

## Quel accompagnement doctoral pour l'écriture de la recherche et la professionnalisation des doctorant.e.s ?

# Argumentaire

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

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

En Europe, hors Royaume Uni, ce n'est pas un doctorat professionnel qui a été créé mais la question de la professionnalisation des docteurs est de plus en plus prégnante. Sous l'impulsion du processus de Bologne, les parcours doctoraux des universités européennes ont intégré une dimension professionnalisante. Dans les formations doctorales en France, l'exigence de professionnalisation s'est précisée avec l'inscription du doctorat au répertoire national de la certification professionnelle (Arrêté du 22 février 2019). Dans ce répertoire, un bloc de compétences du docteur est présenté et inclut, outre la conception et l'élaboration d'une démarche de recherche, d'autres compétences telles qu'assurer des veilles scientifiques à l'échelle internationale, diffuser la culture scientifique et technique ou encore encadrer des équipes dédiées à des activités de recherche. Il s'agit donc pour les doctorants de développer des compétences de chercheurs et d'autres compétences professionnelles plus aisément transférables à d'autres champs professionnels que l'enseignement supérieur et la recherche.

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

De nombreux travaux en pédagogie universitaire mettent en avant la nécessité de lier la qualité de l'enseignement à celle de la recherche. C'est dans cette articulation que s'est ancré le développement du *scholarship of teaching and Learning* (SoTL). Pour Bédard (2014), l'amélioration des pratiques d'enseignement peut être considérée par l'enseignant comme une caractéristique de sa

professionnalisation : « l'enseignant-chercheur qui adopte une posture de praticien chercheur se retrouve en position de développer une compétence particulière en pédagogie, une expertise (en enseignement ou de recherche en enseignement), à l'instar de sa position de chercheur dans son domaine » (Bédard, 2014 : 104). L'association de praticiens-chercheurs disciplinaires et de chercheurs experts dans l'analyse des processus d'enseignement apprentissage au sein d'équipes pluridisciplinaires dans le cadre d'un projet commun peut être une piste de professionnalisation. En effet, l'association de chercheurs dans le domaine de l'éducation et de praticiens chercheurs, outre qu'elle permet de gommer les clivages parfois observés entre différentes communautés (Péraya, 2014), peut constituer une piste intéressante pour le développement professionnel ou la professionnalisation des enseignants du supérieur, tout comme la recherche-action-formation à laquelle elle s'apparente (Charlier, 2005).

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

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

Ce dossier thématique propose d'apporter des regards scientifiques complémentaires sur les processus de mise en place des dispositifs de formation doctorale qui ont été conçus et mis en œuvre ou qui sont en cours de conception et d'interroger la qualité de ces dispositifs (les formations, le portfolio, etc.). Il pourra s'agir d'une démarche semblable au *Scholarship of Teaching and Learning* (Boyer, 1990 ; Bédard, 2014), processus de développement et de valorisation de l'expertise des enseignants du supérieur en matière d'enseignement qui vise l'amélioration systémique de la qualité des apprentissages, ou bien d'un travail de formalisation de réalités pédagogiques qui contribuent à l'avancement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage (*scholarship of Teaching*). Un éclairage sur la manière dont les parcours doctoraux articulent la formation à une pensée scientifique à celle d'une formation à une posture professionnalisante serait également utile. Dans cette continuité, les enseignements tirés de la mise en place des doctorats professionnels en Amérique du Nord et dans d'autres pays anglo-saxons seraient éclairants ; en particulier la manière dont les savoirs scientifiques viennent en soutien à la démarche d'amélioration des milieux de pratique.

D'autre part, ce dossier apportera un éclairage sur les pratiques d'accompagnement doctoral - et non plus uniquement le suivi (Gérard & Daele, 2015), sachant qu'aucune procédure normalisée existe à ce sujet, à laquelle les directeurs de recherche pourraient se référer (Denis, Rege Colet, Lison, 2019). Cela pose implicitement la question de la professionnalisation des enseignants-chercheurs, de façon à ce qu'ils proposent un guidage expert aux doctorants, afin que ces derniers puissent écrire leur recherche dans les temps impartis et développer d'autres compétences professionnelles qui leur permettront de s'insérer professionnellement. En France et à l'international, quelles sont les spécificités de l'accompagnement doctoral, sachant que le directeur de thèse n'est plus le seul « accompagnateur » ? En France, les comités de suivi de thèse peuvent jouer un rôle spécifique par le regard externe qu'ils induisent quant à l'organisation du travail du doctorant, son engagement, les difficultés rencontrées : quelle est concrètement la dimension formative des CST ?

### **Appel à articles selon deux axes**

Axe 1 – Le premier axe présentera des recherches menées pour mesurer les effets sur les doctorants des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les écoles doctorales et les laboratoires pour répondre aux nouvelles demandes sociétales. Les pratiques pédagogiques peuvent concerner les dispositifs de formation doctorale, le portfolio de compétences, les comités de suivi de thèse, la formation à l'écriture de recherche, etc. Dans le cadre de cet axe, une analyse comparative des parcours doctoraux et de leurs effets, en Europe, en Amérique du Nord et dans d'autres pays, sera bienvenue.

Axe 2 – Le deuxième axe portera sur les actions de formation et de recherche qui permettent le développement professionnel des enseignants-chercheurs de façon à permettre un accompagnement expert des jeunes chercheurs. Il peut s'agir de recherches qui visent à rapprocher l'enseignement et la recherche dans un même paradigme de professionnalité comme cela est exploré par le courant anglo-saxon de *Scholarship of teaching and Learning (SoTL)* (Boyer, 1990 ; Bédard, 2014), de recherches collectives, de co-construction de professionnalités émergentes, d'organisations apprenantes ou encore par la valorisation de l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs par le dossier d'enseignement (Wouters, Frenay & Parmentier, 2011) ou encore l'évaluation par les doctorants des acteurs de la formation à la recherche (directeur.trice de recherche, enseignant.e.s, formateurs.trices, comités de suivi).

Si cet appel à articles pour la *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES)* vous intéresse, merci d'envoyer à la coordinatrice du numéro (elsa.chachkine@lecnam.net) un titre et un résumé **avant le 15 juillet 2021**. Si la proposition d'article entre bien dans la thématique du numéro spécial, un article de 10000 mots maximum devra être envoyé avant le **5 janvier 2022**. Les articles, rédigés selon la feuille de style RIPES (<https://journals.openedition.org/ripes/623>) feront l'objet d'une première évaluation en interne avant d'être évalués par 2 évaluateurs externes. La parution du numéro spécial est prévue pour **l'automne 2022**.

## **Bibliographie**

### **Bibliographie**

- BEDARD D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture !, dans G. LAMEUL & C. LOISY C. *La Pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. Bruxelles : De Boeck. p. 97-109.
- Becker, H. S. (2014). Préface. Ecrire une thèse, enjeu collectif et malaise personnel. Dans M. Hunsmann & S. Kapp. *Devenir chercheur. Ecrire une thèse en sciences sociales*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. p. 9-16.
- Bonami, M., Letor, C. & Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière des trois situations scolaires hors normes. Dans L. Coriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Bruxelles : De Boeck. p. 34-48.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered*. Washington, DC: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brew, A. (1999). Research and teaching : changing relationships in a changing context. *Studies in Higher Education*, vol. XXIV, n°3, p. 291-301.
- Denis, C. Rege Colet, N. Lison, C. (2019). Doctoral supervision in North America : perception and challenges of supervisor and supervisee. *Higher Education Studies*; Vol. 9, No. 1; 2019.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2007)). [Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada](#). Toronto.
- Frenay, M. & Paquay, L. (2011) (dir.). Former les universitaires en pédagogie. *Recherche & Formation*. 67-2011.
- Frenay, M. & Wouters, P. (2014). Pédagogie universitaire. Dans A. Jorro. (Dir.). Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Bruxelles : De Boeck. p. 201-204.
- Gérard, L. & Daele, A. (2015). L'évolution de la formation doctorale a-t-elle engendré une évolution dans les pratiques d'accompagnement doctoral ? *Recherche & Formation*. 79- 2015.
- Huisman, J. & Naidoo, R. (2006). Le doctorat professionnel : quand les défis anglo-saxons deviennent des défis européens. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2(2), 64-79. <https://doi.org/>
- Jorro, A. (2014). Développement professionnel. Dans A. Jorro (Dir.). Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Bruxelles : De Boeck. p. 75-79.
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2014). La posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur. *Recherche & Formation*. 77- 2014. p. 73-85.
- Kallenbach, S., Dubourg-Lavroff, S., Gillard, C. & Rolland, D. (2020). *Le doctorat en France : du choix à la poursuite de carrière*. IGESR, Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche.
- Lison, C. & Paquelin, D. (2019). La formation du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. n° 80.
- De Meulemeester, J.-L. (2012). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste. *Pyramides*, 21 | 2011. <http://journals.openedition.org/pyramides/804>
- Mills C. W. (2006) [1959]. *L'imagination sociologique*. Paris : La Découverte.
- Norton, L. S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning : a Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. Abingdon : Routledge.
- Péraya, D. (2014). [Compte rendu de La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de recherche. G. Lameul et C. Loisy \(dir\).](#) *Recherche et formation*, 77-2014. p. 119-120.

Powell, S.D. and Green, H. (2007). *The doctorate Worldwide*. Maidenhead : Open Universty Press.

Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 137-162). Bruxelles : De Boeck.

Wouters, P., Frenay, M. & Parmentier, P. (2011). Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs. *Recherche & Formation*. 67-2011. P. 73-90