

LA REALISATION DE LA THESE DOCTORALE EN TANT QU'EXPERIENCE

Luc Albarello

Professeur émérite, Chercheur sénior au RIFA

Université Catholique de Louvain, RIFA-Recherche Interdisciplinaire en Formation des Adultes (Belgique)

RÉSUMÉ

Acceptant le postulat d'une thèse en tant qu'*expérience*, on examine comment se déclinent, dans cette activité particulière qu'est la réalisation de la recherche doctorale, les différentes caractéristiques de ce concept ; nous avons précédemment évoqué ces caractéristiques (propriétés) de l'expérience et vu comment certaines d'entre elles se déclinaient en formation d'adultes, notamment dans un Master en sciences de l'éducation. Ici, les caractéristiques de l'expérience sont articulées avec la pratique de recherche au sein du processus de réalisation d'une thèse doctorale. Pour examiner ces différents aspects, trois thèses récentes sont considérées (une est terminée et défendue et deux sont en phase finale) ; elles sont réalisées dans le champ de l'éducation dans le sens large du terme. Elles ont la particularité d'être réalisées par des praticiens-chercheurs, c'est-à-dire des acteurs insérés dans une vie professionnelle, essentiellement à l'extérieur du milieu universitaire. Il s'agit de poser un regard réflexif sur ces histoires de thèses, ces quelques *expériences* de recherche menées, en éducation, par des praticiens-chercheurs. Certaines implications concrètes peuvent en être déduites en termes de supervision et d'accompagnement de thèses.

INTRODUCTION

Lorsqu'on consulte les sites de différentes universités francophones à propos de la réalisation de thèses de doctorat, ce sont des informations de diverses natures qui sont présentes. Par exemple, des informations qui concernent le type de recherche à mener et ses finalités, comme l'indique ce premier extrait : « Ce programme vise une formation d'avant-garde à la recherche en éducation en privilégiant une approche interdisciplinaire selon divers types de recherche, et en permettant de bâtir de nouveaux modèles d'explication et d'intervention. Les chercheurs formés dans ce programme sauront utiliser les ressources de la recherche pour résoudre des problèmes et pour assurer l'évolution des connaissances en vue d'améliorer l'intervention éducative en divers milieux : scolaires, sociaux, gouvernementaux ou autres. (Université du Québec à Chicoutimi).

On trouve aussi des informations précisant les champs de recherche couverts, comme à l'UQAM (Montréal) : « ... les principaux champs de recherche sont : représentations et construction des savoirs, systèmes d'éducation et sociétés, curriculum et programmes de formation, didactiques et approches pédagogiques, agents de formation et sujets apprenants, éducation hors-scolaire. »

Ou concernant la finalité statutaire comme le soulignent les Universités en Languedoc-Roussillon : « Le doctorat est une expérience professionnelle de recherche, sanctionnée, après soutenance d'une thèse, par la collation du grade de docteur ». De même, on y précise quelle sera l'insertion professionnelle du doctorant : « L'essentiel de l'activité doctorale consiste en un travail de recherche novateur, supervisé

par un directeur de recherche, au sein d'une unité de recherche et d'une école doctorale » (...) « Elle consiste en une formation par la recherche, à la recherche et à l'innovation, qui peut être accomplie en formation initiale ou continue. (Arrêté du 7 août 2006). »

Ces informations sont bien sûr importantes, cruciales, pour celles et ceux qui comptent entreprendre une thèse. Mais envisagent-elles vraiment toutes les dimensions d'une telle activité¹. Nous ne le pensons pas car derrière chaque doctorat, il y a une histoire, une expérience, un parcours que nous allons tenter de mieux comprendre.

DERRIERE CHAQUE THESE, UNE EXPERIENCE

Une histoire donc, non pas statique et écrite à l'avance, mais une histoire dynamique, en évolution permanente, hésitante, mouvante. C'est un parcours complexe et les motivations qui le soutiennent varient en cours de route ainsi que les représentations que leur auteur construit à son propos. Au fil des pages qui suivent et des verbatim qui les illustrent, différentes motivations à l'entrée en thèse apparaîtront bien que la problématique de la motivation ne soit pas à proprement parler l'objet de cet article.

Ici, on pourra appréhender cette histoire de vie en tant qu'elle est une « activité » dans le sens que lui prête Marc Durand (2013) lorsqu'il écrit : « L'activité est donc ce que fait l'unité vivante en train de transformer son environnement et de se faire (...) Ce qui conduit à désigner du terme *acteur* l'individu en tant qu'il agit, et du terme *individu* l'acteur en tant qu'il se construit » (p. 41). Dans le cas présent, l'acteur est un doctorant réalisant une thèse mais qui occupe simultanément une activité professionnelle en dehors de l'université. Il est donc un praticien-chercheur en cours de thèse.

Cette *activité* particulière peut être analysée, saisie, à travers le concept d'*expérience* dans le sens que lui confère Dewey. Expérience qui n'est pas seulement un vécu mais bien ce que le sujet arrive à faire avec ce vécu. Comme l'écrit Pastré (2013), « Il y a expérience parce qu'il y a un travail sur le vécu » (p. 93) et de souligner aussi que « ... chaque acquis de l'expérience peut être refiguré, réélaboré, dans un approfondissement de l'expérience sur elle-même ».

Il évoque la notion de « travail de perlaboration » qui pourra devenir un concept important au cœur de notre texte si l'on considère qu'un travail de thèse est, quasiment par définition, une « refiguration » permanente, une réélaboration, un approfondissement d'acquis, que ceux-ci soient de l'ordre de la théorie ou de type méthodologique ou encore de nature interprétative.

Acceptant le postulat d'une thèse en tant qu'expérience², il s'agit ici de voir comment se déclinent, dans cette activité particulière qu'est la réalisation de la thèse, les différentes caractéristiques de l'expérience. Dans un article précédent, nous évoquions déjà les caractéristiques (les propriétés) de l'expérience et indiquions comment certaines se déclinent tout particulièrement en formation d'adultes, dans un Master en sciences de l'éducation : la continuité de l'expérience, son caractère multimodal ainsi que son caractère d'intersubjectivité. Ce sont ces mêmes propriétés qui sont à nouveau examinées ici mais dans

¹ Encore faudrait-il voir de quelle manière ces informations administratives sont transmises aux futurs doctorants. On peut en effet penser qu'elles ne sont pas communiquées telles quelles par les promoteurs, (les directeurs de thèse), les responsables académiques des écoles doctorales, des facultés, etc. et qu'il y a là un « espace communicationnel » qu'il conviendrait de prendre en compte, ce qui n'est pas l'objet du présent article.

² Nous nous référons également à la belle définition qu'en donne J.-M. Barbier (2011, p. 69) pour qui l'expérience est l'« ensemble des constructions de sens que les sujets opèrent à partir, sur et pour leur propre activité, qu'ils reconnaissent ou qui sont reconnues comme leurs, en lien donc avec des attributions identitaires. Ces constructions sont considérées par les sujets et leur environnement comme des ressources pour la poursuite de leur activité. »

le contexte spécifique de la recherche doctorale menée par des praticiens-chercheurs.

UNE APPROCHE QUALITATIVE ET STRICTEMENT EXPLORATOIRE

Trois éléments doivent être évoqués en termes de méthode. D'une part, celle-ci est de nature déductive puisque nous partons d'un cadre théorique (Dewey, Madelrieux et Barbier) et d'un modèle conceptuel préalablement élaboré (celui de l'expérience) qui sont appliqués et testés dans une situation particulière tout à fait spécifique : des thèses réalisées par des praticiens-chercheurs.

Ensuite, étant de nature qualitative (analyse d'expériences d'un nombre limité de sujets), cela signifie bien entendu qu'aucune ambition de représentativité statistique, ni de mesure, n'est présente. L'approche est davantage compréhensive puisqu'il s'agit de mettre en lien, en confrontation, un modèle théorique avec des observations empiriques.

Enfin, cette réflexion conserve un caractère exploratoire puisque la recherche se base sur des observations peu nombreuses et très localisées : une seule université, dans un seul pays, et une grande proximité des disciplines (sciences de l'éducation).

Concrètement, des entretiens par voie électronique³ ont été réalisés auprès de trois doctorants⁴. Ils fournissent des observations qui, sans prétendre valider une hypothèse, permettent toutefois d'éclairer certains aspects de la théorie.

Trois grands axes, issus de notre cadre théorique, structuraient ces observations. Les voici :

Première question (continuité) :

a) Le fait d'avoir entamé votre thèse était-il en lien avec une expérience, une activité, un vécu précédent ? Autrement-dit, votre décision d'entamer la thèse était-elle dans la continuité, même indirecte, d'une autre activité ou d'un processus personnel antérieur ?

b) Lorsque vous avez entamé ce travail de thèse, aviez-vous une idée, même vague et peu précise, de ce qu'il pourrait entraîner une fois celui-ci terminé ? Quel espoir, même à long terme, vous motivait ? Quel changement éventuel, quelle perspective, quelle identité nouvelle pressentiez-vous ?

Deuxième question (multimodalité) :

Au-delà de l'aspect scientifique proprement-dit, une dimension émotionnelle, positive ou négative, a-t-elle été (est-elle) présente lors de la réalisation du doctorat ? Quelles ont été les émotions (vous pouvez vous centrer sur deux d'entre elles) les plus fortes que vous avez rencontrées (que vous rencontrez) durant ce parcours.

Troisième question (intersubjectivité) :

La réalisation du doctorat vous a-t-elle conduit à établir des contacts (que vous jugez significatifs) avec des personnes, des acteurs sociaux (individuels ou collectifs) avec lesquels vous n'aviez, jusqu'alors, que peu de relations ? Certaines de vos représentations sociales, certaines de vos conceptions (pas sur le plan scientifique) ont-elles été sensiblement modifiées, transformées en suite à ces relations ?

³ Après explication du contexte (l'écriture d'un article scientifique) et accord de leur part, le guide d'entretien a été transmis par voie électronique aux trois doctorants qui avaient accepté de réaliser cet « exercice réflexif » sur leur propre cheminement doctoral, celui-ci touchant, au moment de l'enquête, à sa fin ; ils y répondirent de manière circonstanciée dans un délai de 2 à 3 semaines.

⁴ Les thèses concernent : 1) la problématique du déterminisme *versus* du libre arbitre dans les croyances anthropologiques des étudiants (par Richard, thèse défendue en 2013), 2) la place de l'expertise dans la fonction d'enseignant en éducation physique (par Mathilde, thèse défendue en 2016), 3) la gestion des groupes-classes (par Julie, thèse défendue en 2016). Dans l'article, les noms sont anonymisés. L'auteur de l'article est membre du Comité de thèse de ces doctorats réalisés à l'UCL (Belgique).

Ce sont les réponses à ces questions, telles qu'elles ont été rédigées par les praticiens-chercheurs, qui sont présentées, en tant que *verbatim*, dans les lignes qui suivent⁵. Voyons ces résultats et, tout d'abord, ce qu'il en est de la première propriété de l'expérience, à savoir la *continuité*.

L'ANALYSE DES RESULTATS

LA CONTINUITE

La continuité est certainement l'une des propriétés de l'expérience à laquelle Dewey (2011) accorde le plus d'importance. Il évoque en effet ce caractère « comme un critère fondamental » en le définissant comme suit : « le principe de la continuité signifie que chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures. » (p. 473). Voyons de quelle manière cette caractéristique de continuité peut prendre place dans la réalisation d'une thèse, soit dans un lien avec le passé, soit dans la représentation d'un avenir, professionnel, social ou autre.

LIEN AVEC LE PASSE

L'entrée dans un processus doctoral contient l'idée de poursuivre une activité de recherche effectuée précédemment.

Mathilde s'inscrit dans une dynamique de prolongation d'une activité de recherche antérieure : « L'opportunité de poursuivre directement après mon master, avant d'entamer une carrière dans l'enseignement. Si cela ne s'était pas mis en place directement après, je crois que je n'aurais plus eu le désir de réaliser la recherche doctorale car j'aurais déjà été trop imprégnée des plaisirs du « terrain ».

Pour Richard, il s'agissait également de prolonger une activité de recherche : « Le souhait d'entreprendre un parcours doctoral s'est manifesté dès le début (deuxième année) de mes études universitaires. Je pense qu'il a émané de mon intérêt immédiat pour les sciences humaines et sociales en général, et pour la sociologie en particulier. C'est bien d'un intérêt personnel qu'il s'est agi, puisque la sociologie me conférait des grilles de lecture me conduisant à réviser mes représentations personnelles (sociales et autres), parfois assez radicalement. »

Antérieurement à sa thèse, F. Martin se demande « Aurais-je fait un mémoire sur le basket si je n'avais pas été basketteuse, je pense que la réponse est certainement non. » Ce premier mémoire étant réalisé et envisageant ensuite son doctorat, elle poursuit sa réflexion de la manière suivante : « Je me suis questionnée sur les perspectives linguistiques de ma recherche. En effet, en quoi et comment une équipe de basket-ball français, et plus largement le basket-ball français de haut niveau pouvaient-ils être des terrains de recherche linguistique ? » (*in* Di Filippo, 2011, p. 57)

La dimension de la *continuité* de l'expérience apparaît donc avec beaucoup d'acuité dans la décision même d'entamer une thèse doctorale. Comme si l'on s'était « pris au jeu » de la recherche et que l'on souhaitait, avant d'entamer une autre carrière professionnelle, se donner le temps de s'impliquer davantage dans ce type d'activité.

⁵ Aux trois doctorants interrogés, nous avons ajouté des *verbatim* issus d'autres expériences de thèses et recensés dans Di Filippo L., François H., Michel A. *La position du doctorant. Trajectoires, engagements, réflexivité.* (2011) Série actes 16.2012. Metz. Université de Lorraine.

REPRESENTATION DE L'AVENIR

D'autre part, on ne peut nier la propriété de continuité de l'expérience en tant qu'elle est, comme l'écrit J-M. Barbier (2011), une construction de sens qui est considérée par les sujets et leur environnement comme « des ressources pour la poursuite de leur activité » (p. 69).

C'est bien le cas de Julie qui explique : « Ce qui m'a tentée à m'engager c'est que depuis quelques années, le temps de formation des enseignants en Haute école est discuté. L'éventualité de passer le nombre d'années de 3 à 5 ans m'a poussé à entamer une thèse dans l'optique d'être davantage diplômée que mes futurs étudiants (...) Mon idée principale était de maintenir mon statut si d'éventuels changements devaient arriver, rester à la page car j'aime ce que je fais en tant qu'enseignante en Haute école (...) Je n'envisageais et je n'envisage pas de changement dans mon métier actuel. Je voulais juste être suffisamment crédible si la modification se faisait. »

Cette perspective du futur constituait aussi pour Mathilde l'une des principales motivations à entamer son parcours doctoral : « Ce qui m'animait et me motivait (c'est d'ailleurs encore le cas), c'était le plaisir de travailler dans un domaine qui me concernait personnellement, duquel je pourrais à coup sûr retirer des bénéfices personnels et professionnels. »

Ce sont là des projections vers l'avenir, via une recherche de crédibilité et de légitimité pour une activité professionnelle ultérieure, qui apparaît et dans laquelle l'*intention* est matrice de l'*action*.⁶

Toutefois, ce « modèle » d'entrée en thèse n'est pas le seul présent parmi les sujets consultés. Pour Richard : « Ma motivation était principalement personnelle : la volonté d'approfondir ma connaissance et ma compétence sociologique. Je ne pense pas qu'il m'aurait été possible de "tenir la distance" avec pour unique motivation, une réorientation professionnelle plus qu'incertaine ».

C'est ici le modèle de l'*action* matrice de l'*intention* qui apparaît. Dans ce second modèle, le praticien-chercheur s'engage en effet dans une activité (faire sa thèse) sans y poursuivre de buts personnels futurs préalablement définis mais en étant « motivé principalement par l'attrait de l'activité pour elle-même. » (Bourgeois, 2009, p. 38)

Il y a dans les parcours de thèse une évidente tension entre ces deux pôles, tension qui se manifeste au début du processus mais qui peut aussi varier et se moduler au fur et à mesure de l'avancement du travail et des itinéraires personnels.

UN RAPPORT AU TEMPS SPECIFIQUE AU MONDE UNIVERSITAIRE

Continuité et temporalité s'articulent également d'une autre manière à travers les témoignages recueillis. C'est le rapport au temps dans la réalisation même de l'activité. Ce rapport au temps et la gestion de celui-ci apparaissent en effet dans les témoignages comme source de maintes émotions (cela renvoie d'ailleurs à l'aspect multimodal ci-dessous). Pour Julie : « La pression personnelle était due, non pas à un problème de gestion car c'est un de mes atouts mais au fait qu'il fallait que cette gestion soit très rigoureuse pour trouver un équilibre vivable, pour ne pas consacrer trop de temps à un domaine au détriment de l'autre. Je devais en effet gérer un travail pratiquement à temps plein, une famille, la naissance de ma fille au cours de la thèse et puis la thèse. Assurer dans tous les domaines me mettait beaucoup de pression. »

Richard développe cet aspect qui lui apparaît tout à fait décisif en tant que producteur d'affects : « Pour ma part, la dimension émotionnelle est centrale dans le parcours doctoral. Elle est présente sous de

⁶ Les deux modèles sont développés par Bourgeois E. dans *Encyclopédie de la formation* (p.36 et svtes).

nombreuses déclinaisons. Ainsi, trouver la motivation de poursuivre le travail, au jour le jour et sur la distance, appartient – à mon sens – au registre émotionnel. Je peux voir cette émotion aussi bien sous un aspect positif (l'excitation du travail qui progresse, des résultats qui apparaissent, de la thèse qui prend forme, etc.) que sous un aspect plutôt "négatif" (la crainte permanente de ne pas avoir l'endurance nécessaire pour mener le projet à son terme, de ne pas respecter les échéances fixées, de décevoir les attentes des personnes qui promeuvent et accompagnent la recherche, etc.). Toutes ces émotions, et probablement bien d'autres, contribuent à tenir en permanence la motivation en équilibre.

»

Réaliser un effort de longue durée nécessitant de l'endurance et une gestion efficace du temps est un paramètre central unanimement perçu par les doctorants comme source d'émotions complexes.

Dans son *Homo Academicus*, Bourdieu (1984) souligne l'importance du rapport au temps au sein d'un monde académique qui est fondamentalement conçu comme un espace des positions de pouvoir, un espace de tension, de combat, et de « lutte de tous contre tous où chacun dépend de tous les autres, à la fois concurrents et clients, adversaires et juges, pour la détermination de sa vérité et de sa valeur, c'est-à-dire de sa vie et de sa mort symboliques » (p. 32). C'est dans ce contexte, écrit Bourdieu (p.116), que « l'accumulation du capital universitaire prend du temps (ce qui se voit au fait que le capital détenu est étroitement lié à l'âge), les distances, dans cet espace, se mesurent en temps, en écarts temporels, en différences d'âge ». Cette citation vise plus spécifiquement les enseignants universitaires (professeurs et professeurs ordinaires), mais il ne nous semble pas abusif de considérer qu'elle peut aussi s'appliquer à ceux qui, par la réalisation de leur thèse, pourraient prétendre à entrer bientôt dans ce monde.

LA MULTI DIMENSIONNALITE

La *multi dimensionnalité* est une autre caractéristique essentielle de l'expérience d'apprentissage. Elle signifie qu'en plus de l'aspect strictement cognitif, plusieurs dimensions sont en jeu : émotionnelle, affective, conative⁷, corporelle ; toutes ces dimensions sont inséparables, interdépendantes, interactives, et, agrégées, elles composent une *expérience*. Comment se déclinent ces différentes dimensions dans un travail de thèse ? C'est ce que nous examinons à présent, sans prétention d'exhaustivité, et en examinant plus particulièrement l'aspect émotionnel.

AFFECT LIE A LA PROXIMITE AVEC SON CHAMP DE RECHERCHE

Certains doctorants vivent leur activité de recherche dans une forte proximité avec leur objet ; ils se disent passionnés par celui-ci. Dans son article, Philippo (2011) exprime la satisfaction d'être « confronté régulièrement à l'objet » et déclare même son sentiment d'appartenance au groupe des « joueurs » (sa thèse concerne la pratique des jeux vidéo). Quant à Mathilde, son objet de recherche est « une thématique qui me passionne et pour laquelle je me sens hautement concernée : l'enseignement. »

Il s'agit d'une émotion, d'un « sentiment » qui s'établit dès le départ d'un doctorat et qui, certes avec des hauts et des bas (nous le verrons ci-dessous), se poursuit tout au long du processus : une sorte de relation étroite, de forte intensité, pour l'objet. Sans celle-ci, on n' imagine pas qu'une thèse arrive à son terme. Mais comme indiqué ci-dessous, de nombreuses émotions se font jour, qu'évoquent les praticiens-chercheurs observés.

⁷ Du latin « conatio » qui signifie « effort, l'adjectif se rapporte à une notion d'effort, de volonté qui pousse à agir, à se mettre en mouvement.

LA GESTION D'EMOTIONS DANS LA REALISATION DE LA THESE

Une thèse se déroulant sur une période relativement longue (3 à 4 années, parfois davantage), il n'est pas étonnant qu'une foule d'émotions émergent aux différents moments de son processus d'élaboration. La petite Jeanne, personnage central de la BD de Thiphaine Rivière (2015) nous montre une belle palette des émotions qu'elle rencontre durant ses (trop) nombreuses années de thèse : l'énorme joie d'être « acceptée en thèse », la fierté d'une certaine maîtrise de son activité, la crainte du directeur de thèse, l'impatience d'être évaluée, guidée, dirigée, son découragement face à sa non productivité, ses doutes permanents sur sa propre capacité à écrire, à produire et... son rapport non maîtrisé au temps qui passe⁸.

DES EMOTIONS POSITIVES EMAILLENT LE PROCESSUS DE THESE

Bien d'autres aspects émotionnels apparaissent. Mathilde : « Je visualise vraiment deux extrêmes en termes d'émotions » dit-elle. « La première est très positive : il s'agit des rencontres avec des personnes d'exception. Je pense à certains enseignants ayant participé à ma recherche mais aussi à des collègues rencontrés lors de colloques. La JOIE est donc l'émotion principale qui m'accompagne tout au long de mon parcours. L'authenticité de certains moments d'échange, la profondeur intellectuelle ressentie, la passion qui se lit dans les yeux et sur le visage et la reconnaissance internationale du travail réalisé constituent pour moi les plus belles récompenses des efforts consentis. »

En plus de cette « joie », de cette émotion positive (certains parleraient de plaisir, de satisfaction), Richard évoque... « une autre émotion que je pourrais citer serait la gratitude. Celle que j'ai éprouvée tout au long du parcours doctoral (et qui a culminé au moment de son achèvement par la soutenance publique) pour toutes les personnes (tant celles de la famille que celles qui ont encadré ma recherche) qui, concrètement, ont rendu ce travail possible. » Mais toutes les émotions évoquées par nos sujets ne sont pas positives comme nous le voyons à présent.

DES TENSIONS EMOTIONNELLES ISSUES DE RAPPORTS PROFESSIONNELS CONFLICTUELS

Faire une thèse, c'est aussi s'inscrire dans un milieu professionnel, le milieu universitaire. Même si nous nous intéressons plus particulièrement aux doctorants qui ont une activité professionnelle par ailleurs (dans le cas de nos répondants, il s'agit essentiellement du monde de l'enseignement, soit secondaire, soit en Haute Ecoles⁹), la réalisation de leur thèse les conduit inévitablement à côtoyer peu ou prou le monde des chercheurs, des enseignants et des autres membres du personnel scientifique et par conséquent à s'insérer dans des rapports de forces, vivre des tensions interindividuelles, rencontrer des problèmes de pouvoir, etc. Certains y sont à l'aise et maîtrisent ces situations alors que d'autres subissent des tensions avec parfois beaucoup d'intensité voire de souffrance personnelle.

Si l'on considère une fois encore l'analyse acérée que Bourdieu (1984) produit du monde universitaire (p.41), le témoignage de Mathilde n'est guère surprenant. Pour Bourdieu en effet, « dans un univers dominé par le *capital symbolique*, toutes les stratégies visent à accumuler du *crédit* ou à entamer le crédit des autres (calomnies, dénigrement, diffamation, éloges, critiques, aux différents sens, etc.) »

⁸ L'ouvrage publié en bande dessinée par Thiphaine Rivière et intitulé *Carnets de thèse* (2015) illustre avec humour et causticité cet aspect, en l'occurrence interminable, de l'expérience.

⁹ Seule Mathilde occupait un poste d'assistant universitaire à mi-temps.

Le récit de Mathilde, lorsque celle-ci répond à la question concernant le vécu d'émotions, est extrêmement éclairant, voire poignant. « La seconde (émotion), quant à elle, l'est beaucoup moins (positive) : la déception et l'incompréhension du comportement de certains collègues dans le monde universitaire que je côtoyais dans la réalisation de ma thèse et dans le cadre de mon mi-temps à l'univ. Je rallie donc les deux émotions suivantes : la tristesse et la colère. Tristesse parce que ce n'est vraiment pas évident de devoir côtoyer des collègues qui vous veulent du mal, vous lancent des piques comme si de rien n'était, ne vous disent même plus bonjour en passant devant votre bureau, vous font sentir que vous n'êtes pas la bienvenue simplement parce que vous ne vous situez pas dans la même lignée qu'eux. Tristesse d'entendre chaque jour de la part de personnes communes des remarques négatives à votre sujet. Enfin, tristesse de n'avoir aucune réaction positive aux efforts déployés suite à des remises en question personnelles, dans l'espoir d'aller vers un mieux. A la longue et à force de se faire détruire émotionnellement par l'incompréhension de leur comportement, cette tristesse se transforme en colère, en dégoût parce que l'on se rend compte de l'injustice vécue depuis trop longtemps. Colère aussi parce que la jalousie, la rancœur, la différence de points de vue ou la manière de fonctionner, de penser ne peuvent pas être des raisons qui justifient de tels comportements destructeurs. »

Que d'affects apparaissent ici ! Affect étant défini en tant qu' « éprouvé psychique, individuel ou collectif, advenant à l'occasion de l'activité, contribuant à sa transformation et à la transformation du sujet impliqué par et dans cette activité. » (Barbier, 2011, p. 27). En effet, ce que Mathilde exprime dans son témoignage va la transformer profondément, modifier son rapport aux autres, ses représentations d'elle-même et de son activité. Ces affects, comme l'écrit encore Barbier, sont en mouvement continu et variables en intensité et font l'objet d'une indexation positive ou négative, notamment plaisir et/ou souffrance.

L'INTERSUBJECTIVITE

Une recherche doctorale est un travail personnel par excellence, de nature strictement individuelle ; et pourtant, la dimension sociale, d'intersubjectivité, est sans aucun doute bien présente tout en se déployant de façon tout à fait spécifique, ne serait-ce que dans les modalités d'interactions avec le promoteur et/ou les membres du comité d'accompagnement ou selon les injonctions de l'école doctorale. Quoiqu'il en soit, la réalisation d'une thèse en sciences humaines et singulièrement en sciences de l'éducation constitue toujours une expérience de l'altérité, une expérience de déplacement par rapport à soi et à ses propres représentations du monde. Ce rapport à l'altérité peut se décliner de différentes manières.

INTERSUBJECTIVITE « INDIVIDUELLE »

Dewey (2011) confirme que « ... toute expérience humaine en fin de compte est sociale, qu'elle implique contacts et communication. » (p. 475). Julie illustre cela : « J'ai aussi été en présence des bonnes personnes au bon moment. J'ai rencontré à quelques jours d'intervalle deux personnes qui m'ont interrogée sur l'éventualité d'entamer une thèse. Une rencontre pour une évaluation de mes enseignements avec ma directrice et une rencontre avec la personne qui allait être mon directeur de thèse à quelques jours d'intervalle m'ont fait réfléchir à m'inscrire dans cette nouvelle aventure. » Elle poursuit : « Le soutien, le positivisme de mon directeur de thèse. Toujours à motiver, à remotiver. Ce suivi permet de garder le cap, de se redonner de l'ambition. Les moments divers de présentation permettent de se redonner de l'engouement pour le sujet, pour la recherche car les retours positifs aident à vouloir avancer, vouloir évoluer. »

Dans ce verbatim, le directeur (promoteur) de thèse remplit un rôle déterminant dans le processus de recherche ; il conseille des lectures, notamment des ouvrages plus anciens et des thèses moins connues, il indique des événements, renseigne des journées d'études, invite à des labos, à des conférences, ce qui permet au doctorant de tisser des relations scientifiques et de s'immerger dans le monde de la recherche. Ces rencontres peuvent évidemment orienter les choix théoriques, méthodologiques.

Mathilde exprime cette relation spécifique avec son promoteur de thèse de la manière suivante : « C'est également l'envie d'apprendre, de profiter au maximum et le plus longtemps possible des apports, savoirs, de la sagesse de mon promoteur de mémoire et puis de thèse. Rien que pour cela, j'aurais signé les yeux fermés car je lui vouais (et lui voue encore) une entière confiance. Pour résumer : grandir, quoi qu'il advienne. (...) La rencontre (humaine, intellectuelle, complice) avec mon promoteur de mémoire et le plaisir de travailler avec lui dans la continuité de mon sujet de master (la formation continue des enseignants en éducation physique). »

On trouve dans ces différents témoignages la spécificité de cette relation entre doctorants et promoteurs de thèses. Spécificité décrite avec finesse par Guy de Villers (2009): « A charge du formateur de transmettre son propre désir de savoir et la foi qu'il a dans les possibilités de l'apprenant, en même temps que les nouveaux savoirs qui vont alimenter la quête du sujet ». (p. 93)

Bien d'autres rencontres avec Autrui se produisent durant le parcours doctoral. Mathilde : « Je pense enfin à tous les collègues d'horizons diversifiés qui m'ont ouvert l'esprit sur des problématiques qui m'étaient jusque-là inconnues ou auxquelles je n'aurais en tout cas jamais pensé m'intéresser sans les avoir rencontrés. Toutes ces relations ont donc considérablement influencé mes conceptions. » On voit, comme le décrit bien E. Bourgeois (2009), à quel point tout apprentissage est une activité essentiellement sociale. « Même lorsqu'elle est exercée en solitaire, il s'agit encore et toujours d'une expérience de rencontre avec autrui. » (p. 34)

Pour que cette rencontre puisse avoir lieu, certaines représentations du praticien par rapport au monde de la recherche et par rapport à l'université doivent se modifier, parfois sensiblement. Comme l'écrit Julie : « Les personnes du milieu universitaire me semblaient être inaccessibles. J'ai pu nettement nuancer cette idée. Certaines personnes me le paraissent toujours dans le sens où elles s'octroient selon moi un statut supérieur (pas toujours justifié) alors que d'autres sont plus dans l'ouverture et dans la simplicité. »

Une sorte d'acclimatation, de socialisation quasi-professionnelle, doit donc pouvoir s'effectuer, ce qui n'est pas toujours chose aisée pour un praticien-chercheur qui exerce une activité professionnelle, parfois à temps plein, dans un tout autre champ de pratiques.

INTERSUBJECTIVITE « SOCIALE »

Mathilde s'exprime de la sorte : « Sans la réalisation de ma thèse, je n'aurais jamais rencontré les enseignants avec qui j'ai travaillé. A travers leur personnalité, leur manière d'intervenir, j'ai pu forger mes propres représentations du métier d'enseignant. Je sais que je suis aujourd'hui une bien meilleure enseignante qu'avant d'entamer ma recherche doctorale. J'ai appris énormément en les observant, en les écoutant, en analysant leur discours et leurs prestations. Ma thèse m'a aussi permis d'entrer en contact avec les directeurs des hautes écoles, ressource inestimable selon moi, pour une future entrée dans le métier. »

Mathilde insiste aussi sur le fait de « rester en contact avec les acteurs de terrain, leur donner la parole et les écouter pour faire émerger des résultats qui révélaient fidèlement et intelligemment la réalité du métier d'enseignant. »

Pour Richard : « L'enquête sociologique réalisée dans le cadre de la thèse m'a permis de rencontrer une population (en son acception empirique) particulière et, ce faisant, d'affiner ou de réviser certaines représentations spontanées que je nourrissais à l'égard de ses membres. ». Dans ces verbatims, l'Autre, ce ne sont pas seulement des individus, des personnes avec lesquelles on entre personnellement en contact ; il peut s'agir de groupes professionnels comme par exemple, des enseignants ou une population d'étudiants.

C'est donc bien d'une ouverture vers d'autres milieux sociaux qu'il s'agit.

UN PARCOURS IDENTITAIRE

Enfin, on ne peut ignorer la dimension *identitaire* d'un tel parcours, aussi long, aussi dense. Les éléments constitutifs de l'expérience évoqués ci-dessus (projection dans l'avenir, intersubjectivité, tension émotionnelle) constituent en effet des facteurs tout à fait déterminants dans la construction identitaire des praticiens-chercheurs, dans leur « itinéraire ». Examinons cette dimension essentielle.

UN EMBOITEMENT DE SIGNIFICATIONS

Pour A. Zeitler (2013), la « dynamique identitaire marque en quelque sorte un processus de mise en abîme du sens. Il y a une construction d'un sens identitaire sur le sens des apprentissages et à partir du sens des situations dans l'activité. C'est probablement, écrit-il, une des raisons qui font la difficulté de définir la construction de l'expérience de façon univoque : elle est faite d'un emboîtement de niveaux de significations hétérogènes qui ont des caractéristiques propres à chaque niveau. » (p. 160).

Dès lors, réfléchir le travail de thèse en tant qu'emboîtement de niveaux de significations hétérogènes s'inscrit bien dans une perspective compréhensive dynamique.

Mathilde : « J'ai également pris cela comme un beau défi à réaliser, sachant que cette chance n'est pas donnée à tout le monde. C'est en effet, personnellement je trouve, une reconnaissance sociale très appréciable. Sachant que dans ma famille personne n'a fait de « grandes » études, c'était aussi une manière d'amener de la fierté au sein de mes proches. »

Pour Richard : « En termes d'identité personnelle *stricto sensu*, je savais que poursuivre la recherche sociologique allait continuer de remodeler en profondeur mes représentations. En termes d'identité professionnelle, je considérais comme une chance à saisir, si d'aventure elle se présentait après le doctorat, le fait d'embrasser une carrière scientifique ou une charge de cours universitaire, éventuellement en parallèle à mon activité professionnelle "pré-doctorale". Cependant, même si cette éventualité constituait, pour moi, une perspective de changement très engageante, elle n'était pas, pour autant, l'espoir qui me motivait à entamer et à poursuivre la recherche doctorale. »

On trouve dans ces témoignages la confirmation que la mise en œuvre d'un travail de recherche exerce une influence sur la construction identitaire des praticiens-chercheurs qui s'y investissent.

M. Kaddouri a justement décrit la place que joue le doctorat comme projet d'identité. Dans son texte intitulé *L'engagement des praticiens dans des dispositifs de formation à la recherche*, il explicite les différents modèles :

- 1) la recherche en tant qu'activité scientifique dans un cadre statutaire (objectif : devenir enseignant-chercheur à l'université),
- 2) en tant que responsabilité fonctionnelle (objectif : accompagnement de recherches menées par

d'autres),

- 3) en tant que cadre de structuration de sa pratique (objectif : analyser et formaliser sa propre pratique),
- 4) structuration d'un parcours de vie (objectif : espace de liberté permettant une évolution dans les façons de faire, de penser, d'être),
- 5) structuration d'une identité existante (objectif : renforcer sa légitimité, mieux se positionner),
- 6) structuration de son propre rapport au savoir (objectif : augmentation de son estime de soi),
- 7) structurer un réseau social (objectif : accès à l'emploi).

Tels sont les usages différenciés et les objectifs spécifiques que la recherche propose aux praticiens-chercheurs. Si l'on tente d'effectuer un lien entre ces différents modèles identitaires (qui ne s'excluent d'ailleurs pas) et les témoignages recueillis dans le cadre de cet article, ce sont surtout les modèles 3 (structurer sa pratique), 4 (évoluer dans sa façon de penser), 5 (mieux se positionner) et 6 (accroître son estime de soi) qui sont présents. C'est bien la spécificité propre à ce type de doctorants, c'est-à-dire des chercheurs en activité professionnelle qui apparaît dans ce modèle.

QUELLE POSTURE, QUELLE DISCIPLINE ?

Faire une thèse, c'est s'engager dans un monde scientifique et c'est en premier lieu, ne serait-ce que par le choix du promoteur, se référer à une discipline scientifique.

Toutefois, cette représentation générale, presque issue du sens commun (« appartenir à une discipline »), n'est pas toujours suffisamment précise et adaptée à la réalité des praticiens-chercheurs. Car existe parfois le risque de « flotter » entre différentes disciplines (dans les *Cultural Studies* par exemple, ou bien dans les études « de genre » voire les recherches « en éducation »). Comment dès lors gérer la question de l'appartenance disciplinaire et par conséquent surmonter la difficulté d'un travail que l'on souhaiterait pourtant interdisciplinaire ?

Quel que soit cet angle disciplinaire finalement adopté (ou construit), faire une thèse suppose d'adopter une posture scientifique (construction de l'objet de recherche, précision de ses hypothèses, identification et maîtrise des théories, options méthodologiques, observation(s) empirique(s), intensité des interprétations, propositions pour d'autres voies de recherche et pour des actions futures) mais cela n'équivaut pas uniquement à « faire une recherche ». Il s'agit aussi, sinon surtout, comme le nom l'indique, de proposer « une thèse », un point de vue original sur l'objet et sur le champ de recherche, voire sur la discipline elle-même.

Il n'est donc pas surprenant que l'ensemble de ce processus implique de lourds bouleversements de points de vue. H. François (2011) conclut son travail de réflexivité sur sa propre thèse de la façon suivante : « En effet, la recherche elle-même participe à la construction du chercheur » (p. 46) ; « j'étais prête à remettre en question mon sujet, mon approche et mes sources » (p. 33).

CONCLUSION

Adopter le cadre théorique de l'expérience nous a permis de mieux comprendre le processus complexe qu'est la réalisation d'une thèse par des praticiens engagés dans une activité professionnelle extérieure à l'université. Nos observations confirment que cette activité comprend les caractéristiques fondatrices de toute expérience humaine.

La continuité et la temporalité prennent dans ce contexte une importance toute particulière, le doctorat s'inscrivant dans une trajectoire de vie sociale, professionnelle, formative, identitaire déjà bien établie.

Quant à la caractéristique de la multimodalité, elle est également présente dans les observations qui soulignent que loin d'être une activité de type uniquement cognitif, la réalisation d'une thèse comporte bien d'autres dimensions, notamment d'ordre émotionnel. Enfin, la propriété de l'intersubjectivité est indubitablement présente dans les témoignages récoltés même si celle-ci se décline différemment selon les histoires spécifiques des sujets et selon l'évolution de chaque travail de thèse.

Mais pour parvenir à la construction d'une expérience encore faut-il qu'il y ait de la part des sujets, en l'occurrence les praticiens-chercheurs-en-cours-de-thèse, une réflexivité sur ces différents aspects. Comme l'écrit Martin (*in* Di Filippo, 2011) « Le retour sur soi, la réflexivité est une pratique que le chercheur découvre au gré de son discours » (p. 60). Et encore, « Le chercheur doit pouvoir s'adapter de manière quasi instantanée aux aléas et aux surprises du travail de terrain. La posture réflexive est une forme d'exploration pertinente du retour sur soi en recherche, c'est un accès à l'expérience. » (p. 63).

Ceci nous ramène d'ailleurs au concept évoqué au début de ces lignes, à savoir ce « travail de perlaboration » qu'évoque Pastré et qui signifie que « ... chaque acquis de l'expérience peut être refiguré, réélaboré, dans un approfondissement de l'expérience sur elle-même ». Et ce travail-là n'est pas toujours aisé, notamment chez des praticiens-chercheurs happés par leur propre pratique de recherche. Il pourrait pourtant être mené au début de la thèse, *ex ante*, lorsque le processus débute et que certaines propriétés que nous avons passées en revue dans l'article commencent à être activées, la continuité notamment. Il pourrait être poursuivi en cours de processus, *in itinere*, lorsque les propriétés de multimodalité et d'intersubjectivité se manifestent avec force. Et le processus de perlaboration pourrait enfin être construit *ex-post* lorsque la thèse arrive à son terme par un approfondissement réflexif sur l'ensemble du processus.

Enfin, cette compréhension de la thèse en tant qu'expérience nous conduit à devoir imaginer des possibilités d'amélioration en termes de suivi et d'accompagnement des thèses car les différentes dimensions abordées ci-dessus sont loin d'être prises en compte par les directeurs et promoteurs de thèse. En effet, on peut penser que cette prise en compte du travail de thèse *en tant qu'expérience* est, dans nombre de cas, encore trop implicite et est sous-estimée dans certains types de supervision davantage axés sur la tâche et qui privilégient le résultat de l'activité sans véritablement prendre en compte le parcours expérientiel, y compris identitaire, du doctorant.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albarello, L. *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.

Albarello, L. (2012, a), « Pour une compréhension des investissements non scientifiques à la pratique de recherche » in « Entre actualité, commande et demande : quelles recherches en éducation en formation des adultes », TransFormations, Décembre 2012.

Albarello, L. (2012, b). *Apprendre à chercher*. Bruxelles : De Boeck Université.

Barbier, J-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Les Editions de minuit.

Bourgeois, E. (2009). « Apprentissage et transformation du sujet en formation » in Encyclopédie de la formation. Barbier, Bourgeois, Chapelle, Ruano-Borbala. Paris : PUF.

- De Villers, G. (2009), « Identité versus subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes » in Encyclopédie de la formation. Barbier, Bourgeois, Chapelle, Ruano-Borbalan. Paris : PUF
- Dewey, J. (2011), *Expérience et Education*. Paris : Armand Colin.
- Di Filippo L. (2011), « La dichotomie chercheur-joueur dans la recherche en jeu vidéo : pertinence et limites » in *La position du doctorant. Trajectoires, engagement, réflexivité*. Metz. Série actes 16.2012.
- Di Philippo, L., François, H., Michel, A. (2011), *La position du doctorant. Trajectoires, engagements, réflexivité*. Série actes 16.2012. Metz. Université de Lorraine.
- Durand, M. et al. (2013), « Expérience, mimesis et apprentissage » in Albarello, Barbier, Bourgeois, Durand, *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.
- François, H. (2011), « Le soi, le même et l'autre : regard sur la position de civilisationniste » in *La position du doctorant. Trajectoires, engagement, réflexivité*. Metz. Série actes 16.2012.
- Madelrieux, S. (2010) « Le pragmatisme et les variétés de l'expérience » in *L'expérience* sous la direction de L.Perreau. Paris : J.Vrin.
- Pastré, P. (2013), « Le travail de l'expérience » in Albarello, Barbier, Bourgeois, Durand, *Expérience, activité, apprentissage*. Paris. PUF.
- Rivière, T. (2015), *Carnets de thèse*, Editions du Seuil.