Les apprentissages en parcours doctoral ou les transformations vécues dans les différents lieux de savoir

Elsa Chachkine, Anne Jorro

▶ **To cite this version:**

Elsa Chachkine, Anne Jorro. Les apprentissages en parcours doctoral ou les transformations vécues dans les différents lieux de savoir. France Merhan; Mariane Frenay; Elsa Chachkine. Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage, Presses universitaires de Louvain, pp.119-135, 2021, 978-2-39061-111-0. halshs-03320969

HAL Id: halshs-03320969
https://shs.hal.science/halshs-03320969

Submitted on 10 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les apprentissages en parcours doctoral ou les transformations vécues dans les différents lieux de savoir

Elsa Chachkine & Anne Jorro

Notre contribution porte sur l'identification des apprentissages développés par les doctorants du Conservatoire national des arts et métiers à Paris lors d'un séminaire qui s'intitule « Du portfolio des compétences à l'insertion professionnelle des docteurs ». Ce séminaire répond à l'arrêté sur le doctorat de 2016 en France qui met en évidence les enjeux d'insertion professionnelle des doctorants qui ont à valoriser leurs compétences sur le marché de l'emploi. L'identification et la valorisation des compétences, développées tout au long du parcours doctoral dans différents contextes et réalisées à l'aide d'un portfolio des compétences, s'inscrivent dans cet objectif d'employabilité.

La problématique de cette recherche porte sur l'identification des processus d'apprentissage vécus par les doctorants dans les différents lieux de savoir. Nous nous interrogeons sur les ressources mobilisées tout au long du parcours doctoral. En particulier, nous nous demandons si l'approche « portfolio » mise en œuvre pendant le séminaire permet la mobilisation de nouvelles ressources, sachant que les doctorants, dans un premier temps, ne considèrent pas le parcours doctoral comme une modalité d'apprentissage mais plutôt comme un passage obligé du parcours doctoral. Le cadre théorique puise dans le courant du *situated learning* (Lave & Wengers, 1991), fait appel aux travaux de Jacob (2007) sur les lieux de savoirs ainsi qu'aux travaux de Ricoeur (2004) sur la reconnaissance de soi. Enfin, les recherches sur le portfolio de compétences (Carnus & Van Nieuwenhoven, 2014) sont mobilisées. Si l'approche compréhensive domine, elle oscille toutefois entre une épistémologie constructiviste phénoménologique (repérer le singulier) et une épistémologie constructiviste structuraliste (repérer le régulier).

1. Contexte de la recherche

En mai 2016 a paru en France un arrêté sur le doctorat dont une des finalités est la professionnalisation des jeunes chercheurs. La formation doctorale devient une formation à et par la recherche, une expérience professionnelle de recherche et, à l'issue du parcours doctoral, les jeunes chercheurs doivent pouvoir s'insérer professionnellement dans le public comme dans le privé. Pour cela, un projet professionnel est demandé dès l'inscription en thèse, un portfolio des compétences doit être développé tout au long du parcours et une approche par

compétences de la formation doctorale est demandée (et plus seulement une approche par thématique de recherche).

L'école doctorale Abbé Grégoire du Cnam accueille 244 doctorants issus d'une dizaine de laboratoires en sciences humaines et sociales au sens large du terme (science de gestion, sociologie du travail, sciences de l'éducation, etc.). Le parcours doctoral a été repensé et réorganisé en 4 macrocompétences : mener un projet de recherche, communiquer son travail de recherche dans la communauté scientifique, s'insérer professionnellement au plan national et international et servir la société. Chacune de ces macrocompétences inclut des formations, des activités de recherche valorisables par des crédits ECTS (comme, par exemple, la prise en charge d'une activité éditoriale, la participation à des contrats publics de recherche, la publication d'articles, etc.) ou encore des activités professionnelles valorisables comme communiquer ses recherches dans les médias, enseigner, s'engager dans un collectif qui cherche à diffuser les connaissances scientifiques, etc.

C'est dans ce contexte que le séminaire « du portfolio des compétences des docteurs à l'insertion professionnelle » a été créé. Les doctorants du Cnam sont des professionnels, pour la majorité d'entre eux, et le séminaire vise moins leur insertion que leur évolution ou leur transition professionnelle.

2. Apprentissages pluriels en parcours doctoral

Le parcours doctoral tel que présenté offre des possibilités d'apprentissage dont peuvent prendre conscience les doctorants. Nous considérons au moins 3 formes d'apprentissage que nous présentons successivement.

2.1. Apprendre dans des lieux de savoirs et des communautés d'apprentissage

Lorsque la formation doctorale est conçue comme un parcours permettant aux doctorants de faire l'expérience d'apprentissages variés, les objets d'apprentissage et les formes d'apprentissages se combinent. Ainsi, l'apprentissage doctoral se déploie dans des lieux de savoirs que sont les cours, séminaires de recherche, séminaires interlaboratoires, ateliers qui introduisent des objets de réflexion et de discussion. Parler de lieux de savoirs renvoie aux travaux de Jacob (2007) qui conçoit les lieux de savoirs comme des espaces où « la production, la validation, la transmission des savoirs ne sont pas des étapes abstraites, mais des opérations qui impliquent des acteurs, des lieux, des instruments, des supports d'inscriptions, des pratiques spécifiques ». Cette conception met en évidence la matérialité des savoirs, leur dimension épistémique tout autant que les dimensions sociales inhérentes au processus de transmission. Il nous semble que la formation doctorale orchestre, en quelque sorte, l'accès à ces lieux de savoirs auprès des doctorants qui les découvrent progressivement.

De plus, le courant du *situated learning* (Lave & Wengers, 1991) souligne l'importance de la participation sociale à des communautés de pratiques et, en particulier, l'importance de la participation périphérique à ces communautés. Dans un même établissement d'enseignement supérieur, des communautés de pratiques cohabitent, avec lesquelles le doctorant pourra tisser des liens de nature différente. Il s'agit donc de comprendre l'apprentissage du doctorant comme un processus de participation progressive dans des communautés de recherche. Dans cette perspective, la relation duale doctorant-directeur de thèse est totalement réinterrogée. Les apprentissages en parcours doctoral ouvrent les doctorants à une pluralité d'interactions collectives. Le fait de participer à des séminaires de différents laboratoires offre des occasions de comprendre des épistémologies différentes, des discours spécifiques (Foucault, 1969). De même, le fait de présenter sa recherche dans un séminaire interlaboratoire permet de s'exercer à communiquer son activité scientifique devant un public hétérogène. Enfin, les comités de suivi de thèse sont des rencontres propices à des lectures complémentaires faites par des chercheurs sur un travail de thèse qu'ils n'encadrent pas et permettent d'identifier des habitus, de comprendre des conflits épistémiques (Jorro, 2020).

2.2. Apprendre à se reconnaître comme chercheur en construction

Le fait d'apprendre dans des lieux de savoirs et de participer à des communautés de recherche oblige les doctorants à se présenter devant autrui et à savoir communiquer sur leur objet de recherche. La reconnaissance de soi est un enjeu de première importance en formation doctorale puisque le doctorant apprend à se positionner comme chercheur en formation devant la communauté scientifique. La question de la reconnaissance a été particulièrement étudiée par le philosophe Ricoeur (2004) selon un parcours permettant au sujet de passer par un processus d'identification puis d'attestation. Ce parcours de la reconnaissance reviendrait alors à faire l'expérience d'un processus d'identification de soi comme chercheur en construction puis d'attestation de son activité devant autrui. La capacité à se présenter comme chercheur en formation constitue un premier palier ; le second étant celui de rendre compte de son activité marquant ainsi un degré supérieur de reconnaissance de soi. Ce parcours de la reconnaissance demande du temps et un travail réflexif que le séminaire tente de mettre en œuvre. La reconnaissance de soi comme chercheur en construction suppose un apprentissage postural puisque se positionner en tant que chercheur oblige à distinguer son positionnement de professionnel, de citoyen, d'amateur éclairé, de chercheur (Jorro, 2001). Les doctorants issus de disciplines différentes ont à produire un discours compréhensible sur leur posture de doctorant et à rendre accessible leur travail de recherche. La reconnaissance de soi comme chercheur en formation, participant à plusieurs espaces d'apprentissage est donc délicate. En effet, certains doctorants peuvent se reconnaître comme doctorant sous l'accompagnement d'un directeur de thèse. Ils considèrent ainsi que leur formation relève du segment doctorant/directeur dans un accompagnement dual. D'autres, impliqués dans la vie de laboratoire, échangent avec leurs pairs et tirent parti des expériences parta-

gées. Plus rarement, les doctorants identifient la formation doctorale comme une opportunité d'enrichir une palette de compétences. La formation doctorale ne semble pas perçue comme une communauté scientifique élargie pourvoyeuse de possibilités d'apprendre. Cet enjeu d'identification nous semble crucial pour permettre aux doctorants de construire leur posture de chercheur et être en mesure d'identifier les opportunités d'apprentissage dans différents lieux de savoirs, et de pouvoir en rendre compte à soi-même comme à autrui.

2.3. Identifier et valoriser ses apprentissages avec le portfolio

Nous apprenons dans différents lieux de savoir et la participation a des communautés de chercheurs et des communautés périphériques constituent des temps d'apprentissage fondamentaux. Mais les jeunes chercheurs n'ont pas forcément conscience de leur importance et ne savent pas spontanément identifier les transformations vécues et les apprentissages permis tout au long du parcours. Pour l'aide à l'identification des lieux et des temps d'apprentissage, leur valorisation, ainsi que pour l'aide à la prise de conscience de leur identité de chercheur en formation et de l'importance de la communauté pour se construire comme chercheur, le portfolio est reconnu aidant (Carnus & Van Nieuwenhoven, 2014).

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

Déployée dans une visée développementale (Tardif, 2006), la démarche « portfolio » vise aussi bien à faire repérer ce qui est développé de façon singulière par chaque doctorant lors du parcours que de dégager des invariants, susceptibles d'être retrouvés dans des référentiels de compétences des docteurs (cf. Vitae Researcher Framework, Doc Pro). Davantage un outil formatif que certificatif dans notre contexte, nous privilégions les traces d'apprentissage « qualitatives » plutôt que leur exhaustivité, de même qu'il s'agit moins de faire prouver par les doctorants leurs compétences que de réfléchir à leur pratique (Bélair & Van Nieuwenhoven, 2010), à leurs transformations personnelles et professionnelles. Enfin, sachant que les doctorants apprennent des autres et produisent collectivement certaines parties du portfolio, qu'ils échangent aux diverses étapes de son élaboration, qu'ils s'appuient sur des référentiels de compétences de chercheurs, les portfolios peuvent osciller entre le singulier et le commun.

3. Méthodologie de la recherche

Le dispositif expérimental concerne le séminaire « Du portfolio des compétences à l'insertion professionnelle » fréquenté, lors de son lancement en février 2018, par 7 doctorants. Ce nombre restreint s'explique par l'introduction tardive du séminaire dans le parcours doctoral, par le fait que les doctorants sont à 65 % des professionnels et qu'ils disposent de très peu de temps pour suivre des séminaires et que 36 % des doctorants vivent en province ou à l'étranger.

3.1. Échantillon

L'échantillon qui figure dans le tableau 1 ci-dessous est composé de doctorants qui ont fréquenté le séminaire et l'ont validé. Les prénoms des doctorants ont été changés.

Tableau 1. Échantillon des doctorants

Doctorant	Discipline	Genre	Âge	Année de doctorat	Professionnel/ étudiant	Pays d'origine
S1 Sarah	Science de l'éducation	F	40	2e	Professionnelle	France
S2 Claude	Psychologie du travail	H	+ 50	5e	Professionnel	France
S3 Saurel	Sciences de l'éducation	H	45	2e	Professionnel	Haïti
S4 Mireille	Sciences de l'information et de la communication	F	30	1e année	Professionnelle qui a stoppé temporairement son activité le temps de la thèse	Liban
S5 Huang	Histoire des sciences et des techniques	F	25	1e année	Étudiante/contrat doctoral	Chine
S6 Rosette	Sociologie du travail	F	+ 50	5e année	Professionnelle	République démocratique du Congo
S7 Aba	Sociologie du travail	F	40	1e année	Professionnelle qui a stoppé temporairement son activité le temps de la thèse	Côte d'Ivoire

Pour notre recherche, nous disposons de deux types d'écrits : un écrit intermédiaire, individuel ou collectif, réalisé en milieu de séminaire et qui tâche de lister les compétences du doctorant Abbé Grégoire qui entre en thèse, qui chemine dans le parcours, qui écrit, etc. Le deuxième écrit est un « portfolio » final, individuel, qui peut prendre la forme d'un récit, d'une carte mentale, d'un prospect ou d'un CV, accompagné d'un écrit explicatif et parfois d'exemples de réalisations et de productions de connaissances.

3.2. Démarche portfolio proposée

Nous présentons la démarche portfolio mise en œuvre pour ce séminaire doctoral. Le séminaire comprend 7 séances de 3 heures dont 5 séances sont consacrées au portfolio. Le séminaire est crédité de 2 ECTS.

3.2.1 Éléments déclencheurs de l'entrée en thèse

Lors de la première séance, les doctorants sont invités à réfléchir et à noter les éléments déclencheurs de leur entrée en thèse, qu'ils soient biographiques, professionnels, institutionnels, contextuels (rencontre, lectures, etc.). Recueilli pour une précédente recherche (Chachkine & Jorro, 2019), un témoignage écrit d'une docteure de l'ED sur ses motivations à entrer en thèse, sur les difficultés vécues, surmontées et sur les apprentissages permis est projeté puis discuté avec le groupe.

Cette activité vise à faciliter le lien entre leur activité antérieure et leur activité présente, identifier leur motivation profonde à entrer en thèse, qui pourra être sollicitée tout au long du parcours.

3.2.2 Éléments déclencheurs pendant le parcours ou développement d'une posture de chercheur

Les doctorants sont ensuite invités à réfléchir aux événements importants de leur parcours : la participation à la vie de laboratoire, le travail avec le directeur de thèse, la participation aux journées doctorales, aux séminaires et rencontres avec d'autres doctorants, aux discussions avec des membres du comité de suivi de thèse, à la présentation de leur travail de recherche devant d'autres chercheurs (doctorants, docteurs, enseignants-chercheurs), etc.

Cette deuxième activité vise à faire identifier les rencontres et les moments importants du parcours. Elle cherche aussi à faire prendre conscience de l'importance de la socialisation des jeunes chercheurs pour la construction d'une posture de chercheurs.

3.2.3 Épreuves traversées et compétences mobilisées

Les doctorants réfléchissent ensuite aux épreuves traversées, aux apprentissages permis durant le parcours, que ce soit pour l'entrée en thèse, la construction de l'objet de recherche, la progression dans le parcours, l'écriture de la thèse, la présentation de sa recherche à une communauté scientifique, etc.

Cette activité vise à faire prendre conscience des difficultés vécues et des « passages » traversés (Van Genep, 1947) et les compétences mobilisées pour les traverser. Nous leur demandons ensuite de lister par écrit, individuellement ou collectivement, les compétences du doctorant qui entre en thèse, qui chemine dans le parcours, qui écrit, qui communique,

qui prépare sa soutenance. Cette activité donne lieu à un écrit, individuel ou collectif, qui est remis aux deux intervenantes du séminaire (auteures de cet article).

3.2.4 Confrontation à deux référentiels de compétences de chercheurs

En dernier lieu, il leur est demandé de prendre connaissance de deux référentiels de compétences de chercheurs majeurs (DocPro et VITAE). Les doctorants réfléchissent à nouveau aux compétences mises en œuvre pendant leur parcours, à celles qu'il leur semble important de développer pour la suite.

3.2.5 Écriture d'un portfolio

Pour clôturer le séminaire, les doctorants disposent de 6 semaines environ pour écrire leur « portfolio » : soit un récit de leur cheminement d'apprenti-chercheur et des compétences mises en œuvre pendant le parcours, illustrées d'exemples, soit une carte des compétences, soit un CV détaillé des compétences mises en œuvre pendant le parcours, accompagné d'un texte explicatif et d'exemples de mises en œuvre de compétences.

3.3. Méthodologie d'analyse des portfolios

Pour analyser les différents lieux de savoirs mobilisés par les doctorants pendant leur parcours, nous avons procédé à une analyse de contenu (Bardin, 1997), une analyse, en particulier, des indicateurs de nature sémantique et linguistique référant aux lieux, aux personnes mobilisées. Plus largement, nous avons recensé l'ensemble des ressources matérielles, sociales et spatiales que Jonnaert (2006) nomment les ressources externes, utilisées ou non par les doctorants dans leurs portfolios ainsi que les ressources internes (d'ordre cognitif, conatif, corporel) mentionnées dans les portfolios. Nous avons ensuite listé les apprentissages relevés par les doctorants, en tenant compte de la diversité des appellations qui réfèrent aux apprentissages (compétences, apprendre, qualités, etc.) et avons classé ce qui était communément exprimé et ce qui l'était moins. Dans la deuxième partie de l'analyse qui explicite les sémantiques de soi et les différentes reconnaissances de posture adoptée par les doctorants, en plus d'une analyse de contenus thématique et linguistique, les présentations visuelles des portfolios ont également été intégrées à l'analyse.

4. Analyse des portfolios

Les portfolios analysés ont des formes diverses et servent des objectifs différents pour les doctorants. Ils prennent tantôt la forme d'un récit, tantôt celle d'un prospect accompagné d'un écrit explicatif sur les compétences sélectionnées et mises en avant, tantôt la forme d'une carte mentale qui organise les apprentissages développés et les compétences mises en

œuvre accompagnés d'un document explicatif relatif à leur degré de développement, ou encore la forme d'un CV « amélioré ». Les récits eux-mêmes ne sont pas homogènes et se présentent soit sous la forme d'un récit d'apprentissage – qui varie considérablement selon que le doctorant est en année 1, 2, 3 ou plus – soit d'un récit « identitaire » qui vise davantage à trouver dans le parcours antérieur à la thèse les compétences personnelles qui prédisposaient à devenir chercheur.

4.1. Apprendre dans les différents lieux de savoirs, les ressources internes et externes mobilisées, les apprentissages permis et les compétences mises en œuvre

Les différents lieux de savoirs mentionnés unanimement dans les portfolios des doctorants sont les séminaires, les ateliers, les colloques et parfois le laboratoire de recherche. La mention de ces lieux est associée aux personnes ressources qui les fréquentent : les autres doctorants, les chercheurs expérimentés, le directeur de thèse. Les échanges permis avec ces différents acteurs de la recherche permettent de « découvrir de nouveaux éléments susceptibles d'offrir des pistes intéressantes pour affiner davantage mes réflexions sur ma problématique de recherche » (Saurel), de « chercher des soutiens » et de « développer sa culture scientifique » grâce aux échanges entre pairs et avec des chercheurs (Sarah), de socialiser, s'ouvrir à divers milieux d'apprentissage « discuter de sa recherche et accepter les retours d'autres chercheurs » (Huang), ou encore de ne pas reproduire les erreurs commises par d'autres doctorants, comme celle de se mettre à rédiger qu'en 3e année (Aba).

Tels que présentés par les doctorants, les lieux de savoir correspondent à la définition qu'en donne Jacob (2007) comme espace impliquant des pratiques spécifiques entre acteurs. Ce sont des lieux d'échanges avec des non-chercheurs sur son objet de recherche, liés au réseau personnel, professionnel ou au terrain de recherche. Ces lieux sont fréquemment mentionnés et jugés importants. Ainsi, le réseau personnel non chercheur constitue aussi « un atout indispensable pour tester la cohérence de son discours (et le fait qu'il soit compréhensible) » (Sarah, sciences de l'éducation, 2e année). Pour un autre doctorant, le terrain de recherche facilite les échanges informels « avec des gens qui n'ont aucune notion, aucune idée de mon sujet de thèse et me permet de m'enrichir, de découvrir de nouvelles choses, d'exploiter des pistes intéressantes auxquelles je n'avais pas forcément pensé » (Saurel).

Ces lieux, pour les échanges qui y sont permis, constituent des ressources matérielles et sociales et s'apparentent bien aux ressources externes, définies par Jonnaert (2006, p. 32) comme étant « sociales, matérielles ou encore d'ordre spatial ou temporel (par l'exploitation de l'espace physique et l'organisation temporelles d'une situation ».

Les ressources internes (d'ordre cognitif, conatif, corporel) et externes sont particulières pour chaque doctorant. Une doctorante en sociologie du travail (Aba), par exemple, mentionne essentiellement les qualités personnelles mises en œuvre tout au long de son par-

cours scolaire et professionnel mais reste muette quant aux compétences mises en œuvre pendant le parcours doctoral : elle y mentionne sa ténacité, son audace, sa curiosité intellectuelle sans limite, sa débrouillardise, sa capacité d'adaptation : « Une organisation syndicale de salarié me propose un stage. Je découvre la défense des salariés. Mon implication sans faille a fait comprendre au responsable syndical que ma curiosité intellectuelle n'avait pas de limite ». À l'inverse, une doctorante chinoise en histoires des sciences et des techniques (Huang), dans son portfolio, valorise les ressources externes mobilisées : en premier lieu son laboratoire de recherche, lieu de socialisation avec d'autres chercheurs et professionnels, lieu où elle participe également à l'organisation de séminaires, ateliers et où elle « se force » à venir quotidiennement :

> Le Cnam est en partenariat avec le centre Michel Serre, des écoles ingénieurs et d'autres établissements d'enseignement supérieurs. Les membres de notre laboratoire sont en contact avec d'autres équipes de recherche. J'ai pu donc m'ouvrir à divers milieux d'apprentissage grâce à ce genre de réseaux, à travers par exemple des e-mails qui circulent, des propositions de formations sur Adum, et des conversations que nous avons entre nous les doctorants, les chercheurs, et d'autres collègues au Cnam.

Cette doctorante fait aussi preuve d'ouverture intellectuelle en considérant que tout est potentiellement « apprentissage », de ténacité et de persévérance (en continuant à venir au labo malgré l'heure de trajet que cela lui « coûte » sans que cela soit « obligatoire »), etc. mais ne mentionne pas explicitement la mobilisation de ressources internes.

Une autre doctorante en sciences de l'éducation (Sarah), plus avancée dans le parcours doctoral, vise un recensement exhaustif des connaissances développées et des compétences mises en œuvre pendant le parcours qu'elle organise par macrocompétences ou grands objectifs : « Développer sa culture scientifique, mettre en place une méthode, présenter ses travaux, ses résultats, construire mon projet de recherche, développer sa position de chercheur, etc. ».

La mention des ressources internes est absente du portfolio. Le document explicatif qui accompagne la carte des compétences mentionne, quant à lui, les principales ressources externes mobilisées : « les lectures, des échanges entre pairs, entre chercheurs… les colloques » ou encore, pour la mise en place d'une méthodologie, « les formations doctorales et les échanges avec les autres doctorants », l'importance du « réseau personnel 'non chercheur' […] pour tester la cohérence de son discours », pour la compétence « présenter ses travaux, ses résultats ».

D'autres doctorants, enfin, optent pour un équilibre assez harmonieux entre l'explicitation des connaissances et compétences développées pendant le parcours et la description des ressources internes et externes mobilisées. C'est ce que traduit, par exemple, cet extrait du portfolio d'un doctorant haïtien en année 2 en sciences de l'éducation (Saurel) :

> Me reconnaître en situation de formation et d'apprentissage fait partie des compétences développées. Cela a pour effet de susciter en moi le sentiment de la spontanéité, de la créativité et de l'ouverture à l'autre. En discutant avec d'autres chercheurs, je me suis rendu compte que bien souvent nous partageons les mêmes préoccupations […] Je suis convaincu que la recherche ne se fait pas tout seul et que l'apport de ses pairs demeure fondamental.

L'ensemble de ce portfolio présenté sous forme de récit mêle compétences (se reconnaître en situation de formation et d'apprentissage), ressources internes (spontanéité, créativité et ouverture à l'autre) et ressources externes mobilisées (discuter avec d'autres chercheurs, apport de pairs).

4.2. Les compétences et ressources communes

Dans ce matériau langagier très hétérogène, ce qui est communément exprimé par les jeunes chercheurs dans les portfolios, c'est leur disponibilité à apprendre, leur ouverture d'esprit, leur curiosité intellectuelle sans limite. Les termes d'« ouverture d'esprit », d'« ouverture à l'autre », d'« ouverture aux apprentissages » sont présents dans tous les portfolios. Pour certains, cela se traduit par une disponibilité consciente, certainement permise par l'écriture du portfolio : « Me reconnaître en situation de formation et d'apprentissage fait partie des compétences développées. Cela a pour effet de susciter en moi le sentiment de la spontanéité, de la créativité et de l'ouverture à l'autre » (Saurel). Cette disponibilité de soi aux apprentissages est continuelle et son caractère dynamique est fréquemment souligné. Cela induit une capacité à se remettre en question permanente « apprendre de ses erreurs, viser de nouveaux acquis, s'interroger constamment et se remettre en question » (Sarah) et permet de « dépasser les blocages pour dégager une hypothèse qui renouvelle le fond scientifique » (Claude).

Cette disposition constante pour les apprentissages qui permet le renouvellement de la pensée, s'accompagne d'un goût prononcé pour le dépassement de soi, ce qui se traduit dans les portfolios par de nombreuses occurrences du comparatif « meilleur » : « un meilleur usage des matériaux », « une meilleure compréhension de mon objet de recherche » « construire un monde meilleur », etc. ou, par exemple, d'une mention explicite du besoin constant de se perfectionner « Je sais apprendre de mes expériences tout en cherchant constamment à me perfectionner » (Aba). Ce goût pour le dépassement de soi, déjà relevé par Chachkine et Jorro (2019) dans une recherche sur la corporéité dans l'écriture des jeunes chercheurs, s'accompagne d'une forte capacité d'autorégulation qui puise, pour certains, dans la capacité d'« identifier son élément moteur et qui motive » (Sarah). La prise de conscience que le parcours doctoral est « une épreuve de persévérance » qui est conscientisée par certains et qui se retrouve autour des termes « d'endurance » (Aba), ce qui signifie un endurcissement de son corps, ou autour du vocable de la patience : « cultiver la patience » (Rosette), « cela ne s'apprend pas du jour au lendemain » (Saurel). Le temps long

de la thèse est même identifié par presque tous les doctorants comme une condition pour aller dans la profondeur des choses :

> Ne pas trop précipiter les choses, c'est-à-dire prendre le temps nécessaire pour analyser une situation permet d'aller dans la profondeur des choses. J'ai découvert qu'en prenant le temps de laisser murir mes réflexions, cela me conduit à un travail plus conséquent et plus intéressant également (Saurel).

Dans la continuité de la disponibilité à apprendre, une autre compétence commune dans les portfolios est de « savoir écouter », pour comprendre finement une demande professionnelle « et se les donner comme objectif d'action » (Claude), « pour découvrir les richesses insoupçonnées d'un terrain de recherche » (Saurel), pour tirer le meilleur parti possible des rétroactions du directeur de thèse « et éviter les malentendus » (Huang) ou encore « être réceptif aux complexités rencontrées et les affronter […], rechercher leurs causes afin de mieux les comprendre pour les résoudre (Mireille). Cette acuité de la pensée sert aussi bien l'analyse de besoins en contexte professionnel, l'analyse de données de terrain, la capacité à tirer le meilleur parti de rétroaction du directeur de thèse ou encore sert de catalyseur au désir de chercher et de se confronter au non connu.

S'agissant plus spécifiquement des compétences communément mises en œuvre pendant le parcours doctoral (et non plus seulement des ressources internes que les doctorants nomment « compétences personnelles » ou « qualités »), elles sont rarement identiques d'un doctorant à l'autre. Trois compétences émergent toutefois. La première, presque unanimement mentionnée, est de savoir chercher de l'informations. Cette compétence de recherche d'informations est souvent associée au fait de savoir l'organiser, ce qui nécessite d'avoir testé différents outils informatiques, de savoir synthétiser l'information de façon à la rendre plus accessible. C'est aussi le caractère dynamique de la recherche bibliographique qui est relevé, la capacité à perpétuellement l'enrichir et à la déconstruire :

> La construction d'une bibliographie est une tâche simple mais en même temps c'est une activité très importante dans le cadre d'un travail de thèse. La compétence acquise dans ce domaine réside dans ma capacité à pouvoir déconstruire et construire à chaque instant ma bibliographie (Saurel).

Une doctorante (Aba), quant à elle, prend conscience dans son portfolio que la recherche bibliographique est sans fin et que si elle souhaite écrire une thèse en 3 ans, elle doit écrire parallèlement à l'élaboration de l'état de l'art : « J'en tire comme conclusion que je vais tâcher de rédiger en écrivant ou écrire en lisant. C'est ce que j'ai mis en œuvre. Et cela me convient parfaitement. Ce qui m'a permis d'avoir rédigé un projet d'introduction de ma thèse qui a vocation à être amélioré bien entendu mais les bases sont posées ».

Enfin, pour certains doctorants plus avancés dans leur parcours doctoral, la construction de la bibliographie s'insère dans le projet plus large de « la construction de l'objet de recherche » et comprend aussi la « méthodologie de travail », le choix de « son cadre théorique » ainsi que la récolte de « données expérimentales » (Sarah).

4.3. Sémantiques de soi et reconnaissance de sa posture

L'élaboration des portfolios semble répondre à une double dimension qui tient, d'une part dans la présentation de soi comme sujet singulier, doctorant, chercheur-praticien, citoyen, acteur social et, d'autre part dans la manière de reconnaître un parcours de transformations personnelles et/ou professionnelles et d'en retracer les étapes. L'analyse des portfolios permet de distinguer des approches différentes de présentation et de reconnaissance de soi et de ses potentialités. Trois formes de reconnaissance de soi dans le parcours de transformations sont exprimées :

- Une première modalité de la reconnaissance de soi réside dans *la quête d'une altérité scientifique* en recourant à l'approche biographique. Deux doctorantes issues de la Côte d'Ivoire et du Liban envisagent leurs transformations à venir en évoquant les fondements existentiels, culturels et professionnels de leur démarche ;
- Une seconde forme de reconnaissance relève *du dialogue entre l'expérience professionnelle et le processus de recherche*. La mise en regard des deux mondes permet l'établissement de passerelles pour trois doctorants ayant une expérience professionnelle longue dans les champs de la psychologie du travail, de la médiation culturelle et de la gestion de contrats publics ;
- Une troisième manière de se reconnaître réside dans la recherche de *la reconnaissance académique* par l'appropriation des compétences de recherche qui relèvent d'un travail solitaire ou qu'elles s'acquièrent dans un contexte de communauté d'apprentissage.

4.4. Le sujet singulier à la conquête d'une altérité scientifique

Le fait de revenir sur leur expérience doctorale de première année soulève un questionnement existentiel pour deux doctorantes issues du Liban et de Côte d'ivoire. L'entrée en thèse s'inscrit dans un parcours personnel et professionnel fait de rupture avec le pays d'origine et d'acculturation avec le monde de la recherche. La reconnaissance de soi joue un rôle majeur tant il s'agit de ramasser les expériences d'une vie antérieure pour se préparer à entrer dans un autre contexte avec les codes et les rituels qui les conduiront à construire une posture de recherche.

La première doctorante présente son portfolio sous la forme d'un discours narratif afin d'« écrire pour se retrouver, se regarder par narcissisme, donner sa version des faits, avouer ses erreurs, montrer ses motivations… donner du sens à sa vie, se définir comme différent, comme unique » (Aba). Consciente que son parcours personnel l'a conduite à quitter son pays d'origine pour venir en France, la doctorante montre son adaptabilité entre des événements scolaires parsemés d'échecs et les situations professionnelles où la débrouillardise (obtention d'un stage, d'un emploi) lui a permis de vivre des expériences professionnelles inédites. Elle est en mesure d'identifier des compétences et d'en saisir la dimension trans-

versale. Elle liste les valeurs qui la structurent et qu'elles nomment compétences personnelles.

> Je ratais mon BTS sans savoir ce que j'allais faire de ma vie professionnelle à court, moyen ou long terme. Ces compétences techniques qui ne sont pas des compétences acquises lors de mon cursus scolaire ou estudiantin m'appartiennent en tant que personne et sont une sorte de marqueur de ma singularité. Je comprends que ces compétences sont transversales et ne sont pas attachées à un métier en particulier. Ces compétences sont aussi utiles au-delà de la sphère professionnelle. Je me découvre des compétences personnelles appelées à être développées : l'autonomie, la curiosité, la débrouillardise, le dynamisme, l'endurance, l'envie d'apprendre, la capacité à faire face à des changements rapides, la fiabilité, la flexibilité, le goût du challenge, l'interdisciplinarité, l'ouverture d'esprit, la patience, la polyvalence, la prise d'initiatives la résistance au stress, le sens de l'efficacité, la stabilité émotionnelle, la ténacité… (Aba).

Le discours reste encore peu explicite sur la posture à construire mais cette liste de valeurs laisse entendre que la posture de recherche pourrait se développer à partir de ce terreau.

La doctorante libanaise, qui a quitté son métier de journaliste pour entrer dans le monde de la recherche, recourt également à la forme narrative. Elle cite Marie Curie comme figure tutélaire et révèle qu'elle vise à acquérir une autre posture, celle du chercheur ouvert à la complexité du monde :

> Dans la vie, rien n'est à craindre, tout est à comprendre. Vous ne pouvez pas espérer construire un monde meilleur sans améliorer les individus. Ces deux citations sont en phase avec ces premiers mois de mon cursus doctoral, mon souhait d'être enseignante chercheure, c'est de participer à un monde meilleur et en commençant par m'améliorer. Au début je n'étais pas consciente que cela doit passer par un changement d'état d'esprit et qu'il faut être réceptif aux complexités rencontrées et les affronter avec intelligence puisque ces complexités nous forcent à rechercher leurs causes afin de mieux les comprendre pour les résoudre.

Elle projette le travail à conduire pour devenir chercheur. Elle évoque un changement de paradigme entre le Liban et la France qu'elle ne spécifie pas pour autant mais dont elle pressent l'importance. De même, elle repère la différence entre les exigences techniques du master et celles du doctorat en soulignant l'importance de la réflexion.

4.5. Le dialogue entre l'expérience professionnelle et le travail de thèse où le désir de reconnaissance socioprofessionnelle

Trois portfolios rendent compte de liens étroits établis entre l'activité professionnelle et les compétences acquises à l'occasion du doctorat. Autrement dit, le doctorat est vécu comme une expérience professionnelle qui enrichit l'activité professionnelle.

Ainsi, Rosette (S6) relie les compétences de conduite d'un projet de recherche aux compétences professionnelles :

> Une grande capacité d'analyse et de synthèse des problématiques en situation de crise (il s'agit de dossiers contentieux en matière de contrats publics), c'est grâce à l'autonomie et l'assurance acquises tout au long de mon cursus doctoral. La capacité de travailler dans tous les domaines mais aussi d'innover.

Pour un autre doctorant, le portfolio sera l'occasion de mettre en évidence les finalités professionnelles qu'il dégage à partir des 4 macrocompétences de recherche : (1) connaissances et capacités intellectuelles, (2) efficacité et créativité, (3) organisation et gestion de recherche et (4) engagement, coopération et relationnel). Ainsi, en tant que professionnel, le doctorant considère les finalités professionnelles suivantes :

(1) pour apporter les savoirs d'un chercheur dans un domaine à développer en interne ;
(2) pour piloter des projets innovants au sein de structures internes ;
(3) pour accompagner la recherche et le développement de missions nouvelles ;
(4) pour constituer des structures innovantes participant au progrès scientifique.

Ces finalités professionnelles seront explicitées dans le portfolio sous la forme de 12 compétences que nous ne pouvons discuter dans le cadre de cet article. Parce qu'il est en 3e année, ce doctorant est en mesure d'identifier les enjeux d'apprentissage vécus tout au long de son parcours doctoral. Si la première année l'a contraint à se concentrer sur la prise de distance par rapport au terrain professionnel ainsi que sur la rencontre avec une communauté de recherche, la seconde année est focalisée sur l'expérience de collectifs de doctorants et de recherche pluridisciplinaire, et la troisième année lui a permis d'exercer son positionnement scientifique de communiquant en acquérant « une posture épistémologique propre à la culture scientifique d'appartenance ». Ce professionnel montre une prise de distance à travers la modélisation proposée entre les compétences de recherche et les finalités professionnelles. Il propose une mise en relation des spécificités de la recherche avec le monde professionnel.

La troisième doctorante établit un dialogue entre le monde de la recherche et l'exercice de sa profession. Pour arriver à cette forme dialogique elle a préalablement formalisé une carte conceptuelle qui lui a permis de distinguer 5 activités clés : « (1) développer ma culture scientifique, (2) mettre en place une méthodologue de recherche, (3) présenter mes travaux et résultats, (4) construire mon projet de recherche, (5) développer ma posture de chercheur ». Ce travail d'objectivation lui a permis ensuite d'établir des liens étroits entre le monde de la recherche et le monde professionnel. Nous reprendrons ici ce que cette professionnelle qui se considère comme « chercheur junior » explicite à propos de la mise en place de la méthodologie de recherche :

> Personnellement, j'utilisais déjà cette méthodologie partiellement, dans le cadre de mon métier de médiateur culturel. Je l'ai donc adapté pour mon parcours doctoral, en insistant surtout sur le volet rigueur. Ces éléments se sont formalisés et justifiés au fur et à mesure

> de la présentation de mes travaux dans les séminaires doctoraux et les colloques et surtout lors d'échanges avec les professionnels. Mais j'avoue que certains éléments ne sont pas encore complétement définis. Ainsi mes critères de sélection doivent être approfondis plus clairement (Sarah).

Chacun des portfolios montre une grande prise de conscience des compétences de recherche et chaque professionnel-doctorant est en mesure d'établir des liens avec son activité professionnelle. C'est bien une reconnaissance socioprofessionnelle qui se manifeste.

4.6. Posture d'apprenant et reconnaissance académique

Contrairement à l'approche précédente, la reconnaissance académique montre une volonté de creuser le sillon des compétences de recherches, de découvrir ce que chaque compétence apporte au chercheur. Ainsi, un doctorant (Saurel) insiste sur les apprentissages spécifiques et montre ainsi les transformations vécues. Il identifie plusieurs apprentissages concernant la construction d'une bibliographie, la compréhension des courants de recherche, la rigueur méthodologique, l'écoute du terrain de recherche. Il revient longuement sur l'apprentissage de la compétence de lecture d'articles scientifiques :

> L'une des plus grandes compétences développées au cours de mon parcours doctoral est l'apprentissage de la lecture d'un article scientifique. En fait, savoir lire et comprendre la structure d'un article scientifique n'est pas si évident qu'on le pense. En développant cette compétence, cela m'a permis d'avancer plus sereinement dans la construction de mon cadre théorique. Je découvre combien il peut être difficile de comprendre la portée d'un article scientifique si l'on ne parvient pas à bien saisir la problématique de l'auteur. En effet, comprendre la problématique d'un texte, c'est aussi comprendre ce qui fait problème pour le chercheur, et comment ce dernier essaie d'y faire face, c'est-à-dire quelle est la voix choisie par l'auteur pour tenter de résoudre le problème posé. Savoir lire un article scientifique m'a été très bénéfique et favorise grandement l'écriture de la thèse. À force de lire les autres chercheurs, il me devient plus facile d'entrer dans ma propre écriture…

Tout au long de son portfolio, ce doctorant mettra en évidence le pas gagné dans la conduite de la recherche par la maîtrise des compétences identifiées. Une grande humilité émerge de cet écrit tant chaque compétence est présentée de façon à favoriser le développement d'une posture de recherche et d'une identité nouvelle.

> Je suis devenu autre parce que je me sens appelé à poser un nouveau regard sur le monde et sur-moi-même. En quoi consiste ce nouveau regard ? En fait, il s'agit de regarder les choses non pas à partir des apparences sensibles mais de savoir les questionner pour parvenir à dépasser le sensible afin de saisir les phénomènes dans leur profondeur (Saurel).

5. Discussion

L'analyse des productions des doctorants nous permet de distinguer 3 démarches au-delà de la singularité des objectifs poursuivis par chacun dans les portfolios. La première montre le doctorant cherchant à se rassurer en réexplorant son parcours de vie antérieur pour y trouver les germes d'une prédisposition à être chercheur et à ainsi légitimer une nouvelle posture. La seconde place le doctorant dans une exploration systématique des connaissances et compétences mises en œuvre pendant le parcours. La troisième, portée par la visée d'insertion professionnelle des futurs docteurs, offre une sélection et une valorisation de certaines compétences qui servent les objectifs professionnels ciblés par le doctorant. Dans chacune de ces démarches, les ressources internes et externes sont identifiées.

Ces démarches déterminent, en quelque sorte, les processus de reconnaissance de soi. Et nous avons pu identifier trois formes de reconnaissance :

- la quête d'une altérité scientifique pour des doctorants qui explicitent leur parcours de vie et leur volonté d'aller vers le monde de la recherche ;
- le désir d'une reconnaissance socioprofessionnelle pour des doctorants professionnels qui tirent part de la recherche et entrevoient la valeur ajoutée de la formation doctorale dans leur activité professionnelle ;
- la recherche d'une reconnaissance académique pour un doctorant qui conçoit la possibilité d'aller vers le monde de la recherche en explicitant les apprentissages relatifs à certaines compétences de recherche.

Ces premiers résultats sont à pendre avec prudence au regard de notre échantillon limité. Et nous gardons à l'esprit que les portfolios sont des constructions discursives opérées par les étudiants. Comme tout acte de communication, ils comportent un enjeu de (re)présentation de soi donné à autrui (Merhan, 2019). Ainsi, les portfolios peuvent être, par ce qu'ils disent ou taisent, le révélateur d'une légitimation de leur posture de recherche.

Les productions des doctorants montrent une certaine forme de créativité. En effet, aux compétences sèches des référentiels, les doctorants apportent leur propre dénomination et significations : ils ne conçoivent pas leur implication dans la recherche de façon à se conformer aux référentiels. Ils apportent leurs propres conceptions dans le repérage des compétences travaillées à l'occasion du parcours doctoral. C'est notamment le cas pour les 3 doctorants qui cherchent à établir des liens entre leur activité professionnelle et leur engagement dans la recherche. Les compétences identifiées sont revêtues de significations plus contextualisées. Dans un moindre degré, c'est aussi le cas pour les deux doctorantes qui cherchent à se positionner dans une dynamique scientifique et qui découvrent les finalités de la recherche pour mettre en évidence les valeurs qui fondent leur engagement. Pour ces doctorants, les portfolios constituent des outils de valorisation de positionnement personnel et/ou professionnel en rapport avec l'activité de recherche. En revanche, pour le doctorant engagé dans une perspective académique, les compétences de recherche sont systématiquement étudiées en tant que telles.

Sans être absente, la compétence d'écriture n'est pas centrale dans les portfolios des doctorants. Il s'agit pourtant d'une compétence travaillée pendant le parcours et qui constitue une épreuve pour les doctorants. Mais, dans cette recherche, nombreux sont les doctorants qui démarrent leur thèse et qui se situent dans la phase de glanage et de collecte de traces écrites, qui fondent, en quelque sorte, un répertoire de citations qui serviront ensuite à une écriture plus linéaire (Chachkine & Jorro, 2019 ; Jorro, 2016).

Les portfolios témoignent également de la prégnance des contextes apprenants, fortement associés à la socialisation qu'ils permettent. Les lieux de savoirs, mentionnés dans les portfolios, sont les lieux de formation (séminaires, ateliers), les colloques, le terrain, lieux qui traduisent bien la fréquentation de zones périphériques indispensables mentionnées plus haut et la participation progressive des doctorants à des communautés de recherche élargies. Les laboratoires sont, quant à eux, plus rarement mentionnés ; en effet, les laboratoires en sciences humaines et sociales, en France, constituent rarement l'épicentre de la vie de recherche, comme c'est par exemple le cas dans l'analyse anthropologique faite par Latour et Wooglar (1988) d'un laboratoire californien en neuroendocrinologie. Plus surprenante est l'absence de mention de bibliothèques et de lieux d'écriture du travail de recherche, le domicile des doctorants notamment. Il s'agit très certainement d'une conséquence de la démarche portfolio proposée qui invite à réfléchir aux diverses socialisations à la recherche permises pendant le parcours, mais qui n'incite pas à recenser de façon systématique l'activité doctorale et son contexte. Il s'agit là d'une amélioration apportée à la démarche en 2018-2019 et les portfolios recueillis devraient permettre de préciser encore les apprentissages en parcours doctoral et les transformations vécues dans les différents lieux de savoir.

6. Conclusion

La dynamique des apprentissages en parcours doctoral telle qu'elle est présentée et réfléchie dans les portfolios semble étroitement liée aux contextes investis par les doctorants et aux situations singulières vécues et objectivées. Les lieux de savoir font l'objet d'appropriation différenciées par les étudiants : leur participation, puis leur implication dans ces lieux de savoir, façonne, en quelque sorte, leur rapport au monde de la recherche et à leur travail de thèse. De même, les interactions sociales avec les pairs qui se développent dans ces espaces irriguent leur posture de doctorant. Enfin, la clarification pour soi-même de son projet doctoral permet un rapport à la recherche objectivé (tantôt académique, tantôt professionnel ou encore existentiel) et moins sujet à l'incertitude. Les trois formes d'apprentissage que nous avons identifiées dans leurs combinaisons singulières – apprendre dans des lieux de savoir, apprendre dans des communautés de pratiques, apprendre de son parcours de vie – nous semblent fondatrices de cette dynamique. Il reste maintenant à conforter cette recherche exploratoire par une recherche portant sur un échantillon plus important dans nos prochains travaux.