctorants :

- développer des outils pour évaluer le progrès ;
- organiser des rencontres régulières avec le superviseur ;
- développer des ateliers pour les superviseurs et des récompenses pour les bons superviseurs ;
- proposer un mentorat par les pairs ou le suivi par un mentor externe.

Ce tour d'horizon de la situation dans plusieurs pays nous permet de mettre en avant quelques facteurs communs qui influencent la durée des études doctorales tels que la discipline, le type de financement ou l'âge de début de la thèse. Les différences entre les sexes semblent par contre moins importantes si ce n'est dans certaines disciplines. En Belgique ainsi qu'en Amérique du Nord, il est également intéressant de noter que les doctorants étrangers présentent de meilleurs taux de réussite que les étudiants autochtones. Il est toutefois important de rester prudent dans cette analyse comparative car les méthodes et angles d'analyse varient passablement d'une étude à l'autre. Par ailleurs, un taux d'abandon élevé chez les étudiants autochtones n'indique pas forcément une incapacité à terminer la thèse. Un doctorant bénéficiant d'un excellent réseau local, particulièrement hors du milieu académique, peut plus facilement être sollicité pour un poste attrayant, bien avant la fin de sa thèse.

3.3.2 La formation des encadrants et la qualité de l'encadrement

La qualité de l'encadrement doctoral constitue un élément important de la qualité de l'expérience doctorale. A titre de comparaison, il est courant d'évaluer les compétences en enseignement des personnels enseignants universitaire et de soutenir leur développement professionnel pour améliorer, de façon continue, la qualité des formations offertes dans l'enseignement supérieur. Ainsi, en ce qui a trait au doctorat, cela voudrait dire accompagner les encadrants dans leur développement au titre d'encadrant de façon à ce qu'ils améliorent, de façon continue, leurs compétences en matière d'encadrement et que leurs pratiques d'encadrement reflètent le mieux possible les orientations que l'institution d'enseignement supérieur choisit de donner à l'expérience doctorale (par ex. application des Principes de Salzbourg, mise en œuvre des recommandations du *Council of Graduate Schools*).

Or, comme discuté dans le chapitre précédent, le rôle de l'encadrant s'est fortement diversifié ces dernières années, ce qui complique les efforts d'accompagnement du développement professionnel des enseignants du supérieur. Néanmoins, quelques institutions proposent des mécanismes formels, comme une formation obligatoire pour jouer ce rôle. Selon le rapport du projet ARDE de la *European Universities Association* (Byrne, Jorgensen, & Loukkola, 2013), moins d'un tiers des institutions qui ont répondu à l'enquête ont une formation obligatoire pour les futurs encadrants (pas plus de la moitié si on prend en compte ceux qui offrent des formations non obligatoires). La plupart des encadrants apprennent ainsi

leur « métier » d'encadrant sur le tas, en tirant des leçons de leur propre expérience doctorale. Il est toutefois évident que bon nombre de mécanismes informels tels que le mentorat entre collègues ou des échanges entre collègues peuvent permettre aux encadrants novices de développer leurs compétences d'encadrement sans que cela ne soit nécessairement documenté.

PARTIE 2

L'EXPÉRIENCE DOCTORALE: PROPOSITIONS DE STRUCTURATION

CHAPITRE 4: OUTILS PERMETTANT DE STRUCTURER LA RELATION ENTRE LES PARTENAIRES

Dans ce chapitre, nous parlons :

- de la distinction entre les conceptions, ce que nous souhaitons faire, et nos approches, ce que nous faisons réellement, et de la nécessité de les clarifier au tout début de l'expérience doctorale ;
- du modèle de Clutterbuck qui décrit les différents rôles que peut jouer l'encadrant dans la relation de mentorat qu'il établit avec son doctorant ;
- du modèle multidimensionnel de Lee qui décrit cinq approches de la supervision.

4.1 Les conceptions et approches de l'expérience doctorale

Dans la littérature en psychologie de l'enseignement et de l'apprentissage, les notions de conceptions et d'approches sont fréquemment employées pour décrire, d'une part, les éléments davantage conceptuels ou théoriques liés à un domaine de pensée et d'action et, d'autre part, les éléments davantage opérationnels ou pratiques liés à ce domaine. Parmi les domaines de pensée et d'action qui figurent dans cette littérature, on retrouve :

- *Les conceptions et approches de l'enseignement* (voir par ex. Gow & Kember, 1993 ; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi, & Ashwin, 2006 ; Pratt, 1992 ; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999)
- *Les conceptions et approches de l'apprentissage* (voir par ex. Dart et al., 2000 ; Entwistle, 1998 ; Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993 ; Marton & Säljö, 1984)
- *Les conceptions et approches de la recherche* (voir par ex. Brew, 2001 ; Visser-Wijnveen, Van Driel, Verloop, & Visser, 2007)

Le point commun entre ces diverses sources de littérature est le décalage qu'il est possible d'observer entre ce que les individus souhaitent faire et ce qu'ils font vraiment. Argyris et Schön (1977) nomment ces deux composantes de la pensée et de l'action les « théories professées » (*espoused theories*) et les « théories adoptées » (*theories in use*). Les premières représentent les conceptions soit les composantes davantage philosophiques, abstraites, stratégiques ou liées aux valeurs qui guident la pensée. Les secondes représentent les approches soit les composantes davantage pratiques, concrètes, techniques ou liées aux gestes qui guident les actions. Dans tout domaine d'action et de pensée, il est possible qu'un fort décalage existe entre les conceptions et les approches, entre ce que les gens souhaitent ou pensent faire et ce qu'ils font vraiment. Ceci relève généralement de l'absence de prise de conscience puisque les conceptions sont généralement le fruit du processus implicite de socialisation vécu par l'individu, de son passé, de ses expériences antérieures.

A titre d'exemple, un enseignant peut défendre l'idée que son rôle est de laisser les étudiants se développer en fonction de leurs envies ou de leurs besoins et, en même temps, structurer ses enseignements de façon à ne laisser que peu de place à la liberté ou à l'initiative étudiante. L'enseignant détient cette conception en raison de l'éducation très libre qu'il a reçue et qui lui a permis de devenir qui il est aujourd'hui. Toutefois, les pratiques qu'il observe chez ses collègues sont davantage structurées ou contraignantes, ce qui l'amène à avoir un répertoire d'approches plutôt contraire à ses conceptions. Ce n'est que par divers mécanismes comme l'évaluation des enseignements par les étudiants, la pratique réflexive ou l'observation des enseignements par les pairs qu'il prendra conscience du décalage entre ses conceptions et ses approches et qu'il en viendra à revoir ses approches – ou ses conceptions – de façon à rendre les deux davantage congruentes (Rege Colet & Rovero, 2015).

Cette discussion des conceptions et des approches est particulièrement pertinente en ce qui a trait à l'expérience doctorale. D'une part, l'encadrant et le doctorant entreront en interaction avec un certain nombre de conceptions à l'égard du rôle de l'encadrant, du rôle du doctorant, de ce que représentent l'acte d'encadrer un doctorant ou l'acte d'effectuer des études doctorales. Parallèlement, ils entreront en interaction avec un bagage d'approches que ce soit à l'égard de l'encadrement ou des méthodes de travail à déployer dans le cadre de l'expérience doctorale. Certaines de ces approches seront adaptées au profil des deux partenaires, certaines ne le seront que très peu ou pas du tout.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, les différents partenaires de l'expérience doctorale éprouvent parfois des difficultés dans les interactions qu'ils doivent mettre en œuvre. Ceci est particulièrement le cas entre l'encadrant et le doctorant. Et comme nous l'avons expliqué dans le chapitre sur l'expérience doctorale, celle-ci constitue un processus développemental reposant sur des

interactions fréquentes entre le doctorant et son encadrant. Pourtant, une majeure partie des interactions porte sur le produit lui-même – la thèse – et le processus menant à sa production. Il est assez rare que l'encadrant et le doctorant prennent du temps, au démarrage de la relation d'encadrement ou tout au long de celle-ci, pour examiner les conceptions et les approches de chacun. Or, cela permettrait probablement de réduire le nombre de malentendus ou de rendez-vous manqués, le non-dit présentant tellement de possibilités d'interprétation erronées.

Encadré 4

Clarifier les conceptions et les approches de l'encadrement doctoral

En l'absence de discussion explicite des visions et des attentes de chacun, il est possible que les partenaires de l'expérience doctorale aient des visions et attentes divergentes sans le savoir. Diverses possibilités sont offertes à eux pour échanger à ce sujet et ainsi réduire le potentiel latent de conflit.

Pourquoi ?

- Chaque partenaire de l'expérience doctorale a construit sa propre représentation de comment devrait se dérouler un doctorat
- Chaque partenaire de l'expérience doctorale entretient des attentes à l'égard des autres partenaires, en fonction de sa représentation, fut-elle juste ou erronée

Comment ?

- Dès les premiers mois de la relation d'encadrement, demander à chaque partenaire d'explicitier sa vision des choses, ses motivations, ses attentes de façon à pouvoir les mettre en relation avec celles des autres partenaires
- Identifier les rapprochements et les écarts, particulièrement au sujet des dimensions sensibles (par ex. autonomie du travail, fréquence des rencontres, délais pour le feed-back)
- S'entendre sur des façons de réduire les écarts et, si les visions sont vraiment incompatibles, s'interroger sur la pertinence de travailler ensemble

Un exemple fréquemment rencontré dans l'enseignement supérieur est celui de l'autonomie dans le travail du doctorant. Pour en avoir fait l'expérience dans notre travail auprès des doctorants et des encadrants, il n'est pas rare que ces deux partenaires aient des conceptions et des approches très différentes à l'égard de l'autonomie du doctorant. L'encadrant peut se dire que lorsque l'on est arrivé au doctorat, on n'a plus besoin de se faire dire quoi faire, que le niveau de motivation et de curiosité intellectuelle est tel que le doctorant saura prévoir un plan de travail et des activités de développement. De son côté, le doctorant peut se dire que, puisqu'il démarre sa thèse, il a besoin de guidage accru de la part de l'encadrant, de se faire montrer la voie de façon assez explicite. Si ces deux partenaires ne prennent pas le temps d'explicitier ce qui est implicite pour

l'un et l'autre, ils risquent de rapidement ne pas se comprendre, de ne pas pouvoir donner de sens aux attentes qu'ils perçoivent de l'autre partenaire. Cela pourra créer de la frustration et éventuellement mener à une situation conflictuelle. Il peut donc être intéressant, voire utile, de prendre un moment pour discuter des conceptions et des approches de chacun à divers moments de l'expérience doctorale. Déjà, au moment de décider si la relation de collaboration est possible, ou encore plus tard, lors de séances de bilan – selon une base trimestrielle ou annuelle.

Ces éléments peuvent être abordés de diverses façons. L'important est de faire la différence entre ce qui relève de la conception et ce qui relève de l'approche, et de traiter chaque élément à juste titre. Ainsi, il peut s'agir de discuter des réponses respectives aux questions apparaissant dans la figure suivante :

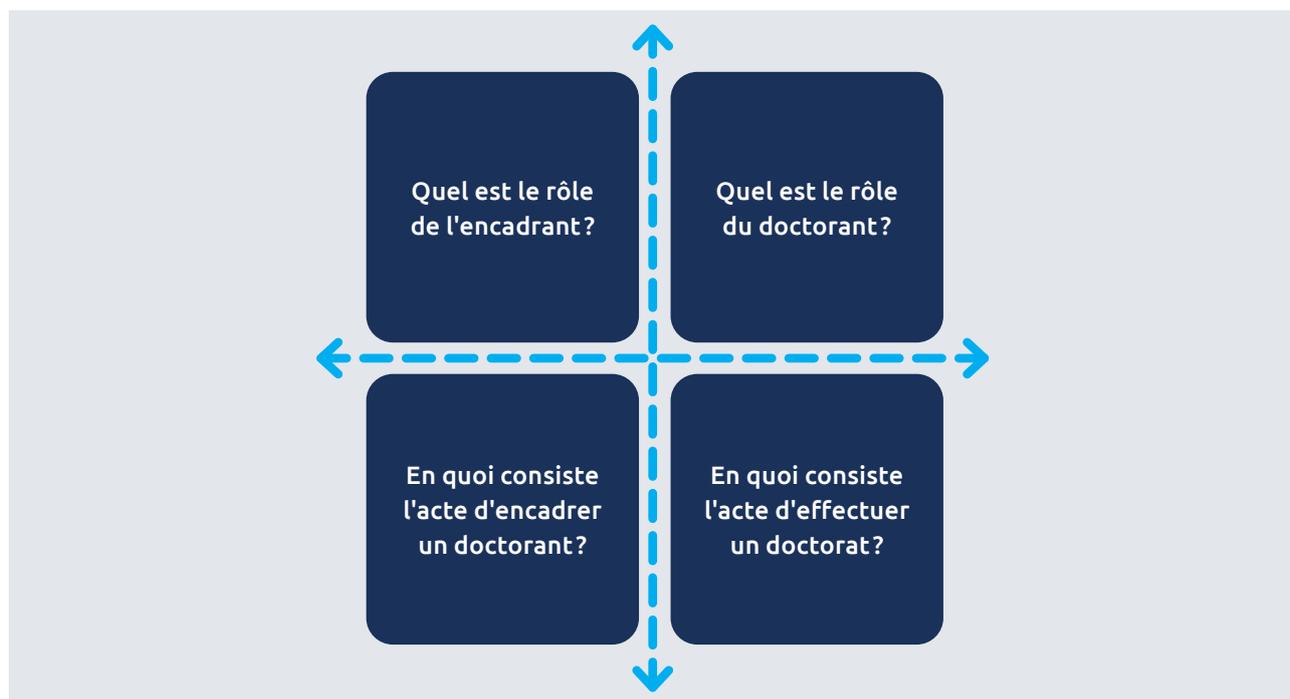


Figure 4. Questions permettant d'aborder les conceptions et approches des partenaires

Dans ce cas, tout comme dans celui qui suit, il est essentiel de préciser qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Le but de l'exercice est de voir dans quelle mesure les réponses aux diverses questions sont proches ou éloignées. Dans le cas où une grande distance séparerait les réponses de l'encadrant de celle du doctorant, il serait utile de discuter des raisons qui amènent l'un ou l'autre des partenaires à fournir ces réponses. Dans quelle mesure celui-ci est-il en mesure d'évoluer et de se rapprocher de l'autre ? Si ce n'est pas le cas, il est possible que ce soit parce que les conceptions ou les approches sont vraiment

incompatibles. Dans un tel cas, les partenaires devraient s'interroger sur la pertinence d'entrer en relation d'encadrement. A cet effet, bon nombre d'encadrants ou de doctorants se disent parfois que les choses s'amélioreront avec le temps. Dans notre expérience, nous avons rarement observé de tels scénarios. Ainsi, il vaut peut-être mieux ne pas entrer en relation ou y mettre fin avant que la relation ne devienne davantage difficile ou même conflictuelle.

Une autre façon d'aborder les conceptions et les approches des partenaires est à l'aide du schéma suivant :



Figure 5. Positionnement du doctorant à la fin de l'expérience doctorale

Dans la figure 5 ci-dessus, trois scénarios sont envisagés pour décrire l'évolution de la relation entre le doctorant et l'encadrant dans le cadre de l'expérience doctorale. Il est généralement acquis que le doctorant se trouve en position de novice par rapport à l'encadrant au démarrage de l'expérience doctorale. Si l'objectif est d'aider le doctorant à développer ses connaissances et ses compétences de façon à devenir un chercheur autonome, quelle vision les deux partenaires entretiennent-ils de ce développement ? Selon le scénario A, le doctorant demeure un novice par rapport à l'encadrant dans le même domaine de spécialisation. Dans le scénario B, le doctorant devient l'égal de l'encadrant, chacun dans son domaine de spécialisation. Dans le scénario C, le doctorant dépasse l'encadrant en connaissances et en compétences dans un domaine de spécialisation. Derrière ces trois scénarios figurent des conceptions et des approches. Comment doivent

procéder l'encadrant et/ou le doctorant? Pourquoi doivent-ils procéder de la sorte? Dans ce cas-ci, les trois scénarios servent à lancer la discussion et à clarifier les points de vue respectifs du doctorant et de l'encadrant de façon à trouver un terrain d'entente sur lequel prendra forme la relation d'encadrement.

Une troisième façon d'aborder l'expérience doctorale et le rôle des divers partenaires est de discuter du schéma suivant :

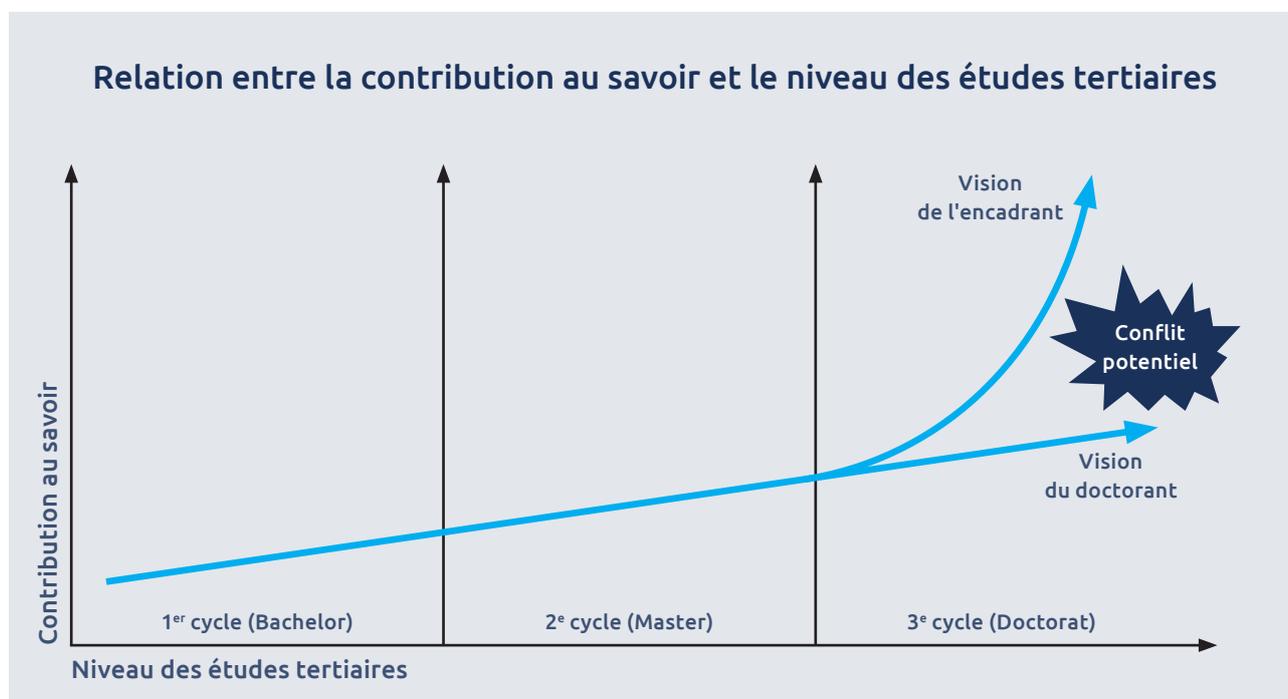


Figure 6. Relation entre la contribution au savoir et le niveau d'études tertiaires

La figure 6 ci-dessus représente bien une zone potentielle de conflit entre l'encadrant et le doctorant, à savoir la conception que chacun entretient au sujet du doctorat et notamment sa relation avec les études antérieures. Il peut arriver que le doctorant ait une vision plutôt réductrice du doctorat, à savoir que celui-ci ne constitue que la poursuite linéaire des études antérieures. Ainsi, on ne cherche pas vraiment à développer l'autonomie de chercheur ; il s'agit plutôt de faire comme lors des études précédentes mais de travailler davantage ou avec des concepts plus complexes. L'encadrant peut, de son côté, entretenir une conception du doctorat beaucoup plus ambitieuse : le doctorat représente une forme exponentielle de développement pour le doctorant. Ainsi, il ne s'agit pas de simplement mieux faire ce que l'on a appris lors des années d'études antérieures, il s'agit de développer son autonomie, son originalité, sa créativité. On s'attend alors à ce que le doctorant surprenne ou dépasse les attentes. Si un tel écart existe entre les partenaires, il est évident que celui-ci pourra se transformer en

4.2.1 Le rôle de guide

Ce rôle peut être approprié lorsque l'encadrant souhaite aider le doctorant à consolider ses connaissances et qu'il pense devoir le faire d'une manière directe car il sent que le doctorant doit acquérir des connaissances spécifiques avant de passer à un mode plus exploratoire d'apprentissage. Il va donc lui expliquer comment il fait les choses dans sa discipline ou comment elles sont faites normalement, et lui suggère comment procéder. Par exemple, l'encadrant suggère au doctorant certaines lectures avant la prochaine rencontre afin qu'il ait une vision d'ensemble d'un sujet en particulier pour que la discussion puisse partir de la lors de la prochaine rencontre. L'encadrant donne ainsi directement des informations et des conseils au doctorant.

4.2.2 Le rôle de conseiller

Ce rôle peut être approprié lorsque l'encadrant souhaite aider le doctorant à consolider ses connaissances et qu'il pense devoir le faire d'une manière non-directive. Il sent qu'il doit acquérir des connaissances spécifiques avant de passer à un mode plus exploratoire d'apprentissage, mais que ces connaissances ne sont pas nécessairement communes à sa discipline ou à son champ professionnel. Il doit ainsi lui expliquer comment il fait les choses ou comment les choses sont normalement réalisées et l'amener à déterminer comment il veut procéder. Par exemple, l'encadrant amène son doctorant à prendre conscience de ce qu'il sait en lui demandant ce qu'il connaît comme méthode d'analyse et à quoi elles servent. Il l'invite ensuite à se poser des questions sur quelle méthode serait la plus adaptée dans le cas qui les intéresse, toujours en lui posant des questions de façon à aider le doctorant à consolider ses connaissances et ses compétences.

4.2.3 Le rôle de coach

Ce rôle peut être approprié lorsque l'encadrant souhaite aider le doctorant à développer ses connaissances et qu'il pense devoir le faire d'une manière directive. L'encadrant sent que le doctorant est prêt à explorer au-delà de ses connaissances actuelles, et il souhaite l'orienter dans une direction précise. L'encadrant va donc amener le doctorant à explorer différentes manières de faire les choses et décrire pour cela comment lui-même ou d'autres membres de sa communauté de pratique procéderaient normalement. Par exemple, le doctorant doit rédiger un article et, pour l'aider, l'encadrant lui donne plusieurs exemples à consulter puis discute avec lui du style qu'il devrait utiliser dans le contexte précis de cet article. L'encadrant amène le doctorant à dépasser ses connaissances et ses compétences en l'aidant à trouver la meilleure façon de procéder.

Encadré 5

Clarifier le rôle de l'encadrant à un moment déterminé du mentorat

Le modèle de Clutterbuck nous a permis d'expliquer la relation d'encadrement sous l'angle du mentorat, l'encadrant étant le mentor et le doctorant, le menté. Comme le montre Clutterbuck, le rôle du mentor évolue en fonction du niveau de développement du menté et des besoins de celui-ci. Il peut être utile de faire appel à ce modèle pour clarifier le rôle que pourrait ou devrait jouer un encadrant à l'égard du doctorant.

Pourquoi ?

- Pour éviter que les attentes respectives sous-tendent des rôles foncièrement différents
- Pour expliciter pourquoi un rôle est privilégié plutôt qu'un autre
- Pour permettre au doctorant de mettre en évidence certains besoins d'accompagnement qui ne seraient pas évidents à l'encadrant

Comment ?

- Discuter du modèle de Clutterbuck et des quatre rôles identifiés à divers moments dans la relation d'encadrement
- Pour l'encadrant : expliquer pourquoi un rôle est privilégié à un moment donné
- Pour le doctorant : expliquer pourquoi un rôle alternatif serait préférable à un moment donné

4.2.4 Le rôle de networker

Ce rôle peut être approprié lorsque l'encadrant souhaite aider le doctorant à développer ses connaissances et qu'il pense devoir le faire d'une manière non-directive. L'encadrant sent que le doctorant est prêt à explorer au-delà de ses connaissances actuelles mais ne souhaite pas l'orienter dans une direction particulière. Il veut donc l'amener à explorer différentes manières de faire, en mettant en avant la variété des points de vue et expériences. Cela implique parfois de mettre le doctorant en contact avec des ressources (par exemple des chercheurs, des références, des ouvrages) qui répondraient à la situation de manière assez différente. Par exemple, l'encadrant propose à son doctorant de l'accompagner au prochain colloque dans son domaine. Lors des pauses, il lui présente des chercheurs d'autres universités qui travaillent sur des sujets proches du sien mais qui pourraient l'aider à mieux comprendre les diverses perspectives existant sur son sujet de recherche.

4.3 Le modèle de Lee : cinq approches de la supervision

Un autre modèle qui nous paraît intéressant pour analyser la relation de supervision est celui de Anne Lee, ancienne conseillère pédagogique à la *University of Surrey*, au Royaume-Uni. Elle a développé un modèle multidimensionnel de la supervision doctorale (Anne Lee, 2008, 2012), en se basant sur des outils et des théories provenant de la psychologie, de la sociologie, de l'éducation et du management. Des entretiens avec des encadrants et des doctorants de disciplines variées, ainsi que l'analyse critique d'autres modèles de la supervision, notamment les modèles à quatre dimensions de Gatfield (2005) et de Murphy, Bain, and Conrad (2007), lui ont permis de construire son propre modèle qui définit cinq approches de la supervision (voir la figure 10 ci-dessous). Ce modèle permet de rendre visible un grand nombre d'éléments intervenants dans la relation de supervision. Il doit entre autres permettre aux encadrants d'analyser leur propre pratique, de faire ressortir leurs forces et faiblesses et d'identifier différentes approches et outils qu'ils pourraient utiliser avec leurs doctorants.

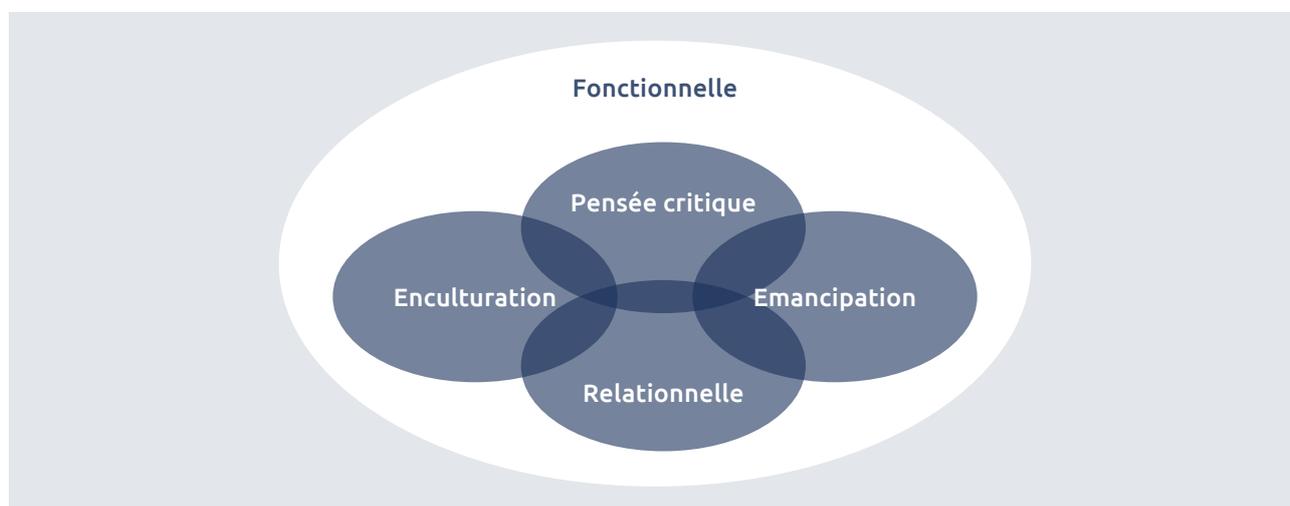


Figure 10. Les cinq approches de la supervision (adapté de Lee, 2012)

Encadré 6

Faire émerger l'approche d'encadrement privilégiée

Le modèle de Lee (2012) présente cinq approches de l'encadrement. Chacune de ces approches peut être considérée comme l'approche privilégiée de l'encadrant mais aussi du doctorant. Lee a développé un questionnaire (version encadrant, p. 161 de son ouvrage ; version doctorant, p. 164 du même ouvrage) pour permettre aux participants à l'expérience doctorale d'entrer en discussion au sujet de l'approche à privilégier.

Pourquoi ?

- Pour prendre conscience du type d'approche que l'on utilise en tant qu'encadrant ou de l'approche que l'on recherche en tant que doctorant.
- Pour rendre explicite, dès le début de la relation, l'approche ou les approches qui seront privilégiées et faire d'éventuels ajustements en fonction des attentes du doctorant.

Comment ?

- Remplir le questionnaire proposé par Lee (2012) dans sa version pour encadrant (p. 161) et sa version pour doctorant (p. 164) et faire le total des scores pour chaque approche.
- Comparer les résultats afin de faire émerger les préférences réciproques et les potentielles divergences.
- Discuter de ses attentes et de la manière dont vous allez travailler ensemble.

4.3.1 Fonctionnelle

L'approche fonctionnelle de la supervision est une approche assez directive de gestion de projet. L'encadrant s'informe des règles et procédures dans son institution et en informe son doctorant. Il essaie d'obtenir des fonds et des ressources, il sélectionne ses doctorants, organise leur supervision. Il discute également avec ses doctorants de leurs besoins et des possibilités en termes de formation doctorale, les aide à définir leur projet et à en planifier les étapes. L'encadrant agit comme un chef d'équipe et un gestionnaire de projet. Il fait en sorte que ses doctorants avancent en fonction du planning établi. C'est l'approche qui est la plus souvent décrite dans les guides anglophones sur la supervision efficace, comme par ex. *The Good supervisor* (Wisker, 2005) ou *A Handbook for doctoral supervision* (Stan Taylor & Beasley, 2005).

4.3.2 Enculturation

L'enculturation fait référence au processus de socialisation du doctorant à sa discipline, à son milieu de travail et à son institution. L'encadrant veille à ce que son doctorant devienne membre à part entière de la communauté scientifique du domaine. L'encadrant est vu comme un expert du domaine (détenteurs de connaissances scientifiques, méthodologiques mais également d'un réseau et de savoir-être et savoir-faire dans sa discipline) qu'il doit essayer de transmettre, de manière formelle et informelle, au doctorant vu comme l'apprenti ou le novice.

Cette approche fait ainsi référence au modèle du compagnonnage cognitif (Collins, Brown & Newman, 1989) et à la transmission de compétences en contexte (Lave & Wenger, 1991). L'encadrant doit également aider le doctorant à comprendre ce qu'implique la recherche dans sa discipline et le former à l'écriture scientifique en lui fournissant un *feed-back* sur ses productions. Cette position d'expert confère à l'encadrant un certain pouvoir dans le sens où il est le gardien d'un ensemble de savoirs, connaissances, mais aussi d'un réseau qu'il peut ou non partager avec son doctorant. Certains encadrants vont par exemple très rapidement proposer à leurs doctorants de participer à des réunions et colloques d'équipe ainsi qu'à des conférences, qui sont des moyens informels d'apprendre et comprendre comment se comporter dans ce milieu. Il ne s'agit donc pas ici de voir le doctorant uniquement comme un étudiant qui doit rédiger un travail de thèse mais comme un « *early stage researcher* » (selon les principes de Salzbourg, EUA, 2005) qui doit développer un ensemble de connaissances et de compétences pour devenir un chercheur indépendant. Et, comme nous l'avons soulevé dans la première partie de ce livre, le sentiment d'appartenance à un groupe est importante pour le bon avancement de la thèse (Herrmann et al., 2014).

4.3.3 Pensée critique

De manière traditionnelle, on considère la pensée critique au cœur de la supervision doctorale. Selon Lee (2012), plusieurs aspects de la pensée critique sont importants pour les doctorants. Premièrement, développer leur capacité à argumenter et à évaluer la pertinence de leurs propositions. Pour l'encadrant, il s'agit, selon Wisker (2005) de continuellement poser des questions du type de celles qu'il poserait lors de la soutenance de thèse (par ex. questionner le champ conceptuel sous-jacent, énoncer les arguments pour ou contre ses choix, reconnaître les forces et faiblesses de son travail). Deuxièmement, il s'agit d'aider le doctorant à développer sa capacité à résoudre des problèmes d'une manière logique. Finalement, l'encadrant pousse le doctorant à réfléchir à ses actions et à ses contributions ainsi qu'à prendre conscience de ses points forts et de ses faiblesses pour pouvoir y remédier. Il s'agit par exemple d'utiliser le modèle de Kolb (1984) cycle comprenant des phases d'analyse, de généralisation, de projection et d'application afin d'amener le doctorant à tirer le maximum de ses expériences.

4.3.4 Emancipation

Dans cette approche, l'encadrant joue le rôle d'un mentor qui amène le doctorant à réfléchir par lui-même et à prendre ses propres décisions. Il lui offre ainsi un support tout en étant soucieux de ne pas imposer sa manière de faire afin de viser l'indépendance du doctorant. Il est également là pour le défier, le pousser à se questionner et à se développer. C'est une approche non directive qui s'insère entre autre dans le modèle du mentorat proposé par Clutterbuck (2004). L'émancipation passe également par la prise en compte d'aspects motivationnels. Il est important de renforcer la confiance que le doctorant a dans sa

capacité à apprendre et à avancer dans sa thèse, son sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1994). Cela implique également de l'aider à apprendre des difficultés qu'il rencontre, voire de ses échecs. Le rôle de mentor nécessite une certaine expérience de la recherche et un recul sur ses propres pratiques et n'est ainsi pas une posture facilement accessible aux encadrants débutants. Dans la supervision doctorale, l'encadrant ne peut pas uniquement adopter une posture de mentor car il devra à un moment ou l'autre jouer un rôle plus directif et évaluateur liée à la fonction qui lui est assignée par l'institution d'enseignement supérieur.

4.3.5 Relationnelle

Dans cette approche, l'encadrant essaie de développer une relation chaleureuse et d'égal à égal avec son doctorant. Afin de créer une bonne relation de travail, basée sur la confiance et le respect, où chacun tient ses promesses afin de pouvoir travailler et avancer ensemble. Une étude danoise a souligné l'importance de cette ambiance de travail (Herrmann et al., 2014). Afin d'initier cette relation de confiance, il est important pour les deux partenaires d'exprimer et d'accorder leurs conceptions et leurs approches. Le doctorant devrait également être informé du rôle que l'encadrant va jouer et notamment du feed-back qu'il va recevoir. Le doctorant doit en effet se préparer à recevoir des commentaires étendus qui demandent parfois de revoir certaines façons de voir ou de faire les choses. Il doit comprendre que ceci fait partie du rôle de l'encadrant et que cela ne doit pas être vu comme un échec mais plutôt comme une opportunité d'apprendre et d'améliorer son travail.

L'ensemble de ces approches ne sont pas mutuellement exclusives. Les encadrants peuvent préférer une seule approche ou utiliser une combinaison d'approches en fonction des doctorants qu'ils encadrent. L'avantage de ce modèle est qu'il permet de mettre des mots sur sa pratique d'encadrement, souvent intuitive, et de prendre conscience de la multitude des approches qu'il est possible d'utiliser.

CHAPITRE 5 : OUTILS PERMETTANT DE STRUCTURER L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Dans ce chapitre, nous parlons :

- du modèle de Kolb qui permet à l'encadrant d'aider le doctorant à apprendre de ses expériences ;
- d'un portfolio de compétences doctorales qui permet de mettre en évidence et de documenter les compétences développées par le doctorant tout au long de son parcours ;
- du modèle du compagnonnage cognitif qui permet d'analyser et développer sa pratique d'encadrant en suivant un modèle de transmission de l'expertise et en découpant une tâche complexe en plusieurs activités plus spécifiques.

5.1 Le modèle de Kolb : l'apprentissage expérientiel

Le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) est très souvent utilisé en formation des adultes puisqu'il aide à apprendre des expériences réalisées. Dans l'expérience doctorale, ce modèle peut aider l'encadrant à poser les bonnes questions à son doctorant afin de soutenir sa réflexion et de l'aider à apprendre de ses expériences (voir par ex. Rege-Colet & Rovero, 2015). Nous parlons ici de moments importants dans la carrière de « doctorant », comme une communication lors d'un congrès, la rédaction d'un premier article, un séminaire donné ou encore une recension des écrits. Le but étant que le doctorant prenne du recul, identifie ce qui s'est bien et moins bien passé afin d'en tirer profit pour la suite de son parcours.

Comme le montre la figure 11 ci-dessous, il s'agit d'un modèle cyclique qui part de l'expérience concrète (1), soit une situation vécue par le doctorant qu'il peut décrire à son encadrant. Une observation de cette expérience (2) permet de prendre du recul et d'identifier les éléments qui posent plus particulièrement problème. De cette observation, il est possible d'en faire une analyse (3) pour formuler des hypothèses sur les causes et effets. A partir de ces hypothèses, on peut ensuite décider (4) quels éléments on va prendre en compte et les appliquer lors d'une prochaine expérience.

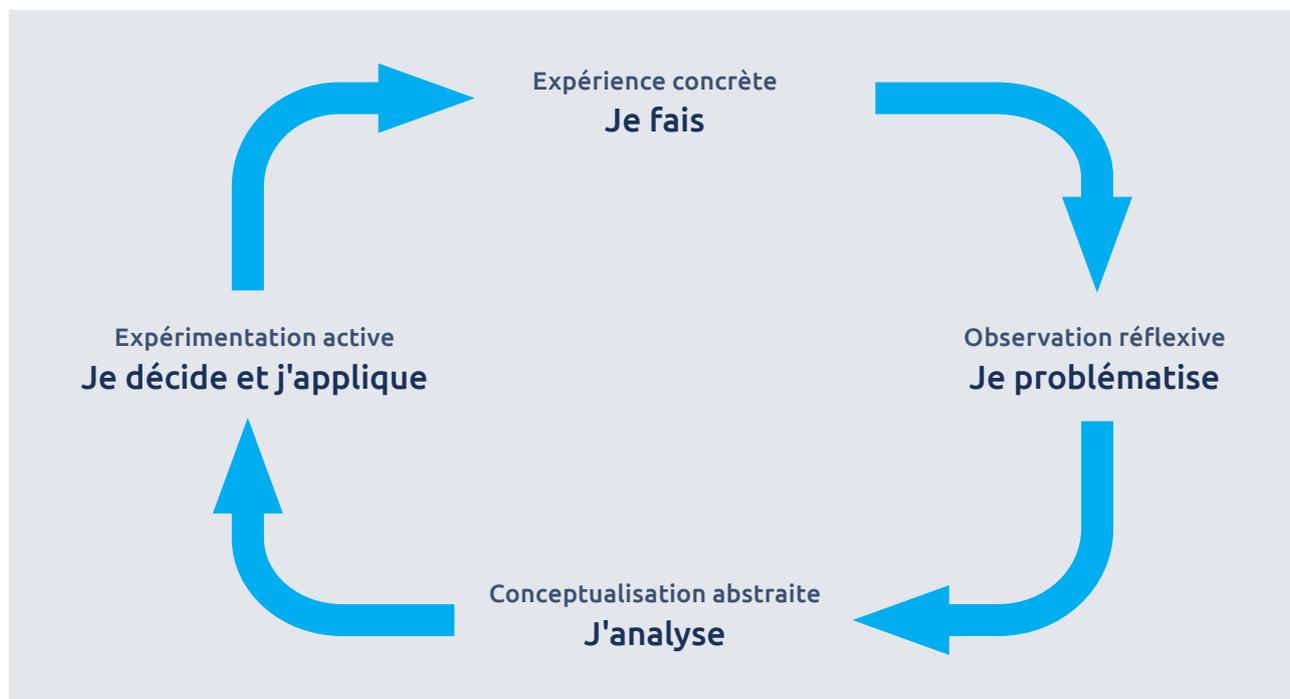


Figure 11. Démarche d'apprentissage expérientiel (adaptée de Kolb, 1984)

Pour chaque étape du modèle de Kolb, il est possible d'identifier un certain nombre de questions pouvant guider les discussions avec un doctorant. Idéalement le doctorant donne d'abord son avis sur ces différents points puis l'encadrant peut ajouter ses propres observations et son propre feed-back. A titre d'exemple, si l'encadrant a d'autres hypothèses que celles du doctorant, il ajoute les siennes. Idéalement une décision commune devrait être prise. Il y a donc une négociation entre l'encadrant et le doctorant.

5.1.1 *Expérience concrète (je fais)*: décrire ce qu'on a fait, ce qui s'est passé, le contexte (mais sans interprétation, ni jugement)

- Qu'est-ce que j'ai fait ?
- Comment je me suis préparé ?
- Quel était le contexte ?
- Quel(s) étai(en)t mon/mes objectif(s) ?

5.1.2 *Observation réflexive (je problématise)*: on prend du recul et identifie ce qui pose problème

- Qu'est-ce qui s'est passé ?
- Est-ce que j'ai atteint mon objectif ?
- Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? Et/ou moins bien fonctionné ?
- Quelles difficultés ai-je rencontrées ?
- Quel feed-back ai-je reçu et de qui ?
- Comment j'articule ce feed-back avec mes objectifs ?
- Est-ce que le feed-back reçu va dans le même sens que mes observations ?

Encadré 7

Intégrer la pratique réflexive dans son expérience d'encadrement

Tout professionnel peut faire appel au modèle de Kolb ou à d'autres approches liées à la pratique réflexive pour développer ses connaissances et ses compétences en cours d'exercice. Cela est donc possible à titre d'encadrant de doctorant.

Pourquoi ?

- Bon nombre d'encadrants apprennent les rudiments de l'encadrement doctoral en l'exerçant ; l'analyse de sa pratique permet donc d'apprendre de ses « erreurs » ou encore de tirer profit de ses « succès »
- La littérature scientifique sur l'encadrement doctoral est peu consultée par les chercheurs. De plus, bon nombre d'encadrants perçoivent l'encadrement comme un geste professionnel privé. Une discussion entre collègues au sujet de l'encadrement fera généralement appel aux expériences réalisées par tout un chacun.

Comment ?

- Tenir un journal de bord ou autre document du genre dans lequel on peut noter les événements significatifs (par ex. une avancée du doctorant, une situation difficile, un conflit d'idées)
- Trouver un moment calme, une fois l'événement passé pour analyser celui-ci à l'aide du modèle de Kolb mentionné précédemment ou d'une autre approche
- Discuter avec un ou des collègues de ses observations et conclusions pour mettre celles-ci à l'épreuve et ainsi les affiner

5.1.3 *Conceptualisation abstraite (j'analyse) : je crée du sens et formule des hypothèses*

- Pourquoi est-ce que cela a bien fonctionné ? Et/ou moins bien fonctionné ?
- Quelles hypothèses je formule pour comprendre ce que j'ai observé ?
- Quels éléments généraux ou théoriques peuvent me permettre de comprendre la situation ?
- Quels principes/leçons est-ce que je peux dégager ?

5.1.4 *Expérimentation active (je décide et j'applique) : identifier une solution et la transférer, l'appliquer à une nouvelle situation*

- Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre ou différemment ? Et/ou qu'est-ce que je pourrais refaire d'une façon similaire ?
- Qu'est-ce que j'ai l'intention de faire ? Comment va se dérouler ma prochaine intervention ?
- Quelles approches/méthodes sont possibles ? Être concret et penser aux éléments qu'il faudra préparer avant.

5.2 Le développement d'un portfolio de compétences doctorales

Depuis un certain nombre d'années, diverses institutions d'enseignement supérieur cherchent à mieux cadrer l'expérience doctorale, entre autres en s'assurant que le doctorant développe un certain nombre de compétences essentielles dans son domaine de recherche. Une façon d'y arriver est de documenter le développement des compétences à partir d'un référentiel, soit une liste précise de compétences, détaillées de façon opérationnelle, permettant aux divers partenaires de l'expérience doctorale d'orienter leurs efforts. Il s'agit de développer un « portfolio de compétences », soit un répertoire de réalisations fournissant la preuve de l'atteinte de diverses compétences (E. Jones, 2010; Michelson & Mandell, 2004; Oermann, 1999; Smit, Kolonosky, & Seltzer, 1991). On voit dans ce cas précis l'importance pour l'expérience doctorale de déborder de la simple production d'une thèse. Apprendre à communiquer lors de manifestations scientifiques, à effectuer des recensions d'articles ou encore à contribuer à un ouvrage collectif sont autant de compétences visées par l'expérience doctorale. Ces compétences seront plus ou moins visées directement dans le cadre de la production de la thèse, selon le sujet ou l'approche de la recherche.

L'approche portfolio inspire diverses institutions d'enseignement supérieur qui mettent en place un mécanisme de suivi annuel visant à mettre en évidence les compétences développées par le doctorant. Ainsi, plutôt que de simplement se centrer sur la progression de la thèse (ou des articles scientifiques) et ses étapes de production comme la soutenance du projet de thèse, la présentation de la méthodologie dans le cadre d'un séminaire doctoral ou encore la soutenance de la thèse, on envisage des bilans annuels examinant la progression générale du doctorant vers le métier de chercheur. Bien entendu, la production de la thèse (ou d'articles scientifiques) demeure un élément important de l'expérience doctorale mais on cherchera aussi à obtenir des preuves du développement des compétences associées au métier de chercheur dans un domaine donné.

Certaines institutions vont même jusqu'à utiliser ce genre d'approche pour effectuer un bilan des compétences du doctorant à son entrée dans un programme – et au début de chaque année académique – et ainsi l'aider à s'orienter parmi les diverses activités de développement professionnel offertes au sein de l'institution ou du champ disciplinaire. La simple détention d'un titre de master dans le domaine donné ou dans un domaine connexe ne garantit pas toujours la maîtrise de toutes les compétences nécessaires à l'entrée dans un programme doctoral donné. Ceci met encore plus en évidence la nécessité d'un accompagnement étroit, par un ou des collègues davantage expérimentés, du développement du doctorant.

²¹ <http://www.vitae.ac.uk/researchers-professional-development/about-the-vitae-researcher-development-framework>

Un exemple de portfolio de compétences doctorales est le « *Researcher Development Framework* » (RDF) développé par l'organisation VITAE au Royaume-Uni²¹.

En décrivant les savoirs, les comportements et les capacités des chercheurs, le RDF présente tous les aspects liés à la conduite d'une recherche de niveau universitaire. L'outil peut être utilisé directement par le chercheur pour analyser le niveau de ses compétences et ainsi identifier des zones de développement pour son avenir professionnel.

5.3 Le modèle de Collins, Brown et Newman : le compagnonnage cognitif

5.3.1 D'où vient le modèle, comment a-t-il été développé ?

Collins, Brown et Newman (1989) ont développé le modèle du compagnonnage cognitif (*cognitive apprenticeship*) dans le cadre de recherches empiriques sur l'apprentissage de tâches cognitives complexes. Ce type de tâches implique un ensemble de procédures intellectuelles de haut niveau telles que l'analyse, la synthèse, l'évaluation, la résolution de problèmes ou la réflexion. L'apprentissage de la lecture ou l'apprentissage des mathématiques constituent des exemples de tâches cognitives complexes. L'idée de Collins, Brown et Newman (1989) était d'identifier des façons de faciliter le développement de compétences nécessaires à l'exécution de ce type de tâches. Ils ont donc développé un modèle qui décrit diverses dimensions à considérer lors de l'établissement de situations d'apprentissage.

Le modèle s'intitule « compagnonnage cognitif » parce qu'il reprend, d'une part, l'idée du compagnonnage qui existe depuis des siècles dans divers domaines professionnels. Ainsi, un novice apprend un métier ou un ensemble de tâches en travaillant auprès d'un expert du domaine. Par l'observation, l'essai, le feedback et la discussion au sujet de ses expériences, le novice en vient à développer les compétences détenues par l'expert. A titre d'exemple, un novice souhaitant travailler dans le domaine de la menuiserie effectuera un stage de compagnonnage auprès d'un menuisier comptant de nombreuses années d'expérience. Leurs discussions autour des diverses expériences réalisées par le menuisier novice lui permettront de développer les compétences attendues d'un menuisier expert.

D'autre part, le modèle est « cognitif » parce que les compétences à développer sont surtout intellectuelles ; il s'agit pour le novice d'identifier certaines des compétences intellectuelles détenues par l'expert et d'essayer de les intégrer dans ses propres pratiques. Pour y arriver, il est évident que l'observation ne suffira pas. L'expert cherchera à rendre visibles ses compétences, la plupart du temps par des explications orales mais parfois aussi par écrit. La discussion est donc une composante essentielle de l'application du compagnonnage cognitif.

5.3.2 Comment le modèle s'applique-t-il dans l'enseignement supérieur?

Se pose la question de la pertinence du modèle de Collins, Brown et Newman (1989) à l'égard de l'enseignement supérieur puisque celui-ci a été développé principalement auprès d'apprenants des niveaux primaire et secondaire. Or, le modèle du compagnonnage cognitif a été testé dans l'enseignement supérieur en ce qui a trait au développement des compétences en enseignement (Berthiaume & Weston, 2002) et des compétences en recherche (A. E. Austin, 2009). Le modèle est générique puisqu'il permet d'analyser les processus intellectuels sous-jacents à toute situation de compagnonnage intellectuel. C'est la raison pour laquelle il peut aussi être appliqué dans l'encadrement doctoral. D'ailleurs, l'atelier de formation destiné aux encadrants de doctorants et aux doctorants, développé à l'Université de Lausanne, mentionné précédemment, fait appel au modèle du compagnonnage cognitif. Cet atelier a été reproduit dans diverses institutions d'enseignement supérieur en Allemagne, en France, au Maroc et en Suisse. Chaque fois, les enquêtes effectuées auprès des participants à l'atelier ont fait ressortir que les encadrants étaient heureux d'avoir dorénavant un outil leur permettant de mieux analyser et développer leur pratique d'encadrement doctoral, et de communiquer plus explicitement leurs attentes à leurs doctorants. Les participants à l'atelier pour doctorants ont quant à eux exprimé leur satisfaction de mieux comprendre comment articuler leurs besoins auprès de leur encadrant.

5.3.3 Quelles sont les dimensions du modèle?

Tel qu'illustré dans la figure 12, le modèle du compagnonnage cognitif comprend quatre dimensions permettant d'analyser et de structurer un environnement d'apprentissage : la sociologie (ou l'environnement social), la progression, le contenu et les méthodes. Pour chaque dimension, nous donnerons une définition des diverses composantes qui en découlent ainsi qu'un exemple de mise en oeuvre dans la relation encadrant-doctorant.

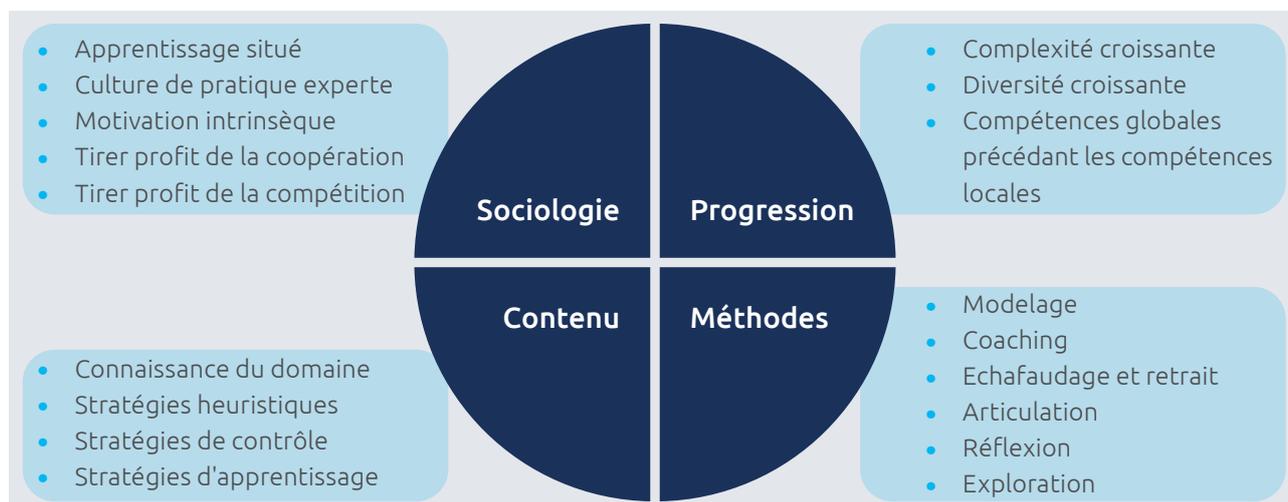


Figure 12. Les dimensions et composantes du modèle du compagnonnage cognitif (adapté de Collins, et al., 1989)

Sociologie (environnement social)

Cette dimension s'intéresse au contexte et aux dimensions sociales pouvant affecter l'apprentissage ; elle est formée de cinq composantes :

- *Apprentissage situé* : Le novice est mis dans un environnement d'apprentissage qui reproduit les caractéristiques des situations réelles dans lesquelles il devra utiliser ce qu'il a appris. Par exemple, pour se préparer à présenter lors d'un colloque scientifique, le doctorant est amené à faire sa présentation devant ses collègues qui l'écoutent puis posent des questions comme cela sera le cas lors du colloque. L'apprentissage s'effectue donc dans un contexte quasi authentique.
- *Culture de pratique experte* : La culture de pratique experte consiste à mettre en place un environnement d'apprentissage dans lequel le novice discute et pratique les compétences sous-jacentes à une forme d'expertise avec des personnes plus expérimentées que lui. Cela induit une collaboration expert-novice avec l'intention d'accomplir des tâches que l'expert accomplit normalement seul. Ils discutent ainsi non seulement de la tâche mais aussi des attentes sociales et des contraintes environnementales. Par exemple, pour la rédaction de son premier article, le doctorant travaille en étroite collaboration avec son encadrant. Ce dernier lui montre des exemples d'articles tout en lui expliquant les règles et principes à suivre. Le doctorant rédige une première partie qu'ils révisent ensemble, comme cela serait le cas entre experts.
- *Motivation intrinsèque* : La motivation à l'égard de l'apprentissage chez le novice, motivation qui provient de lui-même plutôt qu'une motivation induite par un système de renforcements (par exemple récompenses ou réprimandes), est particulièrement importante. Le doctorant sera ainsi motivé par un désir d'apprendre, ce qui engendre une compréhension et un investissement plus important (Deci, 1975). Par exemple, tous les doctorants ne se lancent pas dans une telle entreprise pour les mêmes raisons. Il sera plus facile de soutenir la motivation d'un doctorant si l'on connaît ses aspirations professionnelles (par ex. devenir enseignant-chercheur ou travailler dans l'industrie). Ainsi, l'encadrant peut guider le doctorant vers les objectifs de ce dernier en lui proposant lorsque possible des activités répondant à ses aspirations.
- *Tirer profit de la coopération* : Cette stratégie vise à faire travailler les novices ensemble de façon à faciliter la résolution de problèmes de manière coopérative. La connaissance est ainsi distribuée et le novice apprend par la coopération. Par exemple, l'encadrant demande à l'ensemble de ses assistants de travailler sur la rédaction d'un projet de recherche commun. Chacun apportera ainsi des éléments différents, ce qui enrichira la qualité du projet ainsi que les connaissances développées par l'ensemble des doctorants.

- *Tirer profit de la compétition (comparaison)*: Cette stratégie vise à donner aux novices les mêmes tâches à effectuer de façon à comparer ce que chacun produit. Le novice apprend en comparant son travail avec celui de ses collègues, il détermine ainsi son niveau d'expertise et découvre des moyens d'améliorer sa pratique. Par exemple, lors de la préparation d'une affiche d'équipe pour un colloque scientifique, chaque doctorant fait une esquisse qui est ensuite discutée en groupe. On retient les meilleures idées de chacun pour mettre en forme l'affiche qui sera présentée au colloque.

Progression

Cette deuxième dimension s'intéresse aux progrès effectués par le novice dans le cadre de ses apprentissages. En effet, les besoins du novice évoluant au cours de l'apprentissage, l'expert devrait ajuster ses activités d'encadrement aux compétences démontrées par le novice. Trois composantes sont à considérer dans la progression :

- *Complexité croissante* : Les tâches à réaliser devraient être de plus en plus complexes c'est-à-dire qu'un nombre croissant de compétences et de concepts devraient être mobilisés pour une même tâche. Ainsi, le novice commence à travailler sur des petites unités et progresse vers de plus longues. Par exemple, le doctorant commence par observer l'encadrant donner un cours, il donne ensuite une petite partie d'un cours qu'il aura travaillé avec son encadrant. Dans un troisième temps, il donne un cours en entier sur un thème lié à ses recherches.
- *Diversité croissante* : Le novice développe des stratégies, méthodes et compétences de plus en plus variées. Il acquiert une expertise dans certains domaines et la transfère progressivement dans d'autres. Par exemple, le doctorant apprend à présenter son sujet de thèse d'abord au sein de son équipe puis lors d'un colloque international. Avec l'expérience, il apprend à s'adapter à son public et fait également des présentations vulgarisées pour des publics variés.
- *Compétences globales précédant les compétences locales* : L'expert explique au novice le projet global avant que ce dernier ne travaille sur des parties du projet. Ainsi le novice peut travailler sur des activités ciblées tout en gardant en tête la direction de l'ensemble du projet, l'image globale permettant de donner du sens aux activités ciblées. Par exemple, le doctorant peut mettre régulièrement à jour une carte conceptuelle (représentation graphique de la structure de sa thèse) ou une table des matières qui lui permettent d'avoir une vision globale de son projet tout en rédigeant des parties très précises de sa thèse.

Contenu

Cette troisième dimension examine le type de connaissances et de compétences que l'expert aide le novice à développer. A la base, les novices ont une structure de connaissances simple et rigide, limitant leurs possibilités d'action. En devenant experts, ils développent une structure de connaissances plus complexe et flexible, ce qui leur permet d'agir dans des situations diverses et inconnues (Ericsson & Smith, 1991). Cette dimension repose sur quatre composantes, soit quatre types de connaissances (le suivi au niveau doctoral se concentre très souvent sur le seul premier type de ces connaissances) :

- *Connaissances du domaine* : Les connaissances conceptuelles et factuelles qui sont identifiées de façon explicite dans une matière ; celles-ci sont généralement expliquées dans les livres ou dans les enseignements. Il s'agit de toutes les connaissances relatives à ses recherches que le doctorant peut acquérir par les lectures ou en suivant des cours ou des conférences.
- *Stratégies heuristiques* : Il s'agit des techniques et approches généralement efficaces pour accomplir certaines tâches ; ces techniques peuvent être envisagées comme des trucs et astuces du métier qui ne fonctionnent pas toujours mais qui, le cas échéant, s'avèrent très utiles. Ces stratégies prennent la forme d'approches ou de méthodes que les experts développent au fil des ans, ou qui sont largement connues dans un domaine de pratique. Par exemple, il est fort utile, lorsque l'on fait une thèse, d'utiliser dès le début de ses lectures, un logiciel qui permet de référencer les documents lus avec des mots-clefs et des résumés. L'encadrant pourra expliquer au doctorant comment il utilise ce type de logiciel pour aider ce dernier à développer sa propre méthode de travail le plus rapidement et efficacement possible.
- *Stratégies de contrôle* : Ces stratégies servent à réguler notre comportement lors de l'exécution d'une tâche et à réfléchir à sa manière de procéder. Il s'agit par exemple de définir des objectifs, planifier la résolution d'une tâche, contrôler ses actions, évaluer sa démarche et se corriger. Par exemple, avec l'expérience le doctorant gagne en autonomie et perçoit lorsqu'il fait fausse route et qu'il doit adapter sa stratégie. Comme l'expert, il sait évaluer la pertinence de ses actions au titre de chercheur et corriger celles-ci lorsque cela s'impose.
- *Stratégies d'apprentissage* : Il s'agit de stratégies générales liées à l'acte d'apprendre, comment explorer un nouveau domaine, comment reconfigurer le savoir que l'on a déjà. Par exemple, le doctorant développe des façons d'aller chercher des informations nouvelles lorsqu'il se retrouve dans des situations inconnues ou encore lorsque ses connaissances existantes ne suffisent pas pour comprendre les phénomènes observés.

Méthodes

Cette dernière dimension examine les activités d'enseignement et d'apprentissage qui encouragent l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage par l'expérience. Elle repose sur six composantes, lesquelles peuvent être positionnées sur un continuum :

- *Modelage* : Au départ, puisque le novice est néophyte dans le domaine visé, l'expert exécute une tâche tout en explicitant les étapes, les procédures et les techniques qu'il utilise. Le novice observe, est attentif aux détails et développe une compréhension conceptuelle de l'ensemble de la tâche. Le novice n'est pas nécessairement en mesure de reproduire la tâche mais il la comprend mieux. Par exemple, le doctorant assiste à une conférence scientifique donnée par son encadrant. Après la conférence, l'encadrant explique au doctorant pourquoi il a fait les choses de telle manière. Le doctorant n'est pas nécessairement prêt à donner une conférence lui-même mais comprend pourquoi l'encadrant a choisi de mettre l'accent sur certains aspects et pas sur d'autres.
- *Coaching* : L'expert observe le novice lors de l'exécution d'une tâche et fournit des indices, un support, du feedback, des rappels ou de nouvelles tâches de façon à l'amener au niveau de l'expert. Le novice commence à assumer un rôle plus important et l'expert essaie de se comporter davantage plus comme un collègue qu'un supérieur. Par exemple, l'encadrant et le doctorant donnent conjointement une conférence scientifique et l'encadrant fournit un feedback au doctorant une fois celle-ci terminée. Le « filet de sécurité » fourni par l'encadrant permet au novice de prendre une part active sans toutefois être responsable de l'issue.
- *Échafaudage et retrait* : L'expert fournit un support de façon à aider le novice dans l'exécution d'une tâche ; cela demande que l'expert prenne en charge les parties de la tâche que le novice ne peut pas encore gérer. L'expert retire graduellement les supports jusqu'à la performance autonome. Ces actions combinées permettent au novice d'acquérir assez d'autonomie pour pouvoir travailler seul, pour pouvoir sortir de l'étape de *coaching*. Par exemple, le doctorant donne une conférence scientifique sur un projet développé par lui et l'encadrant. Ce dernier est dans la salle et peut intervenir pour soutenir le doctorant si les questions dépassent le domaine d'expertise du doctorant. Toutefois, le doctorant est seul responsable de la communication. L'encadrant est surtout là pour faciliter le processus.
- *Articulation* : Cette méthode permet d'aider le novice à articuler ses connaissances ou compétences de raisonnement en vue de l'action, une fois un certain niveau d'autonomie atteint. Elle l'aide à intégrer les nouvelles connaissances mais permet aussi à l'expert de comprendre où se situe le novice, d'anticiper les difficultés qu'il est susceptible de rencontrer lors de l'exécution de la tâche.

Par exemple, l'encadrant demande au doctorant de lui expliquer ce qu'il prévoit de faire dans le cadre de sa conférence scientifique et lui fournit un feed-back au sujet des difficultés potentielles sans toutefois assister à la conférence elle-même. Le feed-back de l'encadrant permettra au doctorant d'anticiper ces difficultés et de se préparer à leur faire face.

- *Réflexion* : Dans le cadre de cette méthode, l'expert et le novice comparent leurs façons de faire. Ceci permet au novice de mettre en perspective ses processus de résolution de problème avec ceux de l'expert, de réfléchir sur sa manière de procéder. Cela aide le novice à affiner sa compréhension des forces et des faiblesses de sa propre démarche. Par exemple, l'encadrant explique comment lui-même procéderait et pose des questions au doctorant au sujet de ses choix et démarches à l'égard d'une communication scientifique ou de toute autre entreprise relative au domaine de la recherche.

Encadré 8

Développer l'autonomie à l'aide des méthodes du compagnonnage cognitif

Un défi propre à l'expérience doctorale est de permettre au doctorant de développer son autonomie de chercheur à l'intérieur d'un délai spécifié par l'institution d'enseignement supérieur. Cela implique un accompagnement étroit de la part de l'encadrant (ou des encadrants) mais qui favorise le développement de l'autonomie du doctorant. La dimension « méthodes » du modèle du compagnonnage cognitif fournit des repères à cet effet.

Pourquoi ?

- L'exercice est périlleux pour l'encadrant puisque trop d'encadrement limite l'autonomie et trop de liberté ne permet pas toujours de progresser rondement dans le cadre du doctorat.
- Le besoin de réalisation du doctorant l'amène parfois à vouloir aller trop loin dans le cadre de son doctorat ; l'encadrement évite alors des efforts démesurés par rapport à ce qui est attendu de la thèse et du développement des compétences de chercheur.

Comment ?

- Les trois premières méthodes du modèle (modelage, coaching, échafaudage et retrait) visent le développement de l'autonomie par l'accompagnement. Au fur et à mesure que le doctorant progresse, l'encadrant s'efface pour le laisser effectuer seul ses expériences, mais dans un environnement contrôlé. Il ne s'agit donc pas d'un apprentissage par la simple découverte mais d'un contexte d'apprentissage expérientiel dont les paramètres sont décidés par l'encadrant.
- Les trois dernières méthodes du modèle (articulation, réflexion et exploration) permettent au doctorant de consolider et de développer son autonomie, toujours sous le regard bienveillant de son encadrant. Le doctorant a fait la preuve de son autonomie. Toutefois, celle-ci peut être limitée à un contexte particulier ou à des conditions déterminées. L'encadrant aide ici le doctorant à « approfondir » cette autonomie en l'amenant à réfléchir à divers scénarios alternatifs.

- *Exploration* : Le novice est mis dans une situation où il doit agir seul : il doit identifier le problème et le résoudre. Ainsi, le novice devient complètement autonome et sent qu'il peut développer sa propre manière de faire. Une fois l'action terminée, il en discute avec l'expert de façon à prendre conscience des forces et des faiblesses de sa démarche. L'expert ne lui donne pas de repères relatifs à sa propre démarche ou à celle de collègues car le novice n'en a pas besoin pour déterminer le degré de pertinence de ses choix. Par exemple, le doctorant vient de terminer sa thèse et doit déposer un projet pour une nouvelle recherche. Il fait appel pour cela à l'ensemble des compétences et connaissances développées lors de son doctorat et envisage divers scénarios correspondant à différents programmes de recherche. En faisant part de ceux-ci à son encadrant, le doctorant est en mesure d'identifier lui-même les forces et les faiblesses de chaque scénario.

5.3.4 Comment utiliser le modèle pour structurer sa pratique d'encadrement doctoral ?

Il existe plusieurs façons de faire appel au modèle du compagnonnage cognitif pour analyser et/ou développer sa pratique d'encadrement. Dans cette section, nous décrivons un mode de fonctionnement qui a été utilisé à plusieurs occasions dans le cadre de formations destinées aux encadrants de doctorants. Le modèle est d'abord présenté dans son ensemble, accompagné d'exemples tels que ceux présentés précédemment. Les encadrants sont ensuite amenés à analyser leurs pratiques grâce à une grille, similaire à celle représentée dans la figure 13, qui reprend les quatre dimensions et leurs composantes. Ils doivent pour cela choisir quelques activités qu'ils utilisent dans le cadre de l'encadrement de leurs doctorants et identifier les dimensions et composantes du modèle du compagnonnage cognitif qui sont ciblées (volontairement ou non) par chacune de ces activités.

Dimensions et composantes		Activité 1: Discussion d'article scientifique	Activité 2: Présentation de l'avancement de sa thèse	Activité 3: Participation à des colloques scientifiques
Sociologie	Apprentissage situé	●	●	●
	Culture de pratique experte	●	●	●
	Motivation intrinsèque	●	●	●
	Tirer profit de la coopération		●	
	Tirer profit de la compétition (comparaison)			
Progression	Complexité croissante	●	●	●
	Diversité croissante	●		●
	Compétences globales précédant les locales			
Contenu	Connaissance du domaine	●	●	●
	Stratégies heuristiques			
	Stratégies de contrôle			
	Stratégies d'apprentissage			
Méthodes	Modelage	●	●	
	Coaching	●	●	
	Echafaudage et retrait		●	
	Articulation			
	Réflexion			
	Exploration			

Figure 13. Utiliser le compagnonnage cognitif pour analyser sa pratique d'encadrement

On peut constater dans l'exemple présenté dans la figure 13 que cet encadrant fait principalement appel à trois activités dans le cadre de sa pratique d'encadrement: la discussion d'articles scientifiques avec un groupe de doctorants, la participation de ses doctorants à des séminaires lors desquels ils sont appelés à présenter l'état d'avancement de leur thèse et la participation de ses doctorants à des colloques scientifiques. Chacune de ces trois activités fait partiellement appel au modèle du compagnonnage cognitif. Ainsi, l'encadrant a pu identifier lesquelles des dimensions et composantes du modèle sont mobilisées. On voit, dans ce cas-ci, que l'encadrant fait abondamment appel à certaines dimensions/composantes (par exemple sociologie/apprentissage situé, progression/complexité croissante ou contenu/connaissances du domaine) et très peu à d'autres (par exemple méthode/articulation, contenu/stratégies d'apprentissage, ou sociologie/tirer profit de la coopération). Pour développer sa pratique d'encadrement,

il est possible pour l'encadrant de chercher à faire appel à de nouvelles activités, ciblant de nouvelles dimensions/composantes du modèle, ou encore de revoir comment il fait appel à ses activités habituelles pour cibler de nouvelles dimensions/composantes du modèle.

Une fois cette première grille complétée individuellement, un partage d'expérience entre encadrants peut se faire, chacun étant amené à décrire les dimensions/composantes qui sont souvent ciblées par les activités qu'il organise et celles qui sont plutôt négligées. Une telle démarche permet aux encadrants de prendre conscience de nouvelles façons de faire et d'élargir leur répertoire d'activités liées à l'encadrement doctoral.

Après cette analyse de pratique, une seconde étape consisterait à réfléchir à comment développer les dimensions/composantes du modèle qui sont moins souvent prises en compte dans les activités usuellement proposées aux doctorants. A cet effet, une seconde grille (dont un extrait est présenté dans la figure 14) leur est proposée. Cette grille reprend chacune des dimensions/composantes et permet à l'encadrant d'identifier des actions à mettre en œuvre pour cibler les dimensions/composantes négligées. Les actions identifiées peuvent être attribuées à l'encadrant ou au doctorant. Elles feront ensuite l'objet d'une discussion entre l'encadrant et le doctorant.

Dimensions et composantes		Activité 1 : Discussion d'article scientifique
Contenu	Connaissance du domaine	Encadrant: Déjà ciblé
		Doctorant: Déjà ciblé
	Stratégies heuristiques	Encadrant: Expliquer quelques techniques utilisées lors de la lecture d'articles scientifiques
		Doctorant: Tester certaines des techniques discutées et développer une méthodologie propre
	Stratégies de contrôle	Encadrant: Expliquer comment évaluer sa propre analyse d'un article scientifique
		Doctorant: Évaluer sa propre compréhension en discutant de l'article avec des collègues doctorants
	Stratégies d'apprentissage	Encadrant: Présenter diverses stratégies pour développer ses propres connaissances et compétences
		Doctorant: Tester diverses stratégies pour développer ses propres connaissances et compétences

Figure 14. Utiliser le compagnonnage cognitif pour développer sa pratique d'encadrement

Dans cette seconde grille, l'encadrant a choisi de travailler plus en profondeur l'une des activités analysées dans la grille représentée à la figure 13 et de réfléchir pour chaque dimension/composante à ce qu'il pourrait faire en tant qu'encadrant pour développer cet aspect et ce qu'il pourrait demander à son doctorant de façon à développer son expertise. Dans le cas précis représenté à la figure 14, l'encadrant identifie des tâches pour les trois composantes jusqu'ici négligées de la dimension « contenu » du modèle du compagnonnage cognitif. Cet exercice permet ainsi de réfléchir à comment enrichir ses pratiques usuelles en prenant en compte plusieurs dimensions/composantes du compagnonnage cognitif. Lors des ateliers, un échange s'ensuit où chacun est amené à présenter une activité et ses idées pour développer les composantes négligées. Les collègues sont là pour donner leurs impressions quant à la faisabilité des idées, aux problèmes qui pourraient intervenir et pour proposer d'éventuelles alternatives, le tout selon une logique de communauté de pratique (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

CHAPITRE 6 : MESURES INSTITUTIONNELLES POUR STRUCTURER L'EXPÉRIENCE DOCTORALE

Dans ce chapitre, nous parlons :

- des différentes structures institutionnelles qui encadrent l'expérience doctorale et l'utilisation des crédits ECTS ;
- de l'établissement d'une charte de doctorat comme document de référence qui définit les droits et devoirs des doctorants et des encadrants et qui permet de structurer l'expérience doctorale ;
- du développement professionnel des encadrants qui peut passer par des formations, obligatoires ou facultatives, ou par du mentorat entre de jeunes superviseurs et des personnes plus expérimentées ;
- de la collaboration interinstitutionnelle qui peut prendre la forme de programmes doctoraux conjoints à plusieurs institutions, de co-tutelles ou de collaboration avec des institutions non académiques ;
- de la participation aux réseaux internationaux qui proposent un espace de dialogue et d'échange.

Après avoir présenté différents outils pour clarifier les rôles des divers partenaires et structurer l'expérience doctorale, nous allons nous intéresser aux mesures institutionnelles. Dans le cadre de la réforme de Bologne, le doctorat a été défini comme le troisième cycle des études supérieures. L'expérience doctorale n'est ainsi plus une relation exclusive entre un doctorant et son superviseur mais elle commence à se structurer. L'institution qui, jusqu'à maintenant, n'intervenait que très peu dans ce binôme, commence à avoir un rôle important à jouer. Dans ce chapitre, nous allons détailler plusieurs outils développés par les institutions pour structurer et encadrer la formation doctorale.

6.1 La mise en place de programmes, écoles ou collèges doctoraux

Historiquement, le doctorat lie un encadrant à un doctorant sans intervention externe, suivant un modèle d'enculturation, au sens de Lee (2012) où le superviseur joue le rôle de l'expert et le doctorant, celui de novice. La responsabilité d'effectuer ses études doctorales est presque exclusivement entre les mains du doctorant qui doit se motiver à travailler de manière indépendante. Avec le passage à Bologne et le communiqué établi à Bergen²², lors de la Conférence des Ministres européens chargés de l'enseignement supérieur, en 2005, les institutions se sont intéressées de plus près au doctorat et ont mis en place diverses structures afin d'assurer la qualité de la supervision, en plus d'offrir un certain nombre de cours/formation et des conseils en carrière. Ces structures prennent des formes très variables selon les pays, les institutions ou les disciplines (voir European Commission, 2011). Il peut s'agir de programmes très structurés avec l'obligation d'obtenir un certain nombre de crédit ou d'une offre à la carte

²² http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/9/2005_Bergen_Communique_French_580529.pdf

facultative. La question de l'utilisation de crédits ECTS au niveau du doctorat a fait, et fait toujours débat. La *European University Association* (EUA) se montre par exemple réticente à l'utilisation de ces crédits et s'est clairement positionnée contre dans ses recommandations pour l'implémentation des principes de Salzbourg (EUA, 2010). L'utilisation de crédits est ainsi très variable d'un pays à l'autre, voire d'une institution à l'autre. Il n'y a en effet aucune réglementation européenne contrairement aux programmes d'études des premier et deuxième cycles.

En Belgique, par exemple, un décret²³ de la communauté française, établi en 2013 et révisé en 2018, définit le cursus de troisième cycle comme comprenant une formation doctorale (qui donne droit à 60 ECTS) et la préparation d'une thèse de doctorat (qui donne droit à 180 ECTS). Toutes les institutions francophones belges suivent cette réglementation et octroient un total de 240 ECTS pour le doctorat.

En France, l'arrêté du 25 mai 2016²⁴, « fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat », ne mentionne pas l'octroi de crédits au niveau du doctorat. Les pratiques sont ainsi assez variables d'une institution à l'autre. Certaines institutions octroient des crédits uniquement pour les formations suivies, d'autres donnent des crédits pour la rédaction et la soutenance de la thèse. C'est par exemple le cas de l'Université Paris Nanterre²⁵ qui octroie un total de 180 ECTS pour son doctorat en Lettres, langues et spectacles (150 crédits pour la thèse elle-même, 20 pour les activités scientifiques (colloque, formation, etc.) et dix pour la formation transversale).

L'arrêté français rend par contre obligatoire la création d'écoles doctorales ou de collèges doctoraux afin d'organiser « la formation des doctorants et les préparer à leur activité professionnelle à l'issue de la formation doctorale » (Arrêté 2016, article 2). La formation doctorale s'organise ainsi de diverses manières avec l'émergence d'écoles doctorales ou de collèges doctoraux, structures institutionnelles qui chapeautent l'ensemble des programmes doctoraux et offrent des services plus généraux aux doctorants (par ex. formation sur des compétences transverses, préparation à la carrière).

Les programmes doctoraux, rattachés à une ou plusieurs institutions, couvrent quant à eux des thématiques disciplinaires et permettent de développer des compétences scientifiques et méthodologiques pour ainsi s'insérer dans un réseau de chercheurs. A titre d'exemple, en Suisse romande, un certain nombre de programmes sont organisés en commun entre les quatre universités romandes, au travers de la Conférence universitaire de suisse occidentale (CUSO). Cette dernière coordonne, depuis plus de 40 ans, 34 programmes doctoraux disciplinaires ainsi que, depuis 2010, un programme transversal de compétences générales²⁶. Ce programme propose un vaste choix de cours à la carte dans des domaines variés tels que l'anglais scientifique, la communication, le projet

²³ Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (version de février 2018). Fédération Wallonie-Bruxelles: Collèges des commissaires et délégués du gouvernement près les universités, les hautes écoles et les écoles supérieures des arts. Accessible en ligne: https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_029.pdf

²⁴ Arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat. Journal officiel de la République française. Accessible en ligne: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrête/2016/5/25/MENS1611139A/jo/texte>

²⁵ <https://ed-lls.parisnanterre.fr/ed-138-validation-ects-611572.kjsp>

²⁶ <https://competences.cuso.ch/accueil/>

professionnel ou encore l'organisation et la planification. Le nombre d'ateliers est passé de 21 en 2010 à 103 en 2017. Les programmes CUSO s'adressent aux quelques 7'000 doctorants des institutions partenaires. Toutefois, aucune des formations offertes ne délivre de crédits ECTS.

En plus de cette offre, les institutions de Suisse romande proposent souvent encore d'autres structures. A l'Université de Lausanne, par exemple, la formation doctorale en sciences humaines et sociales passe principalement par les programmes de la CUSO. A la Faculté de Biologie et Médecine, la formation est plus structurée et exige l'acquisition de crédits localement (entre 12 et 18 crédits ECTS). Une école doctorale a ainsi été mise en place dans la faculté afin de chaapeuter un certain nombre de programmes disciplinaires qui viennent s'ajouter à l'offre de la CUSO. En complément de cette offre, l'Université de Lausanne a inauguré, en 2017, une structure centrale, le *Graduate Campus*²⁷ qui a pour mission d'informer et de soutenir tous ses doctorants et post doctorants. Dans la pratique, en plus de coordonner l'offre des programmes doctoraux, cette structure apporte des conseils individualisés sur le doctorat en général mais également sur la préparation à la carrière hors du milieu académique.

6.2 L'établissement d'une charte doctorale

Avec le fort développement des formations doctorales, les institutions d'enseignement supérieur se sont préoccupées de la qualité de l'expérience doctorale, ce qui a conduit à l'émergence de documents de régulations (Taylor, Killey & Humphrey, 2018). Ainsi, se doter d'une charte doctorale est un moyen de définir les principes qui guident la relation entre un doctorant et son/ses encadrants. Ce document prend une forme assez variable en fonction du pays. Il peut être établi au niveau national, au niveau d'une institution ou encore d'une discipline. Il peut s'agir d'un document règlementaire contraignant ou d'un code pratique plutôt volontaire. Dans le second cas, sans remplacer les règlements en vigueur dans l'institution, l'objectif d'une telle charte est de mettre en avant les rôles actifs et les responsabilités partagées des deux parties autant dans la mise en place d'une relation de supervision que dans l'encadrement doctoral. Une charte peut également contribuer à la création d'un climat de travail fructueux commun pour toute l'université. C'est un excellent moyen de responsabiliser les encadrants dans leur rôle d'accompagnement de leurs doctorants. Certaines universités proposent que les deux parties signent la charte lors d'une des premières rencontres, afin de valider leur accord de supervision.

²⁷ <http://www.unil.ch/graduatecampus>

²⁸ <https://www.unil.ch/graduatecampus/home/menuinst/doctorantes/avant-le-doctorat/charte-du-doctorat.html>

En guise d'illustration, l'Université de Lausanne a décidé, en 2013, de se lancer dans l'élaboration d'une telle charte.²⁸ Elle a mandaté pour cela la Commission de la Relève, constituée d'une vingtaine de membres, dont un représentant du corps professoral et un représentant du corps intermédiaire de chaque faculté,

pour élaborer un document qui a ensuite été adopté par la Direction de l'université. Les personnes directement concernées ont ainsi été impliquée dès le début dans l'élaboration de ce document puis dans sa promotion auprès de leurs collègues. Les thématiques abordées sont les suivantes :

- le rôle de la direction de thèse,
- la mise en place d'une relation de supervision (par ex. choix du sujet, attentes, calendrier, projet professionnel, formation et éthique de la recherche, financement, insertion dans une communauté),
- l'encadrement doctoral (par ex. suivi régulier, feed-back constructif, communication efficace) et
- les démarches en cas de conflit (par ex. médiation, changement d'encadrant).

Cette charte est désormais un document officiel de l'université et est diffusé à l'ensemble des doctorants et des personnes susceptibles d'encadrer des thèses. Elle est disponible en ligne en deux langues, le français et l'anglais. Cette charte n'est cependant pas un document réglementaire et ne doit pas être signé par les parties impliquées. Elle devrait servir de base de discussion au tout début de la relation afin de parler des attentes réciproques du doctorant et de l'encadrant. En 2016, la faculté des Lettres de l'Université de Lausanne s'est inspirée de ce document institutionnel afin de rédiger une convention de thèse plus spécifique aux besoins de la faculté. Ce document est toutefois plus contraignant puisqu'il doit être signé par les deux parties en début de thèse et revu annuellement par la suite.

De retour en France, l'arrêté du 25 mai 2016 contraint les écoles doctorales à établir une charte du doctorat qui définit les « conditions de suivi et d'encadrement des doctorants » (Arrêté 2016, article 12). Cette charte est signée par le directeur de thèse et son doctorant lors de son inscription au programme d'études doctorales. Elle contient également une convention de formation qui doit être établie afin de définir :

- un calendrier du projet,
- les modalités d'encadrement,
- les conditions matérielles de réalisation du projet,
- les modalités d'intégration dans l'équipe de recherche/unité,
- le plan individuel de formation (qui doit être en adéquation avec son projet professionnel) ainsi que
- les objectifs de valorisation des travaux de recherche (par ex. les publications visées).

Ces deux exemples montrent qu'une charte doctorale peut prendre des formes variables mais l'essentiel est qu'il s'agisse d'un document de référence, permettant de structurer l'expérience doctorale en définissant les principes de la

réalisation d'une thèse de doctorat et de son encadrement. En définissant respectivement les droits et les devoirs des doctorants et des encadrants, la charte doctorale aide l'institution d'enseignement supérieur à prévenir les conflits liés à des écarts entre les attentes des divers partenaires de l'expérience doctorale.

6.3. Le développement professionnel des encadrants

La supervision est au cœur de la formation doctorale mais reste encore souvent, dans les pays européens francophones, une expérience individuelle dépendant de l'expérience de l'encadrant et de sa personnalité. Avec la complexification du rôle d'encadrant, les compétences acquises lors de sa propre expérience doctorale ne sont cependant plus suffisantes pour encadrer un doctorant. De plus, ces compétences se distinguent de celles liées à l'expertise académique ou de chercheur (Taylor, Kiley & Humphrey, 2018). Afin de mettre fin à la nature très privée de cette relation entre un doctorant et son encadrant, la *European Universities Association*, au travers des principes de « Salzbourg II », publiés en 2010, stipule que : « *Supervision must be a collective effort with clearly defined and written responsibilities. (...) Providing professional development to supervisors is an institutional responsibility* » (EUA, 2010, art. 2.3). L'institution doit ainsi se doter d'outils afin d'éviter au maximum que la supervision se passe mal et soit un frein à l'avancement du doctorant. Elle doit également reconnaître que les compétences en supervision sont des qualités professionnelles qui méritent d'être développées et reconnues. La charte est un premier moyen de définir les responsabilités et d'apporter un cadre à la supervision. Cependant, ce document est souvent mal connu des principaux intéressés et n'est pas utilisé comme outil d'accompagnement de la supervision doctorale. Proposer des activités de développement professionnel aux encadrants (par ex. un atelier de formation, des séances d'échange de pratiques) est ainsi un moyen de faire connaître cette charte et de démontrer son utilité. C'est une occasion de développer une culture commune autour de l'encadrement doctoral. Finalement, la présence simultanée des écoles doctorales, d'une charte doctorale et d'activités de développement professionnel pour les encadrants fait en sorte que l'expérience doctorale soit davantage structurée et ainsi davantage heureuse pour les divers partenaires impliqués.

La mise en place de formations pour les superviseurs prend des formes très variables en fonction du type d'institution et n'est pas toujours facile à mettre en place. Selon le rapport du projet *Accountable Research Environments for Doctoral Education* (ARDE) (Byrne et al., 2013), moins d'un tiers des institutions qui ont répondu à l'enquête ont mis sur pied une formation obligatoire pour les futurs encadrants (pas plus de la moitié si on prend en compte ceux qui offrent des formations non obligatoires). La plupart des encadrants apprennent ainsi encore leur « métier » d'encadrant sur le tas, en se basant sur leur propre expérience doctorale.

Les premiers à avoir instauré de telles formations sont le Royaume-Uni et l'Australie au milieu des années 80. Les pays nordiques ont ensuite suivi dans les années 2000. Ces pays offrent actuellement des formations relativement longues et, la plupart du temps, obligatoires (S. Taylor, Kiley, & Humphrey, 2018). A titre d'exemple, la *Lunds Universitet*, en Suède, propose un cours sur une semaine qui est obligatoire afin de pouvoir postuler à un poste de professeur. La formation est ouverte à l'ensemble des facultés et attire principalement un public de post doctorants et de professeurs en pré-titularisation conditionnelle (*tenure track*). La formation commence par deux jours bloc, suivis d'une demi-journée de séminaire. Un dernier atelier d'une journée, environ un mois plus tard, clôt la formation. Les participants doivent rendre différents travaux tout au long de la formation afin d'obtenir le certificat qui lui est associé. Cette formation porte sur :

- les rôles et responsabilités des encadrants,
- le processus d'apprentissage et les compétences des doctorants,
- les lois et règlements,
- l'égalité des chances ainsi que
- l'éthique dans le recherche scientifique et dans l'encadrement doctoral.

En Suisse romande, il paraît encore très difficile d'instaurer ce type de formation obligatoire sur une semaine. La tradition qui veut que le suivi des doctorants relève de la responsabilité de chaque professeur est encore bien présente et il est difficile d'inverser les tendances. En guise d'illustration, l'Université de Lausanne a fait le pari d'agir de manière souple afin de permettre le développement d'une culture de l'encadrement et de faire évoluer les pratiques. Ainsi, cette institution propose, depuis 2013, un atelier de réflexion non-obligatoire d'une demi-journée au sujet de l'encadrement doctoral. L'atelier est principalement basé sur le partage d'expérience et la mise en valeur de bonnes pratiques. La formation est ouverte à toutes les personnes qui supervisent des thèses, quelle que soit leur faculté de provenance. Elle est donnée une fois par semestre et affiche toujours complet. Les inscriptions proviennent aussi bien de post doctorants ayant peu d'expérience de l'encadrement que de professeurs titulaires qui ont déjà encadré des dizaines de doctorants. Cette mixité profite pleinement à la formation qui peut ainsi se baser à la fois sur l'expérience des uns et le regard nouveau des autres. La formation est donnée par la vice-rectrice en charge de la relève ainsi que son adjointe. La vice-rectrice apporte sa propre expérience en tant que directrice de thèse et peut poser le cadre au niveau de l'institution. Son adjointe, titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, anime quant à elle un certain nombre d'ateliers pour les doctorants. Elle apporte ainsi un regard différent, plus ciblé sur les difficultés relatées par les doctorants eux-mêmes. Ce binôme, avec des parcours et des expertises complémentaires, enrichit également la formation et nourrit le partage d'expérience. La présentation de quelques données statistiques en lien avec la formation doctorale ainsi que des

modèles de la supervision permettent de mettre des mots sur des pratiques effectives et de voir l'étendue des possibles. Des discussions en groupe, sur la base d'études de cas ou de questions ciblées, permettent ensuite d'échanger avec ses collègues sur les situations qu'ils rencontrent et les solutions qu'ils apportent. L'idée n'est donc pas de dire comment faire mais de discuter, partager, réfléchir. Comme le souligne bien Lee (2012), il n'y a de toute manière pas une seule manière d'encadrer une thèse, l'important est de pouvoir s'adapter aux besoins de chacun. Cet atelier facultatif d'une demi-journée est un premier pas et plusieurs participants seraient intéressés à un suivi annuel, par exemple sous forme de groupe de discussion. Ils pourraient ainsi appliquer les conseils reçus et revenir en discuter avec leurs collègues.

En France, l'arrêté cité précédemment stipule que les écoles doctorales doivent proposer « aux encadrants du doctorant une formation ou un accompagnement spécifique » (article 3). Par ailleurs, de plus en plus de formations sont ainsi proposées par les institutions elles-mêmes ou par des organismes externes privés ou associatifs comme l'Association Bernard Gregory²⁹. A l'Université Pierre-et-Marie-Curie Paris 6 (aujourd'hui Sorbonne Université)³⁰, on propose depuis 2003 une formation beaucoup plus complète, découpée en cinq modules, proposés sur un peu plus de six jours de formation.

La formation des encadrants peut également prendre la forme d'un mentorat entre des personnes plus expérimentées et des jeunes superviseurs, suivant le modèle du compagnonnage cognitif décrit au précédent chapitre. A titre d'exemple, il n'est pas rare, dans les universités Anglo-Saxonnes, que l'apprentissage de l'encadrement passe par un processus pluriannuel. Le nouvel encadrant est d'abord appelé à participer à un comité de thèse pour observer les pratiques d'encadrement d'un collègue plus expérimenté. Plus tard, ce même encadrant sera appelé à co-superviser une thèse avec un collègue plus expérimenté sans toutefois en être le responsable. Puis, l'encadrant est appelé à co-superviser une thèse en étant cette fois le responsable de l'avancement du doctorant. Finalement, l'encadrant ayant acquis une certaine expérience supervise seul un doctorant. Ce processus par étape permet de développer les compétences nécessaires à l'encadrement doctoral dans un contexte authentique mais contrôlé. Le dialogue entre les deux encadrants permet le développement de compétences entre autres par l'échange réciproque de questions et d'observations.

²⁹ <https://www.abg.asso.fr/fr/article/1852>

³⁰ <http://www.ifd.upmc.fr/le-doctorat-a-l-upmc/encadrement.html>

6.4 L'émergence de collaborations interinstitutionnelles

Au vu de la multitude d'institutions d'enseignement supérieur existant à l'heure actuelle, et de la grande diversité de ces institutions, il peut arriver qu'une institution d'enseignement supérieur ne soit pas en mesure, seule, d'assurer l'encadrement de doctorants. Pour rappel, nous avons vu au chapitre 1 qu'un programme doctoral devrait rencontrer les trois conditions suivantes :

- viser l'apprentissage de la recherche par la recherche,
- viser une contribution originale à l'avancement des connaissances dans un domaine donné et
- fournir un accompagnement au doctorant tout au long de sa formation doctorale

La complexité des savoirs et leur évolution continue font en sorte qu'il peut devenir difficile pour une institution, en raison de sa petite taille, de sa localisation géographique ou de ressources limitées, de garantir les trois conditions précitées. C'est ainsi qu'apparaissent dans le paysage de l'enseignement supérieur divers types de collaborations institutionnelles visant, directement ou indirectement, à garantir les trois conditions essentielles du doctorat. A titre d'exemple, on voit des institutions d'enseignement supérieur offrir conjointement des programmes de formation doctorale de façon à enrichir l'expérience des doctorants. En guise d'illustration, les quatre universités situées à Montréal, au Canada – deux francophones et deux anglophones – ³¹ offrent un programme doctoral conjoint en management. Les doctorants sont encadrés par une équipe de chercheurs provenant de l'une ou l'autre de ces quatre universités, multipliant ainsi les domaines de recherche et les traditions intellectuelles.

Parfois, la collaboration se situe plutôt au niveau des chercheurs eux-mêmes, comme dans le cas d'une cotutelle entre deux professeurs de deux institutions différentes. Sans la structure formelle du programme doctoral conjoint, on permet à un doctorant de bénéficier de l'expérience de chercheurs de deux institutions différentes et, souvent, de deux cultures différentes. Dans de tels cas, il s'agit souvent d'une entente entre les deux gouvernements des pays ciblés, permettant la collaboration entre n'importe quelle institution provenant de l'un et l'autre pays.

Finalement, la collaboration interinstitutionnelle peut prendre forme entre des institutions d'enseignement supérieur, des laboratoires de recherche situés hors d'une université et d'autres organismes publics (par ex. ministère, agence gouvernementale) ou privés (par ex. entreprise, organisation non gouvernementale, association). Ceci est particulièrement vrai lorsque la formation doctorale s'inspire davantage de recherches appliquées, de savoirs pratiques ou d'expériences professionnelles comme nous l'avons vu au chapitre 1. Par ailleurs, en fonction des orientations professionnelles des doctorants – souvent axées sur les milieux

³¹ Il s'agit de l'Université de Montréal, de l'Université Concordia, de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université McGill

non-académiques – il est de plus en plus courant que des doctorants cherchent à susciter ce genre de collaborations interinstitutionnelles dans le cadre de leur expérience doctorale.

6.5 La participation à des réseaux internationaux

Ces vingt dernières années, diverses organisations ont été établies en Europe pour répondre aux besoins spécifiques de la formation doctorale. La *European University Association*, créée en 2001, est la plus grande des organisations représentant des universités européennes. En 2008, elle a créé un sous-groupe dédié à la formation au doctorat et à la recherche, le *Council for Doctoral Education* (EUA-CDE). Ce dernier propose un lieu de rencontre et de dialogue entre institutions, grâce notamment aux conférences et workshops qu'il organise chaque année. Ces événements, ainsi que son portail internet³² sont des moyens de promouvoir les bonnes pratiques à l'égard du doctorat et d'initier des projets communs en Europe. Le groupe a notamment permis la publication de divers documents qui guident les institutions universitaires et les politiques européennes en matière d'études doctorales.

L'association *Professionals in Doctoral Education* (PRIDE)³³, créée en 2017, regroupe les professionnels travaillant dans l'administration et le développement de la formation des chercheurs. Axée sur les besoins du corps du « *third space* »³⁴ de l'université (Whitchurch, 2013), l'association soutient la reconnaissance et le développement professionnel de ces personnes ainsi que leurs démarches de mises en œuvre d'initiatives de formation doctorale. En plus de la conférence annuelle et des ateliers de formation, l'association propose à ses membres d'organiser des réseaux au niveau national.

D'autres organisations de taille plus restreinte existent également. Le *Doctoral Education Group* du *Network of Universities from the Capitals of Europe* (UNICA), propose depuis 2009 une « *Master Class* »³⁵ annuelle sur différents sujets concernant la formation des doctorants. Par ailleurs, la *League of European Research Universities* (LERU), une association de 23 universités européennes reconnues pour la qualité et l'étendue de leur portefeuille de recherche et de formation doctorale, organise diverses activités de réflexion en lien avec l'expérience doctorale.³⁶

³² <https://www.eua-cde.org/>

³³ <http://www.pride-network.eu/>

³⁴ Le terme « *third space* » désigne une zone ambiguë qui se situe entre les domaines académique et professionnel de l'enseignement supérieur. Les personnes oeuvrant dans cette catégorie font face à des dilemmes et des paradoxes ne correspondant ni au domaine académique, ni au domaine professionnel (par ex. les bibliothécaires, les conseillers pédagogiques, les conseillers aux études).

³⁵ <http://www.unica-network.eu/taxonomy/term/3625>

³⁶ <http://www.leru.org>

CONCLUSION : UNE VISION INTÉGRÉE DE L'EXPÉRIENCE DOCTORALE

En guise de synthèse

L'ouvrage que vous venez de terminer de lire visait deux objectifs : d'une part, il cherchait à réunir un ensemble d'éléments, conceptuels et empiriques, permettant au lecteur d'affiner sa compréhension de la notion d' « expérience doctorale ». En fournissant des éléments conceptuels et empiriques, provenant de la littérature sur les études doctorales, l'apprentissage et le développement professionnel, nous visions à alimenter les discussions entre collègues de l'enseignement supérieur. D'autre part, l'ouvrage cherchait à mettre en lumière des outils ou des mesures auxquels divers acteurs de l'enseignement supérieur peuvent faire appel pour structurer l'expérience doctorale. Ces propositions, qu'elles soient individuelles ou institutionnelles, ont montré leur efficacité dans l'amélioration de l'expérience doctorale, rendant celle-ci plus heureuse pour les divers partenaires. Plutôt que de laisser tout un chacun glaner des repères de son côté, nous avons réuni dans cet ouvrage divers outils ou mesures institutionnelles pouvant facilement être mis en œuvre pour mieux structurer l'expérience doctorale.

L'ouvrage comportait donc deux parties. La première présentait un état des lieux de l'expérience doctorale au travers de trois chapitres. Le chapitre 1 (La nature de l'expérience doctorale) décrivait les éléments essentiels de l'expérience doctorale et montrait que, malgré la diversité des programmes de formation offerts dans l'enseignement supérieur, il est possible d'examiner ceux-ci à l'aide de lentilles communes. Le chapitre 2 (Les partenaires de l'expérience doctorale) présentait les différentes composantes de l'expérience doctorale, notamment les divers partenaires impliqués, et expliquait les liens entre eux dans le cadre de cette expérience doctorale. Le chapitre 3 (Les défis rencontrés par les partenaires de l'expérience doctorale) mettait en lumière les difficultés souvent mentionnées par les doctorants, les encadrants (et co-encadrants) ou les décideurs universitaires dans le contexte de l'expérience doctorale.

La seconde partie de l'ouvrage portait sur les propositions de structuration pouvant être déployées aux divers niveaux de l'expérience doctorale (par ex. individuel, relationnel, développemental, institutionnel). Le chapitre 4 (Outils permettant de structurer la relation entre les partenaires) présentait divers dispositifs pouvant être utilisés pour aménager la relation entre le doctorant et l'encadrant de façon à ce que celle-ci se déroule pour le mieux. Le chapitre 5 (Outils permettant de structurer l'expérience d'apprentissage) présentait aussi des dispositifs pouvant être utilisés par le doctorant et l'encadrant mais, dans ce cas-ci, il s'agissait de travailler sur le potentiel de développement du doctorant en structurant les activités menant à ce développement. Le chapitre 6 (Mesures institutionnelles

pour favoriser l'expérience doctorale) présentait diverses initiatives de structuration de l'expérience doctorale ayant été déployées au niveau d'une institution d'enseignement supérieur. Ces initiatives débordent donc de la simple relation doctorant-encadrant pour s'appliquer à l'ensemble de ces binômes d'une institution d'enseignement supérieur.

Dans un souci de rendre l'ouvrage des plus utiles, nous avons inséré à divers endroits des encadrés pratiques. Ceux-ci présentent une technique spécifique ayant fait ses preuves, que ce soit en ce qui a trait à la relation entre le doctorant et l'encadrant, à l'expérience d'apprentissage et de développement, ou aux conditions dans lesquelles prennent forme les études doctorales. Alternant ainsi entre théorie et pratique, entre éléments conceptuels et empiriques, nous espérons que cet ouvrage vous aura permis, au titre de partenaire de l'expérience doctorale, de mieux comprendre celle-ci et de vous y sentir davantage à l'aise.

Quelles perspectives d'avenir pour l'expérience doctorale ?

La vision intégrée de l'expérience doctorale présentée dans cet ouvrage nous permet aussi d'entrevoir des perspectives d'avenir. Ainsi, dans un contexte où la demande de travailleurs hautement qualifiés (*highly-skilled workers*) tend à s'intensifier, deux enjeux centraux de l'expérience doctorale sont susceptibles de retenir l'attention au cours des années à venir : la diversification croissante du profil des doctorants ainsi que le développement de carrière des doctorants et titulaires de doctorat.

1. La diversification croissante des profils des doctorants

L'expérience doctorale concerne désormais des personnes aux profils et parcours de plus en plus hétérogènes. En effet, les doctorants d'aujourd'hui sont d'origines sociales et culturelles variées, ils s'y engagent à un âge moyen qui a augmenté au cours de la dernière décennie et un nombre grandissant d'entre eux occupent un emploi non universitaire en parallèle au doctorat ou conjugue celui-ci à des responsabilités parentales (Main, Prenovitz, & Ehrenberg, 2017).

Une telle diversité de parcours et de profils s'accompagne d'objectifs de vie, de plans de carrière et de degré d'investissement dans le doctorat tout aussi divers. Ainsi, nombre de doctorants choisissent de réaliser une thèse à temps partiel ou à distance, et de plus en plus de praticiens expérimentés envisagent la réalisation d'une thèse comme une opportunité de développement professionnel, dans une perspective de formation tout au long de la vie (Eight, 2013). On peut dès lors difficilement parler de profil de doctorant type, ce qui a des conséquences sur le rôle et la posture des encadrants (Skakni, 2018a). Ceux-ci doivent en effet faire preuve de plus en plus de flexibilité au regard d'attentes et de besoins d'encadrement qui varient considérablement d'un doctorant à l'autre.

Cette situation invite à revoir l'approche traditionnelle maître-apprenti au profit d'approches plus collectives, notamment :

- la supervision conjointe en comité de thèse (McAlpine, 2017)
- la supervision de groupe qui consiste, pour un ou des encadrant-s, à réaliser des activités de supervision auprès de petits groupes de doctorant-e-s dont les objets de recherche se recoupent (Agné & Mörkenstam, 2018).
- les retraites d'écriture qui consistent en des lieux de rédaction collectifs structurés regroupant des doctorant-e-s qui en sont à différentes étapes dans la rédaction de leur thèse (Kent, Berry, Budds, Skipper, & Williams, 2017).

Dans la même veine, on observe une tendance quant au développement de programmes de doctorat professionnalisants, tels que le doctorat orienté sur la pratique (*practice based doctorate*), qui répondent plus étroitement aux besoins de la société à l'extérieur de l'université. Ceci implique qu'il est nécessaire d'explorer de nouvelles approches d'encadrement (A. Lee, 2018) et même de revoir les structures d'accueil des doctorants (par ex. présence en organisation non-universitaire lors du doctorat).

2. Le développement de carrière des doctorant-e-s et titulaires de doctorat

Dans la plupart des pays occidentaux, les carrières en recherche se sont à la fois diversifiées et précarisées. D'un côté, le nombre de postes universitaires permanents (*tenure track*) décroît depuis plusieurs décennies (Chen, McAlpine, & Amundsen, 2015 ; McDowell et al., forthcoming). De l'autre, le postdoctorat ne mène plus systématiquement à la carrière universitaire (McAlpine & Amundsen, 2016 ; Van der Weijden, Teelken, de Boer, & Dost, 2016). Ainsi, alors que les carrières hors université étaient autrefois considérées comme des alternatives à la carrière universitaire, elles constituent aujourd'hui la norme (M. V. Sinche, 2016).

Dans un tel contexte, il est de plus en plus difficile pour les doctorants d'anticiper leur avenir professionnel et de s'y préparer adéquatement (Skakni, 2018b). D'ailleurs, plusieurs recherches montrent que les doctorants se sentent souvent mal informés au sujet des différentes opportunités de carrière qui s'offrent à eux, et plus spécialement en ce qui concerne les carrières non universitaires (McAlpine & Amundsen, 2016 ; Skakni, 2018b).

L'importance de cet enjeu se manifeste notamment à travers la multiplication des initiatives institutionnelles en matière d'accompagnement et de développement de carrière pour les doctorants et postdoctorants. En effet, de plus en plus d'universités à travers le monde mettent en place des mesures formelles de développement professionnel et de carrière à l'intention de leurs doctorants de façon à faciliter leur insertion socio-professionnelle. En Suisse, les *Graduate Campus* de l'Université de Lausanne et de la *Universität Zürich* sont des exemples de cette tendance.

Qui plus est, on observe qu'une toute nouvelle sphère professionnelle est en train de se développer autour des enjeux de la carrière des doctorants et titulaires de doctorat. Ainsi, de plus en plus de conseillers et de coach en développement de carrière se spécialisent dans l'accompagnement des doctorants et titulaires de doctorat, particulièrement en ce qui a trait à leur insertion socio-professionnelle.

En somme, la diversification croissante des profils du doctorant de même que la multiplication des possibilités d'insertion socio-professionnelle nous invite à une réflexion globale sur la meilleure façon d'accompagner et d'outiller les doctorants tout au long de leur parcours de formation, c'est-à-dire de l'admission au programme d'études doctorales jusqu'à l'insertion socio-professionnelle post-études, en passant par la rédaction de la thèse ou des articles scientifiques au cœur de l'expérience doctorale. Cette réflexion porte bien évidemment sur tous les partenaires de l'expérience doctorale (doctorants, encadrants, institutions). Il s'agit donc de développer une vision intégrée de l'expérience doctorale pour faire face aux défis qui se posent devant nous.

RÉFÉRENCES

- Agné, H., & Mörkenstam, U.** (2018). Should first-year doctoral students be supervised collectively or individually? Effects on thesis completion and time to completion. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 669-682.
- Ahern, K., & Manathunga, C.** (2004). Clutch-starting stalled research students. *Innovative Higher Education*, 28(4), 237-254.
- Argyris, C., & Schön, D. A.** (1977). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Armsby, P., Costley, C., & Cranfield, S.** (2017). The design of doctorate curricula for practising professionals. *Studies in Higher Education*, 43(12), 2226-2237.
- Auriol, L., Misu, M., & Freeman, R.** (2013). *Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) Publishing.
- Austin, A. E.** (2009). Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: a case example from a doctoral program in higher and adult education. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 173-183.
- Austin, A. E., & McDaniels, M.** (2006). Preparing the professoriate of the future: Graduate student socialization for faculty roles. In J.C. Smart, (Ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 21 (pp. 397-456). Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- Bandura, A.** (1994). *Self-efficacy*. The Corsini Encyclopedia of Psychology: Wiley Online Library.
- Berthiaume, D.** (2008). Teaching in the disciplines. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A Handbook for teaching and learning in higher education* (3^e éd., pp. 215- 225). Londres: Routledge.
- Berthiaume, D., Frenay, M., Galand, B., Leloup, G., & Wouters, P.** (2009). *Projet de recherche sur la supervision doctorale en Europe*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Chaire UNESCO de Pédagogie Universitaire, Université Catholique de Louvain.
- Berthiaume, D., & Weston, C.** (2002). *Learning to teach in higher education with the help of the Cognitive Apprenticeship model*. Communication présentée à la rencontre annuelle de la *American Educational Research Association*, New Orleans: Louisiane.
- Boud, D., Fillery-Travis, A., Pizzolato, N., & Sutton, B.** (2018). The influence of professional doctorates on practice and the workplace. *Studies in Higher Education*, 43(5), 914- 926.
- Breton, G., & Lambert, M. (Eds.)**. (2003). *Globalisation et universités: Nouvel espace, nouveaux acteurs*. Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Brew, A.** (2001). Conceptions of research: A phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 26(3), 271-285.
- Bridgstock, R.** (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44.
- Brookfield, S.** (1992). Uncovering assumptions: The key to reflective practice. *Adult Learning* (January), 13-14; 18.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S.** (2002). Employability in a knowledge-driven economy. In P. Knight (Ed.), *Notes from the 13th June 2002 'Skills plus' conference, Innovation in education for employability* ayant eu lieu à la *Manchester Metropolitan University*, Manchester, Royaume-Uni.
- Browning, L., Thompson, K., & Dawson, D.** (2017). From early career researcher to research leader: survival of the fittest? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(4), 361-377.
- Byrne, J., Jorgensen, T., & Loukkola, T.** (2013). *Quality Assurance in Doctoral Education - Results of the ARDE project*. Bruxelles: European Universities Association. Repéré à: <https://eua.eu/component/publications/publications/79-report/386-quality-assurance-in-doctoral-education-results-of-the-arde-project.html>
- Chen, S., McAlpine, L., & Amundsen, C.** (2015). Postdoctoral positions as preparation for desired careers: a narrative approach to understanding postdoctoral experience. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1083-1096.
- Chi, M. T. H., Glaser, B. G., & Farr, M.** (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Clutterbuck, D.** (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation*: Londres: CIPD Publishing.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E.** (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS).** (2009). *Rapport sur le doctorat 2008*. Berne: Conférence des recteurs des universités suisses.

- Council of Graduate Schools.** (2008). *Ph.D. Completion and attrition: Analysis of baseline program data from the Ph.D. Completion Project*. Washington, DC: Council of Graduate Schools.
- Council of Graduate Schools.** (2009). *Ph.D. Completion and Attrition: Findings from Exit Surveys of Ph.D. Completers*. Washington, DC: Council of Graduate Schools.
- Council of Graduate Schools.** (2010). *Ph.D. Completion and Attrition: Policies and Practices to Promote Student Success*. Washington, DC: Council of Graduate Schools.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D.** (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *Journal of Educational Research*, 93, 262-270.
- de Boer, H., Huisman, J., Klemperer, A., van der Meulen, B., Neave, G., Theisens, H., & van der Wende, M.** (2002). *Academia in the 21st century: An analysis of trends and perspectives in higher education and research*. Enschede, Pays-Bas: Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid/Centre for Higher Education Policy Studies, University of Twente.
- Deci, E. L.** (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deem, R., & Brehony, K. J.** (2000). Doctoral Students' Access to Research Cultures-are some more unequal than others? *Studies in higher education*, 25(2), 149-165.
- Donald, J. G.** (1995). Disciplinary differences in knowledge validation. In N. Hativa & M. Marinovich (Eds.), *Disciplinary differences in teaching and learning in higher education* (Vol. 64, pp. 7-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Donald, J. G.** (2002). *Learning to think: Disciplinary perspectives*. San Francisco: Jossey Bass.
- Edge, J., & Munro, D.** (2015). *Inside and outside the academy: Valuing and preparing PhDs for careers*. Ottawa: Conference Board of Canada.
- Entwistle, N.** (1998). Approaches to learning and forms of understanding. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 72-101). Melbourne: ACER Press.
- Ericsson, K. A., & Smith, J. (Eds.).** (1991). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. New York: Cambridge University Press.
- European Universities Association (EUA).** (2010). *Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*. Bruxelles: European Universities Association.
- European Science Foundation (ESF).** (2017). *Career Tracking Survey of Doctorate Holders*. Strasbourg, France: European Science Foundation.
- Fillery-Travis, A., Maguire, K., Pizzolatti, N., Robinson, L., Lowley, A., Stel, N., & Mans, P.** (2017). *Insights from Practice: A Handbook for Supervisors of Modern Doctorate Candidates*. Repéré à: <http://superprofdoc.eu/>
- Frenay, M., Wouters, P., & Berthiaume, D.** (2004, November 18-20, 2005). *Le portfolio d'enseignement comme outil de pratique réflexive: considérations théoriques et applications pratiques*. Communication présentée à l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE), Lisbonne, Portugal.
- Gardner, S. K., & Gopaul, B.** (2012). The part-time doctoral student experience. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 63-78.
- 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.
- Glaser, R. G.** (1992). Learning, cognition, and education: Then and now. In H. L. Pick, P. vandenBroek, & D. C. Knill (Eds.), *Cognition: Conceptual and methodological issues* (pp. 239-265). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gokhberg, L., Meissner, D., & Shmatko, N.** (2017). Myths and realities of highly qualified labor and what it means for PhDs. *Journal of the Knowledge Economy*, 8(2), 758-767.
- González-Ocampo, G., & Castelló, M.** (2018). Supervisors were first students: Analysing supervisors' perceptions as doctoral students versus doctoral supervisors. *Innovations in Education & Teaching International*. Repéré à: <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1531775>
- Gow, L., & Kember, D.** (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Groenvynck, H., Van de Velde, K., & Van Rossem, R.** (2013). The PhD track: Who succeeds, who drops out? *Research Evaluation*, 22(4), 199-209.
- Group of Eight.** (2013). *The Changing PhD: discussion paper*. The Group of Eight House. Turner, ACT: Australie.
- Guerin, C., & Green, I.** (2015). 'They're the bosses': feedback in team supervision. *Journal of Further and Higher Education*, 39(3), 320-335.

RÉFÉRENCES

- Guerin, C., Jayatilaka, A., & Ranasinghe, D.** (2015). Why start a higher degree by research? An exploratory factor analysis of motivations to undertake doctoral studies. *Higher Education Research & Development, 34*(1), 89-104.
- Herrmann, K. J., Wichmann-Hansen, G., & Jensen, T. K.** (2014). Quality in the PhD Process: A survey among PhD students at Aarhus University. Repéré à : https://cul.au.dk/fileadmin/KVALITET_I_PHD_UK_.pdf
- Jenkins, A.** (1996). Discipline-based educational development. *The International Journal for Academic Development, 1*(1), 50-62.
- Jones, A.** (2009). Redisciplining generic attributes: The disciplinary context in focus. *Studies in Higher Education, 34*(1), 85-100.
- Jones, E.** (2010). Personal theory and reflection in a professional practice portfolio. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 35*(6), 699-710.
- Kearns, H., Gardiner, M., & Marshall, K.** (2008). Innovation in PhD completion: The hardy shall succeed (and be happy!). *Higher Education Research & Development, 27*(1), 77-89.
- Kent, A., Berry, D. M., Budds, K., Skipper, Y., & Williams, H. L.** (2017). Promoting writing amongst peers: Establishing a community of writing practice for early career academics. *Higher Education Research & Development, 36*(6), 1194-1207.
- Kolb, D. A.** (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1): Prentice-Hall Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kyvik, S., & Olsen, T.** (2012). The relevance of doctoral training in different labour markets. *Journal of Education and Work, 25*(2), 205-224.
- Lave, J., & Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Lee, A.** (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in higher education, 33*(3), 267-281.
- Lee, A.** (2012). *Successful research supervision: Advising students doing research*. Londres: Routledge.
- Lee, A.** (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate? *Studies in Higher Education, 43*(5), 878-890.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P.** (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education, 31*(3), 285-298.
- Lovitts, B. E.** (2007). *Making the Implicit Explicit*. Sterling, Virginie: Stylus.
- Main, J. B., Prenovitz, S., & Ehrenberg, R. G.** (2017). *In Pursuit of a tenure-track faculty position: Career progression and satisfaction of humanities and social sciences doctorates*. Ithaca, New York: Cornell Higher Education Research Institute.
- Manathunga, C.** (2012). Supervisors watching supervisors: The deconstructive possibilities and tensions of team supervision. *The Australian Universities' Review, 54*(1), 29.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E.** (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research, 19*(3), 277-300.
- Marton, F., & Säljö, R.** (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Edimbourg: Scottish Academic Press.
- McAlpine, L.** (2017). Building on success? Future challenges for doctoral education globally. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education, 8*(2), 66-77.
- McAlpine, L., & Amundsen, C.** (2016). *Post-PhD career trajectories: Intentions, decision-making, and life aspirations*. Basingstoke, Royaume-Uni: Palgrave MacMillan.
- McAlpine, L., & Amundsen, C.** (2018). *Identity-trajectories: Ways of understanding post-PhD career choices*. Basingstoke, Royaume-Uni: Palgrave MacMillan.
- McDowell, G. S., Gunsalus, K. T., MacKellar, D. C., Mazzilli, S. A., Pai, V. P., Goodwin, P. R., & Erb, M. L.** (2014). Shaping the future of research: a perspective from junior scientists. *Research, 3*(291).
- Mellors-Bourne, R., Robinson, C., & Metcalfe, J.** (2016). *Provision of Professional Doctorates in English HE Institutions*. Cambridge, Royaume-Uni: Careers Research & Advisory Centre, University of Cambridge.
- Michelson, E., & Mandell, A.** (2004). *Portfolio development and the assessment of prior learning: Perspectives, models, and practices*. Sterling, Virginie: Stylus.
- Mills-Courts, K., & Amiran, M. R.** (1991). Metacognition and the use of portfolios. In P. Belanoff & M. Dickson (Eds.), *Portfolios: Process and product* (pp. 101-112). Portsmouth, New Jersey: Boynton/Cook Publishers.

- Mullins, G., & Kiley, M.** (2002). 'It's a PhD, not a Nobel Prize': how experienced examiners assess research theses. *Studies in higher education*, 27(4), 369-386.
- Murphy, N., Bain, J. D., & Conrad, L.** (2007). Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, 53(2), 209-234.
- Neumann, R., & Becher, T.** (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405-417.
- Oermann, M. H.** (1999). Developing a teaching portfolio. *Journal of Professional Nursing*, 15(4), 224-228.
- Office Fédéral de la Statistique (OFS).** (2010). *La formation et la situation professionnelle des titulaires d'un doctorat*. Neuchâtel, Suisse. Repéré à : <https://www.unine.ch/Files/live/sites/releve/files/shared/documents/formationsituationOFS.pdf>
- Office Fédéral de la Statistique (OFS).** (2017). *Personnel des hautes écoles universitaires 2016*. Neuchâtel, Suisse : Office Fédéral de la Statistique. Repéré à : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnel-institutions-formation.gnpdetail.2017-0042.html>
- Office Fédéral de la Statistique (OFS).** (2018a). *Distribution des personnes actives occupées diplômées des hautes écoles par sections économiques cinq ans et une année après l'obtention du diplôme*. Neuchâtel, Suisse : Office Fédéral de la Statistique. Repéré à : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/tableaux.assetdetail.4322042.html>.
- Office Fédéral de la Statistique (OFS).** (2018b). *Titres délivrés dans les Hautes Ecoles Universitaires, 2000-2017*. Neuchâtel, Suisse : Office Fédéral de la Statistique. Repéré à : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/diplomes/degre-tertiaire-hautes-ecoles/universitaires.html>.
- Oser, F. K., & Baeriswyl, F. J.** (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4^e éd., pp. 1031- 1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Patel, V. L., & Groen, G. J.** (1991). The general and specific nature of medical expertise: a critical look. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 93-124). New York: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P.** (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF Éditeur.
- Phillips, E., & Pugh, D.** (2010). *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors*. Maidenhead, Royaume-Uni: Open University Press/McGraw-Hill International.
- Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., & McKeachie, W. J.** (1986). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 37, 611-651.
- Pratt, D. D.** (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Rege-Colet, N., & Rovero, P.** (2015). Explorer les apports de la pratique réflexive. In N. R. Colet & D. Berthiaume (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 - Se développer au titre d'enseignant du supérieur* (pp. 111-127). Berne: Peter Lang.
- Rege Colet, N., & Rovero, P. R.** (2015). Prendre conscience de sa vision de l'enseignement. In N. Rege Colet & D. Berthiaume (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 - Se développer au titre d'enseignant* (pp. 49-74). Berne: Peter Lang.
- Richardson, V.** (2003). *The Ph.D. in education*. Palo Alto, Californie: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J.** (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387.
- Schapiro, S. R., & Livingston, J. A.** (2000). Dynamic self-regulation: The driving force behind academic achievement. *Innovative Higher Education*, 25(1), 23-35.
- Schön, D. A.** (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sinche, M., Layton, R. L., Brandt, P. D., O'Connell, A. B., Hall, J. D., & Freeman, A. M.** (2017). An evidence-based evaluation of transferrable skills and job satisfaction for science PhDs. *PLoS ONE*, 12(9).
- Sinche, M. V.** (2016). *Next Gen PhD*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sinclair, M.** (2004). *The pedagogy of 'good' PhD supervision: A national cross-disciplinary investigation of PhD supervision*. Canberra, Australie: Department of Education, Science and Training.
- Skakni, I.** (2018a). Désacraliser la carrière universitaire: concilier compétences scientifiques, génériques et « de carrière » pour repenser les identités professionnelles en recherche. *TransFormations*, (15-16).
- Skakni, I.** (2018b). Reasons, motives and motivations for completing a PhD: a typology of doctoral studies as a quest. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 9(2), 197-212.

- Skakni, I., Calatrava, M. C., Corcelles, M., & McAlpine, L.** (in press). Hanging tough: Post- PhD researchers dealing with career uncertainty. *Higher Education Research and Development*.
- Smeby, J.** (1996). Disciplinary differences in university teaching. *Studies in Higher Education*, 21(1), 69-79.
- Smit, D., Kolonosky, P., & Seltzer, K.** (1991). Implementing a portfolio system. In P. Belanoff & M. Dickson (Eds.), *Portfolios: Process and product* (pp. 46-56). Portsmouth, New Hampshire: Boynton/Cook Publishers.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (Eds.)**. (2003). *The psychology of abilities, competencies, and expertise*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Taylor, S., & Beasley, N.** (2005). *A Handbook for doctoral supervisors*. Londres: Routledge.
- Taylor, S., Kiley, M., & Humphrey, R.** (2018). *A Handbook for Doctoral Supervisors* (2^e éd.). Londres: Routledge.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F.** (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Van der Weijden, I., Teelken, C., de Boer, M., & Dost, M.** (2016). Career satisfaction of postdoctoral researchers in relation to their expectations for the future. *Higher Education*, 72, 25-40.
- Visser-Wijnveen, G. J., Van Driel, J. H., Verloop, N., & Visser, A.** (2007). *Conceptions of knowledge, research and teaching and their influence on the research-teaching nexus*. Communication présentée au colloque bi-annuel de la European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Budapest, Hongrie.
- VITAE.** (2010). *Researcher Development Framework: Summary of the analysis of consultation response*. Londres, Royaume-Uni.
- VITAE.** (2016). *What do research staff do next?* Repéré à: [/www.vitae.ac.uk/impact-and-evaluation/what-do-researchers-do/WDRSDN](http://www.vitae.ac.uk/impact-and-evaluation/what-do-researchers-do/WDRSDN)
- Walker, G., Golde, C. M., Jones, L., Bueschel, A. C., & Hutchings, P.** (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*. Palo Alto, Californie: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Wao, H. O.** (2010). Time to the doctorate: Multilevel discrete-time hazard analysis. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 227-247.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M.** (2002). *Cultivating communities of practice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Whitchurch, C.** (2013). *Reconstructing Identities in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Wisker, G.** (2005). *The Good Supervisor: Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*. Basingstoke, Royaume-Uni: Palgrave MacMillan.
- Wöhler, V.** (2014). To stay or to go? Narratives of early-stage sociologists about persisting in academia. *Higher Education Policy*, 27(4), 469-487.
- Ylijoki, O.-H.** (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying: A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39, 339-362.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	3
INTRODUCTION – DU DOCTORAT À L'EXPÉRIENCE DOCTORALE	5
Pourquoi un ouvrage sur l'expérience doctorale?	5
Pourquoi parler d' « expérience doctorale » plutôt que de « doctorat »?	6
L'expérience doctorale dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur	7
1. Un enseignement centré sur l'apprentissage et le développement	7
2. Le développement de compétences transverses ou génériques	8
3. L'employabilité à l'issue des programmes de formation	11
4. L'internationalisation des programmes de formation	13
5. L'apprentissage tout au long de la vie	14
La structure de l'ouvrage	15
PARTIE 1 – L'EXPÉRIENCE DOCTORALE : ÉTAT DES LIEUX	18
CHAPITRE 1 – LA NATURE DE L'EXPÉRIENCE DOCTORALE	18
1.1 L'expérience doctorale : de quoi parle-t-on?	19
1.1.1 L'apprentissage de et par la recherche	19
1.1.2 La contribution originale à l'avancement des connaissances	20
1.1.3 L'accompagnement par un ou plusieurs experts	21
1.2 La diversité des programmes d'études doctorales	22
1.2.1 Le continuum entre recherches fondamentales et recherches appliquées	23
1.2.2 Le continuum entre savoirs théoriques et savoirs pratiques	24
1.2.3 Le continuum entre expertises académiques et expertises professionnelles	25
1.3 Les perspectives d'emploi pour les doctorants d'aujourd'hui	27
1.3.1 La carrière académique	27
1.3.2 Le passage à la carrière hors du milieu académique	28
1.3.3 La carrière hybride académique et hors milieu académique	29
CHAPITRE 2 – LES PARTENAIRES DE L'EXPÉRIENCE DOCTORALE	30
2.1 Quelles sont les composantes de l'expérience doctorale?	31
2.1.1 La thèse	31
2.1.2 Le doctorant	31
2.1.3 L'encadrant (les encadrants, en cas de co-encadrement)	32
2.1.4 Le programme doctoral	33
2.1.5 L'intersection entre le doctorant et l'encadrant	33
2.1.6 L'intersection entre le doctorant et le programme doctoral	34
2.1.7 L'intersection entre l'encadrant et le programme doctoral	35
2.1.8 Le contexte disciplinaire	35

2.1.9	Le contexte institutionnel	36
2.1.10	Le contexte culturel (ou national)	36
2.2	Vers une vision intégrée de l'expérience doctorale	37
CHAPITRE 3 – LES DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES PARTENAIRES DE L'EXPÉRIENCE DOCTORALE		38
3.1	Les défis rencontrés par les doctorants	38
3.1.1	Une expérience d'apprentissage peu organisée et même contradictoire	38
3.1.2	Des attentes rarement explicites	38
3.1.3	Un feed-back limité	39
3.1.4	Une relation difficile et/ou ciblée exclusivement sur la thèse ou les articles	40
3.1.5	La présence de conditions stressantes	41
3.1.6	Le sentiment d'isolement et de solitude	41
3.2	Les défis rencontrés par les encadrants (et les co-encadrants, le cas échéant)	43
3.2.1	La sélection des doctorants	43
3.2.2	La motivation des doctorants et la procrastination académique	44
3.2.3	Les spécificités du co-encadrement	46
3.3	Les défis rencontrés par les institutions d'enseignement supérieur	47
3.3.1	La durée des études et les taux de réussite	47
3.3.2	La formation des encadrants et la qualité de l'encadrement	50
PARTIE 2 – L'EXPÉRIENCE DOCTORALE : PROPOSITIONS DE STRUCTURATION		52
CHAPITRE 4 – OUTILS PERMETTANT DE STRUCTURER LA RELATION ENTRE LES PARTENAIRES		52
4.1	Les conceptions et approches de l'expérience doctorale	52
4.2	Le modèle de Clutterbuck: la relation de mentorat	58
4.2.1	Le rôle de guide	60
4.2.2	Le rôle de conseiller	60
4.2.3	Le rôle de coach	60
4.2.4	Le rôle de networker	61
4.3	Le modèle de Lee: cinq approches de la supervision	62
4.3.1	Fonctionnelle	63
4.3.2	Enculturation	63
4.3.3	Pensée critique	64
4.3.4	Emancipation	64
4.3.5	Relationnelle	65

CHAPITRE 5 – OUTILS PERMETTANT DE STRUCTURER L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE	66
5.1 Le modèle de Kolb : l'apprentissage expérientiel	66
5.2 Le développement d'un portfolio de compétences doctorales	69
5.3 Le modèle de Collins, Brown et Newman : le compagnonnage cognitif	70
5.3.1 D'où vient le modèle, comment a-t-il été développé?	70
5.3.2 Comment le modèle s'applique-t-il dans l'enseignement supérieur?	71
5.3.3 Quelles sont les dimensions du modèle?	71
5.3.4 Comment utiliser le modèle pour structurer sa pratique d'encadrement doctoral?	77
CHAPITRE 6 – MESURES INSTITUTIONNELLES POUR STRUCTURER L'EXPÉRIENCE DOCTORALE	81
6.1 La mise en place de programmes, écoles ou collèges doctoraux	81
6.2 L'établissement d'une charte doctorale	83
6.3 Le développement professionnel des encadrants	85
6.4 L'émergence de collaborations interinstitutionnelles	88
6.5 La participation à des réseaux internationaux	89
CONCLUSION – UNE VISION INTÉGRÉE DE L'EXPÉRIENCE DOCTORALE	90
En guise de synthèse	90
Quelles perspectives d'avenir pour l'expérience doctorale?	91
1. La diversification croissante des profils des doctorants	91
2. Le développement de carrière des doctorant-e-s et titulaires de doctorat	92
RÉFÉRENCES	94
À PROPOS DES AUTEUR-E-S	102
À PROPOS DE DEVPRO	102

À PROPOS DES AUTEUR-E-S

Denis Berthiaume est titulaire d'un doctorat en psychologie de l'éducation de l'Université McGill, au Canada. Ses activités et travaux portent sur le développement professionnel des enseignant-e-s universitaires, sur l'innovation pédagogique et sur la qualité académique dans l'enseignement supérieur.

Aujourd'hui consultant indépendant dans ce domaine, il a été responsable du Centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne, en Suisse, ainsi que Vice-recteur en charge de la Qualité académique à la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO).

Mélanie Bosson est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, en Suisse. Adjointe à la direction à l'Université de Lausanne, en Suisse, elle travaille actuellement en contact étroit

avec les doctorant-e-s et leurs encadrant-e-s au sein du Graduate Campus de cette université. Elle anime divers ateliers sur des thématiques liées à l'encadrement des thèses.

Verity Elston est titulaire d'un doctorat en anthropologie de l'Université de Chicago, aux Etats-Unis. Depuis 2007, son travail de recherche et de conseil se centre sur la préparation à la carrière postdoctorale. Pendant une dizaine d'années, elle a été adjointe à l'école doctorale de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne, en Suisse, puis directrice du programme transversal de la Conférence universitaire de la Suisse

occidentale. Depuis 2017, elle est responsable du conseil de carrière destiné aux doctorant-e-s et post-doctorant-e-s au Graduate Campus de l'Université de Lausanne, en Suisse. En parallèle, elle dirige sa propre entreprise, laquelle propose des formations portant sur le développement de carrière auprès de chercheur-e-s dans l'ensemble de la Suisse.

Isabelle Skakni est titulaire d'un doctorat en administration et évaluation en éducation de l'Université Laval, au Canada. Elle est responsable du Bureau d'appui et de coordination de la formation doctorale à la HES-SO et chercheuse affiliée à l'Université de Lancaster, au Royaume-Uni. Elle collabore

notamment au projet européen Researcher Identity Development (RID). Ses travaux portent sur l'expérience, les parcours et le développement professionnel des doctorant-e-s et des titulaires de doctorat tant au sein des universités que dans les secteurs d'emploi non-académiques.

N.B. Les idées exprimées dans cette publication n'engagent que les auteur-e-s et non les institutions d'enseignement supérieur auxquelles ils-elles sont rattaché-e-s.

À PROPOS DE DEVPRO

DevPro – Le Centre HES-SO de développement professionnel est hébergé à la Haute école de gestion Fribourg, en Suisse, et financé par la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale. Sa mission est de soutenir le développement professionnel des enseignant-e-s du supérieur au sein de la HES-SO

par l'entremise de formations présentielles et à distance et d'autres initiatives traitant de thématiques d'importance pour l'enseignement supérieur. Il est possible d'obtenir de plus amples renseignements sur les activités de DevPro à l'adresse internet suivante : <https://devpro.hes-so.ch>.