

LA FORMATION A LA RECHERCHE AUX CYCLES SUPERIEURS : FINALITES, USAGES ET ENJEUX. LE CAS DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Francisco A. Loiola

Professeur titulaire

Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie

Laboratoire CRIFPE (Canada)

Mokhtar Kaddouri

Professeur des Universités

Université de Lille, laboratoire CIREL (EA 4354), équipe Trigone (France)

La formation à la recherche en contexte universitaire, principalement de niveau doctoral, a fait l'objet de beaucoup de réflexions au cours des dernières décennies, que ce soit en Europe (Union européenne, en particulier au Royaume-Uni), aux États-Unis, au Mexique, en France, au Canada et au Québec. Surtout au sein des États aux économies développées l'importance de cette question est devenue une priorité stratégique, un espace privilégié pour développer les compétences requises (Fekrache et Labrie, 2013).

Les politiques de l'enseignement supérieur s'imposent comme de composantes incontournables de ce qu'il est convenu d'appeler l'économie de la connaissance (Forady, 2000), caractérisée essentiellement par la part croissante occupée par les actifs immatériels constituée principalement d'idées, d'inventions, de savoirs (Belleflamme, 2010). Comme le mentionne le rapport du CNCS-FEUQ (2008), dans ce contexte, l'accroissement de la diplomation est un des principaux moyens d'assurer le développement économique vis-à-vis des pays en émergence comme l'Inde, la Chine et le Brésil, par exemple. Cependant, alors qu'au cours des années 1950 et 1960 des gouvernements finançaient l'expansion des programmes de doctorat, depuis les années 1980 une grande partie des pays, pour une variété de raisons, cherchait à mettre en pratique des politiques vouées à la réduction des dépenses publiques. Cela comprenait la réduction de dépenses dans l'enseignement supérieur et englobait également les programmes de troisième cycle. Il y avait déjà, néanmoins, une pression croissante des organismes subventionnaires pour « adapter » la formation doctorale au contexte changeant. Ainsi, pour la première fois dans l'histoire, les programmes de doctorat ont fait l'objet d'initiatives et d'enquêtes nationales dans plusieurs pays (Taylor et Beasley, 2005), en lien avec la nécessité et de l'urgence d'apporter des changements aux modèles en vigueur dans les universités de ces mêmes États.

En général, l'objectif de la formation doctorale a été toujours de donner aux candidats potentiellement prometteurs l'opportunité d'entreprendre un travail de recherche, relativement autonome, sur un sujet pertinent et d'intérêt scientifique comme un prélude à une carrière universitaire vouée à la spécialisation et la diffusion des connaissances à travers des publications et des conférences. Mais, dans les années 1980 et 1990, la pertinence de ce modèle a commencé à être questionnée. Nous avons repéré dans la littérature quatre constats qui sont étroitement liés et qui donnent un aperçu de la problématique entourant la formation à la recherche en contexte universitaire.

Le premier est la disjonction présumée entre la recherche axée sur la curiosité et la recherche avec une visée utilitariste. Cette dernière semble plus répandue au niveau international. Dans ce contexte, les sujets de recherche doivent avoir un intérêt pour les « besoins du monde réel » et non ce qui était considéré comme des caprices d'étudiants ou de leur directeur de thèse de doctorat (Taylor et Beasley,

2005). Nous avons ici le reflet d'une distinction délicate entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée.

Le deuxième constat est en lien avec la problématique de l'interdisciplinarité. Il y aurait une disjonction entre le doctorat conçu comme une recherche menée au sein d'une seule discipline et la réalité qui exige l'adoption d'une perspective interdisciplinaire. Autrement dit, la formation à la recherche exigerait des diplômés capables de fonctionner dans un monde de plus en plus interdisciplinaire (Hagoel et Kalekin-Fishman, 2002).

Le troisième serait le décalage entre la formation doctorale et le monde de l'industrie – le privé. Si dans les années 60, 70 et 80 un nombre important de titulaires d'un doctorat ont été absorbés par les Universités, dans les années 90 et 2000, en fonction notamment de la réduction des dépenses dans l'enseignement supérieur (en particulier aux États-Unis et en Europe occidentale), le nombre d'embauches a commencé à diminuer les docteurs ont effectivement été contraints à chercher des emplois en dehors du milieu universitaire. Ces évidences ont commencé à émerger dans un certain nombre de pays (voir, par exemple, Syverson 1997; Noble, 1994). Dans certains cas, les docteurs avaient du mal à trouver un emploi et étaient contraints à prendre des emplois qui exigeaient moins de qualifications et compétences.

Le quatrième constat serait un retard entre une formation doctorale dite traditionnelle et les demandes issues des «économies de la connaissance». Selon Taylor et Beasley (2005), la thèse traditionnelle est basée essentiellement sur des intérêts académiques (disciplinaires), le soi-disant «mode 1» de production des connaissances (Gibbons *et al* 1994), c'est-à-dire la recherche de la connaissance pour elle-même en lien avec les valeurs de l'académie traditionnelle comme la vérité, l'objectivité et l'universalité; or, il faut former des chercheurs selon le «mode 2» de production des connaissances (Gibbons *et al* 1994), qui postule un renforcement des interactions entre science et société se traduisant par le déploiement des recherches transdisciplinaires qui doivent être conduites au plus près des techniques et de leurs applications. Selon cette perspective « le contexte d'application des connaissances (transdisciplinaire) supplante les seuls intérêts académiques (disciplinaires), l'organisation des lieux et de l'activité deviennent moins hiérarchiques et institutionnalisées » (Dagiral, 2004, p.1). En un mot, la thèse traditionnelle était de produire des universitaires, la nouvelle économie de la connaissance nécessiterait des entrepreneurs de recherche (Taylor et Beasley, 2005).

La littérature menant à une analyse de cette situation nous montre une longue liste de facteurs associés qui caractérisent des difficultés énormes pour ne pas dire, une crise de la formation doctorale: la perte de financement et d'effort pour la moitié des étudiants qui n'ont jamais obtenu leur diplôme¹; les années d'études supplémentaires, souvent autofinancées, par des étudiants qui n'ont pas de bourse; le supposé manque de pertinence des sujets de recherche en lien avec les besoins et aux priorités nationales; l'inadéquation entre la production de thèses centrées sur des thématiques spécialisées dans un monde où la recherche exigerait une approche de plus en plus interdisciplinaire; l'apparition d'un chômage ou sous-emploi parmi les diplômés (Lapidus 1997; Kendall, 2002).; et, selon Geiger (1997), le manque de promotion de l'esprit d'entreprise qui serait nécessaire aux chercheurs dans des sociétés de plus en plus caractérisées par l'économie de la connaissance.

Des tentatives de réponse à la crise dans la formation doctorale sont venues en particulier à travers des organismes soutenus par des gouvernements et des institutions d'enseignement supérieur qui ont

¹ Le taux d'abandon dans les universités canadiennes, américaines et britanniques, par exemple, varie entre 30 et 50% selon la filière d'études (Church, 2009; McAlpine et Norton, 2006).

proposé une combinaison de réformes structurelles. Il s'agit là d'un changement majeur. Ces initiatives qui se multiplient depuis une dizaine d'années, notamment aux États-Unis et en Europe, montrent bien la volonté de s'adapter aux changements (voir Nicolas *et al*, 2008; Rege Colet, 2008; Fekrache et Labrie, 2013). Ces réformes comprenaient des mesures pour, entre autres, promouvoir la recherche jugée plus pertinente pour le « monde réel », promouvoir la recherche interdisciplinaire et incorporer les notions d'employabilité et l'entrepreneuriat comme objectifs centraux de la formation doctorale. Les programmes doctoraux sont orientés donc vers l'employabilité des candidats et l'acquisition de compétences transversales (*generic skills*). Ici on peut citer deux exemples incontournables : la National Science Foundation a lancé en 1997 le programme IGERT (NSF, 2001) dédié non pas au financement de la recherche, mais au financement d'initiatives visant l'amélioration des compétences et l'ouverture vers l'interdisciplinarité; en Angleterre, c'est le HEFCE (le Higher Education Funding Council for England), qui a été le moteur de la conception et de la mise en œuvre d'un cadre de référence pour le développement des compétences du chercheur (Research Councils UK, 2010; voir également le programme Vitae).

Ce constat nous amène à faire l'hypothèse que toutes les disciplines devraient pour le moins s'interroger sur les lacunes identifiées. Certaines faiblesses se justifient peut-être, d'autres pas. L'existence de ces limites et de leur degré d'acuité va varier aussi selon les encadrants, selon les programmes, selon les facultés et selon les universités.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, champ qui nous intéresse plus particulièrement dans ce numéro, la formation doctorale se pose également en tant que défi (Jutras *et al* 2010; Bart, 2013). Ce défi trouve l'une de ses justifications dans le fait même que l'éducation comme phénomène, présente enjeu majeur tant au niveau scientifique que social. Ce qui pose de façon frontale, la question des enjeux scientifiques et politiques de la recherche en éducation, réactualise celle de sa relation avec les politiques et les pratiques éducatives, et nous interpelle comme chercheurs quant à notre capacité de réponse à la demande sociale tout en restant attachés à l'un des fondements de notre métier de chercheur, à savoir la production de savoirs d'intelligibilité et de compréhension du réel (Berthelot, 1990). L'observation empirique montre que les chercheurs en sciences de l'éducation sont, dans leur majorité, habités par une triple préoccupation qui imprime leurs activités scientifiques. Il s'agit tout d'abord de renforcer leurs productions scientifiques en vue de contribuer à alimenter, par la construction de concepts et de théories, les sciences de l'éducation. Il s'agit également, par la formation **à** et **par** la recherche de prendre leur part de responsabilité dans la « reproduction » du milieu par la formation des futurs chercheurs (la formation doctorale). Il s'agit enfin, de répondre à la demande sociale qui les interpelle quant à l'optimisation de la pratique sociale (Ardoino, 1990). Sans oublier la dimension critique de leurs préoccupations. Celle-ci consiste à ne pas prendre les problématiques sociales et de recherches relatives à l'éducation et à la formation des adultes comme argent comptant mais de les situer dans leurs dimensions politiques, éthiques et de leurs enjeux sociaux. Le chercheur n'est pas seulement « une machine » à production des savoirs, mais il est également citoyen vivant parmi ses contemporains et de ce fait, sensible aux questions d'éthique, de justice sociale, des inégalités et des exclusions sociales, de démocratie et de citoyenneté.

La prise en compte de ces différentes préoccupations ne se fera pas sans générer de véritables tensions quant à l'équilibre qu'elle suppose. Ces tensions sont le plus souvent attisées par l'antinomie possible entre, d'une part, la production des concepts et des résultats de recherche pour alimenter et consolider les sciences de l'éducation comme discipline, et d'autre part, la capacité d'orientation et d'infléchissement des politiques et des pratiques éducatives. Elles sont également attisées par l'inadéquation entre, d'un côté, les injonctions de « la compétitivité » et de « l'excellence scientifique » véhiculées par les modalités d'évaluation actuelles de la recherche (classement des universités, des

revues,...) et de l'autre côté, les attentes des professionnels et de la demande sociale pour qui, les critères de l'excellence sont jaugés à l'aune des critères de la résolution de problème, voire parfois pour les politiques, à l'aune des prescription de solutions dans le champ de l'éducation et de la formation. Ces tensions sont enfin attisées par les limites des protocoles de recherche relevant d'un paradigme de causalité linéaire ignorant la temporalité, l'impérialisme des recherches "politically correct", les réductions parfois outrancières entraînées par les approches monodisciplinaires. L'ensemble de ces tensions ne manque pas d'interroger les chercheurs en éducation et tout particulièrement ceux qui consacrent leur travail à la connaissance des pratiques d'enseignement et de formation. Elles renouvèlent le débat sur la façon dont on peut concevoir la place, et la fonction du chercheur, ainsi que celles de la formation à la recherche dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement de la formation doctorale en sciences de l'éducation. Un examen critique de ce qui fonde ou pourrait fonder l'identité de la recherche et de formation à la recherche en éducation et en formation des adultes est alors plus que jamais indispensable.

Le colloque que nous avons co-organisé dans le cadre du 84eme congrès de l'ACFAS tenu à l'UQAM en 2016 à Montréal et le symposium co-organisé dans le cadre de la quinzième rencontre internationale du REF (CNAM-Paris), nous ont permis, dans une visée comparative, de mettre en débat nos questionnements et nos pratiques d'encadrement et de formation à la recherche eu égard des différents contextes sociopolitiques et économiques que traversent nos différents pays et au regard des mutations et transformations que traversent nos différentes universités. Les 26 communications, effectuées dans les deux manifestations réunies, nous ont permis, par des confrontations et controverses scientifiques diverses et hétérogènes, riches et dynamiques, d'engager un débat riche et dynamique autour des trois axes majeurs ci-dessous :

- Les politiques de formation à la recherche aux cycles supérieurs. Il s'agit entre autres d'analyser les finalités, les usages et les enjeux d'une telle politique dans le cadre des sciences de l'éducation, discipline(s) d'inscription de la majorité des contributeurs pressentis...
- Les modes et les modalités d'organisation de la formation et de l'encadrement à la recherche, ses méthodes et contenus ; le référentiel de compétences qu'elle vise ; les politiques d'intégration des doctorants au sein des activités scientifiques des équipes et laboratoires de recherche...
- les usages socioprofessionnels qu'en font les bénéficiaires, les liens qu'ils établissent entre formation à la recherche et leurs pratiques scientifiques et/ou professionnelles actuelles ou visées, la façon dont ils gèrent les tensions entre posture de recherche et posture d'action au regard de leurs pratiques professionnelles et des exigences des orientations académiques de la formation à la recherche (Kaddouri, 2005).

Les huit articles qui sont issus de ces deux manifestations scientifiques ont été retenus pour publication dans le présent numéro spécial de la revue transformations que nous avons structuré autour des trois entrées principales, ci-dessous :

- Pratiques d'encadrement de thèses et discours tenus sur ces pratiques. Cette entrée regroupe les articles suivants : Daniel Bart et Stéphanie Fischer ; Francisco A. Loiola, Justin Ngoya et E. Yaya Koné ; Walter Terrazas Núñez et Alejandro Proestakis.
- Le vécu de l'expérience de la formation à la recherche (thèse et master). Cette entrée regroupe les articles de : Luc Albarello, Mokhtar Kaddouri.
- Les discours tenus par les doctorants sur les compétences acquises en formation doctorale et usages qu'ils font de la thèse obtenue. Cette entrée est composée des articles de : Claire BONNARD et Jean-François GIRET ; Elodie Chevallier, Barthélémy Durette et Amandine Bugnicourt ; Isabelle Skakni.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant in AFIRSE. Les nouvelles formes de la recherche en éducation, au regard d'une Europe en devenir. *Actes du colloque international francophone. Alençon 24-26 mai 1990*. Matrice ANDSHA, publiés sous la direction de J. Ardoino et G. Mialaret.
- Bart, D. (2013). La direction des thèses de « futurs collègues » en sciences de l'éducation : un accompagnement doctoral entre formation au travail autonome et intégration à un collectif scientifique. Dans Freney, M. et Romaville, M. (Dir.). *L'accompagnement des mémoires et des thèses* (p. 109-128). Louvain-la-Neuve. Presses Universitaires de Louvain.
- Belleflamme, Paul. (2010). Le développement du marché des brevets et la problématique des patent trolls. *Regards économiques 83*. Institut de recherches économiques et sociales.
- Berthelot, J-M (1990). *L'intelligence du social : le pluralisme explicatif en sociologie*. Paris. PUF.
- CNCS-FEUQ. (2008). Une aide financière adaptée aux coûts réels des études aux cycles supérieurs. Montréal : Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec.
- Dagiral, É. (2004). « Repenser la science », *La revue pour l'histoire du CNRS*, 10 | 2004, mis en ligne le 07 mars 2006, récupéré le 08 janvier 2016 de : <http://histoire-cnrs.revues.org/427>
- Fekrache, H. et Labrie, N. (2013). Pour le renouveau de la formation à la recherche au Québec. Un état de la question. Gouvernement du Québec, <http://www.ssa.uqam.ca/upload/files/frq.pdf>
- Forady, D (2000), *L'économie de la connaissance*, Repères, La Découverte.
- Geiger, R. (1997). Doctoral education: the short-term crisis vs. the long-term challenge. *The Review of Higher Education*, 20(3), 239-51.
- Gibbons, M., Limoges, C., Schwartzman, S., Scott, P et Trow. M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Londres, Sage.
- Hagoel, L. et Kalefin-Fishman, D. (2002). Crossing borders: Toward a transdisciplinary scientific identity. *Studies in Higher Education*, 27, 297-308.
- IGERT program (the) – le programme IGERT www.igert.org
- Jutras, F., Ntebutse, J.-G. et Louis, R. (2010). L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 26(1), 2010.
- Kaddouri, M. (2005). La formation à la recherche : rapport tensionnel entre posture de recherche et posture d'action. In LANDRY C. et PILON J.-M. (dir), *La formation et l'accompagnement des adultes aux études supérieures : Quête de savoir (s), de compétences ou de sens ?* Presses de l'Université du Québec.
- Kendal, G. (2002). The crisis in doctoral education: a sociological diagnosis. *Higher Education Research and Development*, 21(2), 131-141.
- Lapidus, J. (1997). *Doctoral Education : Preparing for the Future*. Washington, DC : Council of Graduate Schools. Récupéré le 3 juin 2014 de : http://cgsnet.org/pdf/doctoraled_preparing.pdf
- Nicolas, Jean, Robitaille, J-P, Bourque-Viens, A., Bastien Nicolas et Laframboise, Marie-Claude (2008). « Les études doctorales au Québec : partie 2 formation, encadrement, qualité », *Le doctorat en question : portrait statistique, formation, encadrement, qualité. Étude du CNCS-FEUQ sur la formation doctorale*. Le CNCS-FEUQ, p. 159.

Noble, K.A. (1994). *Changing Doctoral Degrees*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Rege Colet, N. (2008). Revalorisation de la formation doctorale: impact des programmes doctoraux sur le développement professionnel. Papier présenté au 25e congrès de l'AIPU, Montpellier, 19 au 22 mai 2008, p. 9 <http://www.unige.ch/formev/publications/formation/actes-AIPU08-Montpellier-REGECOLET.pdf>

RESEARCH COUNCILS UK (2010). Review of progress in implementing the recommendations of Sir Gareth Roberts, regarding employability and career development of PhD students and research staff: A report for Research Councils. UK by an Independent Review Panel October 2010, Éd. RCUK, 46p. À consulter sur <http://www.rcuk.ac.uk/documents/researchcareers/RobertReport2011.pdf>

Syverson, P. (1997) *It's Not Juste Employment/Unemployment Any More: Realities of PhD Labor Market Lead to More Complex measures of Postgraduation Employment*. Récupéré le 2 juin 2014 de : <http://www.cgnet.org/vcr/cctr704.htm>

Taylor, S. et Beasley, N. (2005) *A Handbook for Doctoral Supervisors*. Abingdon. Routledge.

Vitae (s.d). Policy and Practice for staff development of researchers. Joint Skills of Skills Training Requirements. <http://www.vitae.acuk/policypractice/1690/Joint-Skills-Statement.html>