

## DESACRALISER LA CARRIERE UNIVERSITAIRE : CONCILIER COMPETENCES SCIENTIFIQUES, GENERIQUES ET « DE CARRIERE » POUR REPENSER LES IDENTITES PROFESSIONNELLES EN RECHERCHE

---

*Isabelle Skakni*  
*Chercheuse postdoctorale*  
*University of Oxford, Department of Education (UK)*

### RÉSUMÉ

---

Dans un contexte où les carrières scientifiques se sont diversifiées et précarisées, il est de plus en plus difficile pour les chercheur·e·s en début de parcours d'anticiper leur avenir professionnel et de s'y préparer. Si de nombreuses études ont été réalisées jusqu'ici afin de mieux comprendre les enjeux de la formation et de l'insertion professionnelle des doctorant·e·s, peu de travaux s'attachent à comprendre les effets de cette diversification et précarisation sur la construction de leur identité professionnelle. Pourtant, c'est notamment à travers la construction d'une image de soi en adéquation avec le rôle professionnel qu'il anticipe que l'individu en arrive à maîtriser les compétences propres à son champ de pratique. C'est aussi en fonction de ce soi professionnel anticipé qu'il oriente ses actions et fait des choix (Ashforth et Schinoff, 2016). Afin d'examiner cette question dans le cadre des parcours en recherche, une analyse exploratoire a été réalisée auprès de 98 doctorant·e·s et 37 postdoctorant·e·s suisse romand·e·s. À partir d'un devis mixte, il s'agissait plus particulièrement de comprendre comment les compétences développées tout au long de leur parcours en recherche participent de la construction de leur identité professionnelle. Cette analyse révèle, d'une part, que le soi professionnel idéal de la majorité des participant·e·s demeure celui de professeur·e d'université, et ce, même pour les personnes qui n'envisagent pas une carrière universitaire. D'autre part, il apparaît que les participant·e·s tendent à développer, au fil des années, une forme relativement inédite de compétences que l'on peut qualifier de « compétences de carrière » (Akkermans *et al.*, 2013). Ces dernières renvoient à une capacité réflexive leur permettant d'anticiper et d'orienter les suites de leur parcours, en réponse à un contexte professionnel marqué par l'incertitude et l'ambiguïté.

### MOTS CLES

---

doctorat, postdoctorat, carrières en recherche, identité professionnelle, compétences professionnelles

## INTRODUCTION

---

*Actuellement, comme dans beaucoup de pays, en Suisse c'est un peu la galère. En sortant [du doctorat], je me prépare beaucoup au fait de ne pas avoir d'emploi du tout. Et c'est quelque chose qui me stresse un peu, même si j'ai un peu cette confiance que les choses viennent, pour autant qu'on est proactif. Du coup, c'est aussi une période où je me questionne et où j'ai besoin d'avoir une vision un peu plus claire. Dans ce cadre là, je vais sûrement suivre une formation sur les compétences qu'on a [en tant que doctorant·e] et sur ce à quoi on aspire... (Amélia, doctorante, Psychologie)*

Cet extrait d'entretien rend compte de manière éloquente du paradoxe qui marque aujourd'hui les parcours doctoraux; se développer sur le plan professionnel, sans savoir exactement où cela mènera. Qui plus est, alors que la majorité des doctorant·e·s se dit au courant des faibles perspectives d'emploi qu'offre le monde universitaire, le fantasme de la carrière de professeur·e d'université, accessible si l'on y met les efforts nécessaires, persiste toujours (voir entre autres Van der Weijden, Teelken, de Boer et Drost, 2016 et Wöhrer, 2014). Or, ce fantasme s'inscrit dans un contexte où, dans la plupart des pays occidentaux, les carrières en recherche se sont à la fois diversifiées et précarisées (Van der Weijden *et al.*, 2016). D'un côté, le nombre de postes universitaires permanents (*tenure track*) décroît depuis plusieurs décennies (Chen, McAlpine Aetmundsen, 2015; McDowell *et al.*, 2014). De l'autre, le postdoctorat ne constitue plus systématiquement une transition vers la carrière universitaire (McAlpine, 2016; Van der Weijden *et al.*, 2016). Ainsi, pour Sinche (2016), si les carrières hors université ont traditionnellement été considérées comme des alternatives à la carrière universitaire, elles constituent aujourd'hui la norme. La nouvelle donne consiste en effet à accumuler au cours des années de multiples contrats postdoctoraux à durée déterminée (Fitzenberger et Schulze 2013; Stanford *et al.*, 2009), impliquant souvent une série de relocalisations institutionnelles ou géographiques (McAlpine, 2012). Les répercussions négatives d'une telle précarisation sont déjà bien documentées, notamment : lourde charge d'enseignement, peu de temps pour faire de la recherche, insécurité financière, contrats renouvelés à la dernière minute et faibles opportunités professionnelles à long terme (Gottschalk et Mceachern, 2010; Kimber, 2003; Rothengatter et Hil, 2013). Dans une telle conjoncture, se construire une identité professionnelle s'avère plus complexe que jamais. À cet égard, Hancock et Walsh (2016) qualifient les doctorant·e·s et postdoctorant·e·s d'aujourd'hui de travailleuses et travailleurs du savoir nomades (*nomadic knowledge workers*) qui doivent se préparer à différents soi professionnels.

Plusieurs chercheur·e·s s'intéressent ainsi aux enjeux de la formation et de l'insertion professionnelle des doctorant·e·s. Certains ont notamment examiné la façon dont le doctorat prépare ou devrait préparer au travail de chercheur·e (Austin, 2002; Austin et McDaniels, 2006; Ku *et al.*, 2008), les défis de la supervision des doctorant·e·s (Grant *et al.*, 2016; Lee, 2008, 2010; Pyhältö, Vekkaila, et Keskinen, 2015) ou encore l'influence des réseaux personnels et professionnels des doctorant·e·s sur leur parcours (Sala-Bubaré et Castelló, 2016). D'autres se sont plus spécialement intéressés aux compétences nécessaires pour réaliser un doctorat (Durette, Fournier et Lafon, 2016; O'Meara, Knudsen et Jones, 2013) ou pour devenir un·e chercheur·e indépendant·e et performant·e (Bhakta *et al.*, 2016; Lovitts, 2005, 2008; Vitae, 2010; Wester et Borders, 2014) ainsi qu'aux compétences développées au cours du doctorat (Burt, 2017; Mowbray et Halse, 2010; Olivier ., 2007; Timmerman *et al.*, 2013) et au potentiel de transférabilité de ces dernières dans des contextes professionnels non universitaires (Alpay et Walsh, 2008; Blickley *et al.*, 2013; Walsh *et al.*, 2010). Peu de recherches portent toutefois sur la façon dont les compétences développées dans le cadre du doctorat participent de la construction de l'identité professionnelle des chercheur·e·s en début de parcours. Pourtant, l'acquisition de connaissances et de compétences constitue une dimension importante du processus de définition de soi (Miller et

Goodnow, 1995). Au regard des défis que présentent aujourd'hui les carrières en recherche, il nous apparaît important d'examiner quels types de chercheur·e·s – ou autres professionnel·le·s – se préparent et s'incarnent à travers ces compétences. Afin d'offrir une contribution en ce sens, une analyse exploratoire a été menée sur un corpus mixte portant sur l'expérience et le parcours de doctorant·e·s et postdoctorant·e·s suisses. Notre objectif général était de comprendre comment les compétences développées dans le cadre de leur parcours en recherche, en l'occurrence leur parcours doctoral ou postdoctoral, participent de la construction de leur identité professionnelle. À cette fin, les questions suivantes ont été formulées :

1. *Comment les doctorant·e·s et postdoctorant·e·s anticipent-ils/elles leur avenir professionnel? Comment s'y préparent-ils/elles?*
2. *Quelles compétences développent-ils/elles dans le cadre de leur parcours en recherche?*
3. *Quelles distinctions peut-on faire selon le degré d'avancement dans le parcours en recherche?*

Ces questions sont abordées sous l'angle du développement des compétences professionnelles comme dimension intégrante de l'identité professionnelle.

## CADRE CONCEPTUEL

---

Les notions d'identité et de compétence professionnelles ont été mobilisées pour répondre aux questions posées précédemment. Si la définition de ces deux notions est l'objet de nombreux débats, pour notre part, nous les abordons avec une posture se situant à la jonction de la psychologie organisationnelle et de la sociologie du travail. Cela nous pousse notamment à considérer les anticipations de soi et le développement de compétences comme le résultat d'une articulation entre des éléments biographiques et des influences sociales (FAME Consortium, 2007).

### IDENTITE PROFESSIONNELLE

Nous nous appuyons sur une conception de l'identité professionnelle comme un ensemble de caractéristiques personnelles, croyances, valeurs, motivations et expériences qui permettent à un individu de construire une image de soi en adéquation avec un rôle professionnel donné (Ewen, 1988; Ibarra, 1999). Ce sentiment d'adéquation s'acquiert au fur et à mesure que l'individu s'approprie les façons de faire et de penser collectivement privilégiées au sein d'une profession (Paterson *et al.*, 2002). Jamais achevée ni univoque, l'identité professionnelle comporte une dimension sociale et permet l'identification/différenciation avec des groupes professionnels (Blin, 1997). Autrement dit, c'est à travers leur identité professionnelle que les personnes exerçant une même profession se reconnaissent et par le fait même se distinguent de celles qui ne l'exercent pas (Trede et McEwen, 2012). Cette dimension sociale s'articule de manière plus ou moins harmonieuse avec une dimension personnelle, l'identité professionnelle se construisant tout autant par le regard d'autrui que par celui que l'individu porte sur soi (Watson, 2009; Vignoles, Schwartz et Luyckx, 2011). L'identité professionnelle dépend ainsi du sentiment de faire partie et d'être reconnu au sein d'une profession, modulé par le contexte professionnel dans lequel l'individu évolue (Antony, 2003), mais aussi des expériences passées de celui-ci et de la façon dont il se projette dans le futur (Ashforth et Schinoff, 2016; Vignoles, Schwartz et Luyckx, 2011).

Devant la complexité qui caractérise les parcours de carrière contemporains, l'identité professionnelle se construit d'ailleurs à travers différentes anticipations de soi en tension, c'est-à-dire un ensemble de soi

possibles (*possible selves*) (Markus et Nurius, 1986; Roberts *et al.*, 2005) dans lesquels l'individu se projette. Ces soi possibles se négocient à la frontière d'un soi idéal (*idealized self*) (le/la professionnel·le que l'on désire devenir), d'un soi actuel (*actual self*) (le/la professionnel·le en devenir) et d'un soi redouté (*feared self*) (le/la professionnel·le que l'on ne veut surtout pas devenir) (Ashforth et Schinoff, 2016; Obodaru, 2017). De telles tensions placent l'individu devant la nécessité d'un « travail identitaire » (Ibarra et Petriglieri, 2010) par lequel il tente de rester soi-même en « sauvegardant son équilibre et son intégrité » (Kaddouri, 2011, p.77). La recherche d'une cohérence entre ces différents soi mène à l'élaboration de stratégies identitaires qui se manifestent de manière comportementale ou narrative (Camilleri *et al.*, 1990; Dupuy, 1998). On peut penser qu'en ce qui concerne doctorant·e·s et postdoctorant·e·s, ces stratégies prennent la forme de choix professionnels particuliers, d'une lecture critique du monde universitaire et de la recherche ou encore d'un discours sur leur identité professionnelle qui permettent de maintenir une image positive d'eux-mêmes et d'elles-mêmes. Ultimement, c'est en interaction avec des pairs ainsi qu'en s'appropriant les façons de faire et de penser privilégiées dans leur champ de pratique que l'identité professionnelle des chercheur·e·s en début de parcours peut se développer puis se consolider (Ashforth et Schinoff, 2016). Cependant, à l'heure où les carrières en recherche se diversifient et se précarisent, la nécessité de renoncer à un soi professionnel idéal est un enjeu identitaire de plus en plus fréquent (Obodaru, 2017). On peut ainsi supposer l'existence d'un type de tension identitaire propre aux chercheur·e·s en début de parcours, celle entre la construction d'un soi professionnel en adéquation avec les façons de faire et de penser partagées par les chercheur·e·s universitaires et une projection de soi dans des rôles et contextes professionnels hors université.

## COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Nous retenons d'abord une définition de la notion de compétences professionnelles au sens large, à savoir une combinaison de connaissances, aptitudes et attitudes nécessaires dans certains contextes de travail (Eraut, 1994) qui « permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante » (Bellier, 1999, p. 126). Vu comme partie prenante de la construction d'un soi professionnel, le développement de ces compétences s'inscrit dans un processus continu et itératif d'apprentissage par l'expérience (Faingold, 2001). En ce sens, les compétences professionnelles se développent, changent et se renouvellent tout au long des parcours individuels (Crebbin, 1997), selon les contextes. Au regard de la diversification et de la précarisation des carrières en recherche, développer des compétences professionnelles devient une tâche complexe qui nécessite de s'engager dans un processus réflexif sur soi et sa relation aux autres dans le cadre professionnel (Akkermans *et al.*, 2013; Trede et McEwen, 2012), mais aussi d'apprendre à gérer soi-même sa carrière (Bhakta *et al.*, 2016; Vitae, 2010). Nous distinguons ainsi trois types de compétences professionnelles susceptibles d'être développées tout au long d'un parcours doctoral et postdoctoral: 1) les compétences scientifiques, 2) les compétences génériques et 3) les compétences de carrière.

Les « compétences scientifiques » renvoient aux connaissances ainsi qu'aux aptitudes tant intellectuelles que techniques nécessaires au travail de recherche. Il est question notamment d'acquisition et de mobilisation de connaissances disciplinaires, d'une appropriation des méthodes et cadres d'analyse propres à un champ de recherche ou encore de la maîtrise de matériel de laboratoire et de logiciels d'analyse de données (Mowbray et Halse, 2010). Quant aux « compétences génériques », elles font référence ici à un ensemble de connaissances, d'attitudes et d'aptitudes qui transcendent les champs disciplinaires et qui sont transposables à différents contextes professionnels (Bennett, Dunne et Carré, 1999), qu'ils soient universitaires ou non (Alpay et Walsh, 2008). Ces compétences se développent généralement avec le temps et la pratique plutôt que dans le cadre d'enseignements formels (Durette *et al.*, 2016). Elles renvoient à la gestion de soi (ex. organiser son temps de travail, accepter les critiques, gérer le stress), aux interactions avec autrui (ex. défendre ses idées, travailler en équipe, superviser), à la

gestion d'informations (ex. utiliser l'information de manière critique, communiquer clairement à l'oral et à l'écrit) et à la gestion de tâches (ex. prioriser et planifier des tâches, développer des méthodes de travail) (Alpay et Walsh, 2008; Bennett, Dunne et Carré, 1999). Enfin, les « compétences de carrière » (*career competencies*) se caractérisent par des connaissances, aptitudes et attitudes influençant de manière positive les opportunités professionnelles (Akkermans *et al.*, 2013; Forrier, Sels et Stynen, 2009). Associées à la nécessité de faire face à l'incertitude et l'ambiguïté qui marquent les carrières contemporaines, Akkermans et ses collaborateurs (2013) attribuent à ces compétences une dimension réflexive (prise de conscience et réflexion critique à l'égard de ses propres valeurs, motivations, forces et limites en lien avec le travail), communicative (capacité de réseautage professionnel, aptitude à la présentation de soi dans un cadre professionnel) et comportementale (exploration active d'opportunités de carrière, capacité à orienter soi-même sa carrière). Ce type de compétences se distingue des compétences génériques en ce sens qu'elles constituent des méta-compétences dont la fonction fondamentale est de favoriser le développement et l'avancement de la carrière.

Nous postulons que la conciliation des compétences scientifiques, génériques et de carrière participe du travail identitaire (Ibarra et Petriglieri, 2010) par lequel les doctorant·e·s et postdoctorant·e·s se construisent, tout au long de leur parcours, une image de soi en adéquation avec les façons de faire et de penser partagées en contexte universitaire, tout en leur permettant d'anticiper des soi professionnels alternatifs.

## METHODOLOGIE

---

Les résultats présentés dans le présent article sont issus d'une recherche menée en Suisse romande qui s'inscrit dans un projet international comparatif (Espagne, Royaume-Uni, Finlande, Suisse). S'appuyant sur une méthodologie mixte, ce projet porte sur le développement de l'identité professionnelle des chercheur·e·s en début de carrière (*Researchers' identity development-RID*)<sup>1</sup>. Son objectif général est d'examiner comment les doctorant·e·s et postdoctorant·e·s se développent en tant que chercheur·e·s, selon les contextes culturels.

Le même protocole de recherche a été appliqué dans chaque pays. Un questionnaire en ligne incluant des questions fermées et ouvertes est d'abord diffusé auprès de doctorant·e·s et postdoctorant·e·s de toutes les disciplines dans différentes universités (quatre universités romandes dans le cas de la Suisse) via des listes de courriels institutionnelles. Les items ont été construits de manière à cerner : 1) comment les répondant·e·s perçoivent et expérimentent les activités de recherche et de communication scientifique, 2) la nature et l'importance du soutien social, professionnel et institutionnel dont ils et elles bénéficient et 3) les stratégies déployées pour pallier les difficultés. Les questions ouvertes portent sur les événements les plus marquants de leur parcours et la conciliation vie universitaire-vie personnelle. À la toute fin, les répondant·e·s sont invité·e·s à participer à un entretien de recherche basé sur leurs réponses au questionnaire. Ces entretiens semi-dirigés sont menés selon une approche multi-méthodes : aux questions posées oralement s'ajoutent deux méthodes visuelles (Buckingham, 2009) : la *Network map* (Sala-Bubaré et Castelló, 2016) et le *Journey plot* (McAlpine, 2016) visant à explorer plus avant les perceptions et expériences des participant·e·s.

---

<sup>1</sup> <http://www.fins-ridss.com> Ce projet international a été financé par le Spanish Ministry of Economy and Competitiveness sous le projet 'Researchers' Identity Education in Social Sciences' [CSO2013-41108]. Le projet mené en Suisse est également soutenu financièrement par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

## POSTURE METHODOLOGIQUE

Au regard de l'objet d'étude dont il est question ici, nous avons privilégié un devis mixte simultané imbriqué (*embedded mixed-design*) (Creswell et Plano Clark, 2011; Fortin, 2010). Ce type de devis consiste à recueillir simultanément des données quantitatives et qualitatives, tout en accordant la priorité à l'un des deux types; dans ce cas-ci, des données qualitatives. Les données considérées comme secondaires – ici quantitatives – sont mobilisées avec la visée d'obtenir une perspective plus large sur l'objet examiné (Fortin, 2010).

## ÉCHANTILLON

Au total, 135 personnes ont répondu au questionnaire en Suisse romande, dont 98 doctorant·e·s et 37 postdoctorant·e·s issu·e·s des grands domaines suivants : Arts, Lettres et Humanités, Sciences sociales, Éducation, Sciences naturelles, Médecine et Sciences de la santé, Foresterie et Agriculture ainsi que Génie et Technologies. Étudier ces deux populations simultanément avait pour but d'examiner les distinctions possibles en termes d'avancement dans le parcours en recherche. Dans l'ensemble, tant du côté des doctorant·e·s que des postdoctorant·e·s, plus de la moitié des répondant·e·s était des femmes et provenait des Arts, Lettres et Humanités, des Sciences sociales ou d'Éducation. Au moment de remplir le questionnaire, les doctorant·e·s étaient en moyenne âgés de 32,7 ans et engagé·e·s dans un processus doctoral depuis 2 à 10 ans (médiane=3). Quant aux postdoctorant·e·s, ils et elles étaient en moyenne âgés de 36,6 ans et engagé·e·s dans un parcours postdoctoral depuis 1 à 13 ans (médiane=5). Le tableau 1 offre un aperçu des principales caractéristiques de ces répondant·e·s.

Tableau 1. *Caractéristiques des répondant·e·s*

	Genre	Discipline	1 <sup>re</sup> langue	Origine	Source de revenus
Doctorant·e·s	61 F	82 HSS	72 Français	56 Suisse	54 Contrat assistant·e
	37 H	16 SMG	26 Autre	22 Europe	18 Emploi hors-uni
				5 Amérique	12 Bourse doctorale
				3 Afrique	6 Aucun revenu
				12 Autre	8 Autre
Postdocs	23 F	20 HSS	26 Français	14 Suisse	25 Contrat postdoc
	14 H	17 SMG	11 Autre	21 Europe	6 Bourse postdoc
				1 Afrique	1 Emploi hors-uni
				1 Autre	5 Autre

## SOURCES DE DONNEES

*Items du questionnaire en ligne.* Quatre principaux items ont été mobilisés dans le cadre des analyses. Deux items à choix multiples concernent les objectifs de carrière à court et à long terme et les séjours professionnels à l'étranger des répondant·e·s. Deux items avec échelle de réponse de type Likert (à sept modalités) couvrent les thèmes de l'utilité des formations offertes dans le cadre du parcours doctoral/postdoctoral et l'influence de la vie personnelle sur les décisions professionnelles.

*Entretiens semi-directifs.* Vingt-trois des 135 répondant·e·s au questionnaire (12 doctorant·e·s et 11 postdocs) ont été rencontré·e·s dans le cadre d'entretiens semi-directifs d'une durée de 75 à 150 minutes. Les thèmes suivants y ont été approfondis : vision personnelle de la recherche, rapport à l'écriture scientifique, événements marquants du parcours, environnement de travail, réseaux de

collaboration, conciliation vie universitaire-vie personnelle, préparation à la vie professionnelle future et compétences développées depuis le début du doctorat. L'ensemble des thèmes couverts lors des entretiens a été considéré lors des analyses afin d'obtenir une vue d'ensemble de l'expérience des participant·e·s.

## DEMARCHE D'ANALYSE

---

Une analyse des données qualitatives a d'abord été conduite avec l'aide du logiciel MAXQDA 12, selon une approche inspirée de l'analyse thématique proposée par Braun et Clarke (2006) :

1. *Familiarisation avec le corpus.* Le corpus dans son ensemble a fait l'objet de plusieurs lectures attentives afin de bien s'imprégner du contenu. Les idées ayant émergé au cours de ce processus ont été notées dans un « journal de bord ».

2. *Codification.* Dans un premier temps, les 23 entretiens ont été analysés et codifiés en tentant de cibler les propos en lien avec 1) les objectifs de carrière des participant·e·s et la façon dont ils s'y préparent et 2) les compétences développées tout au long de leur parcours. Une première codification très générale a été réalisée à partir de grands thèmes prédéfinis, notamment en s'appuyant sur le cadre conceptuel : a) objectifs de carrière à court terme, b) objectifs de carrière à long terme, c) préparation à la vie professionnelle future, ainsi que d) compétences scientifiques, e) compétences génériques et f) compétences de carrière. Compte tenu de notre intérêt pour le lien entre objectifs de carrière, compétences et construction de l'identité professionnelle, les grands thèmes issus de cette première codification ont ensuite été subdivisés en sous-thèmes permettant de cerner plus précisément comment les participant·e·s se préparent à leur vie professionnelle future ainsi que dans quelle mesure ils et elles considèrent avoir développé des compétences dans le cadre de leur parcours.

3. *Révision et définition des thèmes.* Afin de s'assurer que les sous-thèmes soient mutuellement exclusifs (Savin-Baden et Marjor, 2013), une relecture minutieuse a été réalisée afin d'en peaufiner les définitions. Un processus de codification subséquent a finalement été réalisé sur l'ensemble du corpus d'entretiens en s'appuyant sur ces nouvelles définitions.

Des analyses descriptives des items du questionnaire ont été menées séparément avec l'aide du logiciel SPSS, puis comparées aux données qualitatives. Les deux types de données sont mis en contraste dans la présentation des résultats qui suit.

## RESULTATS

Les constats issus des analyses sont présentés ici en fonction des trois questions de recherche. D'emblée, la façon dont les participant·e·s envisagent leur vie professionnelle future et s'y préparent est explicitée (Q1). Puis, les compétences développées tout au long de leur parcours sont circonscrites (Q2). Lorsque nécessaires, des distinctions sont faites au regard de l'avancement dans le parcours, en l'occurrence entre la situation des doctorant·e·s et celle des postdoctorant·e·s (Q3).

*Comment les doctorant·e·s et postdoctorant·e·s anticipent-ils/elles leur avenir professionnel? Comment s'y préparent-ils/elles?*

Traditionnellement, le système universitaire suisse ne permet d'obtenir un poste de professeur·e d'université qu'autour de 6 à 10 ans après l'obtention du doctorat<sup>2</sup>. Ainsi, dans le questionnaire, les

---

<sup>2</sup> Pour en savoir plus sur les carrières universitaires en Suisse :

répondant·e·s devaient d'abord indiquer le poste qu'ils et elles envisagent à court terme (tout de suite après leur doctorat ou postdoctorat), puis celui visé à long terme. Dans le cadre des entretiens, les participant·e·s étaient invité·e·s à approfondir la question en expliquant comment ils et elles s'y préparent. Nous considérons ici que les objectifs de carrière, parce qu'ils renvoient à une forme d'anticipation de soi, ainsi que la façon dont les répondant·e·s disent se préparer à leur avenir professionnel, participent du développement de leur identité professionnelle.

Du côté des doctorant·e·s, comme en témoigne le tableau 2, réaliser un postdoctorat à l'étranger est l'objectif de carrière à court terme<sup>3</sup> indiqué le plus fréquemment. Dans le cadre des entretiens, la plupart des participant·e·s ont d'ailleurs souligné l'importance du postdoctorat dans leur domaine – vu comme une exigence implicite – pour envisager une carrière en recherche à long terme. Le deuxième objectif de carrière à court terme le plus fréquemment mentionné est celui de chercheur ou chercheuse pour un organisme public, suivi d'assez loin par celui de maître d'enseignement et de recherche.

À plus long terme, le poste le plus prisé par les doctorant·e·s est celui de professeur·e d'université. Dans le cadre des entretiens, plusieurs participant·e·s ayant exprimé leur intérêt pour ce choix de carrière ont toutefois précisé que ce ne serait « pas à tout prix ». L'extrait qui suit rend compte de la vision partagée par plusieurs doctorant·e·s à l'égard de la possibilité de devenir professeur·e d'université :

C'est un peu un rêve, si on veut. Mais ce n'est pas que je vais consacrer ma vie à ce rêve. Si ça arrive, tant mieux, sinon... [...] Les choix que je fais vont dans cette direction, mais ce n'est pas des choix qui me ferment les autres portes. [...] Il faut être réaliste. D'abord les places, elles sont très, très rares. Et la concurrence, elle est très forte. (Yoan<sup>4</sup>, doctorant, Sciences sociales)

Le deuxième objectif de carrière à long terme le plus souvent indiqué par les doctorant·e·s est celui de maître d'enseignement et de recherche, un choix qu'explique de manière éloquente un des doctorants :

J'ai découvert la qualité de travail que font les maîtres d'enseignement. C'est-à-dire qu'il y a moins de prestige, ce n'est pas la vitrine d'une section d'un institut, tout ça. Mais professeur ordinaire, c'est quand même très administratif, c'est quand même très « gestion des ressources », qu'elles soient humaines, financières, matérielles... Donc, est-ce que de s'être battu [pour se rendre là] et puis enfin, on y est, et puis de se dire, je vais gérer des contrats tout le temps, puis de l'argent... c'est nul! Moi, si ma carrière devait se conclure par le fait d'être nommé maître d'enseignement, je vais considérer que j'ai été parfaitement chanceux, et que j'ai parfaitement réussi ma carrière. (Louis, doctorant, Humanités)

Viennent ensuite les postes de chercheur·e·s dans un organisme public et de professeur·e·s dans une haute école spécialisée. Dans l'ensemble, si la majorité des répondant·e·s vise à long terme un poste de professeur·e d'université, près de la moitié (46,9 %) a plutôt l'intention de s'engager dans une carrière hors université. Au-delà des faibles perspectives d'emploi, ceux et celles qui visent des postes hors université ont principalement évoqué – lors des entretiens – des raisons liées aux conditions de travail dans le monde universitaire, notamment la difficulté de concilier vie universitaire et vie personnelle, ou encore des réserves quant à certains aspects de la culture universitaire, comme en témoigne l'extrait suivant :

Un élément essentiel qui fait que je me questionne sur mon souhait de rester ou non dans l'académique, c'est la compétition. En fait, ça m'affecte. Je n'arrive pas à

---

[https://education.cuso.ch/fileadmin/education/document/int\\_au\\_dela\\_du\\_doctorat.imprimeur.pdf](https://education.cuso.ch/fileadmin/education/document/int_au_dela_du_doctorat.imprimeur.pdf)

<sup>3</sup> Les répondant·e·s avaient pour consigne de ne sélectionner qu'un seul choix dans la liste.

<sup>4</sup> Dans un souci de confidentialité, un pseudonyme a été attribué à chacun·e des participant·e·s.



entrer là-dedans, et en même temps, on y est quand même plongé malgré soi parce qu'il y a toujours cette comparaison, et se dire : est-ce que je pourrais aspirer à ça alors qu'il y a des gens qui sont certainement plus brillants que moi? Voilà, c'est toujours un peu ce questionnement-là, je pense. (Amélia, doctorante, Psychologie)

 Tableau 2. *Objectifs de carrière des doctorant·e·s*

	Objectifs à court terme	Objectifs à long terme
Chercheur/chercheuse postdoctoral-e à l'étranger	19,4 %	-
Chercheur/chercheuse pour un organisme public	17,3 %	13,3 %
Maître d'enseignement et de recherche ou lecteur/lectrice	10,2 %	15,3 %
Maître assistant/assistante dans une université	6,1 %	-
Travailleur/travailleuse autonome ou consultant/consultante	6,1 %	7,1 %
Retour à l'emploi occupé avant le doctorat et/ou lié à la formation Master	6,1 %	4,1 %
Professeur/professeure dans une haute école spécialisée	5,1 %	9,2 %
Premier assistant/première assistante dans une université	5,1 %	-
Chercheur/chercheuse dans le secteur privé	4,1 %	2,0 %
Professeur/professeure dans une université	3,1 %	26,5 %
Administrateur/administratrice ou gestionnaire pour un organisme public	3,1 %	5,1 %
Maître d'enseignement dans une haute école spécialisée	3,1 %	1,0 %
Administrateur/administratrice ou gestionnaire dans le secteur privé	2,0 %	4,1 %
Administrateur/administratrice dans une université ou une haute école spécialisée	0,0 %	1,0 %
Autre	9,2 %	11,2 %

Du côté des postdoctorant·e·s, rappelons d'abord que la plupart étaient engagé·e·s dans un parcours postdoctoral depuis environ 5 ans. Leur objectif de carrière à court terme le plus fréquent est celui de maître d'enseignement et de recherche, suivi de celui de professeur·e d'université et de chercheur·e dans un organisme public. Plusieurs visent plutôt à s'engager dans un autre postdoctorat, mais cette fois à l'étranger. À plus long terme, presque la moitié des répondant·e·s vise un poste de professeur·e dans une université, alors que le deuxième objectif de carrière le plus fréquent est celui de maître d'enseignement et de recherche – deuxième aussi en termes de hiérarchie et prestige dans le système universitaire suisse –, suivi de très loin par celui de chercheur·e pour un organisme public. Le tableau 3 présente le détail des objectifs de carrière à court et à long terme des postdoctorant·e·s.

 Tableau 3. *Objectifs de carrière des postdoctorant·e·s*

	Objectifs à court terme	Objectifs à long terme
Maître d'enseignement et de recherche ou lecteur/lectrice	41,2 %	20,6 %
Professeur/professeure dans une université	17,6 %	47,1 %
Chercheur/chercheuse pour un organisme public	11,8 %	8,8 %
Un postdoctorat à l'étranger	8,8 %	-
Chercheur/chercheuse dans le secteur privé	5,9 %	2,9 %
Maître d'enseignement dans une haute école spécialisée	2,9 %	2,9 %
Travailleur/travailleuse autonome ou consultant·e	2,9 %	2,9 %
Maître assistant/assistante dans une université	2,9 %	-
Administrateur/administratrice ou gestionnaire dans le secteur privé	0,0 %	2,9 %
Administrateur/administratrice dans une université ou une haute école spécialisée	0,0 %	0,0 %
Administrateur/administratrice ou gestionnaire pour un organisme public	0,0 %	0,0 %
Retour au même emploi/poste occupé avant le postdoctorat	0,0 %	0,0 %
Professeur/professeure dans une haute école spécialisée	0,0 %	0,0 %
Autre	5,9 %	11,8 %

Tout en considérant la taille de l'échantillon, il est intéressant de noter que, même après environ cinq ans dans un parcours postdoctoral, si moins d'un·e répondant·e sur cinq vise un poste de professeur·e à court terme – tout de suite après leur postdoctorat actuel –, près de la moitié de ces répondant·e·s vise tout de même ce poste à long terme. L'extrait qui suit offre une piste d'explication :

En fait ce n'est pas au monde académique que je ferme la porte. Si j'avais une opportunité dans le monde académique par ailleurs je pense que je la prendrais [...]. Il n'y a pas beaucoup de place dans le monde académique. Que ce soit en Suisse ou [pays X], je pense que c'est carrément chaud d'avoir une place. Donc je suis plutôt dans une posture : je cherche autre chose si jamais et je chercherai aussi dans le monde académique on ne sait jamais. (Noah, postdoctorant, Éducation)

Par ailleurs, dans le cadre des entretiens, tant les doctorant·e·s que les postdoctorant·e·s étaient invité·e·s à s'exprimer sur la façon dont ils et elles se préparent à atteindre leurs objectifs de carrière et, plus généralement, à leur vie professionnelle future. Deux cas de figure se dessinent à cet égard : la préparation « planifiée » et la préparation « intuitive ».

D'une part, plusieurs participant·e·s, surtout du côté des postdoctorant·e·s, anticipent leur avenir professionnel de manière planifiée, parfois même stratégique. D'emblée, les objectifs de carrière de ces participant·e·s sont clairs et les décisions qu'ils et elles prennent sont conséquentes. Ceux et celles qui visent un poste de professeur·e d'université ou de maître d'enseignement et de recherche disent, par exemple, se préparer en tentant de publier des articles de qualité, en orientant leurs travaux en fonction des pistes de recherche les plus « finançables » dans leur domaine ou encore en développant un deuxième champ d'expertise pour élargir leurs perspectives d'emploi. La plupart considèrent aussi une éventuelle mobilité géographique ou institutionnelle.

Dans le cas des participant·e·s qui envisagent une carrière hors université, ceux et celles qui visent tout de même des postes de recherche ont notamment mentionné se préparer en ciblant des objets d'études transférables dans les organismes de recherche privés ou publics. Dans l'extrait qui suit, une doctorante explique que le choix du thème de sa thèse s'est fait en fonction des opportunités qu'il offrait à long terme pour travailler en milieu hospitalier :

[...] déjà le choix du thème, le fait de travailler avec des patients, avec une pathologie, ça a aussi un peu préparé le terrain pour après travailler avec des populations qui ont des problèmes. Parce que dès qu'on commence à faire un peu des trucs [comme] de la recherche fondamentale, sur un petit processus qui ne peut pas trop s'appliquer à d'autres domaines, je pense qu'on se ferme un peu. (Lydia, doctorante, Neuropsychologie)

Dans la même veine, plusieurs postdoctorant·e·s – et quelques doctorant·e·s – ont souligné l'importance de se préparer de manière polyvalente, c'est-à-dire en considérant plus d'une possibilité :

Professionnellement, je me suis développée tout autant académie que hors académie. [...] Ça va me servir. En tout cas, j'ai ne serait-ce qu'un certificat de travail qui atteste [des compétences hors académie], parce que souvent quand on postule en dehors et qu'on vient de l'Uni, les gens pensent qu'on est des intellectuels qui ne sortent pas de leur bureau et qui font des théories que personne comprend. (Joëlle, postdoctorante, Sciences sociales)

D'autre part, certains participant·e·s, principalement du côté de doctorant·e·s, semblent se préparer de manière plus intuitive, en l'occurrence avec une idée plus floue de ce qu'ils et elles comptent faire à long terme et une approche plus contingente. C'est le cas de ce doctorant qui attend la réponse

concernant une demande de bourse doctorale soumise récemment :

Alors voilà, pour l'instant je consacre plus d'énergie à terminer ma thèse qu'à regarder ce que je fais après. Bon, l'idéal, c'est si je termine un peu avant la fin de mon contrat, comme ça j'ai quelque temps pour chercher un autre job. Et puis ça dépend aussi beaucoup si j'ai cette bourse ou pas. [Mais] ce n'est pas la fin de ma vie si ça ne marche pas. [...] Souvent, c'est des configurations comme ça qui se présentent et puis c'est du hasard. Ou bien je trouve aussi un autre job quelque part et ça me convient aussi très bien. (Sven, doctorant, Humanités)

Enfin, il importe de souligner qu'au-delà du type de préparation qu'ils et elles privilégient, tous les participant·e·s rencontré·e·s dans le cadre des entretiens ont mentionné faire des choix professionnels en considération de leur vie personnelle et familiale ou encore des possibles répercussions de ces choix sur la carrière de leur conjoint ou conjointe, comme l'illustre l'extrait suivant :

Ma [conjointe] a un domaine de recherche beaucoup plus [pointu] que le mien. Du coup c'est moins adaptable, donc c'est plus facile pour moi de la suivre que l'inverse. Donc je serai probablement amené à me trouver un autre postdoc, ou un autre poste ailleurs. Pas forcément dans l'académique, on verra ce qui se présente. (Lloyd, postdoctorant, Ingénierie)

Somme toute, ces résultats montrent que si les objectifs de carrière semblent assez variés dans le cas des doctorant·e·s, ils deviennent généralement plus ciblés une fois engagé·e·s dans un parcours postdoctoral. On peut en outre noter à quel point les postes universitaires – et plus particulièrement celui de professeur·e d'université – demeurent les plus convoités, et ce, peu importe le stade d'avancement dans le parcours en recherche et le type de carrière visé à long terme. Par ailleurs, que ce soit de façon planifiée ou intuitive, la façon dont les doctorant·e·s et postdoctorant·e·s se préparent à atteindre leurs objectifs de carrière renvoie à la facilité relative avec laquelle ils et elles se projettent dans un soi professionnel futur, mais aussi au contexte d'incertitude et d'ambiguïté dans lequel ils et elles développent leurs compétences professionnelles.

## **QUELLES COMPETENCES DEVELOPPENT ILS /ELLES DANS LE CADRE DE LEUR PARCOURS DE RECHERCHE ?**

Nos résultats montrent qu'au-delà de la réalisation de la thèse, les doctorant·e·s et postdoctorant·e·s développent des compétences principalement dans le cadre de leurs fonctions d'assistant·e·s ainsi qu'au contact de pairs plus avancés et de professeur·e·s. Comme il n'existe généralement pas de cursus de formation formel au niveau post-grade en Suisse, ce développement de compétences a aussi lieu – dans une mesure moindre – lors de la participation à des programmes doctoraux, des écoles doctorales ou des écoles d'été internationales. Ces occasions d'apprentissage sont généralement axées sur le développement de compétences scientifiques ou génériques. Plusieurs doctorant·e·s ont souligné que la participation aux formations et ateliers offerts dans ces cadres demeure une question de volonté personnelle et de démarches individuelles :

Mais l'idée en fait, [c'est] : le doctorat, c'est toi qui gères. Du coup, tu veux de la formation, c'est toi qui décides de la formation que tu veux, tu vas la prendre, [tes directeurs] te donnent du cash pour la faire. Parce que, par exemple, j'ai été deux fois aux États-Unis faire des écoles d'été. (Yoan, doctorant, Sciences sociales)

Si le doctorant cité ci-dessus semble avoir bénéficié d'un soutien particulièrement généreux, cela ne semble pas être le cas de tous les participant·e·s dont plusieurs ont en outre souligné n'avoir jamais été encouragé·e·s à participer aux différentes initiatives destinées aux doctorant·e·s. Certain·e·s ont

d'ailleurs mentionné en avoir été dissuadé·e·s par leur directeur ou directrice de thèse. Une postdoctorante explique ce phénomène de la manière suivante :

J'en ai beaucoup parlé avec ma mentore [...] et puis elle m'a dit : les profs, ceux qui ont des projets, n'ont aucun avantage à dire à leurs subordonnés, tu commences une thèse, tu commences un post-doc; tu n'as aucune chance [d'obtenir un poste universitaire]. Si on dit ça aux gens; développe tes capacités et tes compétences [génériques], on va voir des gens qui ne bossent pas pour nous. Tous les profs, on a intérêt à dire : bosse très fort! [Si] tu bosses fort, tu vas avoir un poste [...]. Et puis voilà, il y en a peu qui encouragent à faire des choses transversales, parce que ça ne sert à rien. Et ça, c'est le système. (Joëlle, postdoctorante, Sciences sociales)

Néanmoins, 87,2 % des doctorant·e·s ayant répondu au questionnaire ont indiqué être inscrit·e·s à un programme ou une école doctorale. Les avis demeurent toutefois mitigés quant à leur utilité : 47 % des répondant·e·s ont indiqué que les cours, formations et ateliers offerts sous différentes formes répondaient à leurs besoins, 25,5 % qu'ils répondaient *moyennement* à leurs besoins et 27,5 % qu'ils répondaient *peu* à leurs besoins. Lors des entretiens, ceux et celles qui considéraient y trouver moyennement ou peu leur compte l'expliquaient généralement par un faible intérêt pour les contenus offerts ou simplement par un manque de temps à y consacrer.

Lorsqu'interrogé·e·s plus spécialement sur les compétences qu'ils et elles considèrent avoir développé jusqu'ici, les participant·e·s rendent compte d'un ensemble de compétences « scientifiques » et « génériques » ainsi que de « compétences de carrière ». Dans la section qui suit, pour chacun de ces types de compétences, une distinction est faite entre les compétences consolidées ou développées dans le cadre de leur parcours et des compétences anticipées, en l'occurrence vues comme nécessaires et à éventuellement développer.

## COMPETENCES SCIENTIFIQUES

Tant du côté des doctorant·e·s que des postdoctorant·e·s, les compétences scientifiques qu'ils et elles considèrent avoir consolidé ou développé jusqu'ici renvoient principalement à des aptitudes intellectuelles et techniques telles que : circonscrire une problématique, synthétiser et structurer ses idées, argumenter de manière logique et rigoureuse ou encore maîtriser différentes méthodes ou différents logiciels d'analyse. Certain·e·s considèrent d'ailleurs en être arrivé à développer une vue d'ensemble des différentes étapes d'un processus de recherche :

[...] d'avoir vraiment fait tous les *steps* au niveau de la recherche, à savoir une demande de soumission, même plusieurs, ensuite des demandes à la commission d'éthique, le fait aussi d'avoir pu toucher un peu à la politique universitaire durant mon cursus académique, et de voir aussi un petit peu quels sont les enjeux au niveau institutionnel. (Amélia, doctorante, Psychologie)

D'autres ont mentionné avoir développé des connaissances théoriques très approfondies sur plusieurs sujets ou appris à mieux maîtriser leurs aptitudes de communication scientifique – entre autres lorsqu'il s'agit de diffuser leurs résultats à l'oral ou à l'écrit –, à adapter leur style de rédaction pour « convaincre » dans le cadre de demandes de financement ou encore avoir développé des stratégies de publication.

En ce qui a trait aux compétences scientifiques *anticipées*, plusieurs doctorant·e·s ont mentionné vouloir développer plus avant leur capacité à rédiger des articles scientifiques en anglais, ainsi que celle à

discuter de manière crédible avec des expert·e·s dans leur champ de recherche :

Parler face à des professionnels qui connaissent ton domaine, puis pouvoir répondre à [leurs] questions. Ça, je n'ai pas ça. [...] Et puis aussi dans les réunions d'équipe, les colloques, etc. avec d'autres scientifiques, à plus prendre la parole, à plus poser des questions. (Lydia, doctorante, Neuropsychologie)

## COMPETENCES GENERIQUES

Les compétences génériques, qui transcendent les disciplines et sont transposables à différents contextes professionnels, sont celles qui ont été explicitement ou implicitement les plus discutées dans le cadre des entretiens. D'une part, tant les doctorant·e·s que les postdoctorant·e·s disent avoir consolidé et développé des aptitudes liées à l'efficacité personnelle telles que la capacité à prioriser différentes tâches et à organiser son temps et son travail, mais aussi la capacité à mieux recevoir les critiques ou à se réguler sur le plan émotionnel -notamment dans les périodes de stress-, à séparer vie universitaire et vie personnelle. D'autres, comme en témoigne une doctorante, disent avoir développé une certaine forme d'endurance et de résilience :

Clairement la persévérance [et] la capacité à rebondir après un échec. Je pense à mes premiers articles refusés, c'est vraiment déprimant, mais de savoir que l'on peut réussir à se relancer... C'est vraiment la qualité principale [que j'ai] développée. (Elizabeth, doctorante, Psychologie)

D'autre part, les participant·e·s ont rendu compte d'aptitudes liées à la collaboration et au travail d'équipe. Ils et elles considèrent avoir notamment développé la capacité à s'adapter à des méthodes et contextes de travail diversifiés, à coordonner une équipe de recherche ou encore à superviser des étudiant·e·s :

Parce qu'on est aussi amenés à encadrer des étudiants [pour des] projets de recherche et de travaux personnels à rendre, et du coup, on développe une certaine compétence dans l'encadrement de travaux de recherche aussi. (Ben, doctorant, Psychologie)

Plusieurs ont aussi évoqué le développement d'aptitudes à l'enseignement en classe, notamment une plus grande aisance à s'exprimer devant un groupe ou la capacité à structurer et préparer les séances de cours.

Toutefois, ce sont les aptitudes rédactionnelles qui ont le plus concrètement été identifiées comme des compétences transférables à d'autres domaines. À titre d'exemple, une doctorante ainsi qu'une postdoctorante – visant toutes deux une carrière hors université à long terme – ont expliqué qu'avoir consolidé leurs aptitudes rédactionnelles dans le cadre de leur parcours en recherche les a menées à se tourner vers d'autres professions liées à l'écriture. Alors que l'une d'elles a pour projet d'offrir des services rédactionnels à titre de consultante, l'autre se dit attirée par le métier d'écrivaine :

Parce qu'à long terme, je crois vraiment que l'écriture, c'est quelque chose qui m'irait bien. Et à long terme j'aimerais bien me donner l'opportunité de prendre du temps pour pouvoir faire ça plus dans le côté [romanesque]. (Elizabeth, doctorante, Sciences sociales)

Du côté des compétences génériques *anticipées*, tant des doctorant·e·s que des postdoctorant·e·s ont plus spécialement exprimé le désir de peaufiner ou de développer l'art de la vulgarisation afin d'élargir leurs horizons professionnels. Certain·e·s postdoctorant·e·s ont aussi évoqué la gestion de projets ou de budgets, comme des compétences à peaufiner ou à développer. Enfin, quelques doctorant·e·s ont

émis des réserves quant à ce qu'ils et elles considèrent comme une injonction institutionnelle à développer des compétences génériques. C'est le cas de ce doctorant qui voit dans le contenu de certaines séances d'information institutionnelles – destinées aux doctorant·e·s – un signe des faibles perspectives d'emploi qui l'attendent. Il compte malgré tout prioriser le développement de compétences nécessaires à la réalisation de sa thèse :

J'ai eu une séance une fois, il y a une année et demie [...] Alors, ça partait d'un bon sentiment, mais toute la matinée a consisté à me faire dire : vous faites une thèse ok, mais soyez conscients que c'est une chance aussi de développer d'autres compétences, de faire un tas d'autres trucs, de softskills... Mais je trouve que c'est un peu dangereux, parce que quand même la thèse, c'est un travail scientifique d'abord. [...] Ça part d'un bon sentiment, c'est très pragmatique... Mais déjà il ne faut pas nous dire ça! [C'est comme si] l'institution nous dit : sachez déjà maintenant, alors que vous êtes là, que de toute façon ça sera l'horreur... Que personne ne va vous aider, vous devez vous débrouiller tout seul. C'est un peu ça, quand même. (Louis, doctorant, Lettres)

## COMPETENCES DE CARRIERE

Rappelons que la notion de « compétences de carrière » renvoie ici à des connaissances, aptitudes et attitudes qui influencent de manière positive les opportunités professionnelles (Akkermans *et al.*, 2013; Forrier *et al.*, 2009). Si ce type de compétences a principalement été évoqué par des postdoctorant·e·s, quelques doctorant·e·s en ont aussi parlé. Ainsi, explicitement ou de manière sous entendue certain·e·s ont abordé l'idée d'une capacité de réflexivité à l'égard des valeurs, passions ou motivations qui les poussent à s'engager dans une voie professionnelle plus qu'une autre. Notamment, plusieurs postdoctorant·e·s disent avoir compris, au fil du temps, toute l'importance de s'engager dans des projets porteurs de sens et motivants. C'est ce qu'explique ici un des participants à propos de sa façon d'aborder le travail lors d'un postdoctorat précédent :

[...] Au début, je me laissais un peu porter; je faisais « un travail ». Et je n'avais pas réalisé que j'avais besoin du défi. Je n'avais pas réalisé qu'il fallait que ça soit important pour moi. [...] C'était un déclic. Et j'ai l'impression que c'est quelque chose de très important dans la recherche. Donc quelque part, j'ai eu de la chance de pouvoir m'en sortir aussi longtemps sans avoir réalisé ça. (Lloyd, postdoctorant, Ingénierie)

De la même façon, des participant·e·s ont fait part d'une capacité de réflexivité quant à leurs forces et faiblesses en contexte professionnel. C'est le cas de cette postdoctorante qui raconte en être arrivée à certains constats sur ce qu'elle nomme ses « capacités humaines » :

J'ai appris à voir comment je me comporte avec les personnes et à voir comment ça pouvait être problématique. Ce serait d'en arriver à peut-être mieux travailler avec les gens. Je suis un peu sur le chemin d'apprendre les choses différemment. (Marta, postdoctorante, Sciences de la vie)

Par ailleurs, quelques participant·e·s ont mentionné avoir développé une bonne capacité de réseautage professionnel leur ayant permis d'établir diverses collaborations nationales et internationales. Toutefois, c'est la difficulté à développer cette capacité qui a le plus souvent été soulignée par les postdoctorant·e·s, invoquant principalement une question de personnalité :

Je n'ai pas l'impression d'avoir appris à faire du *networking*. Je m'y suis essayé,

mais... je ne suis pas quelqu'un de très sociable, je pense. Mais je sais bien que c'est nécessaire et c'est un truc qui me manque. (Lloyd, postdoctorant, Ingénierie)

D'autres participant·e·s, en particulier ceux et celles ayant effectué un séjour de recherche dans d'autres universités, parfois à l'étranger, considèrent avoir développé une meilleure aptitude à la présentation de soi dans un cadre professionnel. Du point de vue d'un des postdoctorants, cette aptitude reposerait avant tout sur une compréhension de la culture du milieu :

[Comprendre] la culture universitaire et la culture de l'institution dans laquelle tu es à un certain moment. Parce qu'il y a certains comportements ou certaines façons de faire que j'avais appris [lors d'un postdoctorat dans une autre université] qui, ici, ont été mal perçus. (Ian, postdoctorant, Psychologie)

Enfin, certains postdoctorant·e·s semblent avoir développé, au cours des années, ce qui apparaît comme la capacité à orienter soi-même sa carrière, c'est-à-dire à se projeter à long terme en évaluant les diverses possibilités, mais aussi en saisissant les opportunités qui se présentent. Une participante l'explicite de la manière suivante :

Je suis devenue un peu, je ne sais pas comment dire... C'est une qualité, mais en fait, c'est une forme d'entrepreneuriat. En fait, on est l'entrepreneur, ou l'entrepreneuse, dans mon cas, de sa propre carrière et puis ça j'essaye de m'y mettre au centre. Je suis en train de le développer... [...] Et si on apprend à être entrepreneur de sa propre carrière, on arrive à être entrepreneur de plein d'autres choses. Et ça, c'est quelque chose que j'ai vraiment appris ces dernières années. (Joëlle, postdoctorante, Sciences sociales)

Dans l'ensemble, tant les doctorant·e·s que les postdoctorant·e·s rendent compte de compétences professionnelles consolidées ou acquises tout au long de leur parcours en recherche qui leur seront utiles tant dans le cadre d'une carrière universitaire que d'une carrière autre. Quant aux compétences anticipées, si elles offrent un aperçu de certaines exigences du milieu universitaire auxquelles les participant·e·s tentent de répondre (ex. rédaction scientifique en anglais), elles révèlent également leur souci de polyvalence sur le plan professionnel.

## DISCUSSION ET CONCLUSIONS

---

La recherche présentée ici avait pour visée d'examiner comment les compétences développées tout au long d'un parcours en recherche participent de la construction de l'identité professionnelle des doctorant·e·s et postdoctorant·e·s suisses romand·e·s. Il s'agissait plus particulièrement de se pencher sur la façon dont ces chercheur·e·s en début de parcours anticipent leur avenir professionnel et s'y préparent, mais aussi de cerner les compétences professionnelles qu'ils et elles considèrent développer en ce sens au fil du temps. L'originalité de cette recherche repose plus spécialement sur l'intérêt porté au contexte d'incertitude et d'ambiguïté dans lequel s'inscrivent actuellement les parcours en recherche et l'effet de ce contexte sur la construction de l'identité professionnelle.

À cet égard, les résultats mènent à deux principaux constats. D'une part, indépendamment du stade d'avancement dans leur parcours et de leurs réels objectifs de carrière, le rôle dans lequel se projettent le plus fréquemment les participant·e·s demeure celui de professeur·e d'université et ce, même lorsque c'est une carrière hors université qui est envisagée à long terme. Alors que certain·e·s s'y préparent de manière planifiée, c'est-à-dire en établissant des objectifs clairs et en orientant leurs choix et décisions en conséquence, d'autres, ayant une conception relativement floue de leur avenir professionnel, se

préparent de manière plus intuitive et contingente. D'autre part, au-delà des compétences scientifiques et génériques qu'ils et elles considèrent avoir développé en cours de route, plusieurs participant·e·s – surtout des postdoctorant·e·s – rendent compte de compétences dites « de carrière », en l'occurrence d'une capacité réflexive leur permettant d'anticiper et orienter les suites de leur parcours.

### **PROFESSEUR·E D'UNIVERSITE : UN SOI PROFESSIONNEL « IDEAL » TENACE**

Si l'identité professionnelle peut être définie comme un ensemble de caractéristiques personnelles, croyances, valeurs, motivations et expériences permettant de se construire une image de soi en adéquation avec un rôle professionnel donné (Ewen, 1988; Ibarra, 1999), chez plusieurs doctorant·e·s et postdoctorant·e·s cette image semble marquée par l'ambivalence. En effet, comme d'autres l'ont constaté ailleurs (voir notamment Wöhler, 2014), malgré les faibles perspectives d'emploi, c'est d'abord en s'imaginant professeur·e d'université que la majorité des participant·e·s en arrivent à progresser dans leur parcours.

Ainsi, parmi les soi professionnels possibles (Markus et Nurius 1986; Roberts *et al.*, 2005) pouvant être envisagés tout au long d'un parcours en recherche, celui de professeur·e d'université constitue le soi professionnel « idéal » le plus fréquent et le plus tenace. Il est toutefois intéressant de noter que, dans le cadre de notre étude, les objectifs de carrière à court terme des doctorant·e·s sont au départ plutôt variés. On peut penser qu'à ce stade d'un parcours en recherche, le soi professionnel « idéal » reste flou, ce qui permet d'envisager de multiples voies professionnelles. C'est le cas, par exemple, des doctorant·e·s qui parlent du poste de professeur·e comme d'un « rêve » qu'ils ne désirent pas réaliser à tout prix. Au fur et à mesure de la progression dans le parcours en recherche, leurs objectifs de carrière semblent se préciser, pour se focaliser sur un nombre plus restreint de soi professionnels possibles, après quelques années postdoctorales. Si à première vue ce processus de précision des soi possibles est conforme à ce que l'on observe dans d'autres contextes professionnels (Obodaru, 2012, 2017), dans le cas des doctorant·e·s et postdoctorant·e·s – qui évoluent dans le contexte professionnel que constitue le milieu universitaire – il apparaît paradoxal. D'un côté, la majorité des participant·e·s est consciente que la profession de professeur·e d'université, à laquelle s'ancre leur construction identitaire, est difficilement atteignable. De l'autre, c'est précisément ce soi professionnel idéal qui leur sert de moteur pour progresser et persister dans un parcours de recherche à long terme. Pour reprendre les mots de Louis, un doctorant en Littérature rencontré en entretien, « si on n'a pas une fois l'idée d'être professeur ordinaire, on ne fait pas de thèse, parce que c'est quand même l'objectif ultime ». Ainsi, même dans le cas des participant·e·s les plus expérimenté·e·s qui anticipent une carrière hors université et s'y préparent de manière planifiée, ce soi idéal reste au cœur de leur identité. À cet égard, Obodaru (2017) offre une explication intéressante, en s'appuyant sur le concept d'identité professionnelle abandonnée (*forgone professional identity*). Selon cette auteure, lorsqu'un soi professionnel « idéal » est inatteignable, trois possibilités s'offrent à l'individu: 1) abandonner ce soi idéal au profit d'un soi professionnel alternatif plus réaliste (ex. devenir maître d'enseignement et de recherche), 2) canaliser ce soi idéal à travers d'autres activités professionnelles (ex. devenir écrivain·e) ou 3) faire cohabiter ce soi idéal avec un ou d'autres soi professionnels plus réalistes, et donc, se définir à travers ce soi professionnel sans occuper le rôle y étant attaché. Ce dernier cas, plus complexe, semble caractériser l'expérience de plusieurs chercheur·e·s en début de parcours et pourrait expliquer en partie pourquoi, même après plusieurs années postdoctorales, près de la moitié des participant·e·s vise toujours un poste de professeur·e d'université. On peut penser que dans un contexte d'incertitude et d'ambiguïté, tout en essayant de garder un maximum d'options professionnelles ouvertes, ce soi idéal sert de fondement à une identité professionnelle plurielle.



## LES COMPÉTENCES DE CARRIÈRE COMME APTITUDE A ANTICIPER UN SOI PROFESSIONNEL PLURIEL

Vu comme partie prenante de la construction d'un soi professionnel, le développement des compétences s'inscrit dans un processus continu et itératif d'apprentissage par l'expérience (Faingold, 2001). Or, construire une image de soi en adéquation avec les façons de faire et de penser collectivement partagées en contexte universitaire, tout en se projetant dans des rôles et contextes professionnels hors université, suppose un intense « travail identitaire » (Ibarra et Petriglieri, 2010). Pour y arriver, au-delà des compétences scientifiques nécessaires au travail de recherche, les doctorant-e-s et postdoctorant-e-s disent avoir développé ou souhaité développer certaines compétences génériques, en l'occurrence des façons de faire et de penser transférables à d'autres contextes professionnels. À cet égard, des messages contradictoires, qui complexifient ce travail identitaire, semblent véhiculés au sein des universités: d'un côté des participant-e-s rendent compte d'un discours institutionnel les incitant à se préparer à des carrières hors université; de l'autre, parmi les professeur-e-s qui les encadrent, certains sont réticent-e-s à cette idée et tendent à les en décourager. Cette contradiction rejoint le constat de Mangematin (2000) à l'égard d'une distorsion fréquente dans le contrat implicite entre les doctorant-e-s et leur directeur ou directrice de thèse lorsque ceux- et celles-ci sont également leur employeur-e et s'attendent à un certain rendement professionnel de leur part. Couplé à la difficulté de se distancer du soi idéal que constitue le rôle de professeur-e d'université, cette contradiction semble mener certains participant-e-s à développer des compétences de carrière, c'est-à-dire une capacité réflexive – à l'égard de soi-même et de la relation aux autres en contextes professionnels – permettant d'anticiper et d'orienter la suite de leur parcours (Akkermans *et al.*, 2013). À défaut de pouvoir se projeter dans un soi professionnel unique, ces compétences leur permettent d'anticiper un soi professionnel pluriel, c'est-à-dire de considérer avec plus d'acuité leur potentiel professionnel et de saisir plus facilement les opportunités qui se présentent.

Les compétences scientifiques et génériques dont rendent compte les participant-e-s sont sensiblement les mêmes que celles délimitées dans le cadre d'autres travaux sur la question (voir notamment Alpay et Walsh, 2008 et Mowbray et Halse, 2010). En revanche, les compétences de carrière ont plus rarement été étudiées dans le cas précis des parcours en recherche. Ce type de compétences est abordé, par exemple, dans le référentiel de compétences Vitae (2010) avec l'idée de gestion de carrière (*career management*) ou dans les travaux de Bhakta et ses collaborateurs (2016) qui soulignent la nécessité pour les chercheur-e-s en début de parcours de gérer soi-même la progression de sa carrière (*manage own career progression*). La façon dont nous l'abordons ici renvoie toutefois aux travaux de Trede et McEwen (2012) sur l'identité professionnelle « critique ». Dans le cadre des parcours de recherche, le développement de compétences de carrière nous apparaît en effet comme une réponse adaptative à un contexte marqué par l'incertitude et l'ambiguïté. Pour Trede et McEwen (2012), savoir orienter son parcours professionnel dans un tel contexte est une compétence complexe qui nécessite de s'engager dans un processus de réflexion critique à l'égard de sa propre identité professionnelle. C'est ce dans quoi semblent s'être engagé-e-s les postdoctorant-e-s qui témoignent d'une acuité réflexive, sur le plan professionnel, peaufinée au fil des années. Si dans le monde universitaire le développement de compétences scientifiques et génériques fait déjà l'objet d'une attention et d'un soutien institutionnels, les compétences de carrière semblent en revanche perçues comme une responsabilité individuelle.

Les constats issus de la présente recherche soulèvent ainsi la nécessité de repenser la rhétorique institutionnelle traditionnelle au sujet des carrières en recherche. Comme le souligne de manière éloquente Sinche (2016), si aujourd'hui les carrières hors université constituent dans les faits la norme, la carrière universitaire devrait dès lors être présentée comme une carrière alternative. Il s'agirait ainsi en quelque sorte de désacraliser la carrière universitaire, ce qui signifie mettre d'emblée en valeur les autres types de carrière afin d'offrir un aperçu réaliste de ce à quoi préparent le doctorat et l'expérience

postdoctorale. Par le fait même, il devient nécessaire de repenser le type d'identité professionnelle que les doctorant·e·s et postdoctorant·e·s devraient être amené·e·s à développer. À l'instar de Trede et ses collaborateurs (2012), aller de l'avant dans cette direction nous apparaît une responsabilité collective reposant à la fois sur un engagement proactif des doctorant·e·s et postdoctorant·e·s, un accompagnement adapté aux enjeux actuels des carrières en recherche de la part des professeur·e·s qui les encadrent et un soutien institutionnel davantage axé sur le développement de carrière.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., et Blonk, R. W. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development, 40*(3), 245-267.
- Alpay, E., et Walsh, E. A. (2008). A skills perception inventory for evaluating postgraduate transferable skills development. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 33*(6), 581-98.
- Antony, J. S. (2003). Reexamining doctoral student socialization and professional development: Moving beyond the congruence and assimilation orientation. *Higher Education: Handbook of Theory and Research, 3*, 349-380.
- Ashforth, B. E., et Schinoff, B. S. (2016). Identity under construction: How individuals come to define themselves in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 3*, 111-137.
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education, 73*(1), 94-122.
- Austin, A. E., et McDaniels, M. (2006). Preparing the professoriate of the future: Graduate student socialization for faculty roles. In *Higher Education* (p. 397-456). Rotterdam: Springer Netherlands.
- Bellier, S. (1999). La compétence. Dans Carré, P. et Caspar, P. (Eds), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 223-244). Paris, Dunod.
- Bennett, N., Dunne, E., et Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher education, 37*(1), 71-93.
- Bhakta, D., Bhakta, D., Boeren, E., et Boeren, E. (2016). Training needs of early career researchers in research-intensive universities. *International Journal for Researcher Development, 7*(1), 84-102.
- Blickley, J. L., Deiner, K., Garbach, K., Lacher, I., Meek, M. H., Porensky, L. M., ... et Schwartz, M. W. (2013). Graduate student's guide to necessary skills for nonacademic conservation careers. *Conservation Biology, 27*(1), 24-34.
- Blin, J.-F. 1997. *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris: L'Harmattan.
- Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology 3*(2), 77-101.
- Buckingham, D. (2009). 'Creative' visual methods in media research: possibilities, problems and proposals. *Media, Culture et Society, 31*(4), 633-652.
- Burt, B. A. (2017). Learning competencies through engineering research group experiences. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education, 8*(1), 48-64.

- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chen, S., McAlpine, L., et Amundsen, C. (2015). Postdoctoral positions as preparation for desired careers: a narrative approach to understanding postdoctoral experience. *Higher Education Research and Development*, 34(6), 1083-1096.
- Crebbin, W. (1997). Teaching for lifelong learning. In R. Ballantyne, J. Bain, et J. Packer (Eds.), *Reflecting on University Teaching Academics' Stories*, (p. 139-150). Canberra: CUTSD et Australian Government Publishing Service.
- Creswell, J. W., et Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles. In A. Baubion-Broye (Ed.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 45-71). Saint-Agne, France: Erès.
- Durette, B., Fournier, M., et Lafon, M. (2016). The core competencies of PhDs. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1355-1370.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Routledge Farmer.
- Ewen, S. (1988). *All consuming images: The politics of style in contemporary culture*. New York: Basic Books.
- Faingold, N. (2001). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. In *Former des enseignants professionnels 3* (p. 137-152). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- FAME Consortium (2007). Decomposing and recomposing occupational identities: A survey of theoretical concepts. In A. Brown, S. Kirpal et F. Rauner (Eds.), *Identities at work* (p. 13-44). New York, NY: Springer.
- Fitzenberger, B., et Schulze, U. (2013). Up or out: Research incentives and career prospects of postdocs in Germany. *German Economic Review*, 15(2), 287-328.
- Forrier, A., Sels, L., et Stynen, D. (2009). Career mobility at the intersection between agent and structure: A conceptual model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 739-759.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière éducation.
- Gottschalk, L., et Mceachern, S. (2010). The frustrated career: Casual employment in higher education. *Australian Universities' Review*, 52(1), 37-50.
- Grant, B., Mitchell, C., Okai, E., Burford, J., Xu, L., Ingram, T., et Cameron-Lewis, V. (2016). Doctoral supervisor and student identities. In *Identity Work in the Contemporary University* (p. 129-142). Rotterdam: Sense Publishers.
- Halse, C., et Malfroy, J. (2010). Rethorising doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92.
- Hancock, S. et, Walsh, E. (2016). Beyond knowledge and skills: rethinking the development of professional identity during the STEM doctorate. *Studies in Higher Education*, 41(1), 37-50.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- Ibarra, H., et Petriglieri, J. L. (2010). Identity work and play. *Journal of Organizational Change Management*, 23, 10-25.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, (1), 69-86.

- Kimber, M. (2003). The tenured 'core' and the tenuous 'periphery': the casualisation of academic work in Australian universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 41-50.
- Ku, H. Y., Lahman, M. K., Yeh, H. T., et Cheng, Y. C. (2008). Into the academy: Preparing and mentoring international doctoral students. *Educational Technology Research and Development*, 56(3), 365-377.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281.
- Lee, A. (2010). New approaches to doctoral supervision: implications for educational development. *Educational Developments*, 11(2), 18-23.
- Lovitts, B. (2005). Being a good course taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.
- Lovitts, B. (2008). The transition to independent research: Who makes it, who doesn't and why. *Studies in Higher Education*, 79(3), 296 - 325.
- Mangematin, V. (2000). PhD job market: professional trajectories and incentives during the PhD. *Research policy*, 29(6), 741-756.
- Markus, H., et Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- McAlpine, L. (2012). Academic work and careers: Relocation, relocation, relocation. *Higher Education Quarterly*, 66(2), 174-188.
- McAlpine, L. (2016). Becoming a PI: Shifting from 'doing' to 'managing' research. *Teaching in Higher Education*, 21(1), 49-63.
- McDowell, G. S., Gunsalus, K. T., MacKellar, D. C., Mazzilli, S. A., Pai, V. P., Goodwin, P. R.,... et Erb, M. L. (2014). *Shaping the future of research: a perspective from junior scientists* [version 2; referees: 2 approved]. F1000Research, 3, 291. doi: 10.12688/f1000research.5878.2.
- Mowbray, S., et Halse, C. (2010). The Purpose of the PhD: Theorising the skills acquired by students. *Higher Education Research et Development* 29(6), 653-64.
- Miller, P. J., et Goodnow, J. J. (1995). Cultural practices: Toward an integration of culture and development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1995(67), 5-16.
- Neumann, R., et Tan. K. K. (2011). From PhD to initial employment: The doctorate in a knowledge economy. *Studies in Higher Education* 36(5), 601-14.
- Obodaru, O. (2012). The self not taken: How alternative selves develop and how they influence our professional lives. *Academy of Management Review*, 37(1), 34-57.
- Obodaru, O. (2017). Forgone, but not forgotten: Toward a theory of forgone professional identities. *Academy of Management Journal*, 60(2), 523-553.
- Olivier, F., Y. Cadiou, P. Larrue, E. Zapparucha, et Dahan, A. (2007). *Compétences professionnelles des doctorants et des docteurs*. Survey report. Paris: Technopolis. [http://cmsfiles.Univ\\_brest.fr/guest/EDSICMA/Rapport\\_final\\_TECHNOPOLIS\\_Compétences\\_doctorants\\_docteurs\\_23-11-2007.pdf](http://cmsfiles.Univ_brest.fr/guest/EDSICMA/Rapport_final_TECHNOPOLIS_Compétences_doctorants_docteurs_23-11-2007.pdf)
- O'Meara, K., Knudsen, K., et Jones, J. (2013). The role of emotional competencies in faculty-doctoral student relationships. *The Review of Higher Education*, 36(3), 315-347.
- Paterson, M., Higgs, J., Wilcox, S., et Villeneuve, M. (2002). Clinical reasoning and self-directed learning: Key dimensions in professional education and professional socialisation. *Focus on Health Professional*

*Education* 4(2), 5-21.

Pyhältö, K., Vekkaïla, J., et Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4-16.

Roberts, L. M., Dutton, J. E., Spreitzer, G. M., Heaphy, E. D., et Quinn, R. E. (2005). Composing the reflected best self-portrait: Building pathways for becoming extraordinary in work organizations. *Academy of Management Review*, 30(4), 712-736.

Rothengatter, M., et Hil, R. (2013). A precarious presence: Some realities and challenges of academic casualisation in Australian universities. *Australian Universities' Review*, 55(2), 51-59.

Sala-Bubaré, A., et Castelló, M. (2017). Exploring the relationship between doctoral students' experiences and research community positioning. *Studies in Continuing Education*, 39(1), 16-34.

Savin-Baden, M. et Marjor, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge: New York.

Sinche, M. V. (2016). *Next Gen PhD*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Stanford, M., McKee, T., Crawley, A., Frasch, M., Mooibroek, M., Chambenoit, O., et Roderick, C. (2009). *A postdoctoral crisis in Canada: From the "ivory tower" to the academic "parking lot"*. Canada: Canadian Association of Postdoctoral Scholars.

Syed, M., et Nelson, S. C. (2015). Guidelines for establishing reliability when coding narrative data. *Emerging Adulthood*, 3(6), 375-387.

Timmerman, B., Feldon, D. F., Maher, M., Strickland, D., et Gilmore, J. A. (2013). Performance-based assessment of graduate student research skills: Timing, trajectory, and potential thresholds. *Studies in Higher Education*, 38, 693-710.

Trede, F., et McEwen, C. (2012). Developing a critical professional identity. In *Practice-based education* (p. 27-40). Rotterdam: Sense Publishers.

Trede, F., Macklin, R., et Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384.

Van der Weijden, I., Teelken, C., de Boer, M., et Drost, M. (2016). Career satisfaction of postdoctoral researchers in relation to their expectations for the future. *Higher Education*, 72(25-40).

Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., et Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In S.J. Schwartz, K. Luyckx et V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (p. 1-27). New York, NY: Springer.

Vitae (2010). *Researcher Development Framework: Summary of the analysis of consultation responses*. Retrieved from: [www.vitae.ac.uk/CMS/files/upload/Vitae-RDF-consultationanalysis-may-2010.pdf](http://www.vitae.ac.uk/CMS/files/upload/Vitae-RDF-consultationanalysis-may-2010.pdf)

Walsh, E., Seldon, P., Hargreaves, C., Alpay, E., et Morley, B. (2010). Evaluation of a programme of transferable skills development within the PhD: views of late stage students. *International Journal for Researcher Development*, 1(3), 223-47.

Watson, T. J. (2009). Narrative, life story and manager identity: a case study in autobiographical identity work. *Human Relations*, 62(3), 425-452.

Wester, K. L., et Borders, L. D. (2014). Research competencies in counseling: A Delphi study. *Journal of Counseling et Development*, 92(4), 447-458.

Wöhler, V. (2014). To stay or to go? Narratives of early-stage sociologists about persisting in academia. *Higher Education Policy*, 27(4), 469-487.