LA DIRECTION DES THESES EN SCIENCES DE L'EDUCATION : CARACTERISTIQUES ET POINTS DE VUE D'UNIVERSITAIRES FRANÇAIS

Daniel Bart

Université de Lille 3
Equipe Théodile-CIREL
Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, Domaine universitaire du "Pont de Bois", rue du Barreau - BP 60149, 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex
daniel.bart@univ-lille3.fr

Mots-clés : *Formation doctorale ; sciences de l'éducation ; professionnalité ; enseignant-chercheur*

Résumé. *Cette communication s'inscrit dans la perspective des recherches menées en France sur la formation doctorale en sciences de l'éducation. Nous nous attachons ici à préciser les modalités de la direction de thèse dans le cadre plus général des activités professionnelles des universitaires de la discipline avant de caractériser leurs points de vue sur les enjeux scientifiques et professionnels actuels du doctorat. Les résultats analysés proviennent d'une enquête par questionnaires et entretiens conduite entre 2006 et 2008 sur les évolutions du métier d'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et du développement professionnel académique. Au regard de la place qu'occupe la thèse dans la construction et la régulation du champ disciplinaire, ceci nous permet de montrer que cette formation renvoie à la transmission d'une professionnalité d'universitaire en termes de compétences et des valeurs nécessaires à l'exercice du métier.*

Les caractéristiques de la formation doctorale dans le champ universitaire français des sciences de l'éducation ont été mises en évidence par différents auteurs, que ce soit à travers des études bilans sur les thèses produites dans la discipline (Beillerot, 1997) ou au moyen d'une analyse des pratiques et opinions des doctorants de la discipline (Leclercq, 2008 ; Cros, 2009). En complément à ces travaux, cette communication s'attache plutôt à préciser tout d'abord les modalités de direction de thèse dans le cadre plus général des activités professionnelles des universitaires français de sciences de l'éducation. Nous montrons ensuite quels sont les points de vue de ces derniers sur les enjeux professionnels et scientifiques du doctorat pour la discipline. Les résultats analysés proviennent d'une enquête conduite entre 2006 et 2008 au cours de la réalisation d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation (Bart, 2008). Ces travaux de recherche ont porté sur les évolutions du métier d'enseignant-chercheur et les spécificités du développement professionnel académique à travers l'étude des activités de communication scientifique, d'utilisation pédagogique et de diffusion sociale de la recherche.

Nous nous focaliserons donc dans cette contribution sur nos résultats ayant trait au travail d'encadrement et de formation des doctorants. La première section de cet article précisera le cadre théorique et la problématique de notre recherche tandis que l'approche méthodologique sera abordée dans une seconde section. La troisième partie exposera les principaux résultats obtenus d'abord au sujet du contexte professionnel du suivi des thèses en sciences de l'éducation et concernant ensuite les conceptions du doctorat selon des universitaires de la discipline. Nous terminerons en précisant les éléments essentiels de discussion de cette recherche au regard des transformations actuelles du monde universitaire.

1. Cadre théorique et problématique de la recherche

Depuis une vingtaine d'années, le système universitaire français a connu des transformations majeures concernant ses missions, les caractéristiques de ses établissements et des populations étudiantes accueillies. Conjointement, des travaux de recherche ont rendu compte de la modification des conditions d'exercice du métier d'enseignant-chercheur (Romainville & Rege Colet, 2006). C'est au regard de ces changements que nous nous sommes intéressés aux évolutions du travail d'enseignant-chercheur et aux spécificités du développement professionnel universitaire. Dans un contexte professionnel « incertain », comment les universitaires définissent-ils leur métier et les manières de s'y former ?

En nous basant sur la logique intégrative du métier d'enseignant-chercheur –les profils d'activités les plus fréquents incluent les différentes dimensions de la fonction– (Guyot & Bonami, 2000), nous nous sommes donc attachés à rendre compte de la complexité des configurations d'activités professionnelles dans le champ des sciences de l'éducation. Dans cette typologie de pratiques, la direction des thèses est une tâche d'intégration remarquable dans la mesure où cette activité renvoie tant à la formation à la recherche qu'à la recherche elle-même (*Ibid*.).

Mais au-delà de l'étude des modes de structuration du métier d'enseignant-chercheur, nous nous sommes également intéressés à la professionnalité universitaire et à ses changements. En référence aux travaux de Wittorski (2007), la professionnalité est ici définie dans une perspective individuelle et collective de construction et de transmission dynamiques des compétences et des valeurs nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant-chercheur. De plus, le développement et les transformations de cette professionnalité sont considérés comme inscrits dans un processus plus large de professionnalisation et de disciplinarisation des sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2001 : 12) qui tend à constituer : « *des lieux,* (…), *des corps de professionnels spécialisés dans la production systématique de nouvelles connaissances* (…). *La discipline est également l'institution qui transmet les connaissances élaborées, et forme, initie et socialise ainsi les professionnels œuvrant en son sein.* ». Ainsi, nous examinerons à la fois la place de la direction de thèse dans le cadre des activités professionnelles des universitaires de sciences de l'éducation, la conception qu'en ont les directeurs de thèse et en quoi cette formation doctorale renvoie à la transmission d'une professionnalité d'universitaire de la discipline.

2. Méthodologie de la recherche

Dans une visée de triangulation méthodologique, notre démarche d'investigation articulait un volet de type quantitatif (questionnaires) au cours duquel nous avons adopté une approche descriptive et un second volet de type qualititatif (entretiens) au cours duquel nous avons adopté une approche plus compréhensive.

Le questionnaire destiné aux enseignants-chercheurs de la discipline a été élaboré en fonction du cadre conceptuel précédemment introduit et d'enquêtes antérieures menées dans le champ universitaire (Fave-Bonnet, 1998). Cet instrument d'observation comportait 50 questions réparties dans les sections suivantes : les caractéristiques sociobiographiques, scientifiques et professionnelles de l'enquêté ; les pratiques de communication scientifique, de diffusion sociale et les activités pédagogiques (dont l'encadrement des travaux des étudiants) ; les perspectives professionnelles. La diffusion du questionnaire été effectuée durant l'année 2006 auprès de l'ensemble de notre population d'enquête (N=310 ; taux de retour : 35%). Les résultats présentés dans la section 3.1. de notre communication ont été élaborés à partir de traitements statistiques de ce corpus de questionnaires.

Le second volet de notre enquête consistait en un recueil de données par entretiens autour de trois thématiques principales. Il s'agissait tout d'abord de recueillir des informations sur le sens que les universitaires accordaient à la notion de diffusion scientifique, pédagogique ou sociale de leur recherche et d'obtenir une description fine de leurs pratiques en la matière. Le second thème

portait sur la recherche en éducation (rôles et buts heuristiques, praxéologiques, etc.). Enfin, le dernier thème concernait la conception de la professionnalité universitaire tant sur le plan des compétences et valeurs requises par le métier que sur le plan des modes d'acquisition de ces dernières (dont la réalisation d'une thèse est un élément majeur). Trente entretiens d'universitaires ont donc été réalisés durant le premier trimestre 2008 et soumis à une analyse de contenu thématique. Les résultats exposés dans la section 3.2. de cette communication proviennent donc essentiellement de l'interprétation de l'analyse de la troisième partie des entretiens.

3. Les principaux résultats

Avant d'analyser en détail les résultats essentiels de notre recherche concernant le travail d'encadrement des thèses en sciences de l'éducation, il convient d'indiquer succinctement le cadre législatif et universitaire du doctorat en France. Dernier grade de l'enseignement supérieur, l'entrée en doctorat est possible après obtention d'un master (5 années post baccalauréat) et sous réserve de l'accord d'un directeur de thèse. La direction d'une thèse ne peut être exercée que par des enseignants-chercheurs titulaires dont les compétences scientifiques ont été reconnues par leurs pairs : professeurs et maîtres de conférences possédant une Habilitation à Diriger des Recherches (HDR). La durée d'études officielle est de trois ans auxquelles peut s'ajouter une année dérogatoire.

3.1 Caractéristiques générales de la direction des travaux de recherche des étudiants en sciences de l'éducation

Notre échantillon d'enquête par questionnaires se caractérise par une sur-représentation des professeurs (39%) par rapport aux maîtres de conférences (48%) et maîtres de conférences habilités à diriger des recherches (11%), au regard de la population d'origine. Cette caractéristique de notre échantillon n'est donc pas sans importance pour des analyses concernant la direction des thèses. Les universitaires ayant contribué à notre enquête par questionnaires déclarent d'ailleurs majoritairement une implication professionnelle forte à assez forte en master deuxième année et en doctorat (76%). Toutefois et bien que nous n'ayons pas distingué ces deux niveaux de formation lors de la conception du questionnaire, cet engagement relativement élevé repose plus sur la seconde année de master. En effet, une majorité[1] d'enseignants-chercheurs (63%) a participé à moins de cinq jurys de thèse durant la période de référence de l'enquête (entre 2002 et 2006). En toute logique, il existe de plus un lien très significatif entre le statut professionnel et la participation à ces soutenances de thèse. Un peu plus de 50% des maîtres de conférences enquêtés n'ont ainsi participé à aucun jury de soutenance entre 2002 et 2006 tandis que 66% des maîtres de conférences habilités à diriger des recherches et des professeurs ont contribué à plus de quatre jurys durant cette période (dont près de 30% à plus de dix jurys).

Une très large majorité d'universitaires (88%) déclare que les travaux de mémoires de master ou de thèses des étudiants qu'ils dirigent sont assez fortement à très fortement liés à leurs propres activités de recherche. Cet apprentissage à et par la recherche qui ne peut être dispensé que par des enseignants-chercheurs représente une plus-valeur majeure à leurs travaux : c'est d'une part le principal moyen de production des compétences de « recherche » qui seraient indispensables au développement de nos sociétés et c'est d'autre part, le lieu de formation des futurs chercheurs capables de garantir la perpétuation des équipes et d'actualiser les connaissances scientifiques. Mais cette formation à et par la recherche est aussi une formation pour la recherche (Lessard & Bourdoncle, 2002).

---

[1] L'ensemble des résultats présentés dans cette communication est disponible dans la version numérique de la thèse à l'origine de ce travail : Bart, D. (2008). *Les modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation et le développement professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail. Disponible sur Internet : http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349776/fr/

En effet, des analyses supplémentaires soulignent que les enseignants-chercheurs qui déclarent un lien fort à très fort entre leurs travaux de recherche et ceux de leurs étudiants déclarent plus fréquemment que la moyenne de l'échantillon que leurs pratiques de recherche reposent sur la direction des mémoires et des thèses de leurs étudiants. Les résultats montrent aussi que ces universitaires déclarent moins d'activités de recueil, de traitement et d'analyse des données ou de gestion de projets de recherche que leurs collègues. Un certain nombre d'enseignants-chercheurs tendent donc à définir leurs propres démarches scientifiques autour de l'accompagnement des travaux de leurs étudiants et notamment de la direction de thèses. Il convient d'ailleurs de souligner que les universitaires qui affichent des liens forts entre les travaux de leurs étudiants et leurs propres travaux de recherche tendent plus généralement à déclarer des interactions fortes entre leurs activités pédagogiques et leurs recherches. L'importance des liens recherche-formation se concrétise également par le fait que la production de mémoires et de thèses par les étudiants de la discipline est considérée comme rendant compte de l'avancée des travaux de la discipline par 23% de notre échantillon (contre 18% pour les communications des colloques). De même, 14% des répondants ont un avis identique concernant l'offre de formation des départements de sciences de l'éducation. Ces fréquences sont néanmoins inférieures à celles obtenues pour les publications d'articles dans les revues scientifiques (57%) et d'ouvrages (39%).

3.2 L'encadrement des doctorants et la transmission d'une professionnalité universitaire

L'échantillon de 30 enseignants-chercheurs ayant participé à l'enquête par entretiens se distingue de l'échantillon de l'enquête par questionnaires par une plus faible fréquence des professeurs (20%). Ce taux s'approche d'ailleurs probablement de celui de la population de référence. Toutefois, parmi les cinq classes de discours construites dans le cadre de notre analyse de contenu thématique, nous nous focaliserons ici sur les deux classes constituées majoritairement d'entretiens de professeurs et de maîtres de conférences titulaires d'une HDR, avec lesquels les questions de direction et de réalisation d'une thèse ont été plus nettement abordées. Il convient de préciser que ces questions ont été abordées pour les doctorants dont nos interlocuteurs envisageaient une possible insertion professionnelle académique.

Une première classe d'entretien est plutôt caractéristique de professeurs récemment recrutés (N=8). Selon ces derniers, l'enjeu de la thèse se situerait dans le développement d'un processus d'appartenance à un collectif de travail[2], qui serait à la fois vecteur d'identification au groupe professionnel universitaire et de reconnaissance d'une existence singulière en son sein. Ce processus supposerait donc tout d'abord l'organisation de la socialisation professionnelle de ces doctorants (n[3]=22). Il s'agirait notamment de les conduire progressivement à éprouver les systèmes de valeurs et les règles du jeu scientifiques et plus largement l'ethos professionnel « par frayage dans la communauté (…). Ce qui est reconnu comme légitime, (…) des formes de relations, des formes d'interventions, des degrés de scientificité. ».

Constituant majeur de cet ethos, les compétences de recherche du thésard (et leur affermissement) exigeraient que le directeur de thèse l'amène à contribuer au fonctionnement de trois « lieux » aux exigences croissantes de scientificité. En tant que premier lieu où les sciences humaines et sociales se font, le séminaire permettrait aux doctorants de tester la pertinence de leurs travaux et de forger leurs propositions conceptuelles et méthodologiques grâce à leur mise au travail scientifique et à la controverse avec les pairs (n=28). Ces évaluations critiques seraient facilitées par une forme de « convivialité scientifique » qui permet des échanges relativement directs et vivants (n=10) dans ces communautés restreintes. Les colloques constitueraient le second lieu du travail scientifique. Ces manifestations auraient plutôt pour fonctions de raffermir la communauté professionnelle par les rencontres et les échanges informels entre collègues (n=4) et la production d'états des lieux du

---

[2] C'est notamment cette nécessaire articulation entre les visées personnelles et collectives qui justifierait le recrutement par cooptation comme une forme de réduction de l'incertitude en la matière.

[3] Les chiffres entre parenthèses précédés d'un n minuscule précisent les résultats des dénombrements des thèmes concernés.

front de la recherche (n=4). Enfin, la formation des thésards devrait les conduire à se confronter à un troisième lieu scientifique composé des revues scientifiques où l'expertise de la qualité scientifique a un haut degré « d'officialité » (n=9).

Le développement des compétences des doctorants en matière d'écriture[4] d'articles est en effet un enjeu majeur de la formation doctorale pour ces directeurs de thèse. Pour y parvenir, ils mettraient en œuvre un savoir-faire spécifique (n=33) qui repose plus particulièrement sur une analyse critique des productions des doctorants inscrite dans une dynamique d'écriture et de réécriture successives et sur le soutien de leurs pratiques de lecture. Afin que les thésards puissent surmonter progressivement les difficultés d'apprentissage du genre de discours scientifique, ces universitaires expliquent l'importance de la mise en œuvre d'un accompagnement (n=8), nécessitant l'installation d'une relation de confiance pour « les protéger, il faut (les) accompagner, il faut (les) rassurer, (les) prendre par la main... »[5].

A l'inverse de la première, notre seconde classe de discours est plus spécifiquement composée de professeurs plus expérimentés (N=6) exerçant notamment des fonctions de direction d'équipe scientifique. Cette responsabilité majeure s'exercerait notamment dans la définition des orientations et des opérations de recherche (n=7) qui engagent le devenir scientifique et professionnel de ses membres, et notamment des doctorants : « On se retrouve quand on est professeur en train de tracer des sillons à partir du sien. On engage des gens dans tous les sens du terme. »[6]. Or, si l'on perçoit dans cette seconde série d'entretiens des éléments comparables à la classe précédente au sujet de la socialisation professionnelle des thésards ou du développement de leurs compétences, ces discours se spécifient par l'expression des références axiologiques qui semblent guider l'activité professionnelle de direction de thèse.

La description du travail d'encadrement doctoral mise en œuvre par ces enseignants-chercheurs est effet associée à un discours sur les valeurs prenant parfois la forme d'un véritable engagement basé sur un « idéal » professionnel (fondements de la profession, éthique collective, etc.). En ce sens, la formation des doctorants aurait une double portée axiologique (n=15) : il s'agirait d'une part de transmettre des valeurs jugées requises par l'exercice du métier d'universitaire (contribuer au développement du champ disciplinaire, amplifier les solidarités intellectuelles, avoir une appétence culturelle pour les sciences humaines et sociales,…) et d'autre part d'opérationnaliser ces principes dans la mise en œuvre de la formation doctorale elle-même (développer une posture d'accompagnement des thésards, les conseiller dans leur parcours,…).

Ceci serait plus particulièrement vérifié pour ce qui concerne le soutien à la publication des doctorants (n=17). Pour ces universitaires, ce soutien ne porterait pas seulement sur la formation à l'écriture scientifique mais aussi, plus prosaïquement, sur des questions de financement pour les déplacements dans des colloques ou la traduction d'articles, dans un contexte scientifique où les exigences de publication augmentent et les moyens alloués aux équipes d'accueil sont faibles. Sur le plan du renforcement des savoir-faire scripturaux (écrire de manière nuancée et non normative, viser l'acceptabilité par les experts, anticiper les critiques, etc.), les discours de ces universitaires mettent en exergue, au-delà de leur travail de direction, une forme d'apprentissage étayé par le collectif professionnel scientifique (n=13). Pour ces derniers, le développement de ces compétences procèderait largement en effet de l'accomplissement de travaux d'écriture par rapport aux critiques résultant d'expertises plus ou moins formelles de pairs (comité de lecture, travail éditorial dans le cadre d'une publication collective, pratiques de co-écriture). Plus encore, la mise

---

[4] Le but serait de transmettre aux doctorants les caractéristiques génériques du discours scientifique (exposition d'une problématique, d'un cadre théorique, de la méthodologie, des résultats, d'une discussion, des références) en rapport avec les exigences des démarches évaluatives auxquelles ces écrits sont soumis (rigueur, cohérence, concision).

[5] Professeur, homme, entretien n°9.

[6] Professeur, homme, entretien n°22.

en œuvre des pratiques d'expertise elles-mêmes favoriserait l'amélioration des savoir-faire en termes d'écriture scientifique (n=11).

Il en est de même pour l'intégration progressive des doctorants dans les activités intellectuelles et institutionnelles du champ scientifique (n=11). Ce processus contribuerait à la fois au processus d'acculturation professionnelle des futurs enseignants-chercheurs et répondrait également aux valeurs de coopération au fonctionnement collectif promues par ces universitaires (dynamisme des équipes, des associations scientifiques, organisation de colloques, etc.). Cette contribution au collectif serait d'autant plus nécessaire que, si la qualité du compagnonnage entre le doctorant et son directeur autour d'un projet de recherche paraît indispensable, l'aboutissement de la thèse semble devoir bénéficier de plus en plus de « cercles » de soutien élargis (n=10) : collègues de l'équipe de recherche, associations de chercheurs, communauté disciplinaire. Le soutien sous forme notamment de conseils professionnels pourrait d'ailleurs perdurer longtemps après la soutenance de la thèse (n=4).

4. Discussion

Les éléments exposés dans cette communication sont à considérer comme des premiers résultats qui appellent des recherches futures afin de les affiner. Nous avons néanmoins commencé à cerner le travail d'encadrement doctoral dans la communauté des sciences de l'éducation et ses relations avec les pratiques de recherche. Nous avons également mis en évidence des enjeux de la direction de thèse en termes de transmission d'une professionnalité organisée autour des compétences de scientificité et d'écriture d'une part et des valeurs du métier d'enseignant-chercheur d'autre part. Enfin, nous avons pu saisir des modalités de cette transmission, en insistant à la fois sur l'importance de la relation duale directeur/doctorant et la portée du collectif scientifique.

Mais, des recherches ultérieures sont d'autant plus nécessaires que notre enquête a également permis d'identifier certains facteurs de fragilisation de ce travail de direction. L'investissement professoral dans la formation des thésards tendrait tout d'abord à devenir une mission délicate eu égard à la faible reconnaissance de ce travail dans les évaluations de l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur et les régulations professionnelles internes. Les nouvelles formes d'organisation du champ universitaire ont également induit un raccourcissement de la durée admise des thèses. Cette évolution pourrait complexifier la réalisation d'une thèse pour des professionnels, alors même qu'ils constituent une part essentielle des doctorants en sciences de l'éducation et qu'ils contribuent largement au renouvellement des questions de recherche en fonction de problématiques de terrain (Champy-Remoussenard, 2008). Enfin, on constate un mouvement d'accroissement analogue des exigences de publication pour les doctorants et les enseignants-chercheurs. Ce mouvement pourrait d'une part fragiliser le développement de projets de thèse dont les possibilités de publications sont à priori limitées (travaux très novateurs ou peu intégrés dans les principaux réseaux) et d'autre part durcir les exigences en matière de compétences en écriture scientifique voire en langue anglaise.

Au regard de la place centrale qu'occupe la thèse dans la dynamique de construction et de régulation du champ disciplinaire et de ses universitaires, cette modification des systèmes d'exigences professionnelles tend donc à institutionnaliser certaines activités et compétences, et agit donc sur définition de la professionnalité universitaire légitime dans la discipline. Autant de questions vives pour de futurs travaux sur la discipline et de pistes de recherche concernant les effets de ces transformations contextuelles sur les processus de formation des universitaires en sciences de l'éducation.

5. Bibliographie

Bart, D. (2008). *Les modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation et le développement professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline*. Thèse de doctorat en

sciences de l'éducation, non publiée. Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail. Disponible sur Internet : http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349776/fr/

Beillerot, J. (1997). *Les thèses en sciences de l'éducation : 1990-1995*. Paris : Université de Paris X.

Champy-Remoussenard, P. (2008). Regards croisés depuis et sur les sciences de l'éducation. *Recherches & Educations*, 1, 9-26.

Cros, F. (2009). L'évaluation du travail de thèse par l'étudiant : une résultante des modalités d'accompagnement conseil proposées. In V. Bedin (Ed.), *L'évaluation à l'université* (pp. 249-262). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Fave-Bonnet, M.-F. (1998). Enseignant-chercheur : une profession morcelée ? In R. Bourdoncle & L. Demailly (Ed.), Les professions de l'éducation et de la formation (pp. 429-438). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Guyot, J.-L. & Bonami, M. (2000). Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 9, 4-64.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.). *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 7-25). Bruxelles : De Boeck.

Leclercq, V. (2008). Docteurs et doctorants en Sciences de l'éducation : entre trajectoires professionnelles et préoccupations scientifiques. *Recherches & Educations*, 1, pp. 27-45.

Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131-153.

Romainville, M. & Rege Colet, N. (Ed.) (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.