



HAL
open science

Portfolio de doctorants et postures d'apprenti chercheur

Elsa Chachkine, Fabienne Saboya

► To cite this version:

Elsa Chachkine, Fabienne Saboya. Portfolio de doctorants et postures d'apprenti chercheur. 2024. halshs-04584747

HAL Id: halshs-04584747

<https://shs.hal.science/halshs-04584747>

Preprint submitted on 23 May 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Portfolio de doctorants et postures d'apprenti chercheur

Elsa Chachkine, maitresse de conférences HDR en sciences de l'éducation et de la formation, laboratoire, Foap, Conservatoire national des arts et métiers, Paris, France, elsa.chachkine@lecnam.net

Fabienne Saboya, docteure en sciences de l'éducation et de la formation, laboratoire, Foap, Conservatoire national des arts et métiers, Paris, France, fabienne.saboya@wanadoo.fr

Version soumise avant réception des expertises du comité de lecture

Résumé

Le portfolio doctoral, obligatoire en France depuis l'arrêté sur le doctorat de 2016 (Arrêté sur le doctorat, 2016), peut être un outil de développement professionnel et permettre aux doctorants de construire une posture professionnelle de chercheur en sciences humaines et sociales. Les postures professionnelles, tout comme les compétences, s'inscrivent dans un espace de contraintes et de normes, mais elles intègrent une manière d'agir et d'être singulière (Starck, 2016). Une démarche portfolio a été mise en place pour les doctorants du Cnam (France). Elle vise la conscientisation et la valorisation des compétences mises en oeuvre pendant le parcours doctoral, à réfléchir à leur nouvelle identité professionnelle, à développer leur(s) posture(s) de chercheur. Dans une précédente recherche, trois orientations posturales de chercheur, existentielle, académique ou celle d'un professionnel-expert, semblaient se dégager d'un échantillon réduit de portfolios de doctorants (n=7). Dans cette recherche, ces postures sont interrogées avec un échantillon plus important de portfolios de doctorants recueillis dans le cadre d'un séminaire doctoral (n=27) avec la même démarche portfolio. Cela permet de révéler de nouvelles postures de chercheur et postures apprenantes.

Mots-clés

Portfolio doctoral, professionnalisation, postures de chercheur, postures d'apprenant, dimension existentielle du doctorat.

Abstract

The doctoral portfolio, mandatory in France since the 2016 doctoral decree (Arrêté sur le doctorat, 2016), can be a professional development tool and enable doctoral students to build a professional posture as researchers in the humanities and social sciences. Professional postures, like competencies, are inscribed in a space of constraints and norms, but they integrate a singular way of acting and being (Starck, 2016). A portfolio approach has been set up for doctoral students at the Cnam (France). Its aim is to raise awareness and enhance the competences implemented during the doctoral course, to think about their new professional identity, and to develop their researcher posture(s). In a previous study, a small sample of doctoral students' portfolios (n=7) revealed three postural orientations: existential, academic or professional-expert. In this research, these postures are questioned with a larger sample of doctoral student portfolios collected as part of a doctoral seminar (n=27) using the same portfolio approach. This reveals new research and learning postures.

1. Introduction

Le portfolio de compétences doctoral est une exigence française récente (arrêté sur le doctorat du 25 mai 2016), qui n'a d'équivalent, ni en Europe ni au-delà, et très peu de travaux scientifiques lui sont consacrés. Le doctorant doit y consigner les formations suivies, son activité doctorale, y valoriser ses compétences, etc. La valorisation des compétences suppose toutefois de savoir identifier les compétences qu'un apprenti chercheur mobilise pendant son parcours doctoral. L'intérêt pour le portfolio doctoral ne se limite donc pas à la France ; il concerne l'ensemble des acteurs préoccupés par la formation des doctorants à la recherche en SHS.

Dans les écoles ou collèges doctoraux français chargés de la formation des doctorants, l'exigence du portfolio a été très diversement comprise. Il est vrai que dans l'arrêté, l'objectif

d'insertion professionnelle des doctorants via le portfolio de compétences n'est pas explicite, l'objectif de mieux professionnaliser aux métiers de la recherche non plus, même si des formations spécifiques en éthique et déontologie de la recherche deviennent obligatoires. Il s'ensuit des formats de portfolio divers qui prennent le plus souvent la forme d'un tableau à remplir sur les principales activités doctorales de l'apprenti chercheur (séjours scientifiques, communications scientifiques orales et écrites réalisés, événements scientifiques organisés, formations suivies ou encore activités « professionnalisantes » menées (enseignement, généralement). Dans ces versions obligatoires du portfolio, aucun travail réflexif sur les compétences mobilisées lors de ces diverses activités n'est attendu et la question de la valorisation du travail doctoral n'est pas évoquée. Un cours ou un accompagnement à l'identification de compétences, optionnel, peut toutefois être proposé par de rares écoles doctorales, en plus du « portfolio » obligatoire.

Pour son portfolio de compétences des doctorants, l'école doctorale Abbé-Grégoire en SHS du Cnam, pluridisciplinaire et qui compte 250 doctorants, a opté, pour sa partie obligatoire comme optionnelle, pour une approche réflexive de la construction d'une posture de chercheur (Chachkine, 2023). Les doctorants de l'ED, d'un âge moyen de 41 ans, dont 60 % sont des femmes, ont des mobiles d'entrée en thèse variables, avec toutefois une proportion importante de professionnels qui viennent valider leur expérience, gagner en expertise pour devenir des professionnels de très haut niveau, ou qui se réorientent par la thèse. Le parcours doctoral, une succession organisée et cohérente d'expériences formatives de nature variée (Jourdan, 2017), est composé de formations mais pas seulement, de socialisations à la recherche, d'activités professionnelles « cœur du métier » du chercheur (telles faire un état de l'art sur un sujet scientifique, maîtriser les concepts clés de son domaine et savoir les situer dans le champ des SHS, etc.) ou d'activités professionnelles connexes au métier de chercheur et communes à d'autres champs professionnels (telles qu'enseigner, rechercher des fonds, etc.).

Enfin, si la logique de formation professionnelle du chercheur en SHS est prioritaire les logiques de construction de savoirs et de développement global de la personne (Fabre, 2015) ne sont pas exclues. En effet, penser la formation des doctorants en termes de « parcours » implique aussi la reconfiguration de la trajectoire biographique et identitaire du sujet (Delory-Momberger, 2022). Cela signifie la reconfiguration des expériences et des représentations que s'en donne le doctorant en termes d'image de soi, de représentation du métier, de valeurs professionnelles, etc. L'accompagnement doctoral proposé dans le cadre du portfolio ambitionne de faciliter ces reconfigurations.

Cette démarche portfolio tente donc, par un accompagnement du doctorant proche du compagnonnage réflexif, de lui faire identifier et valoriser les apprentissages permis par son activité de recherche et par les formations suivies, ou encore de flécher différents lieux où s'effectue la recherche, d'inciter à vivre des expériences contrastées, à identifier leur potentiel d'apprentissage, à le valoriser. L'ensemble des traces rassemblées visent à encourager, chez le doctorant, des prises de conscience relatives à la construction de ses compétences et de sa nouvelle identité professionnelles. En cela, la démarche portfolio ambitionne la construction d'une posture professionnelle de chercheur par le doctorant, posture professionnelle définie comme étant une mise en conformité de compétences, de connaissances, d'attitudes avec des normes professionnelles, bâties à partir de représentations partagées au sein d'un domaine d'exercice (Chachkine, 2023). Cette mise en conformité est toutefois singulière et engage l'individu dans son rapport le plus intime au vivre (Starck, 2016).

Cette démarche portfolio a fait l'objet de publications (Chachkine, 2019 ; Chachkine et Jorro, 2021 ; Chachkine, 2023) dans lesquelles sont démontrés, entre autres, que cette démarche permet d'identifier certaines compétences du chercheur en construction, et que, à la différence des compétences « sèches » des référentiels de compétences de chercheurs (Vitae, 2011 ; DocPro, s. d.), celles décrites dans les portfolios sont revêtues de significations plus contextualisées, sont plus incarnées en révélant des manières d'être et d'agir absentes des référentiels de chercheurs.

Dans une des recherches (Chachkine et Jorro, 2021), avec la démarche portfolio proposée et un échantillon réduit ($n = 7$), trois orientations posturales sont dégagées : plutôt existentielle, plutôt académique ou plutôt celle d'un professionnel-expert. La première modalité réside dans la quête d'une altérité scientifique et les doctorants recourent à l'approche biographique, reviennent sur leur parcours personnel et professionnel antérieur, ramassent un ensemble d'expériences qui les prédisposent à entrer en thèse. Ce travail semble les préparer à entrer dans le nouvel univers professionnel, avec de nouveaux codes, valeurs, rituels. Dans la posture académique, les doctorants montrent une volonté de creuser le sillon des compétences de chercheur et de découvrir ce que chaque compétence apporte au chercheur en construction, aux transformations vécues. La posture d'expert relève du dialogue entre l'expérience professionnelle et le processus de recherche où le doctorat est vécu comme une expérience professionnelle qui enrichit l'activité (Chachkine et Jorro, 2021).

Dans cet article, en s'appuyant cette fois sur un échantillon de portfolios plus important (n=27), il s'agit de confirmer la pertinence des trois orientations posturales dégagées avec la démarche portfolio proposée en séminaire (plutôt existentielle, académique ou plutôt celle d'un professionnel-expert), de les affiner, voire de dégager de nouvelles orientations posturales. Il s'agit également de comprendre si la posture existentielle – posture au cours de laquelle les doctorants identifient ce qui les a prédisposés à entrer en recherche – est davantage propre aux doctorants en tout début de parcours et à ceux également qui quittent leur pays d'origine pour la France.

2. Cadre théorique

2.1 Professionnalisation des doctorants, compétences et postures

Dans l'Union Européenne, sous l'impulsion du processus de Bologne, les parcours doctoraux des universités ont intégré une dimension professionnalisante. En France, l'exigence de professionnalisation des doctorants s'est précisée avec l'inscription du doctorat au répertoire national de la certification professionnelle (Arrêté du 22 février 2019). Dans ce répertoire, sont présentées des compétences « cœur de métier » du chercheur, comme dans le bloc 1 « Conception et élaboration d'une démarche de recherche et développement », et d'autres compétences, connexes au métier de chercheur et communes à d'autres secteurs professionnels, comme « Encadrer des équipes dédiées à des activités de recherche et développement, d'études et prospective ». Ces dernières, qui élargissent les compétences des docteurs aux métiers du management, par exemple, sont mentionnées dans l'optique d'une meilleure insertion professionnelle des docteurs, d'adaptabilité aux besoins socioéconomiques des entreprises.

En cela, l'introduction de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur est à la fois porteuse d'une volonté de fabriquer des professionnels via des dispositifs de formation, pour former de futurs professionnels compétents – c'est une « professionnalisation-formation » (Wittorski, 2022, p.335) –, mais aussi d'une volonté d'adaptation pragmatique des formés aux mutations socio-économiques de la société marquées par davantage de concurrence, aux contextes de travail évolutif – c'est une « professionnalisation-efficacité » (Wittorski, 2022, p. 335).

La posture professionnelle, tout comme la compétence (Tardif, 2006, p. 22) – « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » – est liée à des familles de situations professionnelles. Les postures professionnelles, dont des liens cruciaux avec les compétences existent, sont fortement et explicitement liées à la spécificité d'une profession (Tardif et Dubois, 2013). Si les postures professionnelles, tout comme les compétences, s'inscrivent dans un espace de contraintes et de normes, elles intègrent une manière d'agir et d'être singulière.

Cette manière d'agir et d'être singulière traduit une disposition psychique et corporelle (Jorro, 2016) particulière. La posture traduit, dans un espace de contraintes et de normes, un jeu ou une latitude dans le savoir-agir du professionnel, sachant que dans notre contexte, il s'agit d'un professionnel en développement. La question de la posture professionnelle constitue ainsi un lieu de tension irréductible entre un agir singulier et un agir institutionnalisé (Starck, 2016). Ce "jeu" ou cette latitude dans la manière d'agir et d'être permet d'actualiser des compétences de façon singulière, elle traduit l'expression d'un individu dans un champ social et engage l'individu dans son rapport le plus intime au vivre (Starck, 2016).

Même si la dimension corporelle de la posture, dans son sens premier, est importante, pour notre recherche qui s'appuie sur des portfolios écrits d'apprentis chercheurs, ce terme est utilisé pour décrire et analyser le positionnement singulier du doctorant dans son apprentissage du métier de chercheur. Il s'agit en effet de décrire et d'analyser l'orientation professionnelle en développement que les doctorants expriment dans les portfolios.

Enfin, une distinction est faite entre une posture de chercheur et une posture de recherche. Cette dernière est basée sur des fondements épistémologiques, sur la manière de se positionner dans le champ scientifique ; il s'agit « d'une affirmation et d'une prise de territoire dans le champ scientifique, traversé par des rapports de pouvoir et des légitimités contrastées » (Dayer, 2013, p 94), ce qui suppose qu'une posture de recherche est aussi une posture de vie. En cela, posture de recherche et posture de chercheur peuvent converger.

La professionnalisation des doctorants, leur construction d'une posture de chercheur, peut être facilitée par les médiations formatives. Le portfolio de développement professionnel peut permettre de faciliter les transitions, de réexplorer les expériences antérieures, de leur donner du sens, de les mettre en lien avec de nouvelles visées professionnelles, d'aider à identifier les

lieux d'apprentissages, à les valoriser, etc. Le portfolio peut donc être un outil de construction professionnelle et un outil de reconfiguration de son identité personnelle et professionnelle vers une ou des postures professionnelles de chercheur.

2.2 Le portfolio de compétences pour construire une posture de chercheur

Le portfolio, progressivement implanté dans les années 80 dans les formations du supérieur à visée professionnelle, est un outil polyfonctionnel. Pour cette recherche, le portfolio est un outil de consignation de données, qui prend la forme d'un porte-document permettant de sélectionner et d'organiser des traces d'apprentissage (Bélaïr et Van Nieuwenhoven, 2010) ; ces traces rassemblées encouragent des prises de conscience chez les auteurs, aussi bien sur leurs compétences professionnelles que sur leur nouvelle identité professionnelle. Un accompagnement invite les auteurs, à partir de ces traces rassemblées, à entrer dans une démarche réflexive.

Déployée dans une visée développementale (Tardif, 2006), la démarche « portfolio » vise aussi bien à faire repérer ce qui est développé de façon singulière par chaque doctorant lors du parcours que de dégager des invariants, susceptibles d'être retrouvés dans des référentiels de compétences des docteurs (cf. *Vitae Researcher Framework*, Doc Pro). Davantage un outil formatif que certificatif pour l'école doctorale Abbé-Grégoire, le portfolio, conçu pour les doctorants de l'ED Abbé-Grégoire, permet de privilégier les traces d'apprentissage « qualitatives » plutôt que leur exhaustivité.

3. Démarche portfolio adoptée à école doctorale Abbé-Grégoire

Dans sa version optionnelle, six regroupements de trois heures sont proposés tout au long d'un semestre pour la mise en place de cette démarche. Dans le cadre des regroupements, des séances d'écriture et des séances de discussion en groupe de 15-20 doctorants peuvent alterner.

La première étape de la démarche, la présentation du doctorant, invite à réfléchir et à noter les éléments déclencheurs de l'entrée en thèse, qu'ils soient biographiques, professionnels, institutionnels, contextuels (rencontre, lectures, etc.). Un témoignage écrit d'une docteure de l'ED sur ses motivations à entrer en thèse, sur les difficultés vécues, surmontées et sur les apprentissages permis est projeté puis discuté avec le groupe. Cette étape vise à faciliter le lien

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

Les doctorants sont ensuite invités à réfléchir à l'environnement de travail dans lequel ils s'imaginent dans quatre, cinq ans, à l'évolution professionnelle et personnelle souhaitée. Cette activité « anticipatrice » invite à conscientiser des buts personnels et professionnels (comme occuper tel poste dans tel environnement, ce qui permettrait d'être entouré de personnes dont le côtoiement enrichirait la vie personnelle, etc.). Cette conscientisation des buts, la représentation cognitive d'événements futurs, peuvent se transformer en « motivateurs » et en « régulateurs » du comportement (Bandura, 2019).

Au cours de la deuxième étape de cette démarche, intitulée « activité doctorale », les doctorants décrivent les actions réalisées en année 1, 2, 3, etc. et portent une réflexion sur ces actions (l'activité de recherche documentaire, d'organisation de l'information, de participation à la vie de laboratoire, le travail avec le directeur de thèse ou avec les comités de suivi, la participation aux manifestations scientifiques, l'écriture de la thèse, d'articles scientifiques, etc.). Les doctorants sont également invités à réfléchir aux diverses socialisations permises dans leur parcours : la participation à la vie de laboratoire, le travail avec le directeur de thèse, etc. Cette activité cherche à faire prendre conscience de l'importance de la socialisation des jeunes chercheurs pour la construction d'une posture de chercheur, étant entendu que la construction d'une posture professionnelle est un ajustement de compétences, de connaissances et d'attitudes avec des normes professionnelles rarement explicites.

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

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

4. Méthodologie

De façon à confirmer la pertinence des trois orientations posturales dégagées avec la démarche portfolio proposée en séminaire (plutôt existentielle, académique ou plutôt celle d'un professionnel-expert), de les affiner, voire de dégager de nouvelles orientations posturales, 27 portfolios de doctorants ayant suivi le séminaire optionnel de 2020 à 2023 et qui ont acceptés que leur portfolio soit utilisé pour cette recherche ont été recueillis.

Les portfolios réunis proviennent d'apprentis chercheurs qui ont la particularité d'avoir tous une expérience professionnelle significative et antérieure à leur inscription en thèse. Il s'agit pour un peu plus des deux tiers de femmes. Le niveau d'avancement dans le parcours est très variable, d'année 1 à année 7, avec toutefois un nombre important de doctorants en année 1. Enfin, les doctorants proviennent de disciplines diverses : sciences de gestion, sciences de l'éducation, sociologie, architecture, psychologie du travail, sciences de l'information et de la communication, etc.

Les portfolios recueillis sont des écrits d'une longueur d'environ 20 000 signes qui peuvent comprendre, outre l'écrit, des tableaux ou des schémas de compétences. Ces portfolios ont fait l'objet de plusieurs analyses. La première, menée conjointement par deux chercheuses a conduit à sélectionner les verbatims de chaque portfolio qui pouvaient entrer dans les catégories des trois postures définies dans la précédente recherche, ce qui a permis d'affiner les définitions de chacune des orientations posturales mais aussi d'interroger leur pertinence. En effet, de nouvelles catégories sont apparues au cours de cette analyse, ce qui a conduit à procéder à une nouvelle analyse de type « codage ouvert » (Lejeune, 2019) qui a visé une nouvelle immersion dans le matériau et une mise à distance des anciennes catégories, de façon à ne pas réduire le matériau empirique. Cette deuxième analyse a amené les deux chercheuses à opérer des recoupements dans les résultats puis à finalement identifier trois orientations posturales professionnelles de chercheur, différentes des postures repérées dans la recherche précédente

de Chachkine et Jorro (2021) et des postures d'apprenants et, enfin, de retravailler la dimension existentielle du doctorat, inhérente aux postures professionnelles et apprenantes.

5. Résultats

5.1 Vers des postures professionnelles de chercheur

Au cours de leur processus de professionnalisation, trois postures se dégagent des portfolios : une posture professionnelle de transmetteur de savoirs, une posture professionnelle de créateur de savoirs, une posture professionnelle d'utilisateur de savoirs à des fins d'expertise. Ces postures professionnelles ne sont pas exclusives les unes des autres et l'on peut observer chez les doctorants des orientations conjointes de ces postures.

5. 1.1 Vers une posture professionnelle de chercheur-transmetteur de savoirs

Les doctorants qui s'orientent vers cette posture partagent une même intention, celle d'exercer une activité de type académique, puisque l'objet visé est l'activité et le statut d'enseignant dans le supérieur, à l'université ou dans une école d'enseignement supérieur (école d'architecture, de gestion, etc.). Cette posture et l'intention qu'elle traduit peuvent être nourries par une disposition à apprendre, à connaître. Elle s'origine selon certains doctorants dans leur milieu familial ou leur enfance : « j'avais une soif constante d'apprendre. Pour cette raison, je me suis inscrite dans la bibliothèque du quartier et j'ai découvert une source illimitée du savoir » (D5) ; « J'ai grandi dans une famille intellectuelle dans laquelle j'ai toujours été encouragée à réussir à l'école [...] J'ai toujours aimé l'école et eu de bons résultats » (D2).

Cette posture peut aussi s'ancrer dans une disposition à partager le savoir et dans la croyance en une puissance praxéologique de la connaissance et du savoir pour améliorer sa propre activité d'enseignant ou celles de professionnelles en formation : « J'ai un goût prononcé pour le partage de la connaissance » (D21) ; « C'est aussi un moyen de pouvoir partager mes connaissances avec autrui et de participer à l'évolution d'un domaine, à mon échelle » (D6) ; « améliorer notre enseignement et du coup nos pratiques [dans le soin infirmier] » (D17) ; « contribuer au développement actif des connaissances des étudiants, plus précisément ceux qui sont dans le domaine de la santé et surtout les jeunes médecins dont la formation est indispensable pour l'évolution saine de la société » (D13).

Pour plusieurs doctorants qui enseignent déjà dans le supérieur, la visée est une reconnaissance professionnelle, une légitimation : « obtenir un doctorat me permettra de gagner en légitimité dans l'exercice de mes missions actuelles [de formatrice] en développant mon sentiment d'appartenance au milieu des chercheurs » (D19) ; « dans le cadre de mon projet professionnel, la thèse est également un moyen d'améliorer ma situation au sein de l'institution et me permettra potentiellement de m'orienter vers le domaine de l'enseignement supérieur » (D23) ; « être un enseignant chercheur est ce dont j'aspire dans le futur [...] l'obtention du diplôme de doctorat me permettra de me réintégrer, d'être reclassé dans la fonction publique en tant qu'enseignant chercheur » (D15) ; « Je suis chargé de cours en philosophie. Dans le monde universitaire, une thèse est un préalable pour pouvoir penser devenir professeur. » (D11). Pour ces doctorants, le doctorat apparaît comme un passeport pour légitimer une posture d'enseignant dans le supérieur vers laquelle ils se sont déjà engagés.

Plus rarement, cette orientation posturale a pu aussi s'amorcer grâce à la découverte de l'activité d'enseignement qu'autorise le parcours doctoral, comme c'est le cas de cette doctorante qui s'essaie à l'enseignement supérieur durant son parcours : « Avec mon avenant enseignement, je suis intervenue dans plusieurs unités d'enseignement » (D25), et qui envisage d'être « intervenante en tant que professeur associé dans les écoles de travail social » (D25), après l'obtention de son doctorat.

5.1.2 Vers une posture professionnelle de chercheur-créateur de savoirs

Les doctorants qui s'orientent vers cette posture sont portés par l'intention de trouver du nouveau, d'innover, d'enrichir le savoir et de trouver de nouvelles voies d'intelligibilité des phénomènes sociaux et humains. Ils veulent être chercheur au sens plein du terme, c'est-à-dire mener un travail de recherche qui « présente un caractère innovant » (D1) en adoptant « la posture de questionnement permanent propre au chercheur » (D9).

Pour cette posture, aucune disposition particulière, acquise dans l'enfance, n'est énoncée dans les portfolios : contrairement à la posture professionnelle, présentée précédemment, qui pouvait tenir d'un « rêve de toujours » (D2). Mais cette posture peut s'enraciner dans un lointain passé et avoir été empêchée : « A cette époque, j'ai déjà l'idée de « faire de la recherche » [...] mais la méconnaissance totale du système de la recherche ne me permet pas de concrétiser cette envie » (D20). L'orientation vers cette posture professionnelle de chercheur peut aussi avoir comme origine une représentation idéalisée du chercheur et un désir d'identification avec le

bénéfice de la reconnaissance sociale dont il ferait l'objet : « Dans mon travail quotidien je fréquente beaucoup de docteurs dont les publications et analyses jouissent de reconnaissance et qui sont très respectés dans leurs domaines de recherche. Le fait de voir le respect et la renommée dont jouissent ces *senior fellow* et chercheurs me motive à vouloir les rejoindre [...], à vouloir également faire partie de cette élite » (D23).

Mais, de manière significative, l'orientation vers cette posture professionnelle de chercheur a essentiellement une source et une visée praxéologiques, pour ces doctorants qui ont tous une activité professionnelle première, développées antérieurement à l'entrée dans le parcours, qui peut courir sur plus de deux décennies. Pour beaucoup de ces doctorants, c'est un questionnement issu de leur activité professionnelle qui les oriente vers cette posture de chercheur-créateur : « J'avais identifié un phénomène local, dans le cadre de l'éducation nationale qui m'avait beaucoup questionnée » (D16) ; « Le questionnement intellectuel autour d'une problématique de mon domaine devenait attrayant » (D10). Cette posture qui questionne une pratique et cherche à la rendre intelligible peut avoir une visée praxéologique circonstanciée : « questionner et rendre intelligible le rôle du patient enseignant, son apport [...] alimenter mon travail par une réflexion sur les activités que je menais notamment à la faculté de médecine » (D7). Mais la visée praxéologique de la posture de chercheur-créateur peut porter sur l'ensemble d'un domaine d'activité dans un souci d'amélioration : « souci, désir d'améliorer la relation patient-soignant » (D7). Cette visée praxéologique peut même s'étendre à l'ensemble de la société et tendre vers la militance : « [le travail de thèse] me permet cependant une réflexion visant à contribuer au système éducatif [...], le travail engagé me permettra de transmettre une analyse et donc de servir modestement la société » (D16) ; « Cela est venu [...] entretenir une continuité dans cet engagement qui me meut depuis toujours, mener une mission au service du collectif [...] mon appétence à vouloir contribuer à faire évoluer le monde » (D7).

La posture de chercheur-créateur peut aussi se caractériser par une visée essentiellement de production scientifique : « Mon objectif académique est la rédaction d'une thèse, un travail de recherche original permettant de faire avancer les connaissances scientifiques dans le champ des pratiques éducatives » (D13) ; « me faire identifier comme l'universitaire spécialiste des questions de renseignement et des forces sous-marines. Une spécialisation qui, jusqu'alors n'est pas occupée et qui ne justifie pas d'une production académique suffisante au regard de son importance historique et de ses enseignements tactiques et stratégiques. Dans cette perspective, j'ai pour ambition de publier » (D 21) ; « Mon intérêt principal c'était de vivre l'expérience

d'un doctorant-chercheur, impliqué dans un projet professionnel de recherche et souhaitant apporter une valeur ajoutée et contribuer à la recherche scientifique dans la discipline dans laquelle je me suis inscrit qui est les sciences de gestion » (D22).

Si l'être et l'agir créatif du doctorant est perceptible dans l'exposé de leurs intentions et visées, cette orientation posturale peut être clairement exprimée : « la méthodologie est un travail créatif. En effet, l'apport d'originalité méthodologique peut-être un apport de la recherche en soi » (D24) et s'ancrer dans une appétence contenue dans son expression jusqu'au doctorat : « le travail de thèse me permet enfin d'exprimer une forme de créativité : quel terrain de recherche mobiliser, quel choix de méthodologie retenir ? autant de possibilités qu'il m'appartient de définir » (D10).

5.1.3 Vers une posture professionnelle de chercheur utilisateur de savoirs scientifiques à des fins d'expertise

Plusieurs doctorants exercent une activité professionnelle d'expert dans leur champ de compétences (santé, enseignement supérieur, management, gestion, etc.) et ne transmettent ni ne produisent de savoirs au cours de cette activité. Ils « exploite[nt] les connaissances existantes pour répondre à une question décisionnelle d'ordre pratique » (Maxim et Arnold, 2012). Cette orientation posturale vise essentiellement à acquérir une légitimité (« j'avais toujours eu le sentiment que sans le doctorat mon travail d'expertise manquait de légitimité » (D23)) et/ou à étendre l'espace de reconnaissance de leur activité d'expert : « Je voudrais devenir une experte internationale dans le domaine de la gestion des déchets grâce à l'expérience acquise dans le processus d'écriture et de la soutenance d'une thèse en France » (D14). Cette posture consolidée par « l'envie d'aller plus loin dans l'expertise » (D1) peut aussi être portée par l'intention d'asseoir sa place institutionnelle et d'améliorer son activité professionnelle première, comme pour cette doctorante nouvellement promue au « poste de coordination de la recherche paramédicale à la direction des soins et des activités paramédicales du Groupe Hospitalier Universitaire ... » (D1). Pour un des doctorants, l'orientation vers cette posture est poussée par un désir de gagner de l'argent en exerçant des activités de « docteur consultant dans le secteur privé pour vendre mes services en conseils, en management et en élaborations et suivi de projets afin d'avoir un très bon salaire et améliorer mes conditions de vie et celles de ma famille » (D15). Ce qui n'empêche pas ce doctorant de viser aussi un poste d'enseignant chercheur : « être un enseignant chercheur est ce dont j'aspire dans le futur » (D15). Il faut d'ailleurs relever

que l'orientation vers cette posture d'expertise ne se suffit pas à elle-même, contrairement à ce qui peut être observable, dans les portfolios, relativement aux orientations vers une posture de chercheur-transmetteur de savoir et vers celle de chercheur-créditeur de savoir.

5. 1.4 Combinaisons d'orientations vers des postures professionnelles de chercheur

Ce phénomène de combinaison de postures est massif et nous ne pourrions pas, dans le cadre de cet article en rendre compte de manière exhaustive, faute de pouvoir affiner la description du feuilletage des postures qui s'opère.

Orientation vers la posture d'expert et vers une autre posture professionnelle de chercheur

L'orientation vers la posture d'expert peut se combiner pour certains doctorants avec la posture de chercheur-transmetteur de savoirs, comme par exemple pour ce doctorant qui assure se « former afin de devenir expert dans le champ éducatif, capable d'intervenir dans l'enseignement supérieur » (D13). Mais le plus souvent, parce qu'elle se traduit par un besoin ou une envie d'en savoir plus, d'accroissement de connaissances, elle se combine avec une posture de chercheur créateur. Le doctorant agit, se comporte comme un quêteur, un pourvoyeur de connaissances pour son propre champ d'expertise : « Le doctorat s'est inscrit dans cette trajectoire, motivée par l'envie d'aller plus loin dans l'expertise et surtout les connaissances » et il choisit un « objet de recherche pertinent au regard du contexte, qui répond à des enjeux présents ou à venir, qui présente un caractère innovant » (D1). C'est probablement aussi le cas pour cette doctorante en troisième année de doctorat qui conduit, dans le cadre d'un contrat CIFRE, une thèse sous la forme d'une recherche-action, et qui s'interroge explicitement dans son portfolio sur l'influence réciproque de son travail d'experte et de son travail de recherche : « Quelles influences ma recherche a-t-elle sur le développement de mes projets de design ? Qu'est-ce que, réciproquement, mon travail de designer apporte à mon travail de recherche académique ? » (D24). Pour cette doctorante, ces deux orientations posturales se prêtent un soutien mutuel.

Orientation vers une posture de transmetteur de savoir et une posture de créateur de savoir

Des doctorants s'orientent vers une posture de transmetteur de savoir tout en s'ouvrant à une posture de créateur de savoir, durant leur parcours doctoral. C'est, par exemple, le cas pour ce doctorant qui enseigne déjà dans l'enseignement supérieur : « La synergie entre mon activité

de recherche et ma fonction de formateur gagne progressivement en intensité et en pertinence au fil du temps, me permettant d'affirmer que les dimensions professionnelle et recherche sont interreliées » (D19). Un autre exemple tout à fait significatif de ce mouvement d'orientation posturale est celui de la doctorante qui affirme : « je reste persuadée que l'enseignement sera le meilleur et le plus beau métier que je pourrai exercer », mais qui se sent aussi devenir autre : « j'ai découvert d'autres dimensions et ouvertures de ma thèse qui m'ont permis de voir plus clair, de revoir mon plan du travail et de préciser ma contribution dans le champ disciplinaire de ma thèse » (D2). Pour une autre doctorante en fin de thèse, publiant et communicant, qui a découvert l'activité d'enseignante dans le supérieur au cours de parcours doctoral, l'ouverture posturale s'est faite sur cette dernière, puisqu'elle envisage de prendre « un poste de chercheur dans les têtes de réseaux éducation populaire, action culturelle, insertion, économie sociale et solidaire tout en intervenant en tant que professeur associé dans les écoles de travail social » (D25). Les portfolios, qui font état de trois grandes postures de chercheur en construction et de différentes combinaisons de ces postures, donnent aussi à voir la réflexion des doctorants sur les processus d'apprentissage. Ce sont les postures apprenantes qui sont par la suite développées

5.2 Les postures apprenantes des doctorants

Si la démarche portfolio invite à réfléchir à l'activité de chercheur en développement – ce qui a motivé l'entrée en recherche, les projections, les apprentissages à réaliser, etc. – elle invite aussi à la réflexion sur les processus d'apprentissage du métier de chercheur. Cette réflexion sur les processus d'apprentissage est diversement saisie et illustrée : on observe dans les portfolios des niveaux de réflexivité sur les processus d'apprentissage variables, d'absent à très développé. On note également une représentation plus ou moins précise et normée de ce qu'est le métier de chercheur et de la manière dont, en tant qu'apprenti chercheur, ils doivent s'en saisir, en mettant à distance l'activité professionnelle antérieure ou au contraire en la liant, en la comparant, voire en développant une pensée critique sur l'activité de recherche.

5.2.1 Absence de réflexion sur les apprentissages en lien avec l'activité de recherche

Dans ce type de portfolio, très peu nombreux, des compétences de chercheurs sont posées, sans lien avec l'expérience professionnelle antérieure, ou encore sans description des processus

d'appropriation et de transformation. C'est le cas d'un doctorant qui liste les cours suivis sans mentionner les apports pour sa recherche et fait un inventaire de compétences de chercheur sans donner d'exemples de leur mise en œuvre ni décrire leur contexte d'appropriation : « Connaissances de recherche académique et scientifique :

- Maîtriser l'ensemble des processus de recherche (méthodes, expertises, analyses de la littérature...etc.) ;
 - Connaissance du jargon d'un ou plusieurs domaines scientifiques.
- etc. » (D22).

On note par ailleurs le terme de « jargon d'un ou plusieurs domaines scientifiques » utilisé par D22, terme qui s'emploie à propos d'un discours que le locuteur juge obscur et incompréhensible, donc hors de sa portée, comme extérieur à lui. Dans cette liste impersonnelle de compétences de chercheur, presque textuellement reprise du référentiel de compétences de chercheurs de l'ED Abbé-Grégoire (annexe 1), la langue de la recherche est donnée comme extérieure à celui qui l'énonce. Cela démontre un degré de réflexion faible sur les apprentissages dans le parcours doctoral, comme posés en extériorité de l'apprenti chercheur.

Dans un autre portfolio, la doctorante D14, en fin de parcours doctoral, fait preuve de réflexivité pour les compétences techniques en lien avec son activité professionnelle antérieure dans le domaine de la gestion des déchets, mais ne développe pas de réflexion sur le développement de nouvelles compétences en lien avec l'activité de recherche : « Gestion de l'information : Elaboration de méthodologie de l'évaluation de la satisfaction des clients et de la fidélisation de l'entreprise et élaboration de documents de système de gestion de la qualité et de sécurité alimentaire ». Bien qu'en fin de parcours, les compétences de chercheur mises en œuvre pendant le parcours ne sont pas conscientisées.

5.2.2 Réflexifs et dans la maîtrise des processus d'apprentissage

D'autres doctorants donnent à voir dans leur portfolio une compréhension et une connaissance des usages dans la communauté des chercheurs, usages décrits comme devant être appris et incorporés. Une analyse de la manière dont ils se les sont prescrits à eux-mêmes peut être menée, mais pas toujours. D1, par exemple, décrit la nécessité de se détacher du discours d'acteurs professionnel pour aller vers un discours de chercheur : « La capacité à se détacher du discours d'acteur au profit de celui du chercheur prend également du temps. Interroger les évidences s'apprend, il faut pour cela parvenir à se détacher des certitudes et des représentations qui jalonnent notre vie quotidienne et notamment notre vie professionnelle ».

D2 poursuit sur l'obligation d'adapter son discours à la communauté à laquelle elle s'adresse : « Ces deux expériences distinctes m'ont permis de prendre conscience, que la communication autour de mes travaux, doit s'adapter au public visé : en communauté scientifique on doit utiliser un langage académique, être précis et pointilleux sur ces modes d'investigation, son recueil de données et le traitement de ces dernières, les résultats obtenus et leur discussion tout en s'appuyant sur un cadre conceptuel [...]. En communauté civile (professionnelle) non spécialiste, on doit utiliser un langage commun et simple à comprendre » (D2).

On note l'utilisation de modalités déontiques dans ces portfolios comme « Il faut se détacher des certitudes » (D1), « On doit utiliser un langage académique » (D2) ou d'énoncés assertifs du type « la posture de questionnement permanent propre au chercheur » (D23). Ils expriment la valeur de vérité et d'obligation de ces énoncés, réfèrent à un ordre moral ou social pour exprimer ce qui doit être, une obligation ou une nécessité. Les normes prescriptives données dans ces portfolios sont acceptées comme des normes qui semblent non discutables et les apprentis chercheurs se les imposent à eux-mêmes.

5.2.3 Réflexif dans la description de leurs processus d'apprentissage

Des apprentis-chercheurs font, dans leur portfolio, davantage le choix de décrire les processus d'apprentissage du métier de chercheur et les transformations induites chez eux. Souvent, la compréhension du métier de chercheur se fait en comparant leur ancienne posture professionnelle avec la nouvelle posture de chercheur. C'est le cas de D14 : « Au début de la première année, je cherchais à trouver des réponses à mes questions avec une posture de praticien, de celui qui maîtrise. Dès lors que l'on a opéré un lâcher prise salutaire sur une maîtrise de son objet de recherche et que l'on cherche avec humilité à comprendre, avant tout, les processus, la démarche de recherche, à proprement parlé, peut s'opérer ».

Ce mouvement de balancier entre les compétences professionnelles développées antérieurement et les compétences de chercheur peut structurer l'ensemble d'un portfolio. Il s'agit, par exemple, pour D21, de réfléchir à comment mettre les compétences professionnelles antérieures au service de la recherche : « Au regard du portfolio de compétences professionnelles [développées antérieurement à la thèse], comment puis-je mobiliser ces quatre familles de compétences précédemment évoquées, pour les mettre à profit durant ma première année doctorale ? [...] La compétence de conception de la recherche nécessite de mobiliser plusieurs compétences initiales utiles pour l'activité professionnelle et qui, a plusieurs abords,

sont analogues à ces dernières : l'analyse des informations, la construction de l'ensemble d'un projet, l'écriture du projet de thèse, ... ».

Pour D24, qui ancre sa réflexion dans un va et vient entre compétences professionnelles développées en tant que cheffe de projet design et l'activité de recherche doctorale en convention CIFRE, il s'agit d'identifier méthodiquement dans le portfolio ce que les deux environnements s'apportent mutuellement, quelles compétences sont transférables d'un environnement à l'autre et en quoi elles se différencient : « La porosité entre les deux environnements qui soutiennent ma recherche me questionnent depuis le début de ma recherche. [...] l'appréhension de travaux longs et incertains sont une vraie qualité transférable dans l'entreprise [...]. Je sens aujourd'hui que j'ai la faculté à gérer des imprévus, à gérer l'incertitude dans les projets » (D24).

La compréhension de ce qu'est le métier de chercheur par rapport à l'activité professionnelle antérieure est non seulement décrite, mais c'est aussi le processus de transformation, qui peut s'opérer avec difficulté, qui est dépeint. A la différence des doctorantes qui énoncent ce que doit être un chercheur et décrivent la manière naturelle dont ces compétences sont incorporées, les verbatims qui suivent font état des prises de consciences, des efforts, des craintes, des renoncements que ces transformations impliquent : « J'ai eu beaucoup de difficulté à me détacher de mon background d'analyste pour problématiser de manière académique mon projet de thèse [...] j'avais l'habitude de traiter en des termes pragmatiques et analytiques » (D23).

5.2.4 Posture réflexive et critiques dans l'apprentissage du métier de chercheur

Dans les portfolios précédents, les doctorants retracent leur façon d'apprendre le métier de chercheur, la gestion de leur activité mentale ou la difficulté de telle ou telle type d'activité de recherche. Un doctorant, D4, va au-delà de la description de ses processus d'apprentissage du métier de chercheur, il les évalue et indique ce qu'il aurait été préférable de faire et réajuste ses manières de procéder pour la suite : « Au début de mon inscription en thèse [je pensais] que lire, c'était lire exhaustivement, en prenant des notes et en interprétant, quasiment à la virgule près ! Après de nombreux échanges, je me suis aperçu que ce n'était ni possible, ni peut-être même souhaitable : pour travailler en sciences humaines, il faut parfois faire violence à la pensée initiale de l'auteur, l'appliquer à autre chose qu'au matériel qui l'a vu naître, utiliser les énoncés dans un sens non prévu... » (D4).

D4 met en œuvre un profil de « penseur critique » en distinguant, parmi toutes les informations reçues, celles qui sont les plus pertinentes de celles qui le sont moins (Lafortune et Robertson, 2004 : 112). La pensée critique devient un outil pour contrer l'opinion, elle est autocorrectrice et sensible au contexte (Lipman, 1995). On note par ailleurs, les compétences sociales dont D4 fait preuve et qui font écho aux travaux de Merhan (2021 : 60) sur le portfolio de développement professionnel et qui indique combien « les formes de réflexivité sont socialement marquées et dépendent des interactions sociales et des médiations formatives. [...] Dit autrement, les portfolios reposent sur des échanges et une coopération entre étudiants ». C'est d'ailleurs la démarche préconisée par Daniel (1998) qui, pour développer la pensée critique, développe « une démarche individuelle qui vise au dépassement perpétuel de la pensée par le dialogue » (Daniel, 1998, p. 33).

Le regard critique que D4 pose sur lui-même, il le pose aussi sur l'activité des chercheurs. La critique porte sur des communautés de chercheurs qui s'entre-citent favorisant ainsi le volume des publications et leur notoriété : « J'ai également été frappé par les stratégies de publication des universitaires, notamment la circularité de certaines citations qui montraient qu'il y avait une logique de connivence entre auteurs pour s'ancrer dans un champ de connaissance. Je n'avais jamais soupçonné cela, mais c'est évidemment tout à fait logique ; malheureusement, cela peut parasiter la compréhension d'un sujet (ou en tout cas son importance relative en volume de publication) ». Ou encore, cette critique peut porter sur l'inutile complexité de certaines recherches : « Je me rappelle avoir été très affecté et pour tout dire gêné par certaines publications que je ne comprenais pas. [...] J'ai nourri un complexe vis-à-vis de cela jusqu'à en discuter avec mon directeur de thèse : celui-ci m'informa que la clarté était une qualité, qu'ajouter de la complication à la complexité du réel dont on essaie de rendre compte pouvait être interprété comme une faiblesse argumentative plutôt qu'un étalon de la profondeur de la réflexion, et qu'en tout état de cause on écrivait pour être compris (*a minima* par ses pairs) » (D4).

Les portfolios traduisent quatre grandes postures apprenantes, d'une réflexivité minimale à une pensée réflexive dotée d'une dimension critique évoluée. On pourrait dire que ces postures traduisent une latitude dans la manière de construire la posture professionnelle, d'un agir fortement normé et institutionnalisé, laissant peu de jeu à l'expression de l'individualité des doctorants, à un agir plus singulier, où l'expression des apprentis-chercheurs s'affirment.

5.3 Dimension existentielle du doctorat et postures de doctorants

Une posture existentielle résidant dans « la quête d'une altérité scientifique » a été identifiée dans la recherche menée par Chachkine et Jorro (2021), pour deux doctorants ramassant dans leur portfolio « 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 » (p.130). L'existentiel, est retrouvé dans cette présente recherche ; c'est normal, puisque le portfolio relève d'une démarche qui invite à réexplorer les expériences antérieures et l'expérience doctorale et à se projeter. Il s'agit toutefois moins d'une « posture », telle que définie dans cette recherche, que d'une dimension des postures professionnelles et apprenantes, qui donnent une large place au sujet, aux doctorants dans notre contexte. En effet, d'une part, la dimension existentielle est intriquée dans la posture professionnelle, puisque le portfolio de développement professionnel invite à réexplorer les expériences antérieures, à leur donner du sens, de façon à faciliter les transitions, qu'elles soient personnelles ou professionnelles. D'autre part, cette dimension est aussi intriquée dans la posture d'apprenant, car la démarche portfolio invite l'apprenti chercheur à mener une réflexion sur son activité, sur les obstacles rencontrés, surmontés et les transformations vécues. En cela, la démarche portfolio n'est pas sans rappeler l'approche existentielle développée par Bernaud (2021) qui permet à la personne « d'approfondir le sens [de ses] choix professionnels [...], d'élaborer une pensée complexe sur ce qui lui arrive » (p. 213).

5.3.1 Sens donné au parcours doctoral pour aller vers une posture de chercheur

Plusieurs doctorants mettent l'accent sur la construction de leur vie orientée par un goût pour les études, le doctorat étant alors le Graal enfin accessible : « Aussi loin que je me souviens, j'ai nourri le rêve d'aller le plus loin possible dans mes études et à cette époque, mon aspiration était d'intégrer un doctorat » (D2). Pour cette doctorante, cette orientation est d'autant plus solide qu'elle est renforcée par une volonté d'échapper à un déterminisme social : « Je vivais dans une société [...] dans laquelle il était difficile pour une femme d'y trouver sa place [...] faire des études et avoir un travail étaient synonymes d'indépendance, d'autonomie et de sécurité, dans un monde dominé par les hommes » (D2). A contrario, le sens peut être orienté par un déterminisme transgénérationnel assumé, comme c'est le cas pour (D19) « Je suis très fière de ma grand-mère qui a soutenu sa thèse à 82 ans. Cette thèse importe beaucoup pour mes parents, pour ma mère qui avait commencé un travail de thèse et n'a pas pu le poursuivre ». Pour certains doctorants, le sens a un déterminant professionnel. Il s'agit de sortir d'un

« inconfort existentiel » (Bernaud, 2021, p. 297) : « Après 20 ans de vie professionnelle et de travail routinier, [...] j'avais l'impression d'avoir perdu ma capacité de réflexion. Ce qui m'amena à me lancer dans l'aventure du projet de thèse » (D18).

5.3.2 Les obstacles rencontrés, les ressources mobilisées et les transformations réalisées

Ces éléments de l'existence du doctorant sont récurrents dans les portfolios et sont à mettre en lien avec les postures apprenantes. Les obstacles sont d'ordres multiples et plus ou moins massifs. Ils sont particulièrement évoqués par les doctorants pour lesquels le doctorat « 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 » (Chachkine et Jorro, 2021, p. 130). Ils sont confrontés à de nombreux obstacles et vivent tensions et dilemmes, mais aussi renforcement de l'engagement et mobilisation de ressources internes : « Ce début de thèse au Cnam à Paris n'a pas été chose facile, loin de ma famille restée en Afrique. C'est en quelque sorte une aventure dans un pays inconnu, où les modes de vie, la socialisation, le climat sont quasi différents des réalités de notre pays. [...] Cette première année de thèse nécessite beaucoup d'investissements personnels, d'engagement, de volonté, de courage, de patience et de motivation car le chemin est encore très long » (D15). La plupart marquent une claire conscience des transformations du soi : « La réflexion tout autour de ce travail a été l'occasion de poser les qualités et les lacunes qui fondent ce que je suis » (D21) ou encore d'opérer une restauration narcissique : « Il fallait que j'utilise cette expérience [d'architecte], que je la valorise et que je lui donne un sens pour retrouver confiance en moi » (D20). Enfin, pour beaucoup de doctorants, les transformations touchent le rapport à leur vie même, que celui-ci se décline en un rapport à soi, aux autres ou au monde : « L'expérience de la thèse fut importante pour percevoir ma vie sous un autre angle. Le fait de vivre avec une thèse d'une manière dynamique m'a permis d'incorporer les connaissances et les apprentissages d'une manière plus approfondie, dans mon quotidien et envers les phénomènes et les processus sociaux. Les échanges sociaux avec des personnes qui ne connaissaient pas mon sujet de thèse [...] m'enrichissaient car ils ouvraient des pistes de réflexion inattendues » (D18). Pensant l'être en devenir, la dimension existentielle révèle que « se projeter dans le futur n'implique pas le même « être » que celui du présent, mais un être transformé, qui aura saisi d'autres opportunités, mobilisé son esprit, métabolisé d'autres données (Bernaud, 2021, p. 223), ce dont témoignent beaucoup de doctorants, tel (D8) : « je

suis passée à un approfondissement de ce que je suis, du travail du doctorant afin de m’imaginer plus tard ».

Les deux postures, de chercheurs et d’apprenants, sont enrichies par une dimension existentielle à laquelle la démarche portfolio invite. Il s’agit moins toutefois d’une posture que d’une dimension existentielle inhérentes aux postures professionnelles et apprenantes.

6. Discussion et conclusion

Ces résultats sont à mettre en regard de ceux obtenus lors d’une précédente recherche sur les apprentissages en parcours doctoral, menée à partir d’un échantillon réduit. Ces premières investigations avaient mis en évidence trois postures de doctorant : une posture de mise en dialogue de l’expérience professionnelle et du travail de thèse visant une reconnaissance socioprofessionnelle, une posture d’apprenant orientée vers une reconnaissance académique attestée par l’acquisition de compétences professionnelles de chercheur et une posture existentielle caractérisée par la quête d’une altérité scientifique (Chachkine et Jorro, 2021). Il s’agissait de postures orientées « métier » : soit celle d’un chercheur-expert, soit celle d’un chercheur académique ou alors, un travail de reconnaissance de soi-même en formation avant de pouvoir se positionner en tant qu’expert ou tant que chercheur académique.

La recherche dont il est rendu compte ici, en mettant au jour trois orientations posturales de chercheur, la posture de chercheur-transmetteur de savoirs, de chercheur-créditeur de savoirs, de chercheur-utilisateur de savoirs à des fins d’expertise, ainsi que quatre postures apprenantes, allant d’un degré de réflexivité et de sens critique nul à une réflexivité et un sens critique aiguisé, comprenant toutes une dimension existentielle, déploie ce qui se tenait en germe dans la précédente recherche

Le premier germe concerne le lien entre l’expérience professionnelle et la recherche doctorale. Cantonné au chercheur expert dans la précédente recherche, ce dialogue entre expérience professionnelle et recherche est propre à tous les doctorants. En effet, si on constate que la posture de chercheur-utilisateur de savoirs à des fins d’expertise est tout à fait identique à « la posture de mise en dialogue de l’expérience professionnelle et du travail de thèse visant une reconnaissance socioprofessionnelle », dégagée précédemment, le lien entre l’expérience professionnelle et le parcours doctoral pour la posture de chercheur-transmetteur, est, aussi, bien réel. Et même s’il relève d’un certain pragmatisme, puisque la plupart des doctorants qui

s'orientent vers cette posture sont des professionnels de la formation (dans leur domaine d'activité) ou de l'éducation et déclarent viser un poste d'enseignant dans le supérieur avec la reconnaissance professionnelle qui y est associée, pour eux aussi, l'activité doctorale enrichit leur activité professionnelle et l'inverse est plus rarement observable (un seul doctorant en fait part). Pour ce qui concerne la posture de chercheur-créateur de savoirs, le lien entre l'activité professionnelle et l'activité doctorale est tout aussi réel : l'activité professionnelle est essentiellement source de questionnements que de nouveaux savoirs pourraient éclairer.

Les trois orientations posturales professionnelles dégagées sont de grandes tendances qui se combinent chez beaucoup de doctorants. Les doctorants peuvent être experts, dans le dialogue entre recherche et activité professionnelle, et être dans une posture de créateur de savoirs. Et, même si le feuilletage de ces combinaisons mériterait un approfondissement, les combinaisons de postures professionnelles mises en évidence, montrent combien expérience professionnelle première et parcours doctoral se prêtent un appui mutuel pour nombre de ces doctorants du Cnam qui sont entrés dans un processus développemental.

Le second germe concerne la question de la réflexivité pour et dans les processus d'apprentissage du métier de chercheur que contient « la posture d'apprenant orientée vers une reconnaissance académique », dégagée dans la recherche précédente et déployée dans cette recherche en quatre postures d'apprenant se situant sur un continuum s'étendant d'une réflexivité à peu près nulle à une capacité critique aiguisée. Si dans cette recherche les postures de chercheur dégagées font presque toute état de réflexivité, les postures apprenantes à forte dimension réflexive et critique se rapprochent fortement de la posture du chercheur académique anciennement dégagée, avec la volonté de creuser le sillon des compétences de chercheur et de découvrir ce que chaque compétence apporte au chercheur en construction, aux transformations vécues. A cela s'ajoute une dimension critique de l'apprenti chercheur, de lui-même et des autres chercheurs, qui traduit une latitude dans la construction d'une posture de chercheur que certains s'octroient et peut traduire une certaine assise professionnelle (Starck, 2016). Une autre recherche pourrait d'ailleurs éclairer les liens entre ces postures apprenantes des doctorants avec leur posture de recherche, c'est-à-dire avec leur manière de se positionner dans le champ scientifique.

Pour conclure, cette recherche révèle qu'il n'y pas de correspondance évidente et systématique entre être « créateur de savoirs », dotée d'une réflexivité et d'un sens critique aigu, et se destiner à la recherche académique. De même que le dialogue entre expérience professionnelle et

recherche n'est pas l'apanage exclusif de chercheurs experts. Il existe en revanche une combinaison complexe de postures de chercheur et de postures apprenantes, qui sont mouvantes et qui rendent hommage au métier « d'apprenti chercheur ». Ces postures en mouvement des apprentis chercheurs témoignent bien de la dimension formative de la démarche portfolio.

Références bibliographiques

Bandura, A. (2019). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carré (dir.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (p. 13-45). Dunod.

Bélaïr, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ?. Dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 161-175). De Boeck.

Carré, P. (2005). *L'apprenance. Un rapport nouveau au savoir*. Dunod.

Maxim, L. et Arnold, G. (2012). Entre recherche académique et expertise scientifique : des mondes de chercheurs. *Hermès, La Revue*, 64, 9-13. <https://doi.org/10.4267/2042/48375>

Chachkine, E. (2023). *Penser les formations. De la conception de dispositifs d'apprentissage des langues aux dispositifs d'accompagnement à la recherche*. Normandie Universités.

Chachkine, E. et Jorro, A. (2021). Les apprentissages en parcours doctoral ou les transformations vécues dans les différents lieux de savoir. Dans F. Merhan, M. Frenay et E. Chachkine (dir.), *Les formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage* (p. 119-135). Presses universitaires de Louvain.

Chachkine, E. (2019). *The portfolio approach: does it help to identify doctoral learnings and competences ?* Interdisciplinary Views on Education and Professionalization : Transnational Voices on Future Directions in Higher Education. Université d'Arizona à Tucson.

Daniel, M.-F. (1998). *La philosophie et les enfants*. Les Editions logiques.

Dayer, C. (2013). Elaborer sa posture à travers la thèse. Dans S. Kapp et M. Hunsmann (dir.), *Devenir chercheur. Ecrire une thèse en sciences sociales* (p. 87-103). Editions EHESS.

Delory-Momberger, C. (2022). Processus biographique. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 321-325). De Boeck.

DocPRO. (s.d.). *Le profil professionnel des docteurs*. <http://www.mydocpro.org/fr>

Fabre, M. (2015). *Penser la formation*. Éditions Fabert.

Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1131>

Jourdan, D. (2017). Parcours éducatifs. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.

Lafortune, L., et Robertson, A. (2004). Métacognition et pensée critique. Une démarche de mise en relation pour l'intervention. Dans R. Pallascio, L. Lafortune et M.-F. Daniel, *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques* (p. 107-128). Presses de l'Université du Québec.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. De Boeck.

Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. De Boeck université.

Maxim, L. et Arnold, G. (2012). Entre recherche académique et expertise scientifique : des mondes de chercheurs. *Hermès, La Revue*, 64, 9-13.

MENESR .(2016). Arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat. JORF n°0122 du 27 mai 2016, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000032587086>

MENESR .(2019). « Arrêté du 22 février 2019 définissant les compétences des diplômés du doctorat et inscrivant le doctorat au répertoire national de la certification professionnelle ». *JORF*, n°0055 du 6 mars 2019. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038200990/>

Merhan, F. (2021). Engagement dans l'apprentissage en alternance. Dans F. Merhan, M. Frenay et E. Chachkine (2021). *Les formations professionnelles : s'engager entre différents contextes d'apprentissage* (p. 53-72). Presses universitaires de Louvain.

Mottier Lopez, L. et Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. Dans G. Baillat (dir), *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (p. 143-158). De Boeck.

Starck, S. (2016). La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1124>

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>

Van Gennep, A. (1987). *Les rites de passage. Etude systématique des rites*. Picard.

Vitae Researcher Development Framework . (2011). <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publication/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf>.

Wittorski, R. (2022). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 333-336). De Boeck.

