



Pratiques doctorales et apprentissages

Gilles Brougère, Carmen Sanchez, Gabriel Faye

► **To cite this version:**

Gilles Brougère, Carmen Sanchez, Gabriel Faye. Pratiques doctorales et apprentissages. Pratiques sociales et apprentissages, Jun 2017, Saint-Denis, France. 2017. <hal-01619807>

HAL Id: hal-01619807

<https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01619807>

Submitted on 19 Oct 2017

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.

Pratiques doctorales et apprentissages

Gilles Brougère*, Carmen Sanchez*, Gabriel Faye**
Experice, * Université Paris 13 ; ** Université Paris 8

Si nombre de recherches concernant le doctorat portent sur l'encadrement ou la supervision selon le terme utilisé en langue anglaise dans laquelle sont écrits la majorité des articles (Bastalich, 2017), sur l'organisation et les dispositifs institutionnels et leur qualité ou encore le devenir et l'emploi des docteur.e.s, plus rares sont les recherches s'intéressant aux apprentissages des doctorants¹ (PhD students dans la littérature internationale). Cependant quelques recherches, sur lesquelles nous reviendrons, ont mis en évidence les modalités spécifiques de l'apprentissage (*learning*) en doctorat, en analysant la relation avec le superviseur selon le modèle de l'apprentissage (*apprenticeship*), le fait d'apprendre en faisant, d'autres plus novatrices mettent l'accent sur le rôle des pairs (les autres doctorantes) voire la présence de communautés de pratiques. Cependant cette littérature est souvent marquée par le brouillage entre les postures de recherche et d'action relatives au doctorat (améliorer les dispositifs) dans la mesure où les auteur.e.s de ces recherches sont très souvent engagé.e.s dans ces dispositifs, sans que cette question ne soit pris en compte dans les analyses.

Doctorat et pratique sociale

Certaines de ces recherches, utilisant des références liées aux apprentissages en situation de travail, mettent en avant le fait d'apprendre de la pratique même si l'existence de cours, d'enseignement formel montre la dimension hybride de l'apprentissage en doctorat (McAlpine & Mitra, 2015). C'est peut-être là que se trouve l'intérêt premier d'une recherche sur les apprentissages en doctorat, celui de se trouver face à une situation qui articule les enseignements les plus formels – cours ou séminaires universitaires selon des modèles traditionnels et scolaires, adaptés aux capacités de doctorantes toutes autant capables de suivre des cours magistraux ou des séminaires interactifs du fait de leur pédigrée scolaire et universitaire – et des modalités d'apprentissage à travers la pratique, en situation informelle. Cependant ce qui est peu présent dans la littérature c'est une analyse des pratiques réelles au-delà de l'idée que certaines situations (comme la supervision, l'échange avec les pairs, etc.) seraient porteuses d'apprentissages potentiels. Boud et Lee (2006) dressent une liste de ce que l'on peut considérer comme étant une pratique dans l'éducation doctorale. A travers la notion de pratique il s'agit pour ces auteurs de mettre l'accent sur ce qui est fait, sur l'activité. Ils proposent ainsi la liste suivante : supervision, administration et régulation, évaluations et examens, programme, organisation d'une environnement de travail et d'une culture de recherche, candidature, travail de recherche et d'écriture (Boud & Lee, 2006, p. 49). Si cette liste a l'intérêt de montrer la diversité des domaines de la pratique liées au doctorat, il s'agit d'une liste a priori qui ne mobilise aucune enquête sur l'activité effective des doctorants. De

¹ Pour alléger l'écriture du texte nous alternons masculin et féminin pour désigner des ensembles composés d'hommes et de femmes, par exemple utilisant alternativement doctorants et doctorantes.

plus la division semble plutôt pensée du côté de l'organisation du doctorat que du côté des doctorantes elles-mêmes.

Si l'on veut articuler pratique et apprentissage, si l'on pense que ce sont les pratiques (qu'elles soient explicitement éducatives ou non) qui rendent possible l'apprentissage, il importe de saisir quelles sont les pratiques effectives des doctorants.

Or ce qui peut frapper une première approche de la question à partir de l'expérience que chacun peut en avoir dans la cadre universitaire, c'est la grande diversité des activités des doctorantes : outre la recherche (elle-même caractérisée par une hétérogénéité et diversité des pratiques), on trouve des cours, des activités administratives, des enseignements, la participation aux activités de son centre de recherche, des activités extérieures en lien plus ou moins direct avec le doctorat (activités professionnelles et associatives). Cette diversité est renforcée chez ceux qui n'effectuent pas leur doctorat à plein temps et qui doivent gérer une activité professionnelle dont les liens avec la thèse peuvent être plus ou moins étroits.

La recherche exploratoire que ce texte présente a pour originalité de partir des pratiques : Que fait-on quant on est doctorant.e ? Et au-delà comment considère-t-on ces pratiques en proposant une catégorisation entre :

- les pratiques liées à la recherche doctorale (pratiques fort différentes selon le type de recherche et la discipline de référence),
- les pratiques liées au doctorat sans relever de la recherche (cours reçus, cours donnés, tâches administratives, participation aux activités du centre de recherche, etc.)
- Les pratiques dont on se demande si elles appartiennent ou non aux activités doctorales.

Nous partons du principe que la frontière entre ce qui relève du doctorat et ce qui n'en relève pas n'est pas évidente à tracer, que chacun peut la tracer différemment et qu'une enquête sur les pratiques doctorales doit prendre en compte la mouvance de cette frontière, les activités entre deux, mais aussi les interrogations des doctorantes sur le fait de savoir si cela relève ou non du doctorat. Cette approche tente de prendre en compte l'hétérogénéité des pratiques mais aussi l'absence de frontière nette, et pour cela s'intéresse au rapport de chacun à sa pratique, au sens qu'elle lui donne. L'objectif de ce texte est ainsi de repérer les apprentissages ou tout au moins le sentiment d'apprendre en répondant à la question : Qu'apprend-on de ces pratiques ? avec l'idée sous-jacente que beaucoup s'apprend en situation informelle.

Ce travail s'appuie sur l'idée que l'apprentissage est situé (Lave & Wenger, 1991), inscrit dans un contexte et renvoie à des pratiques. Quand ces pratiques n'ont pas d'objectif directement éducatif il est alors possible d'utiliser l'expression d'apprentissage en situation informelle ce qui ne signifie rien d'autre que la pratique (contrairement à un cours, un séminaire mais aussi un dispositif de supervision ou d'encadrement doctoral) n'a pas été mise en forme selon une logique éducative (Brougère, 2016). Ainsi au sein des pratiques se côtoient des pratiques éducatives et des pratiques organisées selon d'autres logiques (la recherche, les rencontres sociales, etc.) mais là encore il faut se garder de penser qu'il y a une frontière claire entre ces deux types de pratiques ; il s'agit plutôt d'un continuum avec entre les deux, d'autres pratiques plus difficiles à définir, en particulier autour de l'autoformation, dimension essentielle de la pratique doctorale : où placer par exemple la lecture d'un livre ou d'un rapport, la préparation d'un cours, etc. ?

Par ailleurs l'accent mis sur la pratique implique de passer d'une vision de l'apprentissage comme relevant de l'activité individuelle à une vision de l'apprentissage comme émergent dans le contexte d'une pratique, avec une forte dimension sociale et contextualisée.

Quant à la pratique pour la cadrer rapidement on peut en s'appuyant sur l'ouvrage de Schatzki, Knorr et von Savigny (2001) considérer qu'elle renvoie à des dimensions qui sont celles du corps (ou de sa dimension incorporée, incarnée), aux supports et médiations matériels (la place essentielle des objets dans la pratique), à la dimension relationnelle (le rôle des interactions), et située (une pratique n'est pas en suspend mais se développe dans un temps, un espace, voire un site, une institution), résultat d'une co-construction et instable ou en évolution. C'est bien ainsi qu'il faudra regarder la pratique des doctorants dont les pratiques situées se déploient dans un contexte précis (un terrain, une université, un centre de recherche, un école doctorale), sont collectivement construites et en évolution à travers de multiples interactions qui impliquent non de purs esprits mais des corps et des objets (des ordinateurs, des dispositifs d'enregistrement de son et d'images, des moyens de transports, etc.).

Méthodologie et présentation du questionnaire

Pour cela nous avons conduit deux principales démarches. Deux des auteures de ce texte, Carmen Sanchez et Gabriel Faye, tous deux doctorants d'Experice, l'une à temps plein titulaire d'un contrat doctoral à Paris 13, l'autre à temps partiel à Paris 8 et ayant une activité salariée ont développé une réflexion sur leur propre pratique et ses effets d'apprentissage. Aucun des deux n'est encadré par le premier auteur de ce texte. Experice est un centre de recherche en sciences de l'éducation qui associe une équipe de l'université Paris 13 et une équipe de Paris 8 et qui s'intéresse tout particulièrement aux apprentissages en dehors de l'école. La recherche est donc, comme les doctorantes interrogées, située sans que l'on puisse considérer que le fait d'être spécialiste de sciences de l'éducation ait une réelle influence sur les résultats. Il semble que les répondants se soient plutôt situés comme doctorantes que comme chercheurs en éducation.

Il s'agit donc dans le cadre, pour chacun des deux, d'une démarche d'auto-observation partagée avec les deux autres auteurs afin de repérer ces pratiques puis de mettre l'accent sur celles qui semblaient les plus intéressantes à creuser quant aux effets d'apprentissage. En cela nous rejoignons une partie de la littérature sur le sujet produit par les doctorants développant une réflexion sur leur expérience. Tel est le cas de l'article de Cathy Littlefield, Laura Taddei et Meghan Radosh (2015) qui étudient les effets de leur collaboration durant le doctorat.

Cependant pour ne pas se limiter à deux seuls cas, parallèlement un questionnaire a été adressé à l'ensemble des doctorant.e.s d'Experice (aussi bien à Paris 13 qu'à Paris 8). Il s'agit donc exclusivement de doctorant.e.s en sciences de l'éducation. Nous leur demandions, outre le temps passé pour le doctorat, de dresser la liste des activités selon la catégorisation suivante :

- Activités liées directement à la recherche doctorale (ou thèse)
- Activités liées au doctorat mais pas directement à la thèse
- Activités dont vous vous demandez si elles relèvent ou non du doctorat.

Une question portait sur le temps consacré à la lecture et ses modalités (numérique ou non), enfin la dernière question portait sur les apprentissages conséquents : « Pouvez-vous présenter trois exemples d'apprentissage liés au doctorat en indiquant chaque fois ce que vous pensez avoir appris, dans quelles conditions (où, quand) et comment ? ». Le questionnaire a reçu 20 réponses (13 femmes, 7 hommes), âgés de 29 à 56 ans, la moyenne (41 ans) élevée montre qu'il s'agit souvent d'une seconde carrière. Cela n'est pas sans relation avec la question des

pratiques. Ils sont inscrits de la 1^{ère} à la 6^e année et témoignent d'une variété des statuts : contractuelle, activité professionnelle, convention Cifre, autofinancements, ATER.

Beaucoup travaillent dans le domaine socio-éducatif au sens large, ce qui traduit une relation souvent forte entre activité et thèse, d'où la complexité de savoir ce qui relève de l'un ou de l'autre.

On note une grande dispersion des temps passés pour le doctorat, mais aussi dans deux cas 0 (zéro) heure ou une absence de réponse ce qui renvoie peut-être à un rapport problématique au temps. Il y a ceux qui répondent plein temps sans le définir (s'agit-il de 35 heures par semaine, plus ?) ou temps partiel.

Pour le reste cela va de 12 à 60 heures par semaine. Mais peut-on savoir le temps que l'on passe sur son doctorat ? Une enquête précédente² a montré que certains passent moins de temps qu'ils ne pensaient ou voudraient, que certaines y passent beaucoup de temps, que d'autres ont du mal à mobiliser un plein temps alors qu'ils le devraient statutairement.

En ce qui concerne les activités évoquées elles sont d'une très grande variété et montrent ainsi la diversité des expériences doctorales.

En ce qui concerne les activités liées à la recherche ont été citées les activités suivantes :

- Enquête de terrain (contact, observation) ; analyse de données, retranscriptions, croisements ; recherche documentaire (lectures, croisements de références, recherches et gestions des documents) ; formation à l'entretien d'explicitation.
- Écriture et rédaction de la thèse ; publications dans des revues scientifiques ; communications dans un colloque ; comité scientifique d'un colloque ; coordination d'un symposium lors d'un colloque ; participation aux séminaires doctoraux.
- Activités associatives, organisation de colloques nourrissant la thèse ; interventions dans des espaces associatifs et de professionnels de santé en lien avec la thèse ; co-réalisation d'une vidéo ; co-écriture de deux livres ; direction d'une étude scientifique publiée ; nombreuses interventions dans la presse nationale et régionale.

Pour les activités doctorales autre que la recherche, sont évoqués [certaines activités identiques ne sont pas classées dans la même catégorie selon les doctorantes] :

- Faire vivre des collectifs de doctorants (représentation à l'école doctorale, au conseil du laboratoire, collectif-en-devenir) ; intervention et dialogue auprès des masters ; organisation d'AG de doctorants pour améliorer les conditions de travail et d'études ; organisation d'un week-end de l'éducation populaire en recherche ; production d'un fanzine.
- Lectures, rendez-vous avec des collègues ; participation aux séminaires et conférences ; rédaction d'articles ; université d'été ; formations ; activité de représentante des doctorants d'un réseau international en lien avec son sujet de thèse.

Enfin les activités qui pour certains ont un lien problématique avec le doctorat sont les suivantes dans notre questionnaire :

- Participation à des ateliers d'écriture (rédaction de nouvelles en lien avec l'objet de la thèse).
- « *Dormir, manger, se déplacer... ou se divertir. Au-delà du ton humoristique volontaire, je m'interroge.* »
- Mûrissement de l'expérience présentée dans la thèse, continuation de la fréquentation du terrain, même si l'expérience est finie.

² Enquête réalisée par Erasme, école doctorale SHS de Paris 13 dirigée par Gilles Brougère en 2015.

- Comédienne, création théâtrale
- Maintien du blog (scientifique), recherche d'emploi dans le domaine de la recherche

On peut faire quelques remarques à partir de ces données. Il y a des divergences concernant l'appartenance de pratiques à la recherche doctorale, au doctorat ou hors doctorat, par exemple l'enseignement, étonnamment le séminaire doctoral. Cela renvoie à un flou structurel, une absence de frontière entre la recherche et les autres dimensions du doctorat et également d'autres activités, ce qui peut être particulièrement vrai pour ceux ou celles qui ont une activité professionnelle qui est en relation avec leur thèse. Le domaine des pratiques est celui de la continuité et non des barrières (comme peut l'être un cours par rapport à un autre). Une pratique peut appartenir à différentes catégories, valoir pour la thèse, pour le doctorat et être en relation avec d'autres dimensions de sa vie.

Pour la suite nous allons partir des expériences des co-auteurs en mettant l'accent sur des pratiques qui nous ont paru particulièrement intéressantes, puis nous les mettrons chaque fois en relation avec des pratiques évoquées dans le questionnaire.

Quelques pratiques doctorales significatives en terme d'apprentissage

Le traitement des données

Beaucoup s'apprend, dans le cadre de la recherche, en faisant. Carmen Sanchez utilise la vidéo et a donc enregistré des moments lors de ses observations dans des structures préscolaires. Une partie du travail de recherche consiste à visionner ces images. Cette pratique peut se décomposer en différentes actions :

- Un premier temps de visionnage consiste à trouver des moments clés de la journée des enfants. Au début de la recherche cela s'est avéré difficile à faire, et supposait de passer beaucoup de temps devant les vidéos. Puis progressivement s'est installé un regard rapide qui arrive à déchiffrer facilement les moments clés (connaissances des scripts institutionnels, des pratiques sociales, des moments de la journée-type, etc.)
- Un deuxième temps de visionnage permet de revenir sur la vidéo avec une question précise : les actions pendant le repas, les objets pendant les activités, etc. A ce moment l'œil apprend à « zoomer » et « dézoomer », à associer les dialogues aux actions, à voir ce que l'on ne voyait pas avant, à percevoir des détails qui sont peut-être affectés par une action qui n'est pas présente dans l'image mais que l'on déduit du regard des acteurs ou de la présence d'une voix off, etc.

Dans une démarche de réflexivité, cette pratique permet de prendre conscience du caractère itératif de la vidéo : le fait de pouvoir voir et revoir les vidéos. Ce faisant, l'œil « s'éduque » à regarder, et non pas seulement à voir, à véritablement regarder l'action dans son contexte. Mais aussi cela permet d'apprendre que dans la même vidéo on « découpe » une réalité et que le fait de la revoir signifie toujours de nouveaux regards...

C'est donc en recueillant et traitant les données que l'on apprend en partie à traiter et recueillir des données. D'autres doctorants évoquent cela : « *J'ai appris à adopter une posture d'écoute alors que j'entrais sur un terrain inconnu* ». D'autres allèguent l'apprentissage de l'observation et de la comparaison ou bien encore la réalisation d'entretiens.

Les communications scientifiques

La préparation d'une communication permet à Carmen Sanchez de questionner et mobiliser ses données autour d'une thématique liées à l'appel à communication. Ainsi la communication à la communauté scientifique lui apparaît comme une partie très importante du travail doctoral. Cela permet d'être toujours dans le questionnement et dans la problématisation de ses données en les mobilisant autour d'une thématique liée au colloque. Cela joue le rôle d'un outil pour mieux « entrer » dans les données et s'entraîner à leur traitement. Cela permet également de saisir que l'on peut questionner ses données, son objet à partir de différents angles et ainsi s'adapter à différentes problématiques. C'est particulièrement vrai quand l'on dispose de beaucoup de données ; cela permet de leur conférer un nouvel usage et de mettre « les mains à la pâte », tout en travaillant sur les différents questionnements possibles de la thèse.

Cette pratique peut être décomposée en différents moments :

- Répondre à un appel à communication : il y a un apprentissage dans le sens où il faut apprendre à répondre à un appel avec les données, les sources bibliographiques dont on dispose. Il s'agit d'apprendre à s'adapter et à questionner son objet à partir de différents angles.
- Un appel à communication est un défi à relever : « Puis-je analyser mon objet de recherche sous cet angle et essayer de répondre ? » même si cela ne marche pas à tous les coups, le fait de questionner son objet d'un autre point de vue, peut permettre d'ouvrir sa problématique ou de trouver d'autres questions possibles.

Préparer une proposition pour un appel aide à rester dans l'activité. Travailler sur un aspect limité de la recherche permet de prendre de la distance vis-à-vis de la question générale de la thèse. Le fait de questionner son sujet autrement apparaît très enrichissant tant pour la recherche que pour la préparation à la vie universitaire. Il s'agit d'apprendre à vraiment utiliser, « user » ses données. L'analyse des vidéos ne se limite pas à répondre à la question initiale à l'origine de leur réalisation. Il est possible de les retravailler à partir d'autres questions et un appel à communication peut ouvrir ainsi une nouvelle perspective que l'on n'avait pas perçu soi-même.

D'autres doctorantes évoquent également des apprentissages liés à la communication de leur travail : « *J'ai appris les règles du jeu des colloques universitaires, où il est sans doute plus question de se faire de la publicité en se faisant connaître que de participer à un temps de production et de diffusion collectif de recherche* » ; « *J'apprends des aspects sur comment se comporter dans des différents événements scientifiques: comment préparer son Power Point, comment parler pendant la présentation, comment répondre aux questions, comment enrichir le réseau de contacts pendant les pauses café, apprentissages linguistiques (langue française ou anglaise, qui ne sont pas mes langues maternelles) en contexte spécifique, connaître les chercheurs importants dans mon domaine et les thèmes qu'ils/elles développent...* »

Les échanges informels entre doctorants

Une autre pratique que souligne Carmen Sanchez ce sont les échanges avec des autres doctorants dans un cadre informel. Cette pratique importante pour rester connecté, pour ne pas perdre le contact, apparaît comme un apprentissage du métier chercheur.

On peut la décomposer ainsi :

- Les rencontres pour échanger, ou ce que l'on peut appeler les « quoi de neuf ? ». Il s'agit de rencontres avec un ou plusieurs doctorants pour parler de ses lectures, de ses découvertes (livres, articles, logiciels, etc.)

- Des rencontres plus « formelles » dans le sens où il y a un objectif derrière : travailler sur un sujet ponctuel, relire des articles, préparer une communication ou écrire un article en commun, etc.
- Des rencontres pour « nettoyer sa pensée » : Les échanges entre doctorants permettent parfois de redémarrer son activité ou de « nettoyer » un peu sa pensée pour voir plus clair à travers l'expression et la communication avec d'autres.

Cela renvoie au rôle essentiel des pairs dans les apprentissages liés à la recherche doctorale. D'autres doctorantes soulignent l'importance des rendez-vous informels avec leurs pairs.

La relation au terrain

La spécificité du travail de recherche de Gabriel Faye est de réaliser des observations en situation professionnelle. Il y a superposition du terrain et de l'activité professionnelle. Il s'agit d'observer les interactions élève/professeur dans une situation éducative formelle (un cours). Il convient donc d'apprendre à réaliser une double tâche, faire son activité d'accompagnateur d'enfant en situation de handicap et observer, récolter les données autrement. Cela permet d'assimiler et de comprendre les connaissances acquises sur ces questions méthodologiques. A cela s'ajoute une meilleure connaissance du programme scolaire français pour quelqu'un qui a été scolarisé dans un autre pays.

D'autres doctorants ont souligné des relations spécifiques comme le lien entre la recherche et la participation ou l'intervention à une activité associative ou militante. Cela implique d'analyser son rapport au terrain ou de questionner le sens de son travail dans la confrontation avec le terrain. Cela peut également permettre de comprendre les relations de pouvoir : « *J'ai appris à analyser mon rapport au terrain en termes de rapports de pouvoir à partir de ma position particulière* »

Le collectif de doctorants

Gabriel Faye appartient à un collectif de doctorantes qui développe une écriture collective, organise des séminaires doctoraux, permet le partage des expériences et pratiques doctorales, expérimente de nouveaux dispositifs, participe à la réalisation d'une recherche collective, permet de découvrir la diversité des approches.

D'autres doctorants évoquent des expériences collectives sous diverses formes, comme l'intervention auprès d'étudiantes en master, organisation de rencontres, écrire de façon collective, collaborer sur différents projets : « *La création du collectif-en-devenir a, pour moi, permis toutes sortes d'apprentissages : une vision des rouages de l'institution plus fine grâce à nos interventions et interpellations auprès des professeur.e.s et étudiant.e.s, la prise en charge d'un séminaire doctoral, des rencontres avec les masters, la réappropriation d'une salle... nous avons plusieurs fois expérimenté des formes d'écritures collectives qui demandent un travail de réflexion collective particulier très riche.* »

Quelques autres apprentissages significatifs en lien avec les pratiques

Il est ainsi question d'apprendre à organiser son temps ou à pratiquer l'anglais : « *L'anglais... plus ou moins. À l'écouter puis à le parler. Et à force de m'y contraindre, à le lire. La dernière étape, presque, franchie a consisté à l'écrire mais ce n'est pas encore très probant.* »

Il s'agit d'apprendre une langue non par des cours mais à travers la pratique.

L'enseignement donné développe également des apprentissages utiles au doctorat : « *Mission complémentaire d'enseignement avec les master 1 et 2 : prise en charge d'ateliers méthodologiques et accompagnement des projets de recherches -> expérience qui m'a appris*

beaucoup sur les différentes “entrées en recherche” qui s’opèrent chez les étudiant.e.s qui découvrent cette activité, la manière de les y initier et de les y intéresser. »

Quelle que soit l’importance des apprentissages en situation informelle il ne faut pas pour autant ignorer le rôle des situation formelles d’apprentissage : « *Les séminaires doctoraux m’ont permis d’explorer des cadres théoriques, des concepts, et des approches méthodologiques. »*

Quelques pistes de réflexion

Les trois modalités d’apprentissage

Ces exemples montrent que le doctorat permet d’associer trois modalités différentes d’apprentissages.

Les apprentissages en situation formelle : Ce sont les cours ou les séminaires mais aussi la supervision, le tutorat ou l’encadrement par le directeur ou la directrice de thèse. Ce dernier aspect est étonnamment peu présent (une certaine invisibilité), mais il peut être considéré comme un dispositif éducatif formel spécifique. On peut se demander, alors qu’il s’agit d’un domaine où il existe une abondante littérature en anglais qui en souligne la dimension essentielle, pourquoi il est si peu évoqué par les doctorants qui ont répondu à notre questionnaire. En effet la littérature met en évidence le modèle d’apprentissage (*apprenticeship*) sous-jacent au doctorat. Mais une partie de cette littérature conteste cet importance en mettant en avant le rôle des pairs (Flores-Scott & Nerad, 2012). Nos données iraient dans cette direction.

L’autoformation individuelle ou collective : elle s’appuie sur des dispositifs variés, renvoie, entre autres, au rôle important de la lecture mais avec un rapport très variable selon les répondants au questionnaire. De façon plus globale le doctorat implique une auto-organisation de ses apprentissages qui n’est pas nécessairement reconnue. Cullen et collaborateurs dans un texte de 1994 définissent les doctorants comme « des agents à l’efficacité variable s’auto-organisant pour accéder aux ressources, le superviseur étant l’une d’entre elles » (cité par Boud, & Lee, 2005, p. 502, notre traduction).

Les apprentissages en situation informelle : ils semblent être essentiels mais demanderaient de distinguer l’apprentissage de la pratique (pratique de la recherche, de l’enseignement, de pratiques plus spécifiques liées par exemple au monde académique) de l’apprentissage par la pratique de connaissances qui vont au-delà de cette pratique.

Nous pouvons illustrer ces trois dimensions à travers plusieurs exemples tirés du questionnaire.

Un doctorant très économe dans ses réponses à travers trois mots illustrant les trois modalités évoquées :

- *Conférences*
- *Documentation*
- *Contact sur terrain*

Un autre doctorant nous livre un exemple d’apprentissages de la pratique et du transfert possible vers des activités autres que le doctorat :

- *Lecture rapide (évolution progressive au fil du temps). J’ai appris à lire rapidement quand je consulte un livre en soulignant et en annotant en marge. Cela n’a rien d’original. [Apprentissage par la pratique]*

- *Écriture (évolution aussi progressive). J'observe le développement de ma capacité d'écrire plus rapidement notamment quand j'ai une échéance à tenir et un volume précis à rédiger. Je l'observe notamment dans mon cadre professionnel. [Evolution progressive, apprentissage sur le long terme]*
- *Capacité à trouver un fil conducteur et des liens dans l'écriture d'un texte. Là aussi, je l'observe dans un autre cadre que mon doctorat. Exemple : rédaction de projets de formation où parfois j'ai très peu de temps pour concevoir le projet. Je pense que le travail de thèse m'a beaucoup aidé à ce niveau. [Réinvestissement dans d'autres activités des apprentissages faits à l'occasion de la thèse]*

Il faut prendre en compte les décalages entre apprendre et avoir le sentiment d'apprendre. Par exemple une doctorante contractuelle en 1^{ère} année écrit : « *j'ai l'impression d'avoir rien appris pour l'instant* » alors qu'elle pratique une recherche de terrain, qu'elle enseigne et qu'elle participe aux séminaires doctoraux, qu'elle dit avoir le sentiment de lire tout le temps. Comment expliquer (pour une doctorante en sciences de l'éducation) ce sentiment de ne pas apprendre alors que l'évocation des pratiques rend peu vraisemblable cela ?

Des pairs aux pairs

On peut souligner dans nos données l'importance de l'apprentissage par les pairs. Que cela soit à travers des rencontres informelles ou des dispositifs le plus souvent mis en place par les doctorants eux-mêmes, les répondantes et les deux doctorants co-auteurs de ce texte soulignent l'importance des situations qui semblent essentielles mais variable selon les contextes et les ressources de chacun. Nous entendons ici comme pairs les autres doctorantes, mais la recherche fonctionne de façon globale comme une structuration par relation entre pairs, entendus comme l'ensemble des chercheurs reconnus. Le doctorat est donc le passage de la position de pair limité aux autres doctorantes, le superviseur ou directeur de la thèse ne pouvant être considéré comme un pair et ne semble pas l'être, à un accès à une posture de pair en tant que chercheuse dans un domaine précis, ce que sanctionne le doctorat. Il s'agit durant le doctorat de ne plus être seulement un étudiant, mais d'être et devenir un pair au sens plus large et de performer come tel (Boud, & Lee, 2005). Ces auteurs montrent que selon leur situation, leur insertion dans différents collectifs, cela est plus ou moins vrai. Ainsi on peut prendre en compte les potentielles communautés de pratique auxquelles les doctorantes appartiennent : s'agit-il de communautés de doctorants ou trouvent-ils une réelle place de membre dans des communautés composées de doctorants et de chercheurs reconnus (docteurs, post-doctorantes, enseignants-chercheurs). Dans les deux études de cas Boud et Lee évoquent le cas de Claire qui se positionne comme « étudiante » et celui de Rose qui se construit comme « *becoming an academic* » (Boud, & Lee, 2005, p. 508) en développant une posture que l'on pourrait rapprocher dans le cadre de la théorie de Lave et Wenger (1991) d'une participation périphérique légitime.

Mais s'il s'agit d'une communauté de pratique (Lahenius, 2012) il faut envisager également les apprentissages des autres, les non-doctorants, par exemple du superviseur. Le processus de devenir pair de la part du doctorant affecte aussi le superviseur pour lequel cette participation a également des effets d'apprentissages : « *La personne avec laquelle vous travaillez [en tant que superviseur] est en train de vivre une transition entre être un étudiant et être un collègue et vous devez l'aider dans cette transition à travers la relation que vous avez avec elle. Vous devez lui permettre d'être un étudiant, d'apprendre certaines choses et d'être ainsi un peu dépendante, mais vous devez aussi lui enseigner à devenir un collègue, et ainsi quand vous allez dans cette direction, sa voix devient plus assurée, elle a des discussions plus égalitaires*

avec vous concernant les suggestions et directions de la thèse » (Propos d'un professeur en éducation cité par Halse, 2011, p. 567, notre traduction). Dans son article, à partir d'entretiens avec des superviseurs, Halse (2011) met ainsi en évidence les apprentissages de leur côté, à commencer par celui de superviseur.

Apprentissage et production de connaissance

Une spécificité du doctorat est la relation entre apprentissage (apprendre à être chercheur) et production de connaissances. En effet c'est en produisant des connaissances à travers les différentes pratiques que nous avons évoquées (recueil et analyse de données, écriture, communication mais aussi enseignement) que l'on devient chercheur et qu'en même temps on apprend la pratique que cette forme d'activité implique. Or il y a des liens importants, une continuité entre apprendre et produire des connaissances. De façon générale on peut considérer qu'apprendre c'est produire des connaissances pour soi. Réciproquement produire des connaissances c'est nécessairement apprendre (quels que soient la nouveauté et l'originalité de ces connaissances). On ne peut donc dissocier des pratiques qui conduisent à produire des connaissances des pratiques d'apprentissage. Le chercheur est en situation d'apprentissage continu, ce qui fait qu'il y a une forme de superposition complexe chez la doctorante, dont la situation officielle renvoie à l'apprentissage d'une pratique de recherche, mais où la pratique elle-même, la recherche, peut être considérée comme apprentissage continu.

Conclusion

L'expérience du doctorant se situe à la rencontre de celle de l'étudiant et de celle du chercheur, et parfois de celle du professionnel d'un autre domaine quand il s'agit d'un doctorat à temps partiel. On retrouve ici cette dimension de l'apprentissage par participation évoquée par Wenger (2005), l'importance de la construction d'une nouvelle identité, celle de chercheur (ou *becoming academic*) tout au moins pour celles qui s'inscrivent dans cette dynamique. Il ne faut pas oublier les doctorants qui sont dans une logique professionnelle autre (avocats, psychologues cliniciens, enseignants dans d'autres secteurs que l'université, etc.) ainsi que ceux qui sont dans une dynamique de développement professionnel. La recherche est alors un moyen pour construire ou développer une posture professionnelle qui n'est pas celle de chercheur. Le doctorat apparaît comme un exemple de la richesse des apprentissages liés aux pratiques qui demanderait à être explorée de façon plus approfondie. Enfin on ne peut oublier que les auteurs sont engagés dans la pratiques doctorale, l'un comme directeur d'une école doctorale et directeur de thèse, les deux autres comme doctorants, au moment où ce texte a été écrit. On ne peut donc éviter de tirer quelques conséquences en matière d'organisation et de dispositif qui pourrait renvoyer à l'idée de développer une participation guidée à travers le monde des pairs, des communautés de recherche. Il importe de favoriser les groupes de pairs, ceux qui concernent exclusivement des doctorants comme ceux qui insèrent les doctorantes dans des groupes de recherche plus larges avec des participants de différents statuts. La supervision pourrait alors être redéfinie comme un guidage de cette participation de façon à rendre progressivement possible une réelle indépendance mais sans oublier que la recherche se caractérise par une interdépendance comme toute pratique sociale.

Références bibliographiques

- BASTALICH, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, vol. 42, n°7, p. 1145-1157.
- BOUD, D. & LEE, A. (2005). "Peer Learning" as Pedagogic Discourse for Research Education. *Studies in Higher Education*, vol. 30 n° 5, p. 501-516.
- BOUD, D. & LEE, A. (2006). What counts as practice in doctoral education? In M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in postgraduate research: Knowledge creation in testing times*. CEDAM, The Australian National University, Canberra, p. 45-54.
- BROUGERE, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle. *Le Télémaque*, n°49, p. 51-64.
- FLORES-SCOTT, E. M. & NERAD, M. (2012). Peers in Doctoral Education: Unrecognized Learning Partners. *New directions for higher education*, n° 157, p. 73-83.
- HALSE, C. (2011). « Becoming a supervisor » : The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, vol. 36, Issue 5, p. 557-570.
- LAHENIUS, K. (2012). Communities of practice supporting doctoral studies. *The International Journal of Management Education*, vol. 10 n°1, p. 29-38.
- LAVE J. & WENGER E (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LITTLEFIELD, C. M., TADDEI, L. M., & RADOSH, M. E. (2015). Organic collaborative teams: The role of collaboration and peer to peer support for part-time doctoral completion. *International Journal of Doctoral Studies*, n°10, p. 129-142.
- MCALPINE, L. & MITRA, M. (2015). Becoming a scientist: PhD workplaces and other sites of learning. *International Journal of Doctoral Studies*, n°10, p. 111-128.
- SCHATZKI T. R., KNORR C. K., SAVIGNY E. von (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Londres, Routledge.
- WENGER E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Sainte-Foy, Presses de l'université Laval.