

L'UNIVERSITE ET LE MONDE PROFESSIONNEL : Quels enjeux pour le doctorat ?

Actes du colloque des 24 et 25 janvier 2013



Labex Hastec, programme collaboratif 1
« Savoirs et compétences »
Paris 1, Lamop et Conservatoire national des arts et métiers, CRF

Présentation générale

Les Actes de ce colloque traduisent les interventions et les débats qui ont eu lieu lors d'un colloque de deux jours, en janvier 2013, portant sur le doctorat et son lien avec le monde professionnel. En effet, à l'heure où les établissements d'enseignement supérieur professionnels frappent à la porte des universités pour pouvoir offrir à leurs étudiants la possibilité de passer une thèse de doctorat **propre au champ professionnel** concerné (doctorat en exercice, doctorat professionnel, doctorat en VAE, doctorat en VAP, etc.), il devient urgent d'en souligner les enjeux et d'en comprendre les impacts éventuels.

De plus, il est important de souligner qu'une étude du CEREQ publiée en 2009¹ indique que seulement un tiers des docteurs ont obtenu un Contrat à durée indéterminée à l'issue de leur thèse contre près de la moitié des diplômés de master. Ajoutons que les docteurs en sciences sociales et humaines sont les moins bien servis. Cette question est donc encore plus pertinente dans les sections universitaires appartenant à ces sciences.

Si les universités, qui développent des études doctorales, ont mis en place une maquette de formation doctorale avec des modules différenciés, selon leur propre choix², la thèse, elle, reste commune et constitue le cœur même du doctorat dans ses exigences communes et ses spécificités étroitement liées à une démarche de recherche scientifique. C'est donc sur la thèse, nœud central du doctorat que se sont portées les réflexions de ce colloque.

Ces deux journées ont donc eu pour objectifs de clarifier ce lien important entre thèse et marché du travail, d'en dégager les effets en rapport avec des perspectives historiques, culturelles et professionnelles sur un plan national et international. Quelle est la nature des résistances et des obstacles d'une professionnalisation affichée de la thèse ? Quelles sont les compétences épistémologiques minimum exigées d'une véritable thèse de doctorat quel que soit son domaine ? Telles ont été les questions abordées lors de ces deux journées.

Des historiens, des épistémologues ont évoqué les lignes de force de la thèse de doctorat ; des universitaires, responsables d'écoles doctorales ont abordé les évolutions récentes du doctorat et la place de la thèse dans les cursus de l'enseignement supérieur, notamment professionnel. Des universitaires étrangers ont fait part des expériences de leur pays. Enfin, des témoins, d'une part, de mise en place d'une articulation thèse-monde professionnel, et d'autre part, de travaux de capitalisation et d'analyse de thèses déjà soutenues par des professionnels, travaux qui ont permis de comprendre s'il existe une spécificité ou non d'un doctorat fortement lié à un champ de pratiques professionnelles par rapport à un doctorat dont la thèse aurait pour finalités la production pure et simple de savoirs nouveaux théorisés. Si une telle spécificité est reconnue comment alors institutionnellement et théoriquement installer une thèse propre à une orientation de champs professionnels et quelles en seraient les conséquences ?

Ces Actes épousent le déroulement de ces deux journées.

¹ *De l'enseignement supérieur à l'emploi, voies rapides et chemins de traverse. Enquête « Génération 2004 » interrogation 2007*, Céreq, J. Calmand, D. Epiphane et P. Hallier.

² Nous entendons par là que, à l'examen de plusieurs maquettes de doctorat, nous avons trouvé des offres de contenus de modules différenciés, mettant l'accent pour certains sur l'apprentissage de plusieurs langues, pour d'autres sur le fait d'avoir présenté ses travaux lors de conférences internationales ou bien encore, d'avoir assuré quelques heures de cours à l'Université. Chaque module suivi accorde à l'étudiant des ECTS de validation par le directeur de la thèse lui-même.

La première journée aborde la question des origines de la thèse : d'où vient-elle ? Quelles caractéristiques possédait-elle à l'époque de son émergence et qui, curieusement, paraissent transparaître dans la thèse contemporaine ? Deux historiens ont exposé sur ces caractéristiques : Antoine Destemberg a abordé le Moyen-Age, époque où la thèse, très codée, contenait fortement une forme de rhétorique particulière et Boris Noguès a étudié la période moderne où la thèse contenait encore des traits identifiables dans les thèses actuelles. Ensuite, deux universitaires étrangers ont fait part du déroulement de la thèse dans leur propre université : l'un, en Finlande, Katri Vehviläinen-Julkunen et l'autre, au Canada, Jean-Claude Kalubi. Tous deux ont souligné la souplesse de constitution de la thèse et la possibilité d'un lien avec le monde du travail.

La deuxième journée s'est attardée sur deux éléments clés de la thèse :

- ✚ D'une part, sur ce lien entre thèse et monde professionnel quand ce dernier est fortement impliqué dans la construction et la passation d'une thèse. Marcel Jaeger a relaté les démarches institutionnelles pour obtenir la reconnaissance d'un champ professionnel comme susceptible de produire des savoirs théorico-pratiques et Hervé Drévilion a fait part des démarches de contenu et d'institution pour qu'une grande école supérieure professionnelle publique puisse proposer à ses étudiants la possibilité d'être docteurs du domaine professionnel dans lequel ils se perfectionnent.
- ✚ D'autre part, sur le lien entre action, formation et recherche, réflexion alimentée par Jean-Marie Barbier, suivi par Françoise Cros qui a rappelé que toute thèse est productrice de compétences, montrant à quel point la démarche de recherche occulte ce développement tout à fait utile pour l'insertion du titulaire d'un doctorat sur le marché du travail. Mais la thèse ne pourrait être thèse sans un certain rituel qui apparaît de manière évidente lors de sa soutenance. Au fond, interroge Claude Meyer, la thèse ne serait-elle pas surtout un exercice spirituel ?

Nous terminons ces Actes par des réflexions permettant d'indiquer une suite à ce colloque, suite faite de rencontres, de recherches sur certains points de ce lien entre Doctorat et monde professionnel. Bref, ce colloque a permis d'ouvrir des pistes nouvelles et de belles perspectives d'interrogation du champ de la recherche coincée entre diplomation et qualification.

Ouverture du colloque par le responsable de l'Ecole doctorale du Cnam (Ecole de l'Abbé Grégoire)

Antoine Bévord

C'est avec plaisir que j'ai accepté, à l'initiative des chercheurs du Conservatoire national des arts et métiers chargés de ce colloque, de dire quelques mots au commencement.

En tant que président du Conseil Scientifique et Directeur de l'Ecole Doctorale Abbé Grégoire du Conservatoire national des arts et métiers, je dirais qu'*a priori* le Cnam est un lieu éminent pour questionner la thèse de doctorat, notamment du point de vue de son rapport au monde professionnel.

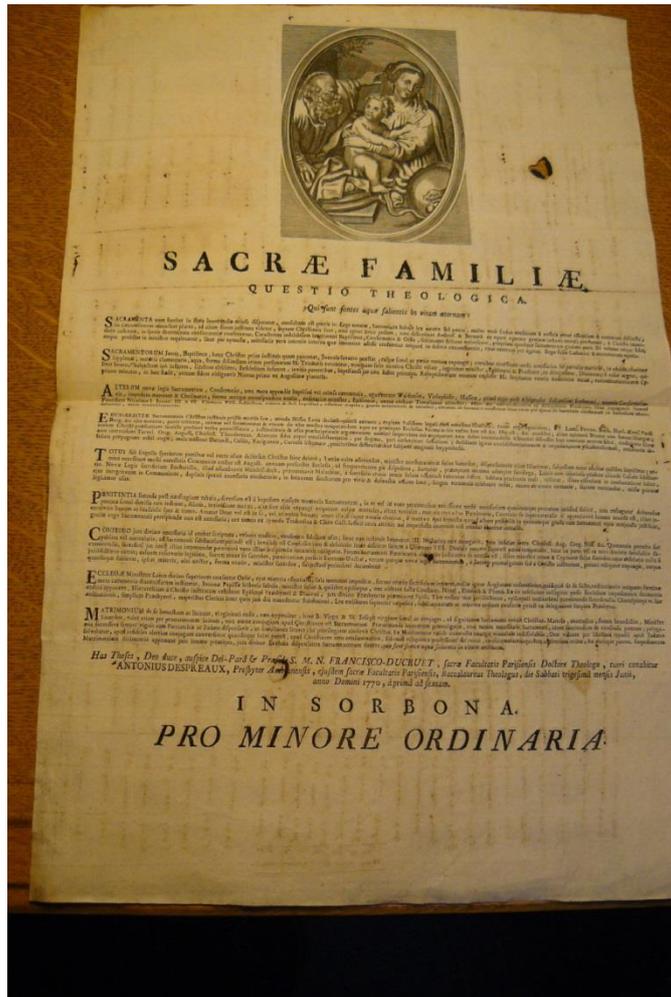
Que ce soit par le nombre de professionnels inscrits en doctorat, ou par les thèses dont les sujets sont en lien étroit avec des expériences professionnelles, le Conservatoire national des arts et métiers est, par excellence et par définition, le lieu pour poser une telle question d'articulation.

Ceci dit, le Cnam a encore du chemin à faire. Il vient d'adopter, cette année seulement, une procédure qui permet d'obtenir la thèse par VAE (Validation des acquis d'expérience). Et quand, dans le Conseil Scientifique comme au sein de l'Ecole Doctorale, a été évoquée l'idée d'une thèse professionnelle, ce projet a suscité des résistances importantes et le sujet, pour l'instant, a été abandonné, sans doute pour de bonnes et de mauvaises raisons que ce colloque soulèvera sans doute.

Néanmoins, l'idée d'adapter notre offre de formation doctorale à des besoins de publics de professionnels non académiques progresse, comme en témoigne le vote de la mention « travail social » en doctorat, l'arrivée de deux équipes de recherche de l'Ecole d'architecture au sein de l'Ecole Doctorale ou encore le fait d'accueillir au Conservatoire national des arts et métiers les étudiants de l'Ecole nationale supérieure de création industrielle (ENSCI) désirant s'inscrire en doctorat.

La présence des nombreux professionnels dans nos formations doctorales nous aidera sans doute à progresser dans nos réflexions, comme ce colloque bien sûr, une excellente initiative dont on attend avec impatience les analyses.

LA THESE DANS SON HISTOIRE



Placard de thèse de la soutenance de la mineure ordinaire d'Antoine Despreaux, le 30 juin 1770, en Sorbonne (Arch. nat. S 6443).

Retour sur une invention médiévale : le doctorat, l'Université et la société à la fin du Moyen Âge

Antoine Destemberg

Docteur en histoire de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
Professeur agrégé à l'Université d'Artois
LAMOP (UMR 8589 – Paris 1/ CNRS)

Le doctorat est, au même titre de que les universités, une invention du Moyen Âge. L'apparition des institutions universitaires dans l'Europe médiévale constitue une mutation fondamentale de la société occidentale et de ses principes structurels. Le modèle universitaire proposait, en effet, un système de promotion sociale rompant partiellement avec les anciens critères de la naissance, pour leur substituer ceux des capacités intellectuelles et de l'acquisition des connaissances. Les premières institutions universitaires qui virent le jour à Bologne, Paris et Oxford, au tournant du XII^e et du XIII^e siècle, étaient nées d'une quête d'autonomie des maîtres et étudiants établis au cours du XII^e siècle dans les villes, à l'abris des cathédrales, et qui se réunirent en *universitas* ou *societas*, une entité juridique définie par le serment mutuel, pour porter et défendre leurs intérêts devant les instances urbaines, royales ou impériales, et ecclésiastiques³. Dans les premières années du XIII^e siècle, ces premières universités, issues d'une mutation institutionnelle des écoles, se structurèrent, donnant des formes plus abouties à leurs institutions. À Paris, apparurent les facultés, qui regroupaient les maîtres et les étudiants autour d'une même discipline. Disciplines et cursus se fixèrent également selon un schéma globalement partagé par les différentes universités : les arts libéraux constituaient une étape préparatoire pour accéder à la médecine, au droit – canon et civil – et à la théologie ; les étudiants obtenaient le baccalauréat, avant de pouvoir prétendre à la licence et devenir ensuite à leur tour maîtres ou docteurs. Ce schéma institutionnel, dont le succès fut ininterrompu, voire croissant, jusqu'à la fin du Moyen Âge, constituait le cadre structurel de l'affirmation d'une population universitaire dans la société occidentale⁴. À la fin du XIII^e siècle, l'Occident ne comptait pas moins d'une vingtaine d'universités, plus ou moins actives ; elles étaient environ quatre-vingts à la fin du XV^e siècle. Cette croissance de l'offre institutionnelle tendit à imposer le modèle universitaire dans le monde social et professionnel de la fin du Moyen Âge, et à contribuer à structurer l'offre et la demande en matière de compétences intellectuelles et techniques.

De ce point de vue l'analyse dans le temps long de ce qu'est le doctorat dans et hors du monde universitaire, révèle ces changements structurels et permet de poser certaines des questions les plus essentielles à l'étude de tout système d'enseignement : d'une part, celle de l'efficacité du mécanisme de promotion sociale qu'il propose ; d'autre part, celle de la validité des critères sur lequel ce mécanisme repose. Ce sont ces deux problèmes que l'on tâchera d'examiner, en prenant

³ Verger J., *Les universités au Moyen Âge*, Paris, PUF, 1973.

⁴ Verger J., « Patterns », dans De Ridder-Symoens H. dir., *A History of the University in Europe*, t. 1 : *Universities in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, p. 35-73.

principalement appui sur l'exemple parisien, sans négliger la comparaison avec d'autres institutions et personnels des autres universités de l'Occident chrétien⁵.

Le doctorat dans la genèse du système des grades universitaires

C'est au cours du XIII^e siècle qu'apparaît le mot *doctoratus*, qui désigne à la fois le grade de docteur et l'examen qui permettait d'y accéder, de même que le verbe *doctorare*, signifiait devenir docteur⁶. Ces deux termes, apparus dans les milieux universitaires, dérivent du substantif *doctor*, qui, à partir du XIII^e siècle, connaît également une inflexion dans son usage par rapport au latin classique : il n'est plus seulement une dénomination qui permettait de souligner l'aptitude reconnue d'une personne « docte », c'est-à-dire savante dans son domaine de compétences, mais devient spécifique aux enseignants et, plus précisément, à ceux qui ont acquis le grade universitaire le plus élevé, le doctorat. Il est ainsi possible de mettre en évidence un véritable phénomène de captation sémantique du terme de docteur et de ses dérivés par les milieux universitaires naissant, pour s'en attribuer un quasi-monopole dans l'usage. Soulignons toutefois que, tout au long du Moyen Âge, le titre de docteur fut concurrentement employé avec celui de maître (*magister*). Ce dernier fut même le seul employé pour précéder le nom lors des déclinaisons d'identité, ce qui ne fut jamais le cas, durant la période médiévale, du titre de docteur. En effet, la distinction entre maîtrise et doctorat n'est, au Moyen Âge, que d'ordre sémantique et ne recouvre pas de réalité académique spécifique : il s'agit du même grade.

L'apparition de la maîtrise ou doctorat résultait d'une volonté et d'un processus d'autonomisation de la population scolaire, soucieuse de se doter de la capacité à gérer elle-même son recrutement par la collation des grades. En effet, depuis son instauration par la papauté lors du troisième concile de Latran (1179), l'obtention de *licencia docendi* (licence d'enseigner) constituait le préalable indispensable à toute activité d'enseignement. La valeur de la licence reposait sur la caution de l'institution ecclésiastique qui lui assurait une valeur universelle à l'échelle de la chrétienté occidentale, mais qui s'assurait par là même le contrôle sur le recrutement des maîtres. À Paris, où elle était théoriquement conférée par le chancelier de la cathédrale Notre-Dame, ce dispositif fut à l'origine d'un conflit quasi permanent, durant les XIII^e-XIV^e siècles, entre la communauté des maîtres de l'université aspirant au contrôle total de la collation des grades, et les prétentions des chanceliers à ne pas se laisser déposséder d'un pouvoir conféré par l'autorité pontificale⁷. Face à cette situation, la communauté universitaire développa des stratégies de contournement de l'autorité du chancelier, notamment dans la mise en place de deux examens venant encadrer, en amont et en aval, la licence : la *determinatio* ou baccalauréat, qui était un examen préalable, strictement interne et en dehors de tout contrôle du chancelier, et l'*inceptio* ou maîtrise/doctorat, probablement apparu vers 1210-1213, qui était un acte solennel d'intégration à la communauté des maîtres, venant doubler la licence, et qui était, lui aussi, sous le contrôle complet des maîtres. La licence restait l'autorisation d'enseigner conférée par l'autorité ecclésiastique et ayant un caractère officiel et universel, mais elle n'avait de valeur que si elle était suivie d'un acte solennel d'intégration au corps des maîtres, accompagné de la prestation d'un serment.

Le temps d'étude nécessaire à l'obtention du doctorat variait selon les disciplines et les universités, voire même selon les candidats. Les enquêtes prosopographiques tendent à montrer qu'entre la durée des cursus prescrite dans les sources statutaires et la durée réelle observable, il y a parfois un fort décalage. À Paris, la maîtrise ès arts pouvait théoriquement être acquise après six ans

⁵ Pour une approche globale de ces enjeux, nous nous permettons de renvoyer à notre étude : Destemberg A., *L'honneur des universitaires au Moyen Âge*, Paris, PUF, 2013.

⁶ Weijers O., *Terminologie des universités au XIII^e siècle*, Rome, Ateneo, 1987, p. 142-152.

⁷ Bernstein A. E., « Magisterium and License : Corporate Autonomy against Papal Authority in the Medieval University of Paris », *Viator*, 9 (1978), p. 291-307

d'étude et le candidat ayant atteint l'âge minimum de vingt-et-un ans. Ce grade constituait un préalable à l'accès à un cursus dans l'une des facultés supérieures. En médecine ou en droit la durée du cursus avoisinait théoriquement les six à huit ans, mais pouvait être plus long jusqu'à atteindre douze à vingt ans. La maîtrise ou doctorat en théologie n'était accessible qu'au candidat âgé d'au moins trente-cinq ans. Dans certaines universités, toutefois, la durée des cursus s'avérait considérablement réduite : à Bologne, il était fréquent que les étudiants en droit civil obtiennent leur doctorat un an seulement après leur baccalauréat, voire les deux dans la même année, alors qu'il fallait cinq ans à Oxford ou Montpellier⁸. Cette diversité des situations et cette absence d'harmonisation des durées des cursus était un sujet évoqué de façon récurrente par les maîtres des universités prestigieuses qui se plaignaient de la concurrence d'institutions moins exigeantes face à la qualité de leur candidats et plus promptes à donner des grades aux étudiants qui viendraient s'y inscrire. Car, théoriquement, toute université ayant reçu le privilège pontifical de délivrer la licence d'enseigner (*licencia ubique docendi*) pouvait conférer un grade de docteur universellement reconnu à ses étudiants. Pour parer à cette situation, la plupart des universités exigèrent, à partir du XIV^e siècle, que les candidats à un grade, et plus particulièrement au doctorat, justifient de l'acquisition du grade antérieur sous la direction d'un maître local ou d'une durée suffisante passée au sein de la même institution. Ces dispositions attestaient de ce que constituait réellement le doctorat aux yeux des maîtres qui en contrôlaient l'accès : un acte d'intégration solennel à un groupe social étroit, qui n'excédait que rarement 3 % de l'ensemble de la population universitaire.

Un rite d'intégration au monde des maîtres

Au sein des universités médiévales, le doctorat (ou maîtrise) n'était pas à proprement parler un examen, mais s'apparentait davantage à une cérémonie ritualisée au cours de laquelle l'ancien étudiant acquérait les attributs distinctifs de sa nouvelle qualité de maître. De fait, le doctorat était une forme de solennisation d'un état conféré par l'acquisition d'une compétence savante, cette dernière ayant été vérifiée lors d'examens préalables des connaissances et notamment lors de la licence. Ainsi conçue, la licence constituait la première étape de la fabrication des docteurs : elle se déroulait sur plusieurs jours et donnait lieu à un premier examen nommé l'*examen secretum*, qui consistait en une vérification préalable, par une commission de maîtres, que le candidat répondait aux critères requis pour prétendre à ce grade, y compris du point de vue de sa moralité, avant qu'il soit admis à passer publiquement la licence⁹. Venait ensuite l'examen des connaissances proprement dit, que l'on nommait parfois l'*examen privatum* : selon les universités ou les facultés, l'exercice pouvait consister à répondre à une série de questions portant sur les œuvres au programme ou à préparer un commentaire d'un extrait de texte proposé par le jury, le présenter le soir même ou le lendemain, puis répondre à des questions et défendre ses positions face aux arguments que les maîtres du jury opposaient. Le jury délibérait ensuite pour décider des résultats et établissait une liste qui, à partir de la fin du XIV^e et du début du XV^e siècle, s'apparentait à un classement des candidats¹⁰. Les licenciés étaient ensuite présentés au chancelier, se mettaient à genoux devant lui, prêtaient serment et recevaient le grade de licencié.

Nous n'avons que peu d'informations permettant de décrire le déroulement précis de la cérémonie de doctorat avant la fin du XIII^e siècle, et les sources détaillées sur ce point ne sont que

⁸ Voir, par exemple, Boyle L. E., « The Curriculum of the Faculty of Canon Law at Oxford in the First Half of the Fourteenth Century », dans *Pastoral Care, Clerical education and Canon Law, 1200-1400*, Londres, 1981, n° XIV.

⁹ Verger J., « *Examen privatum, examen publicum*. Aux origines de la thèse », *Mélanges de la Bibliothèque de la Sorbonne*, 12 (1993), p. 15-43.

¹⁰ Sullivan T., « Merit Ranking and Career Patterns : The Parisian Faculty of Theology in the Late Middle Ages », dans Courtenay W. J. et Miethke J. dir., *Universities and Schooling in Medieval Society*, Leyde-Boston-Cologne, Brill, 2000, p. 127-163.

rarement antérieures au milieu du XIV^e siècle¹¹. Il est probable que, jusqu'au début du XIV^e siècle, celle-ci se limitait au geste de monter sur la chaire magistrale pour la première fois pour faire une leçon inaugurale. Aux XIV^e et XV^e siècles, elle semble avoir connu une complexification et une ritualisation accrue de son déroulement, en même temps qu'une relative homogénéisation de ses modalités entre les différentes facultés ou universités, sans doute sur le modèle de ce qui se déroulait à Paris. Sans entrer dans l'analyse détaillée de ce schéma rituel, soulignons quelques éléments inhérents à son efficacité symbolique : le cérémonie devait être publique, avoir lieu dans un cadre solennel et en présence d'une assistance copieuse. Elle donnait lieu à la suspension de toutes les activités scolaires, afin de permettre aux étudiants, convoqués au son de la cloche, de venir y assister. Celle-ci mettait en scène l'autorité de ceux qui encadraient le déroulement du rituel, à savoir les maîtres qui, par leurs gestes et leurs paroles, contrôlaient le processus de transformation du candidat en docteur, jusqu'à lui remettre solennellement les insignes symboliques de son nouveau statut. L'impétrant, invité à se mettre à genoux, recevait ainsi, des mains de son maître, la barrette doctorale, l'expression matérielle et visible de son statut doctoral.

Véritables rites d'institutions, ces passages de grade au sein des universités médiévales apparaissaient comme les instruments de promotion d'une distinction sociale fondée sur un *habitus* universitaire qu'ils contribuaient à définir. Les serments prononcés à ces occasions par les candidats circonscrivaient le champ des obligations et des devoirs incombant à tout nouveau gradué et dressent un portrait type du docteur. Celui-ci devait être de « bonne renommée », être né d'une union légitime et ne pas être marié, ne pas avoir commis de crime ou de parjure, et avoir satisfait à toutes les exigences scolaires préalables. Il devait ensuite s'engager à respecter et à défendre l'institution universitaire, ses statuts et chacun de ses membres, ainsi que les dispositions prévues en matière d'enseignement. La participation aux actes communautaires était également considérée comme une obligation dont il devait s'acquitter : assemblées, offices religieux, processions, fêtes diverses prévues par le calendrier ou funérailles des membres de la communauté universitaire. Enfin, l'apparence vestimentaire était encadrée et certains vêtements jugés indécents proscrits. Toutes ces dispositions jurées participaient de la définition d'un *habitus* universitaire garanti et proclamé, que les lettres de grades ou diplômes, qui se généralisèrent à partir du XIV^e siècle, venaient garantir. Il s'agissait alors de témoigner que son porteur était une « personne aux mœurs honnêtes, à la vie vertueuse et renommée pour sa connaissance des lettres », et ainsi de transformer les mérites universitaires en qualité opposable au corps social tout entier.

L'insertion des docteurs dans la société tardo-médiévale

Le premier acte de valorisation du grade obtenu tenait à sa publicité : il s'agissait d'un enjeu majeur qui visait à faire reconnaître dans un espace social plus large que le seul milieu universitaire la compétence et le statut acquis par le nouveau docteur. Dans cette perspective, les banquets et autres festivités qui étaient données à l'issue des cérémonies universitaires jouaient un rôle essentiel, que les manuels pour étudiants soulignaient. Apparue dès les premières décennies du XIII^e siècle, cette pratique d'inviter un public choisi à célébrer son doctorat, constituait un premier acte d'insertion dans le monde socio-professionnel : c'était l'occasion de démontrer ses qualités face à ceux qui étaient en mesure d'assurer des opportunités de carrières ultérieures. Les théologiens invitaient de préférence de nombreux prélats parmi les plus puissants dans l'espoir d'obtenir rapidement un prestigieux bénéfice ecclésiastique, tandis que les juristes tentaient de réunir les officiers des cours judiciaires, juges, clercs royaux ou membres du Parlement, ou encore des grands nobles auprès desquels ils espéraient faire carrière. Malgré les tentatives de l'Église de limiter ces pratiques jugées vaniteuses, la concurrence

¹¹ Destemberg A., « Un système rituel ? Rites d'intégration et passages de grades dans le système universitaire médiéval (XIII^e-XV^e siècle) », *Cahiers de Recherches Médiévales*, 18 (2009), p. 113-132.

entre docteurs provoqua, tout au long des XIV^e et XV^e siècles, une inflation des dépenses somptuaires engagées et contribua à l'existence d'une certaine discrimination sociale entre les docteurs¹².

Le principal public visé par ces festivités restait, dans la plupart des cas, les maîtres de l'Université eux-mêmes, car le doctorat destinait d'abord, et de façon privilégiée, à l'activité d'enseignement. C'était, en effet, l'assemblée des maîtres de chaque faculté qui distribuait, au moment de la rentrée universitaire, les régence, c'est-à-dire les charges d'enseignement public. Or pour les théologiens et les médecins, le débouché principal des docteurs était l'enseignement universitaire : ainsi, au XV^e siècle, ce sont 59,2 % des licenciés de la faculté de théologie de Paris qui devinrent maîtres régents, tandis qu'ils furent 51,2 % à la faculté de médecine. Toutefois, cette activité n'était souvent qu'une étape dans la carrière qui excédait rarement 10 à 20 ans¹³. La situation des docteurs en droit différait des autres facultés supérieures : à la faculté de décret de Paris, entre 1416 et 1480, ce sont en moyenne 7,7 % des licenciés qui accédèrent au doctorat et seulement 3,6 % à la régence. La raison de cette disparité tient principalement aux perspectives de carrières offertes par ces grades, et notamment celui de licencié, en dehors de l'Université : elles étaient rares pour les théologiens, en dehors d'une carrière dans la hiérarchie ecclésiastique ; pour les médecins, l'obligation d'être docteur pour exercer conduisait massivement les étudiants vers ce grade, qu'ils prolongeaient par un enseignement ; en revanche, pour les juristes, les perspectives hors de l'université étaient plus nombreuses et lucratives, notamment dans les administrations ecclésiastiques et laïques qui recrutaient, pour leur compétence, prioritairement des juristes.

À l'exception des docteurs en médecine qui pouvaient avoir une carrière de praticiens, les voies principales qui s'offraient aux docteurs, et de façon générale aux gradués de l'université, était donc le service de l'Église ou celui des princes¹⁴. Amorcé dans le dernier quart du XII^e siècle, le phénomène de colonisation des structures ecclésiastiques par des clercs passés par les écoles et universités ne cessa de s'accroître, à mesure que le système universitaire s'imposait dans le paysage social et institutionnel de l'Occident médiéval. Les chapitres cathédraux prestigieux, à l'image de ceux de Laon ou de Notre-Dame de Paris, se peuplèrent progressivement de maîtres et de docteurs au point que ces derniers devinrent largement majoritaires aux XIV^e et XV^e siècles¹⁵. Le même phénomène est observable au sein des grands corps des états royaux ou princiers ou des différentes institutions judiciaires locales. Ainsi, sous le règne de Philippe le Bel (1285-1314), 50 % des personnels judiciaires du Languedoc étaient qualifiés de docteurs ou *jurisperiti*. Cela ne doit néanmoins pas occulter le fait que, dans nombre de cours judiciaires, dont le Parlement de Paris, les offices étaient surtout occupés par des licenciés en droit civil et canon qui, à l'image du célèbre greffier Nicolas de Baye, n'avaient pas daigné acquérir le grade de docteur. La compétence en droit leur étant reconnue par la seule licence, le doctorat devenait sans utilité immédiate pour ceux qui développaient des stratégies professionnelles hors du cadre universitaire.

L'étude du mécanisme de collation des grades dans les universités médiévales, et en particulier du doctorat, permet donc de souligner ce qui semble être une inflexion du système d'enseignement occidental. Si l'invention du doctorat, au début du XIII^e siècle, marque une étape essentielle dans l'appropriation par le milieu universitaire des moyens d'assurer son recrutement avec une relative autonomie, c'est probablement au cours du XIV^e siècle que la fonction même du grade

¹² Verger J., « Le coût des grades : droits et frais d'examen dans les universités du midi de la France à la fin du Moyen Âge », dans Gabriel A.-L. dir., *The Economic and Material Frame of the Mediaeval University*, Notre-Dame, 1977, p. 19-36.

¹³ Kouamé T. et Tournier L., « L'honneur des docteurs. Statut social et identité professionnelle chez les universitaires parisiens à la fin du Moyen Âge », *Cahiers d'histoire, revue d'histoire critique*, 71 (1998), p. 13-36.

¹⁴ Verger J., *Les gens de savoir dans l'Europe de la fin du Moyen Âge*, Paris, PUF, 1997, p. 109-136.

¹⁵ Dans le chapitre cathédral de Laon, étudié par Hélène Millet, alors que 15 % des chanoines portaient le titre de maître en 1200, ils étaient 22 % entre 1200 et 1240, 45 % entre 1240 et 1280 et 65,5 % en 1378. En 1409 cette proportion atteint 86 %, dont 44 % sont détenteurs d'un grade supérieur à la maîtrise ès arts, en grande majorité en droit : Millet H., *Les chanoines du chapitre cathédral de Laon, 1272-1412*, Rome, EFR, 1982. Quant au chapitre cathédral, de Notre-Dame de Paris, sur les 91 dignitaires recensés par Robert Gane au XIV^e siècle (doyen, chantre, archidiacre, sous-chantres, chanceliers, pénitenciers), 45 (soit 50%) possèdent un titre de docteur d'une des facultés supérieures (24 en théologie, 18 en droits et 3 en médecine) : Gane R., *Le chapitre de Notre-Dame de Paris au XIV^e siècle. Étude sociale d'un groupe canonial*, Saint-Étienne, Publications de l'université de Saint-Étienne, 1999.

changea pour devenir un instrument de promotion sociale. Le processus de ritualisation de la collation du grade de docteur, au milieu du XIV^e siècle, visait à montrer, par des gestes, des paroles et des objets symboliques, le mérite intellectuel du candidat et ainsi à légitimer une raison sociale au-delà du strict champ universitaire. Toutefois, le doctorat n'était pas la valorisation de la « pure raison technique » (P. Bourdieu). Il renvoyait à un ensemble complexe de dispositions sociales intégrées et reproduites par l'individu, en somme à un *habitus* universitaire que le grade venait sanctionner. En cela, le doctorat restait un rite d'intégration à la communauté universitaire, s'adressant d'abord à ceux qui envisageaient de faire carrière dans l'enseignement. De ce point de vue, il y a un certain paradoxe du doctorat médiéval qu'il convient de souligner : grade le plus prestigieux et acte le plus solennel, il semblait moins valorisé à l'extérieur du monde universitaire qu'en son sein. Et pour cause, les compétences étaient acquises et vérifiées avant, lors de la licence, qui constituait, notamment en droit, l'étape suffisante pour espérer entamer une carrière professionnelle. Ceci n'est pas sans faire écho, nous semble-t-il, aux problématiques actuelles du doctorat.

Thèses et doctorat dans le cursus universitaire en France aux XVII^e et XVIII^e siècles

Boris Noguès

LARHRA (UMR 5190)-Ecole normale supérieure de Lyon

Depuis le XIX^e siècle, la thèse et l'obtention du doctorat sont indissociablement liées dans le cursus universitaire français. On ne soutient des thèses que pour devenir docteur (sauf en théologie) et cette soutenance permet de devenir docteur¹⁶. Au cours de la période moderne, s'il faut bien avoir soutenu des thèses pour devenir docteur, les deux épisodes ne sont pas nécessairement liés, car les étudiants soutiennent de multiples thèses tout au long de leur cursus, bien avant le degré de docteur. De plus, le sens et le contenu qu'il convient de donner à la thèse des XVII^e et XVIII^e siècles sont très différents de ceux qu'ils acquièrent au cours de la période contemporaine. Ainsi, l'exercice de la thèse est défini de la manière suivante au début du XVIII^e siècle : « On appelle particulièrement thèse, une suite de propositions de Mathématique, de droit, de théologie, de philosophie qu'on soutient publiquement dans les écoles [...]. On donne aussi le nom de thèse à la feuille imprimée qui contient ces propositions. L'étudiant porte ses thèses, les présente. Il a dédié la thèse à un tel¹⁷ ». La notion de recherche ou de nouveauté est absente d'une définition qui révèle le caractère sommaire de la production écrite, puisque les propositions tiennent toutes sur une feuille imprimée. En revanche, la description donnée ici insiste sur le caractère public de la soutenance et sur les enjeux sociaux que sous-entend la pratique de la dédicace. Certains de ces traits ont déjà été relevés par l'historiographie récente qui s'est penchée sur le contenu et le sens des épreuves universitaires en général à l'époque moderne¹⁸. Cependant, à la différence des autres formes d'épreuves qui coexistent alors avec elle (l'examen ou le concours¹⁹), la thèse n'a pas donné lieu à des travaux spécifiques, à l'exception de

¹⁶ Le doctorat est régi au début du XIX^e siècle par la loi du 19 Ventôse An IX (10 mars 1803) pour la médecine (article 6 et 7 qui instituent divers examens et une thèse pour devenir docteur en médecine ou chirurgie) ; par la loi du 22 Ventôse an XII (13 mars 1804) pour le droit (article 4 qui institue divers examens et un « acte public » pour devenir docteur en droit) ; et par le décret du 17 mars 1808 pour les facultés des lettres, des sciences, et de théologie. Dans les deux premières, deux thèses sont exigées pour devenir docteur, mais seulement des examens pour le baccalauréat et la licence (art. 19 à 23). En théologie, on subit des examens pour le baccalauréat et la licence et, en plus, « on ne sera reçu licencié dans cette faculté qu'après avoir soutenu deux thèses publiques, dont l'une sera nécessairement en latin » (art. 27 et 28). Voir A. de Beauchamp, *Recueil des lois et règlements de l'enseignement supérieur*, t. 1, 1789-1847, Paris 1880.

¹⁷ *Dictionnaire universel françois et latin dit dictionnaire de Trévoux*, Trévoux, 1704 (repris à l'identique dans l'*Encyclopédie*).

¹⁸ Voir par exemple à ce sujet Dominique Julia, Jacques Revel, Roger Chartier, *LES UNIVERSITES EUROPEENNES DU XVI^e AU XVIII^e SIECLE. HISTOIRE SOCIALE DES POPULATIONS ETUDIANTES*, T. 1 ET 2, Paris, 1986-1989 ; Willem Frijhoff in Walter Rugg, *A history of the University in Europe*, Cambridge, 1992, p. 43-110 et p. 355-415 ; Rainer Müller in Hans-Christoph Liess et Rüdiger vom Bruch (ed.), *Bilder – Daten – Promotionen. Studien zum Promotionswesen an deutschen Universitäten der frühen Neuzeit*, Stuttgart, 2007.

¹⁹ Voir sur ces modes de sélection Dominique Julia (dir.), *PAEDAGOGICA HISTORICA*, t. xxx, février 1994 : « Aux sources de la compétence professionnelle : critères scolaires et classements sociaux dans les carrières intellectuelles en Europe XVII^e-XIX^e siècles » et Marc Venard, « Examen ou concours ? Réflexion sur la procédure de recrutement dans la France d'Ancien Régime » in *Société et religion en France et aux Pays-Bas. XVe-XIXe siècle. Mélanges en l'honneur d'Alain Lottin*, textes réunis par Gilles Deregnacourt, Arras, 2000, p. 385-386.

l'étude par Véronique Meyer sur l'illustration des placards de thèse²⁰. La présente mise au point se propose donc de revenir très rapidement sur le contenu, le déroulement et la signification scolaire et sociale de la thèse à l'époque moderne, pour montrer comment la grande stabilité de ces éléments au cours des deux siècles considérés aboutit à une disqualification de l'exercice à la fin de l'Ancien Régime. L'analyse s'appuiera essentiellement sur le cas parisien, qui est à la fois le mieux connu et celui qui sert de modèle implicite ou explicite à bien des universités françaises et même étrangères, au moins jusqu'au XVIII^e siècle, avant que la divergence de l'Angleterre et de certaines universités germaniques ne s'accroisse²¹. Les nuances et les hiérarchies qui peuvent être repérées entre les universités du royaume ne manqueront pas d'être mentionnées, mais il convient de souligner que le schéma d'ensemble et les conclusions qu'on livre ici ont une portée générale.

La place de la thèse dans le cursus universitaire

Comme cela a été posé d'emblée, les étudiants soutiennent de nombreuses thèses au cours de leurs études. Le trait est certes moins vrai dans la faculté des arts (de la 6^e à la philosophie), puisque la plupart des étudiants accèdent à la maîtrise ès arts sans soutenir de thèse, se contentant, comme ils en ont le droit, de deux examens devant un jury²². La soutenance d'une thèse de philosophie est en effet à partir du XVII^e siècle une modalité particulière d'accès à la maîtrise, facultative et très minoritaire. Elle se raréfie encore au cours du XVIII^e siècle et apparaît alors comme un archaïsme. Mais ce type d'épreuve résiste en revanche remarquablement bien en théologie²³. Outre deux examens, il faut en effet soutenir pendant six heures une thèse appelée *tentative* pour devenir bachelier en théologie et, après deux autres examens d'entrée, trois autres thèses pour devenir licencié (la *mineure ordinaire* pendant cinq heures ; la *majeure ordinaire* pendant dix heures ; et enfin la *sorbonique* dont la soutenance dure douze heures). Le docteur en théologie passera encore deux ou trois thèses : l'*expectative* (qui n'est plus systématiquement mentionnée et semble tomber en désuétude au XVIII^e siècle), la thèse des *vespérales* (une heure de soutenance) et la présidence d'une thèse *aulique*. Suite à la réforme de 1677 qui raccourcit la durée du cursus et abaisse l'âge des lauréats, une dernière épreuve est imposée au docteur, cinq ans après son accès au titre : la soutenance de la thèse *résompte*, pendant cinq heures, qui lui permet de bénéficier ensuite de toutes les prérogatives des docteurs. Un cursus complet de théologie nécessite donc jusqu'à huit thèses. On relève que la durée de la soutenance est croissante jusqu'à la *sorbonique* qui est reconnue par les contemporains comme le point culminant de la performance académique. A l'inverse, les actes associés au doctorat sont beaucoup plus légers, ce dernier grade ne requérant que des actes de « pure cérémonie ». Comme on le voit, thèses et doctorat en théologie ne coïncident donc pas.

Le caractère sommaire de la partie écrite des thèses et leur contenu très stéréotypé expliquent que de jeunes étudiants puissent en soutenir en aussi grand nombre. Comme le montre le placard annonçant la soutenance de sa *mineure ordinaire* par Antoine Despreaux, le 30 juin 1770, entre une heure et six heures (document 1), l'ensemble des propositions défendues tient sur un seul folio. Dans cet exemple de théologie, les propositions « roulent » classiquement sur les différents sacrements de l'Église, en reprenant les points de doctrine vus en cours. Le contenu de ces propositions se retrouve à

²⁰ Véronique Meyer, *L'illustration des thèses à Paris dans la seconde moitié du XVII^e siècle. Peintres. Graveurs. Éditeurs*, Paris, 2002.

²¹ William Clark, *Academic Charisma and the origins of the research University*, Chicago, University of Chicago Press, 2007.

²² Sur la maîtrise ès arts voir Boris Noguès « [La maîtrise ès arts en France aux XVII^e et XVIII^e siècles. Rites universitaires, épreuves scolaires et usages sociaux d'un grade](#) », HISTOIRE DE L'ÉDUCATION, 124, oct-déc. 2009, p. 95-134.

²³ Le tableau qui suit est tiré d'une synthèse des indications fournies en particulier par Jean-Jacques Piales, *Traité de l'expectative des gradués*, Paris, 1757, t. 1 ; Charles Thurot, *De l'organisation de l'enseignement dans l'université de Paris au Moyen-Âge*, Paris, 1850 ; Statuts de l'université de Paris publiés par Charles Jourdain, *Histoire de l'université de Paris aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, 1862-1866, p. 3-7 des pièces justificatives ; Véronique Meyer, « Les thèses, leur soutenance et leurs illustrations dans les universités françaises sous l'Ancien Régime », in Claude Jolly et Bruno Neveu (dir.), *Éléments pour une histoire de la thèse*, Paris, 1993, p. 45-111 ; et les introductions respectives des ouvrages de Marie-Madeleine Compère, *Les collèges français (XVI^e-XVIII^e siècles)*, Répertoire, t. 3, Paris, Paris-Lyon-Rouen, 2002 et Véronique Meyer, *L'illustration des thèses à Paris...*, op. cit.

peu près (voire très exactement) dans les placards des autres candidats au même exercice, avec une grande stabilité formelle dans le temps aux XVII^e et XVIII^e siècles²⁴. Il est vrai que ces positions sont toutes soumises à une censure préalable, afin de vérifier l'orthodoxie des candidats, ce qui transforme le passage de la thèse en une sorte de filtre idéologique²⁵. L'absence d'originalité du contenu et le faible intérêt documentaire que lui reconnaissent les contemporains sont attestés par l'usage qui a ensuite été fait de ce placard : il a servi de pochette pour ranger des papiers, ce qui explique sa présence fortuite dans les archives.

La difficulté de l'exercice ne tient donc pas à l'ampleur ou au contenu écrit de la thèse (parfois imposé par les examinateurs) mais, comme dans toutes les soutenances de ce temps, dans l'argumentation orale déployée pour défendre ces positions. Suivant le type de thèse, ces dernières sont en effet discutées par d'autres étudiants ou par des professeurs, dans une séance qui reprend les formes anciennes de la dispute médiévale, avec des modes de raisonnement (syllogisme, analogie...) propres à appuyer les échanges, en latin, d'arguments tirés des Écritures, des Pères de l'Église et des théologiens postérieurs. Le gros du travail consiste donc pour le candidat à préparer cet échange oral à partir de ses notes de cours et de la littérature disponible, de prévoir les objections (connues) qui lui seront faites. L'abbé Besnard, qui a soutenu ses thèses de licence à Angers en 1776-1777, affirme ainsi avoir passé cette année six heures par jour à préparer la soutenance de la *mineure* et quatre heures pour la *majeure* (Besnard cherche cependant systématiquement à revaloriser ces épreuves)²⁶.

Avec quelques nuances, ces remarques valent également pour les deux autres facultés supérieures de médecine et droit qui constituent alors l'université, avec les arts et la théologie. Le bachelier en médecine ne passe pas de thèse mais quatre examens ; le licencié quatre examens et quatre thèses (deux *quodlibétaines*, la *cardinale* et la *médico-chirurgicale*) ; et le docteur doit participer à trois thèses (il répond lors de l'acte des *vespéries* et préside à la *doctorie* et à une thèse *quodlibétaine*). Le système est plus simple en droit, où les études sont d'ailleurs les plus courtes et les moins réputées, avec une thèse de deux heures pour le baccalauréat, deux thèses en licence (trois heures et une heure) et une seule pour le doctorat. Les soutenances sont donc un peu moins nombreuses dans ces deux facultés qu'en théologie et la concurrence de l'examen est plus nette en médecine (huit examens contre cinq thèses dans ce cursus). Mais les placards de thèse ne sont pas plus longs et les formes de la soutenance ne varient guère par rapport à la théologie²⁷. Dans toutes les disciplines, ce que teste d'abord l'exercice de la soutenance de thèse, c'est donc la capacité à rassembler puis mobiliser des connaissances attendues dans le cadre d'une argumentation publique.

Sens et valeur de la thèse

Le regard porté par les contemporains sur l'utilité de ce type d'exercice est contrasté, comme le montrent les témoignages à peu près contemporains mais divergents des abbés Besnard (à Angers) et Morellet (à Paris), à propos de la licence en théologie dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. Le premier dénonce le caractère formel de ces argumentations qui conduisent le candidat à défendre n'importe quelle position :

²⁴ On peut par exemple comparer les différents placards de thèses soutenues en 1770 et conservés dans le carton d'archives concernant le collège anglais (Arch. nat. S 6845) à celui de la *majeure ordinaire* de François Targas du Charmeteau, soutenue en 1683 (Arch. nat. M 70).

²⁵ Sur la censure, voir Bruno Neveu, *L'ERREUR ET SON JUGE. Remarques sur les censures doctrinales à l'époque moderne*, Naples, 1993.

²⁶ Cité par Jacques Maillard, « Devenir docteur en théologie à l'université d'Angers au XVIII^e siècle », *Église, éducation, Lumières... Histories culturelles de la France (1500-1830). En l'honneur de Jean Quéniart*, Textes réunis par Alain Croix, André Lespagnol et Georges Provost, Rennes, 1999, p. 53-58, p. 57.

²⁷ Voir par exemple le placard de la thèse de licence de droit soutenue le 20 août 1768 à Reims par Jean Amiaud (Arch. nat. S 6443).

« [Le récipiendaire,] était tenu de défendre le pour ou le contre sur chacune d'elles, l'argumentateur avait le choix de l'affirmative ou de la négative, tandis que le récipiendaire était obligé de prouver que l'opinion diamétralement opposée à celle défendue par son adversaire était la seule vraie. Ainsi par exemple, ayant établi ces deux questions « Existait-il, au temps de Jésus-Christ, une ou trois Marie-Madeleine ? L'eau, changée en vin aux noces de Cana par Jésus Christ, se trouva-t-elle être vin rouge ou blanc ? » (Je ne me rappelle pas la troisième), - j'étais obligé de prouver qu'il n'y avait qu'une Madeleine, si l'adversaire soutenait qu'il y en avait trois, - et *vice versa* – comme aussi que le vin était blanc, s'il soutenait qu'il était rouge²⁸ ».

De son côté, Morellet, qui s'inscrit pourtant volontiers dans le courant critique des Lumières, trouve quelques vertus à la soutenance :

« Le cours des études du séminaire et de la licence n'était pas aussi mauvais que le disent et le pensent les gens du monde et les gens de lettres qui n'ont point passé par là [...]. Le cours des études de la Sorbonne se retrouve dans l'ensemble des thèses que les étudiants étaient obligés de soutenir à diverses époques avant d'arriver au doctorat [...], chacune de ces thèses exigeaient des études, dont quelques unes peuvent être regardées comme fort inutiles [...] mais d'abord, toutes exerçaient l'esprit. Pour soutenir avec distinction ces exercices théologiques, il fallait quelque talent de parler, quelque adresse à démêler l'objection et à y répondre. L'usage de l'argumentation est une pratique excellente pour former l'esprit et lui donner de la justesse, lorsqu'il en est susceptible²⁹ ».

Il n'y a toutefois pas de contradiction entre les deux témoignages, la soutenance pouvant tout à la fois avoir un caractère très formel comme le dénonce Besnard et nécessiter rigueur intellectuelle et habileté rhétorique pour réussir l'épreuve.

Il serait cependant difficile d'étendre à toutes les facultés du Royaume le jugement positif de Morellet sur la théologie parisienne. Certaines universités sont en effet réputées pour leurs exigences intellectuelles et financières, comme Paris et Montpellier en médecine, Paris et Angers en théologie, alors que d'autres vendent les diplômes à des étudiants plus ou moins formés ailleurs. C'est le cas d'Orléans, Bourges ou Reims qui accueillent en nombre les parisiens, ou bien d'Orange et de Valence dans la France méridionale, ce qui explique la traditionnelle dissociation des lieux d'étude et des lieux de graduation³⁰. Une hiérarchie se dessine également entre les disciplines, le droit ayant particulièrement mauvaise presse, comme l'indique sans détour le théologien Besnard : « Si la faculté de théologie était d'une extrême sévérité dans les épreuves qu'elle faisait subir aux candidats, l'indulgence de celle de droit n'avait pas de bornes³¹ ». Besnard accuse de plus les professeurs de cette discipline de vendre les réponses aux candidats (12 francs la réponse), confirmant ainsi la fréquence des fraudes³².

Une troisième hiérarchie des épreuves s'établit à travers les diplômes du baccalauréat, de la licence et du doctorat que délivrent les universités. Les capacités du candidat ne sont éprouvées que

²⁸ François-Yves Besnard, *Souvenirs d'un nonagénaire*, Laffitte-reprints, Marseille, 1979, 1^{ère} édition 1880, p. 245-246

²⁹ *Mémoires de l'abbé Morellet*, Paris, Mercure de France, édition 2000 utilisée, p. 66-67.

³⁰ Voir à ce sujet Dominique Julia, Jacques Revel, Roger Chartier, LES UNIVERSITES EUROPEENNES DU XVI^E AU XVIII^E SIECLE. OP. CIT., T. 2.

³¹ François-Yves Besnard, *Souvenirs d'un nonagénaire*, op. cit., p. 122.

³² Sur la fraude et les tentatives de réformes du droit voir Dominique Julia, Jacques Revel, Roger Chartier, LES UNIVERSITES EUROPEENNES DU XVI^E AU XVIII^E SIECLE. OP. CIT., T. 2.

jusqu'à la licence, qui correspond dans toutes les disciplines aux plus grandes exigences intellectuelles et aux soutenances les plus longues et les plus nombreuses, comme on l'a souligné plus haut. En médecine comme en théologie, la performance orale lors de la soutenance des thèses de licence donne d'ailleurs lieu à Paris à un classement des candidats par ordre de mérite³³. A l'inverse, le doctorat ne donne lieu à aucun classement et n'implique aucune compétence supplémentaire par rapport à la licence, comme le montre l'absence d'intervalle de temps entre ces deux grades en théologie et médecine. « Avant que le licencié [en théologie ne] reçoive le bonnet de docteur, il fait un acte de appelé *vespérie*, parce qu'il se fait le soir. Cet acte n'est point probatoire, ou pour prouver la capacité du licencié, parce qu'elle a été prouvée par les exercices qui ont précédé ; mais il est de pure cérémonie³⁴ ». Un an d'intervalle est requis entre la licence et le doctorat en droit, mais « cet acte n'est point probatoire : on n'y donne point de suffrage ; de sorte que ce n'est proprement qu'une thèse d'apparat qui précède la réception³⁵ ».

La plus-value du doctorat, qui justifie qu'on le situe au sommet de la hiérarchie universitaire, réside donc ailleurs. Un docteur, lit-on dans l'*Encyclopédie*, est « une personne qui a passé tous les degrés d'une faculté, et qui a droit d'enseigner ou de pratiquer la science ou l'art dont cette faculté fait profession³⁶ ». De fait, le titre permet essentiellement l'entrée dans un groupe professionnel fermé. Les seuls *théologiens* habilités à participer aux assemblées de la Sorbonne ou de Navarre et à définir ainsi le corps de doctrine catholique sont les docteurs, alors que les licenciés, tout aussi compétents, sont condamnés à n'utiliser leur savoir que dans un cadre pratique, pour rester des pasteurs ou des administrateurs. Très concrètement, le coût très élevé du doctorat lui assigne aussi une fonction de régulation des flux d'entrée dans le métier. Rien d'autre n'explique que le passage de la licence au doctorat de théologie coûte 1000 livres à la fin du XVIII^e siècle à Paris, 2000 en droit, 2000 à 3000 en médecine, alors qu'il ne nécessite aucune formation supplémentaire³⁷.

Une description précise de l'acte de *vespérie* en médecine fait bien ressortir les enjeux liés de ce grade :

« [C'est] un acte public, mais non pas une thèse comme quelques - uns l'ont dit [...]. Il a deux parties, la première est une question de médecine que le président de l'acte propose au licencié, auquel il doit le lendemain donner le bonnet de docteur ; cette question est divisée en deux membres, le licencié en résout un, et un docteur qui assiste à l'acte en robe rouge résout l'autre membre de la question; ce qui se fait fort brièvement. La seconde partie de l'acte, et qui en fait le principal objet, est un discours oratoire que prononce le président, sur les devoirs de la profession de médecin, dont il fait sentir les avantages et les difficultés, en adressant toujours la parole au licencié ; outre le docteur qui préside, et celui qui agite un des points de la question, il est d'usage que le doyen et le censeur assistent à cet acte en leurs places ordinaires, en robes noires et chaperon rouge, et qu'il y ait de plus douze autres docteurs vêtus de même, lesquels sont choisis suivant l'ordre du catalogue, et obligés d'assister à cet acte, sous peine de quarante sols d'amende; cet acte est annoncé par des billets imprimés, intitulés *pro vesperiiis magistri...* avec l'indication du jour et de l'heure. »

³³ En médecine, nous dit l'*Encyclopédie*, « Les docteurs assignent alors à chacun de ces nouveaux licenciés le rang qui leur convient, suivant leur degré de mérite », Denis Diderot *et al.*, *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences...*, entrée « Docteur en médecine ». Pour la théologie, une bonne description des études et de l'importance de la licence est donnée par Michel Peronnet, *Les évêques de l'ancienne France*, Lille-Paris, Atelier Reproduction des thèses-H. Champion, 1977, t. 1, p. 15-28.

³⁴ Expilly, *Dictionnaire géographique, historique et politique des Gaules et de la France*, Amsterdam, 1768, t. 5, p. 450.

³⁵ *Encyclopédie, op. cit.*, entrée « Docteur en droit ».

³⁶ *Ibid.*, entrée « Docteur »

³⁷ Ces estimations proviennent des sources ou ouvrages cités en note 8.

Acte de pure cérémonie au cours duquel les capacités du candidat ne sont plus mises à l'épreuve, le doctorat apparaît ici comme un rite d'intégration corporative, ainsi que le montrent la description minutieuse des costumes qui marquent l'appartenance au corps et l'attention portée à l'assistance (les futurs pairs, dont l'un aide déjà l'impétrant à résoudre une difficulté, l'autre lui annonce son futur état à travers un discours). La publicité faite à l'acte avec les billets imprimés indiquant le moment de la soutenance constitue un caractère essentiel de celle-ci. Plus largement que la corporation, c'est parfois toute une partie de la société qui est associée aux soutenances et donc à la reconnaissance du lauréat. La dimension sociale et publique de ces actes est certainement la plus forte entre le début du XVII^e siècle et le milieu du XVIII^e³⁸. On peut y voir une forme particulière de mondanité, contemporaine de la société de cour et de l'âge de l'éloquence, qui donne lieu au déploiement d'un appareil bien éloigné des exigences académiques et qui suscite dans quelques cas à une relation dans la presse³⁹. Mais, en plus de constituer une occasion de mise en scène des élites, ces pratiques peuvent être interprétées comme une caution supplémentaire apportée aux processus universitaires par les notables qui en tirent les bénéfices⁴⁰. Ces usages tendent cependant à s'effacer dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, pour des raisons tout à la fois scientifiques, politiques et sociales.

Vers une disqualification de la thèse à la fin de l'Ancien Régime

Comme on l'a vu avec Besnard, les critiques adressées à l'exercice de soutenance de thèse remontent au moins au milieu du XVIII^e siècle et s'inscrivent dans une longue tradition d'opposition aux usages universitaires, illustrée dès le XVI^e siècle par Ramus ou Rabelais. Ces critiques ne peuvent être séparées des attaques que subissent ensemble l'institution universitaire et les savoirs qu'elle dispense. La théologie n'est pas épargnée par les critiques des Lumières, bien qu'on pourrait la distinguer de ce point de vue, du fait des exigences intellectuelles évoquées plus haut et de son objet qui confond nécessairement savoir universitaire et pratique théologique. La question de son adaptation à une pratique professionnelle ne se pose donc pas dans cette discipline. Pour le reste, il est inutile de rappeler la caricature des médecins par Molière. Le retard à intégrer le newtonisme dans la faculté des arts au XVIII^e siècle constitue un bon exemple du décalage entre les connaissances en usage chez les savants et celles qu'on trouve à l'université⁴¹. En droit, l'étude des seuls droits romain et canon par les juristes les condamne à se former par la pratique à la législation royale et au droit coutumier qui dominant au Nord du pays. D'autre part, à partir du XVI^e siècle, se sont multipliés en France les lieux de production ou de transmission de nouveaux savoirs, extérieurs et concurrents de l'université, depuis le Collège de France jusqu'aux académies provinciales qui fleurissent au XVIII^e siècle. L'ensemble conduit à affaiblir le lustre de l'institution et des grades qu'elle délivre, dont le prestige paraît de toute façon assez limité après le XVI^e siècle⁴².

Dans ce contexte généralement défavorable, la soutenance de thèse est particulièrement visée par les hommes des Lumières. On peut ainsi citer le plaidoyer en faveur de l'examen rédigé par Boucher d'Argis dans l'*Encyclopédie* :

³⁸ Voir Véronique Meyer, *L'illustration des thèses à Paris*, op. cit. et Thierry Amalou, « Les disputes académiques et l'espace public parisien au XVI^e siècle », in T. Amalou, B. Noguès (dir.), *Les universités dans la ville. XVI^e-XVIII^e siècle*, Rennes, 2013, p. 179-202.

³⁹ Véronique Meyer, *L'illustration des thèses à Paris*, op. cit., p. 33.

⁴⁰ Sur la question de la légitimation des élites par les grades, voir Boris Noguès, « Certificat, filtre ou titre ? La fonction sociale des degrés universitaires dans la France moderne (XVI^e-XVIII^e siècle) », in L. Bély (éd.) *Actes du colloque annuel de l'AHMUF 2010*, Paris, 2013.

⁴¹ Laurence Brockliss, « Le contenu de l'enseignement et la diffusion des idées nouvelles », in Jacques Verger, *Histoire des universités en France*, Toulouse, 1986, p. 205.

⁴² Boris Noguès, « Certificat, filtre ou titre ? La fonction sociale des degrés universitaires dans la France moderne », art. cit..

« Le but des soutenus est plutôt de faire parade de leur *étude* et de leur facilité, que de chercher des lumières dans une dispute éclairée [...], ce qui entretient les esprits dans une disposition vicieuse, incompatible avec l'amour du vrai, et par conséquent nuisible au progrès des Sciences. Je ne voudrais donc que peu ou point de thèses: j'aimerais mieux des examens fréquents sur les divers traités qu'on fait apprendre; examens réitérés, par exemple tous les trois mois. [...] Les examens fréquents dont je viens de parler serviraient à réveiller les jeunes gens. Ce serait là comme le prélude des examens généraux et décisifs que l'on fait subir aux candidats, et qui sont toujours plus redoutables pour eux que l'épreuve des thèses⁴³ ».

L'auteur dénonce ici le caractère éminemment social de l'exercice de la thèse (« faire parade ») au détriment de ses finalités scientifiques. De telles pratiques ne conduisent selon lui qu'à l'entretien d'un savoir figé et routinier, opposé au « progrès » souhaité. Il insiste également sur le fait qu'au XVIII^e siècle les examens sont plus redoutés et certainement plus difficiles que les thèses, s'inscrivant ainsi dans une tendance de fond qui valorise ces examens, comme on le voit dans la réforme des études parisiennes de médecine en 1707, qui impose un examen annuel aux futurs bacheliers. Boucher d'Argis rejoint finalement les anciennes catégories médiévales et leur valeur respective, telles que les a décrites Jacques Verger distinguant *examen privatum* et *examen publicum* : l'examen privé a toujours été le plus sévère⁴⁴. L'examen l'emporte encore aux yeux des hommes des Lumières sur la soutenance publique qui doit être vue comme la mise en scène publique de capacités vérifiées au préalable. Cette défense de l'examen privé peut paraître paradoxale à l'âge de Lumières où le « public » prétend s'ériger en juge. Mais le public marque alors un désintérêt pour ces soutenances et la position de Boucher d'Argis est cohérente avec une approche qui dénonce l'archaïsme des usages universitaires et qui sent bien que le soi-disant jugement des futurs pairs ne porte que sur la capacité à s'intégrer dans le groupe. Et ce n'est plus ce type de jugement qu'attendent les hommes des Lumières lorsqu'ils s'immiscent dans le huis clos universitaire au nom du progrès des sciences.

A la suite des philosophes, la Révolution balaye en 1793 les universités et fait disparaître toutes les thèses, alors que les examens et les concours sont développés durant la période⁴⁵. Restaurée comme on l'a vu en introduction sous le Consulat et l'Empire, la thèse française reste encore marquée au début du XIX^e siècle par le poids de la tradition universitaire d'Ancien Régime qu'on vient de décrire et qu'on pense à tort effacée par la Révolution. En atteste le jugement de Paul Dubois, en 1877, à propos des thèses soutenues dans les années 1810 à 1830 :

« C'étaient, conformément à la tradition et aux règlements qui l'avaient rétablie, de simples propositions sommairement développées en quelques pages latines et françaises, et destinées à servir de texte à la discussion. Les candidats, si même ils avaient le choix, ne prenaient que les questions les plus populaires et les mieux établies dans les classes. En philosophie, par exemple : l'existence et les attributs de Dieu, l'immatérialité et l'immortalité de l'âme, la liberté, les devoirs de l'homme envers Dieu, envers ses semblables, envers lui-même ; et sous l'influence de M. Laromiguière, quelques points de vue nouveaux sur la nature des idées et les facultés de l'âme. En littérature, comme la division par genres dominait encore la critique, l'épopée, la poésie lyrique, la poésie pastorale, l'apologue, etc., étaient définis et leurs règles déduites dans une sorte de formulaire, que relèvent çà et là quelques aspirations libres, et quelques indices de jugements personnels⁴⁶ ».

⁴³ *Encyclopédie*, entrée « Etudes ».

⁴⁴ Jacques Verger, « *Examen privatum, examen publicum*. Aux origines médiévales de la thèse », in Claude Jolly et Bruno Neveu (dir.), *Éléments pour une histoire de la thèse*, Paris, 1993, p. 15-43.

⁴⁵ Les universités sont maintenues en 1791 (Décret relatif à tous les corps et établissements d'instruction publiques. 14 et 26 septembre-12 octobre 1791 : « Article 1^{er}- Tous les corps et établissements d'instruction et d'éducation publiques existant à présent dans le royaume continueront provisoirement d'exister sous leur régime actuel, et suivant les mêmes lois, statuts et règlements qui les gouvernent. ») et supprimées par le décret du 18 septembre 1793. Voir A. de Beauchamp, *op. cit.*, vol. 1, p. 8 et 14.

⁴⁶ Paul Dubois, *MEMORIAL DE L'ASSOCIATION DES ANCIENS ELEVES DE L'ÉCOLE NORMALE*, Versailles, 1877, p. 89.

Il faudra ensuite tout le XIX^e siècle pour que la thèse, désormais exclusivement associée au doctorat, trouve enfin en France une certaine reconnaissance, limitée cependant par la concurrence des prestigieux concours d'accès aux grandes écoles. Cette revalorisation de l'exercice à la fin du XIX^e siècle, sanctionnée par le décret du 28 juillet 1903, s'appuie sur des caractéristiques en tout point opposées aux thèses d'Ancien Régime : une très grande longueur (on passe alors de quelques dizaines à plusieurs centaines pages) et, suivant les injonctions des encyclopédistes et sur le modèle des universités germaniques, la nécessité de contribuer au « progrès des Sciences », seules manières de conférer enfin ses lettres de noblesses à une thèse qui a fondamentalement changé de nature et de sens.

LA THESE DANS DES UNIVERSITES ETRANGERES



Doctoral Program in Nursing Science – the Finnish experience

Katri Vehviläinen-Julkunen, PhD, RN, RM, Professor and Chair of the Doctoral Program in Nursing Science, University of Eastern Finland, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing Science, POB 1627, 70211 Kuopio, Finland; Kuopio University Hospital; email:katri.vehvilainenjulkunen@uef.fi

Introduction and background

Higher education system in Finland is based on two parallel sectors: universities and polytechnics or universities of applied sciences. Universities have their obligations in education and research and the right to award PhD degrees or equivalent doctoral degrees. The network of universities is covering the whole country with about 5,4 million inhabitants. Polytechnics are professionally oriented educational institutions and have a strong regional activity. Doctoral degrees require a dissertation or thesis and certain amount of course work. The purpose of this paper is to give an overview of doctoral education in Finland, highlight some issues on current and ongoing doctoral education reform and more specifically describe the contents in nursing science according to the guidelines at the University of Eastern Finland, Faculty of Health Sciences.

Finland, in general, has been highly active in the development of doctoral education. During the years several evaluations have been produced to strengthen doctoral education in the country. One landmark was the year 1995. That year the national doctoral program idea became into concrete system in the country. The national doctoral program system was built to give support to doctoral students and also give well-organized courses for the students. At that time funding was gained thru the Finnish Academy of Sciences and Ministry of Education (nowadays Ministry of Education, Science and Culture) and doctoral education is provided and organized by universities and faculties. The number of PhDs or other doctorates has grown rapidly, even tripled in the last 20 years (Academy of Finland 2011) and over half of the PhDs are women. Most productive fields are engineering, medicine and natural sciences.

The graduate school system that was launched in 1995 had the following aims: 1) to improve the quality and efficacy of doctoral education, 2) to shorten the time-to-degree, 3) lower the mean age of new PhDs, 4) to improve supervision and 5) to increase cooperation between research groups as well as international collaboration (see Högskoleverket 2006). At that time most of the graduate schools formed were national, joint networking among several universities, including also research institutes, university hospitals and enterprises. The aim was that students could finish their studies in four years. The students were provided also 3-4 year doctoral student posts for full time researcher positions. The graduate school system was based on three party collaboration: the universities provided doctoral education and administration. The Academy of Finland evaluated the applications for ministry and ministry made the final decision. The Academy of Finland gave also financial support to the graduate schools for courses and for students to travel to international conferences. The Academy of Finland and the Ministry of Education, Science and Culture has given financial support in total of 112 doctoral programmes in Finland.

The reform

In the beginning of the 2010s after several evaluation reports, a new reform was launched to further develop the graduate school system. Niemi with her group (2011) suggested that a strong researcher-perspective should be included in doctoral education. The students should be seen as a part of the research community they are engaged. The evaluation group also highlighted the need for systematic supervision of the students. A high level expert group, The Graduate School Working Group in Finland (Academy of Finland 2011; compare McCook 2011, Treuhardt & Nuutinen 2012) suggested in their analysis the development of the graduate school system, too. They emphasized to improve the transparency, predictability and quality of doctoral education. The plan meant that universities have one or several graduate schools with doctoral programs either specific to the fields of science, art and education and/or multidisciplinary in nature. The strong integration of the doctoral programs into the university means that they form an important part of university's research strategy. The recommendation is that doctoral studies should be completed in four years when conducted full-time. It is apparent that most universities in Finland have introduced the one-graduate-school model during 2011-2012 as was suggested by Dill et al. (2006) and the Academy of Finland according to Niemi et al. (2011).

The University of Eastern Finland (UEF) followed the suggestions by the Graduate School Working Group (Academy of Finland 2011, Dill et al. 2006) and Niemi et al. (2011). Thus UEF organized the doctoral program reform and the new system started in the beginning of 2013 (Figure 1). It means that the university has only one doctoral school. The university doctoral school is organizing courses for transferrable skills and seminars as well as organizing the evaluation on the education and training. Discipline specific courses are offered by the doctoral programs in four faculties (Faculty of Philosophy, Faculty of Science and Forestry, Faculty of Health Sciences, Faculty of Social Sciences and Business Studies). Students' supervision is offered in the programs usually with minimum of two supervisors. According to Section 22 of the Finnish Government Decree on University Degrees 794/2004, to be awarded a Doctoral Degree, the postgraduate student must: 1) complete the required postgraduate studies, 2) demonstrate independent and critical thought in the field of research; and 3) write a doctoral dissertation and defend it in public.

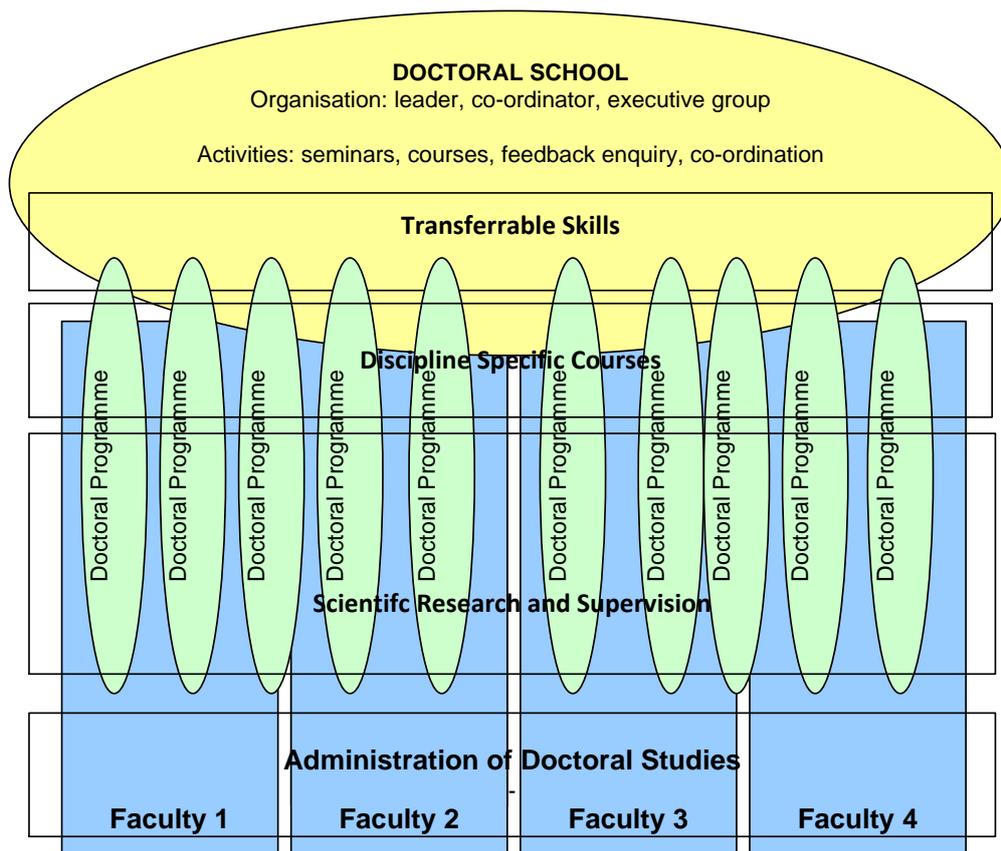


Figure 1. The organization of doctoral education in the University of Eastern Finland

Doctoral education in the field of nursing

The doctoral education in nursing in the field of health sciences started in 1930's in the United States of America. In Great Britain the education started in the 1950s'. The expansion of nursing research globally is highly evident. Changes in the health care systems and types of care as well as several challenges in the society are highlighting the need for understanding how nurses among other health professionals are dealing with the complexities faced. (Ketefian et al. 2005, Anderson 2000). The role of nursing in the development of health care practice and shaping the health policy is evident. Highly educated nurses with researcher education are needed in clinical practice, leadership positions and educational institutions. As for research there is a strong growth in publications in the field. E.g. the amount of impact factor journals has increased within a few years from 40 to 100. This is part of the "knowledge" industry in medical field that is seen especially in the growth of publications from Asian countries (China, South Korea).

There are several international guidelines for doctoral preparation. Core and related content should include e.g. historical and philosophical foundations to the development of nursing knowledge, existing nursing knowledge, methods and processes of knowledge development, research methods and scholarship appropriate to inquiry and the development related to roles in academic, research, practice or policy environment (American Association of Colleges of Nursing 2001, see also Anderson 2000, Ketefian et al. 2005).

Internationally there are two principal types of doctoral programs in nursing (see Ketefian et al. 2005). They are called either research-focused or practice-focused. Most research-focused programs grant the Doctor of Philosophy degree (PhD). This is the case in Finland. However, internationally there is an

offering of the Doctor of Nursing Science degree (DNS, DSN, or DNSc). These programs are somewhat different in their goals. The PhD track is designed to prepare nurse scientists and scholars. The programs focus on scientific content and research methodology; and all require an original research project and the completion and defense of a dissertation or journal articles. The dissertation is either a monograph (book style) or comprised of scientific articles and a summary part. Practice-focused doctoral programs are giving support and preparing experts in advanced nursing practice and other practical work. The focus is on the evidence-based idea of the program with application of research results.

The Finnish system in nursing science: example from UEF

University of Eastern Finland (former University of Kuopio) was the first university in Finland to start academic nursing education in the country in 1979. Doctoral education in nursing science at UEF is arranged within the framework of the Doctoral Programme in Nursing Science provided by the Faculty of Health Sciences. Approximately 200 PhDs have graduated in the field of nursing science nationally. At UEF annually in nursing field 5-8 students complete their doctoral studies. The aims of our doctoral program are to educate both nationally and internationally recognized researchers in the field of nursing science and improve their research career. The programme promotes actively development of new researchers' career and provides support and supervision for making an academic portfolio, plan for international activity, collaboration and other career plans. Thus the students should create and interpret new knowledge thru original research. They should be able to gain general ability to conceptualise, design and implement a project for the generation of new knowledge and applications. They should be at the forefront of an academic discipline.

The purpose of the Doctoral Programme in Nursing Science provided by the University of Eastern Finland is to train excellent, internationally oriented researchers and experts with doctoral training for variety of national and international duties. Another aim is to strengthen multidisciplinary research. The doctoral programme works in close cooperation with the Finnish Doctoral Programme in Nursing Science (a network of five universities – University of Eastern Finland, University of Oulu, University of Tampere, University of Turku and Åbo Akademi). Doctoral training involves an opportunity for diverse cooperation in multidisciplinary doctoral programmes. Students can also benefit from training and education provided by international networks and other opportunities provided by joint doctoral programmes.

Eligibility for doctoral degree studies and admission criteria

The skills of eligible applicants to any of the doctoral programmes provided by the Faculty of Health Sciences and their commitment to a successful completion of their doctoral studies are assessed according to the criteria described in table 1.

Table 1. Admission criteria /application to PhD programmes by the Faculty of Health Sciences (source: UEF doctoral curricula, doctoral programmes spring 2013; Anu Liikanen)

-
- quality of the research plan: innovativeness of the research topic, feasibility, clarity and implementation methods of the research plan as well as its suitability to the research profile and strategy of the department, school or unit where the research project is to be carried out
 - scientific and practical relevance of the research topic
 - evidence of any previous research projects carried out by the applicant, such as working as a researcher or research funding obtained
 - performance in Master's studies or corresponding studies

- international orientation and language skills

In the selection process, the adequacy of supervision and the special expertise required from the supervisor are also taken into consideration as well as whether the planned doctoral studies support the research project and the development of the applicant's knowledge and skills. Applicants' preparedness, motivation and commitment to doctoral studies can also be estimated with interviews.

Applicants to the Doctoral Programme in Nursing Science are expected to prepare a research plan of 5 to 10 pages (including references and annexes). Additional requirements are the following:

- a resource plan: a plan detailing whether the applicant is going to study full-time or work and study at the same time, a realistic progress plan, funding options and an account of how the prospective student intends to use the doctoral degree;
- an estimate of the applicant's English skills (writing, speaking, listening and reading; the grade of the language studies completed in the Master's degree or another test result describing the applicant's language skills).

The content of the studies

Studies in the doctoral programme consist of general transferable skills studies and subject-related doctoral studies (www.uef.fi). Studies are planned jointly by the student and the supervisors and a personal doctoral study plan is prepared for each student. The extent of theoretical studies in the Doctoral Programme in Nursing Science is 50 ECTS. This consists of between 10 and 20 ECTS of general transferable skills studies (such as theory and philosophy of science, good academic practice, communication skills, teamwork skills, research planning), between 30 and 40 ECTS of subject-related doctoral studies (such as research methodology, ethical issues in nursing, research on nursing education, cultural issues in nursing, family nursing, health promotion, health services research) and a research project, which is a doctoral dissertation or a licentiate thesis.

General transferable skills studies (from 10 to 20 ECTS)

General transferable skills studies include study modules provided by the University of Eastern Finland's Doctoral School. The purpose of the general transferable skills studies provided by the University of Eastern Finland's Doctoral School is that the doctoral student

- becomes familiar with the general theory and philosophy of science
- adopts good research ethics and learns to know the associated legislation and good academic practice
- acquires the ability to plan a scientific research project, including problematization, methods, resources, scheduling, etc.
- acquires good communication skills in the course of studies and is capable of critical scientific communication, both oral and written, and of explaining his or her field to non-specialist audiences
- learns management and teamwork skills
- acquires the basic abilities to provide scientific training to others and work as a specialist in the field
- acquires the preparedness to work in an international environment.

Subject-related doctoral studies (from 30 to 40 ECTS)

Studies in the student's specific field of research and supporting fields should provide the student with as much knowledge on the research topic as possible (see www.uef.fi). The scope of the studies and the emphasis of different elements depend on the theme of the research project and the desired targets of the studies. However, study modules in subject-related doctoral studies must be sufficiently extensive. Subject-related doctoral studies in the Doctoral Program in Nursing Science may consist of doctoral study modules provided by the University of Eastern Finland or other universities and research schools.

1. Courses provided by the Finnish Doctoral Programme in Nursing Science (between 6 and 8 courses provided each year)
2. PhD Symposium, 6 ECTS, mandatory for all students of Nursing Science
3. Courses provided by the Graduate School of Clinical Research (Kuopio University Hospital and UEF), such as Introductory Course for a Clinical Researcher (5 ECTS).

Doctoral studies in the Faculty of Health Sciences may also include studies that do not belong to any of the doctoral study modules. Their scope is determined according to the general principles. The studies can include seminars, scientific conferences, articles, book exams and international visits.

Concluding remarks

Doctoral education and training has got once again new structure in Finland aiming at high level research development (Treuhardt & Nuutinen). The reform is challenging universities, funding agencies, ministry, research group leaders, supervisors and students in many ways. The future will tell us the results of this activity, if the goals are met.

Some references

Academy of Finland. 2011. Towards quality, Transparency and Predictability in Doctoral Education. The Graduate School Working Group's Suggestions for Doctoral Training Development. Publications of The Academy of Finland.

Anderson CA. 2000. Current Strengths and Limitations of Doctoral Education in Nursing: Are we prepared for the Future? *Journal of Professional Nursing* 16(4), 2000, 191-200.

McCook A. 2011. Rethinking PhDs. *Nature* 472, 280-282.

Dill DD, Mitra Sanjit K, Jensen HS, Lehtinen E, Mäkelä T, Parpala A, Pohjola H, Ritter MA & Saari S. 2006. PhD Training and the Knowledge-Based Society: An Evaluation of Doctoral Education in Finland. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 1: 2006.

Högskoleverket. 2006. International Postgraduate Students Mirror. Catalonia, Finland, Ireland and Sweden. Report 2006:29 R. The Swedish National Agency for Higher Education.

Ketefian S, Davidson P, Daly J, Chang E & Srisuphan W. 2005. Issues and challenges in international doctoral education in nursing. *Nursing and Health Sciences* 2005, 7, 150-156.

Niemi H, Aittola H, Harmaakorpi V, Lassila O, Svärd S, Ylikarjula J, Hiltunen K. & Talvinen K. 2011. PhD Training in Transition – A National Follow-up Evaluation of Doctoral Education in Finland (in Finnish, English abstract), 15/2011. The Finnish Higher Education Evaluation Council FINHEEC.

Treuhardt L. & Nuutinen A. (eds.). 2012. The State of Scientific Research in Finland. Publications of the Academy of Finland 6/2012. Kopio Niimi Oy. Finland.

www.uef.fi/research

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND: KEY STATISTICS 2011

Students: Students 15 012, Open University and continuing education students 19 164

Degrees: Bachelor's degrees 1 266; Master's degrees 1 224; Doctoral degrees 152

Scientific publications: Peer-reviewed scientific publications 1 636; Other scientific publications 772
Staff (full-time equivalent) 2 596; Teaching staff 621; Research staff 764; Other staff 1 089; Teacher training schools 122

Finances 2011; Funding 236 M€

Source: the University of Eastern Finland, 2011

L'écriture d'une thèse de doctorat dans le contexte de l'interrelation entre la recherche, la formation et l'intervention

Jean-Claude Kalubi

Professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Titulaire de la Chaire de recherche sur les identités et innovations professionnelles
Récemment « Directeur scientifique » de l'Institut universitaire du Québec
en déficience intellectuelle et en troubles envahissant du développement.

Introduction

Selon l'Association canadienne pour les études supérieures (2011), plus de 80 pour cent des étudiants de doctorat évoluant dans les grandes universités de recherche en 2010 se sont déclarés « satisfaits de la qualité de la supervision » (Galt, 2013). Il y aurait lieu de conclure que la plupart des universités accordent une attention particulière aux outils, aux ressources nécessaires, ainsi qu'au rôle crucial de l'encadrement des doctorants. Lorsque ces derniers ont la chance de s'exprimer à titre personnel, il leur arrive de changer de discours. Certains d'entre eux dénoncent *l'inadéquation ou l'incohérence de l'encadrement procuré*. D'autres stigmatisent les effets de la surcharge de travail provoquée par leur directeur, au point de nuire à l'avancement de leur thèse (Sauvé et al., 2006; Pyhältö, Toom, Stubb et Lonka, 2012). Les contradictions ainsi exposées illustrent la complexité des situations dans lesquelles évoluent les doctorants, aux différents stades d'écriture de leur thèse. Il serait incorrect de parler de celle-ci sans prêter attention aux conditions de possibilité d'une telle entreprise universitaire. Il serait également impossible d'oublier la diversité des caractéristiques relatives aux acteurs, aux programmes, aux institutions, ainsi qu'aux habitudes de travail chez les uns et les autres.

En effet, comme le montrent différentes analyses (Bégin et Palkiewicz, 1997), les exigences de la pratique en milieu professionnel influencent de plus en plus les orientations de la formation à la recherche. Les étudiants qui arrivent pourvus d'une expérience professionnelle solide, antérieure à leur formation doctorale, tentent de profiter de ce nouveau cadre pour donner de l'envergure à leurs connaissances théoriques et surtout à leur savoir-faire. Dès lors, l'écriture de leur thèse de doctorat apparaît comme une expérience singulière soumise à de multiples contraintes extérieures; elle tend à répondre aux exigences croisées relevant aussi bien du monde de l'intervention sur le terrain que du monde de la recherche ou de la formation.

Dans la tradition canadienne, la thèse de doctorat est présentée comme un chef d'œuvre intellectuel créé par un apprenti-chercheur en étroite collaboration avec son directeur de thèse (Jones et Gopaul, 2012; Galt, 2013). Cette part créative associée au travail de rédaction est considérée comme une clef d'autonomie; celle-ci devrait faciliter l'introduction au monde professionnel de la recherche scientifique. La thèse doit toutefois répondre à des règles définies, afin de satisfaire aux normes établies par différentes commissions provinciales d'agrément de programmes. C'est cette réalité que l'écriture donne à voir dans les différentes phases d'élaboration de la thèse de doctorat. Sans offrir une réponse universelle, l'écriture ouvre les portes d'un système complexe; elle contribue à rendre visible le processus de production de la thèse. Ce dernier se caractérise par l'interaction entre deux types de facteurs : les facteurs relevant du contexte (environnement, directives, obstacles, facilitateurs...) et ceux relatifs aux acteurs (capacités, rythmes, habitudes, participation...). Le dialogue y apparaît comme une clef; tandis que le tutorat y apparaît comme une ressource favorable à la réussite. L'écriture aide à donner du sens à l'ensemble des événements apparaissant tout au long du cheminement doctoral. Elle aide aussi à organiser la synthèse des réflexions et actions du doctorant,

tout en soutenant l'expression des caractéristiques identitaires de ce dernier (McAlpine et Lucas, 2011; Sauvé et al., 2006).

Dans le présent chapitre, nous proposons d'aborder la transformation de l'univers de production de la thèse de doctorat en éducation au Canada. La thèse de doctorat en tant qu'outil de réflexion, de recherche et de formation, dépend en grande partie des préoccupations communes du candidat et de ses directeurs. Cela inclut l'adaptation aux recommandations générales, aux enjeux culturels, ainsi qu'aux défis professionnels et socioprofessionnels accompagnant la vision de l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. Notre propos s'appuie sur une expérience à la fois personnelle et professionnelle, en tant qu'enseignant-chercheur et directeur de thèse. Nos activités de formation et d'encadrement nous ont permis de bien suivre des doctorants, en tenant compte des inter-influences entre trois domaines : recherche, formation et intervention. Dans la première partie de ce texte, nous abordons le contexte de réalisation de la thèse au cours de la formation doctorale. Il s'agit de dégager le sens que prend la réalisation de la thèse ainsi que les rapports d'intentionnalité touchant son écriture. La deuxième partie couvre plutôt la position des acteurs ou des protagonistes dans le processus d'études et de rédaction. Il est question de cerner leurs préoccupations respectives en lien avec ce cheminement, les conditions de réalisation et diverses recommandations.

1. LE CONTEXTE DE FORMATION

Il importe tout d'abord de décrire le contexte dans lequel la thèse et sa rédaction prennent place. Ce contexte dépend de la structure politique de l'éducation au Québec et au Canada, des organismes subventionnaires qui soutiennent la recherche, des programmes offerts dans les universités et des exigences de formation. Il repose également sur les transformations en cours des études universitaires et des défis et problèmes qu'elles entraînent pour les étudiants comme pour l'éducation supérieure.

La nature de la formation offerte aux étudiants inscrits dans le processus doctoral influence nécessairement leur projet de recherche, voire leur projet d'écriture de la thèse. En effet, dans le domaine des sciences de l'éducation, il existe deux types de doctorats, le doctorat de recherche (*Philosophiae doctor* ou *Ph.D.*) et le **doctorat professionnel**. Ce dernier fait l'objet de beaucoup de consultations en ce moment; il suscite énormément de débats au sein des commissions d'agrément de programme. Les professeurs-chercheurs critiquent l'idée même de son implantation, en faisant référence aux effets de l'invasion néo-libérale. Ils stigmatisent une approche résolument tournée vers le marché, au détriment de la créativité scientifique et de l'identité de chercheur (Jones et Gopaul, 2012). Au Québec, les demandes d'agrément de programmes de doctorat professionnel en éducation sont toujours en cours. Les autorisations nécessaires pour démarrer la formation se font toujours attendre. Les seuls programmes de doctorats professionnels connus et reconnus à travers la province sont ceux offerts dans les départements et programmes de psychologie. Ainsi, tous les programmes de doctorat existant dans la province du Québec, dans le domaine de l'éducation, sont de type « doctorat de recherche ». Ils impliquent pour les détenteurs de titre de maîtrise en recherche (Master), en sciences de l'éducation, une inscription à la scolarité obligatoire, de même qu'une participation à un processus de formation académique comprenant des cours et des examens. La rédaction de la thèse proprement dite se concrétise à la fin, dans les derniers stades de ce parcours de formation.

Ce système suscite différents types de commentaires, de controverses et insatisfactions. Certains dénoncent l'aveuglement des universités devant les différents problèmes récurrents vécus par les étudiants du doctorat. Larivière (2012) mentionne l'urgence de s'attarder aux difficultés rencontrées lors de la supervision, de même qu'aux problématiques de l'attrition ou d'abandon des études. Pour sa part, le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (Berger, Costello, Demers, Graham et al., 2001) dénonce des délais anormalement longs pour les doctorants évoluant dans la plupart des programmes des sciences humaines.

Or, l'accessibilité aux études supérieures demeure malgré tout un des choix prioritaires de la société québécoise (CSE, 2001). Cela a pour conséquence de donner aux établissements universitaires le mandat d'offrir une formation de qualité et de fournir aux étudiants les moyens d'atteindre la réussite.

S'ajoute à ces missions la nécessité d'inscrire ce cheminement académique dans le sens des attentes de la société (Viau et Sauvé, 2006; Dagenais, 2006). Les chercheurs sont appelés à jouer un rôle positif dans la transformation de la société et dans l'évolution des mentalités vis-à-vis des défis à venir. L'accent mis sur le développement de capacités d'intégration des connaissances et des compétences sert à l'ouverture de nouvelles perspectives, en rapport avec les aspirations personnelles, professionnelles ou sociales. Aussi le milieu universitaire se retrouve-t-il entre deux réalités. Il y a d'un côté la pression sociale et la demande pour un certain type de doctorat, axé sur le développement de la recherche en lien avec la pratique. De l'autre côté, il y a des possibilités que chaque établissement universitaire peut offrir à sa clientèle. Les universités doivent répondre au défi d'attirer des étudiants aux cycles supérieurs; elles doivent surtout les accompagner de façon adéquate jusqu'à l'obtention de leurs diplômes. Comme le montrent des travaux récents, la multiplication des programmes de doctorat répond effectivement à une demande actuelle; elle s'impose dans le sillage de transformations de l'environnement général ou de la société. Elle permet d'aborder les défis de la professionnalisation des métiers et des programmes de formation. Enfin, elle aiderait à soutenir les communautés professionnelles émergentes et à découvrir les nouveaux besoins de recherche et d'intervention (Bégin et Palkiewicz, 1997; Berger, Costello, Demers, Graham et al., 2001).

Dans leurs témoignages consacrés à la situation de l'enseignement universitaire au Canada, plusieurs étudiants (Groarke et Fenske, 2009) s'interrogent sur leur avenir en tant que doctorant : « Un doctorat? À quelle fin? ». D'autres exigent par contre des actions urgentes pour améliorer cette situation : « Une réforme du doctorat s'impose » (Tamburri, 2013). Le premier témoignage insiste sur des questions relatives aux incertitudes du marché de travail, à la discrimination, à la saturation du marché et à la valeur des candidats nouvellement diplômés. Dans le second témoignage, l'accent est mis sur les coûts des études supérieures et des études de doctorat, sur les délais d'obtention des diplômes, le développement de nouveaux programmes, etc. Ces textes pointent ainsi les enjeux associés à la production d'une thèse de doctorat, enjeux qui relèvent en grande partie des préoccupations liées à l'adéquation (ou non) des études doctorales aux exigences professionnelles et socioéconomiques.

Orientations politiques

Tout programme de doctorat répond aux exigences d'un système, voire d'une structure politique déterminée. Or, il n'existe pas de Ministère national ou fédéral de l'Éducation au Canada. Chacune des provinces (et territoires) est responsable de sa propre politique en matière d'éducation, d'enseignement supérieur et de recherche. Cela n'exclut toutefois pas les interinfluences, étant donné l'évolution des uns et des autres dans la même fédération.

Au Québec, le Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sports (MELS) et le Ministère de l'Enseignement supérieur, Recherche, Science et Technologie chapeautent tout le système scolaire, du primaire, au secondaire et au collégial jusqu'à l'université. Les études universitaires comportent trois cycles : baccalauréat, maîtrise et doctorat. Si le MELS conçoit et supporte les programmes de formation pré-universitaires, il n'a pas autorité sur les programmes offerts par les établissements universitaires. Les universités sont en effet des entités indépendantes et autonomes sur le plan juridique (MELS, 2006) et sur celui de la recherche et de l'enseignement.

Toutefois, le MELS a la responsabilité d'assurer la qualité, l'accessibilité et le financement à long terme des universités (MELS, 2006); il offre un soutien à la recherche, par le biais des programmes de subvention axés sur les enjeux propres au monde de l'éducation.

Bailleurs des fonds

Il est impossible de donner une lecture juste de la réalité des études doctorales et du processus menant à la réalisation de la thèse sans évoquer le rôle prépondérant des organismes subventionnaires dans l'orientation de la formation et de la spécialisation (Jones, 2007).

Des organismes publics octroient des bourses aux étudiants de doctorat et participent de ce fait de façon active à leur formation de chercheur. Le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH), relève du gouvernement fédéral. Il s'intéresse spécifiquement à la recherche en sciences humaines. Grâce au programme « Talent » par exemple, le CRSH appuie nombre d'étudiants canadiens dans leur

formation, en leur octroyant des bourses d'excellence. Au niveau provincial, il y a le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC); celui-ci offre diverses bourses aux étudiants « gradués » (deuxième et troisième cycles). Les champs de recherche couverts par le FQRSC sont larges, touchant les sciences sociales et humaines ainsi que les arts et les lettres. Ces organismes subventionnaires n'agissent pas à des fins philanthropiques; ce ne sont pas de mécènes (Marcel, 1997; CLIUQ, 2013). Les boursiers choisis le sont sur la base de la qualité de leur dossier (notes, publications, réalisations, etc.), mais aussi sur celle du projet de thèse présenté. En ce sens, les projets sélectionnés correspondent d'une façon ou d'une autre aux exigences, aux standards et aux visées des domaines de recherche; ils sont aussi redevables des problématiques sociales, économiques, politiques, etc. Ils doivent de même coïncider avec la vision que ces organismes ont de la recherche et, le cas échéant, de l'ouverture nécessaire de celle-ci sur les domaines professionnels. D'ores et déjà, l'écriture de la thèse se trouve orientée vers une vision colorée par les programmes de subvention. Ceux-ci façonnent des façons de penser et d'agir (Berger, Costello, Demers, Graham, et al., 2001; Turner et McAlpine, 2011).

Programme de doctorat et exigences de formation

Le programme de doctorat a une durée officielle de six à dix semestres. Les exigences de formation peuvent varier d'un établissement, d'une faculté ou d'un département à l'autre. Chaque université définit ses champs de connaissance, d'expertise et de recherche propres, en développant des programmes axés sur les demandes et les besoins de sa clientèle. Chaque instance dispose de ses propres exigences et mécanismes d'assurance de la qualité, via le Bureau ministériel d'agrément des programmes de formation universitaire.

La seule constante demeure la rédaction d'une thèse qui constitue une exigence majeure pour le doctorant et futur chercheur. La scolarité obligatoire comporte différents cours et séminaires. Des travaux et examens permettent d'évaluer les connaissances acquises et l'avancement des candidats. S'ajoutent à cette scolarité des stages pratiques de recherche, en fonction des disciplines et particularités des programmes. Le début du programme est généralement marqué par la présentation du canevas du projet de thèse; un examen général de synthèse est exigé avant de pouvoir entamer la rédaction. Le programme de doctorat se complète par la défense de la thèse en public. La rédaction de la thèse peut être élaborée sous la forme d'une monographie ou sous la forme d'articles scientifiques (de trois à cinq, en fonction des programmes), portant sur les données et résultats de la recherche acceptée dans le cadre dudit programme doctoral. Les articles doivent être publiés dans des revues scientifiques ou examinés par des comités de pairs. Quelle que soit la forme de la thèse, chaque étudiant bénéficie des conseils de son directeur ou de ses codirecteurs tout au long du programme doctoral.

En ce qui concerne plus spécifiquement le doctorat en éducation offert par l'Université de Sherbrooke, il faut souligner quelques détails importants. Agréé sous le thème de « l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique », ce programme exige de chaque candidat des réponses en guise de discussion écrite sur les résultats de recherche. Chaque doctorant doit argumenter sur ce thème, en fonction de son expérience de recherche. Ce thème s'avère très populaire auprès des étudiants. Il attire par exemple plusieurs candidats qui effectuent un retour aux études, après avoir occupé pendant un certain nombre d'années un emploi lié au domaine de l'éducation ou de la formation. Ces étudiants se montrent soucieux de raccorder les savoirs (acquis ou en cours d'acquisition) et la formation universitaire avec l'expérience professionnelle qu'ils détiennent déjà. L'écriture devient le véhicule des réponses en rapport avec les exigences du programme, voire la représentation des liens entre la recherche, la formation et la pratique. Après l'examen général de synthèse, la pratique de l'écriture se poursuit à l'étape de l'approbation du projet; celle-ci inclut l'obligation d'obtenir un avis favorable du comité d'éthique de la recherche. En remplissant le formulaire du comité d'éthique, le candidat doit avoir comme préoccupation de démontrer que son projet de recherche ne nuit à personne ou ne met pas en danger les participants sollicités. Sans l'avis favorable du comité d'éthique, le candidat n'est pas autorisé à prendre contact avec les sujets ou participants de son projet. Ce contexte général dicte d'une certaine façon l'orientation des mouvements d'écriture. Cela devrait contribuer à la cohérence entre les préoccupations du doctorant et les attentes ou les visées des programmes gouvernementaux,

subventionnaires et universitaires, facultaires ou départementaux. La rédaction faite par le doctorant se trouve ainsi régie par l'ajustement aux impératifs de la mission d'enseignement et de recherche. Elle s'imprègne inévitablement des transformations en cours, dans le développement de la recherche et l'ouverture aux divers domaines de pratique.

2. LA POSITION DES ACTEURS

L'évolution des caractéristiques des étudiants attire l'attention sur la catégorie des doctorants à risque. En s'en occupant ou en les aidant, les responsables universitaires contribuent à l'amélioration de leurs propres pratiques d'encadrement (McAlpine, 2012; Sauvé et Viau, 2003; Chené, Gauthier, Martineau et al., 1999).

En effet, dans le contexte actuel de renouvellement constant de la clientèle (cf. des candidats étrangers, des cohortes à besoins spécifiques, etc.), des changements se complexifient au fil des ans. Beaucoup de candidats accueillis au cours des dernières années témoignent aussi d'une expérience professionnelle respectable dans le champ de l'éducation. En tenant compte de multiples exigences actuelles, l'écriture de la thèse de doctorat apparaît plutôt, pour nombre d'étudiants, comme un processus au cours duquel ils se sentent invités à exprimer leurs aspirations personnelles, tout en démontrant leur capacité d'organisation dans la conduite de la recherche au sein d'une équipe.

Pour arriver à cette fin, l'étudiant doit aussi démontrer sa capacité à comprendre les enjeux dominants de son époque, en apportant une contribution significative à la mise à jour des connaissances. L'intérêt d'une telle approche autant pour la société que pour les candidats a été plusieurs fois débattu. En effet, la société semble retirer énormément de bénéfices lorsque la population active est constituée d'individus scolarisés et compétents. Ces derniers peuvent répondre aux exigences du marché de travail (CLIUQ, 2013; Jones, 1990). Les pratiques analysées en compagnie des étudiants, tout au long de la formation, ont permis d'identifier certains défis qui déterminent le succès ou non d'un parcours doctoral. Il s'agit entre autre des problèmes d'adaptation, d'engagement, de collaboration, d'autorégulation académique, de développement des compétences, etc.

A. Réussite et adaptation

Le degré d'adaptation aux études doctorales varie d'un étudiant à l'autre. Pour certains, ce sont des difficultés relatives à la situation financière; tandis que pour d'autres, c'est l'organisation du temps qui s'avère problématique. Au cours de la phase de réintégration académique, ils dévoilent leurs attentes, leurs exigences et leurs peurs au sujet du développement intellectuel et surtout de la représentation qu'ils en ont. De plus, leurs capacités d'ajustement dépendent énormément de leurs finalités, mais aussi de leur conviction d'évoluer au sein d'un programme approprié ou en rapport avec leurs objectifs d'ordre professionnel.

Lorsque les candidats entament le cycle d'études doctorales, ils témoignent d'un bagage de compétences et de connaissances riche. Ils apprennent pour la plupart à développer ou à adapter de nouvelles méthodes de travail et de nouvelles stratégies d'apprentissage. Il est souvent facile de constater, lors de premières rencontres, que leur degré de motivation est très élevé. Il serait possible de conclure, à la manière de Viau et Sauvé (2004), que ces étudiants ont un niveau d'épanouissement personnel en adéquation avec leur parcours d'études doctorales.

L'écriture de la thèse de doctorat, dans ce cas, est traversée par des élans d'engagement et d'orientation, provenant tant de l'étudiant que de ses enseignants et de son directeur de thèse. Elle démarre dans les travaux dirigés et dans les cours ou séminaires. Elle se renforce surtout au cours de l'exercice de l'examen général de synthèse auquel sont soumis tous les candidats au bout de la quatrième session de formation.

L'analyse du travail écrit permet aux encadreurs de prendre la mesure des forces et difficultés du candidat, tant du point de vue de la conduite de recherche que du point de vue de la capacité d'écriture.

De plus, le candidat a la possibilité de compléter les informations requises lors d'une séance de soutenance à l'oral. L'échec à cet examen, après un premier ajournement par exemple, entraîne la fin du parcours. Un regard sur des parcours antérieurs montre que les candidats ayant développé une grande capacité d'écriture ont tendance à s'en sortir, à répondre adéquatement aux attentes de l'examen général de synthèse. Cela leur fait gagner cette première manche en attendant les épreuves ultérieures.

B. Motivation et persévérance

Il s'agit de déterminer les conditions optimales pour soutenir le travail d'écriture doctorale. Les analyses menées par plusieurs chercheurs montrent que les conditions de soutien à l'écriture doctorale varient considérablement. Les revendications des étudiants à ce sujet ressortent autour des problèmes d'organisation, de gestion du temps, d'expressions identitaires, de responsabilités personnelles ou collectives dans la collaboration à la recherche ainsi que sur les rôles des différents acteurs. Le but d'identifier ces conditions optimales consiste à limiter les échecs et à offrir aux étudiants des consignes explicites prenant en compte les facteurs de démotivation.

En parallèle à ce repérage autour du travail des étudiants dans un processus d'étude et de rédaction d'une thèse, nous observons, tel que l'énoncent Dupont et Ossandon (1994), une « métamorphose de l'université ». Cela révèle une modification du contexte de travail des étudiants qui porte alors directement ses effets sur leurs travaux.

En rapport avec l'organisation et la gestion du temps

La question d'organisation est une composante essentielle du parcours individuel aux études doctorales. En effet, tous les étudiants évoluant dans le système actuel doivent se préparer au moins une fois dans le parcours à présenter leur dossier dans le cadre des concours (provinciaux ou fédéraux) pour les bourses d'excellences. Compte tenu des ressources limitées, certains étudiants vont continuellement postuler dans différents programmes, auprès des fondations ou institutions publiques. Des ateliers pédagogiques ont été organisés à différents moments pour aider les étudiants à améliorer leur performance dans différents concours. L'encadrement ainsi fourni fait de la préoccupation financière une question d'apprentissage entièrement intégrée, dans les besoins de supervision des travaux pédagogiques et scientifiques, tout au long du parcours de formation doctorale. Cette question se traite différemment pour le groupe d'étudiant en instance de formation continue qui se réalise avec le soutien de l'employeur. L'étudiant est certes sensibilisé aux exigences des concours de bourses, à la recherche de la reconnaissance en termes d'excellence. En même temps, il ne semble pas concerné compte tenu de ses ressources propres.

Les étudiants qui fréquentent une association savante, une équipe ou encore un centre de recherche, développent une approche plus positive de leur environnement d'apprentissage et de formation. Ils sont souvent plus satisfaits de leur progression que leurs pairs qui n'appartiennent à aucune équipe de recherche. L'évolution de l'univers de la recherche scientifique au Québec et au Canada modifie les principales conditions de réalisation de la thèse de doctorat. La transformation de ces conditions de réalisation dépend aujourd'hui de l'évolution de l'offre de formation dans différentes universités et surtout des effets des réformes, du poids des comités de programmes, des commissions ministérielles d'agrément, des attentes des fondations et de la société civile, et enfin des organismes subventionnaires.

CONCLUSION

Dans son avis publié en 2004, le Conseil supérieur de l'éducation déclarait entre autres qu'il est essentiel, sinon vital, pour les praticiens de faire connaître aux chercheurs leurs pratiques innovantes développées sur le terrain. Les chercheurs devraient s'assurer d'offrir aux praticiens une plus grande accessibilité aux résultats de leurs travaux. Il s'agit d'une version de ce que d'aucun appelle le dialogue entre les savoirs scientifiques et les savoirs d'expérience (Laplante, 2005). L'évolution de ce

dialogue se fait dans un univers complexe. Elle tend à influencer les différents niveaux de formation et les différentes phases de développement de la thèse de doctorat. Les étudiants découvrent progressivement les considérations relatives à cette posture; ils découvrent les exigences touchant les standards de qualité existant dans la culture universitaire, mais surtout dans le financement de la recherche scientifique.

Ainsi, les retombées de la recherche permettent de poser un nouveau regard sur la formation à offrir aux directeurs d'établissement, par exemple, en relation avec une nouvelle gestion pédagogique dans leur milieu (avancement des connaissances, recherche). Il ne faut cependant pas perdre de vue que la prétention d'insérer le projet d'un étudiant dans une forme d'interrelation entre recherche, formation et pratique impose un questionnement éthique. Le directeur de thèse travaille avec des êtres humains qui peuvent sortir amoindris d'une expérience de collaboration avec des chercheurs. Le chercheur doit donc adopter une éthique réflexive de responsabilité et de sollicitude.

La thématique de l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique a entraîné différents acteurs dans une réflexion centrée sur l'examen des responsabilités personnelles et collectives. Elle suggère différents niveaux de collaboration à la recherche. Ainsi, les réflexions explorées abordent entre autres le concept de recherche collaborative (Laplante, 2005). L'avantage d'une telle réflexion s'est avéré utile tant pour les candidats en formation que pour l'ensemble des participants à une recherche. Cette réflexion a permis de décrire la métamorphose des rapports établis entre les chercheurs et les praticiens. Un changement de regard s'opère en faveur des participants à la recherche. Cela tend à multiplier les statuts de partenaires au cours d'une enquête. Cela encourage aussi une approche complice et réflexive de la pratique, contrairement aux habitudes de travail axées sur des images mécanistes des sujets de recherche. Que ce soit dans la phase active de scolarité ou dans celle de la rédaction, les doctorants formés dans le processus ainsi décrit vont s'exercer à faire des choix en matière de paradigmes épistémologique et méthodologique.

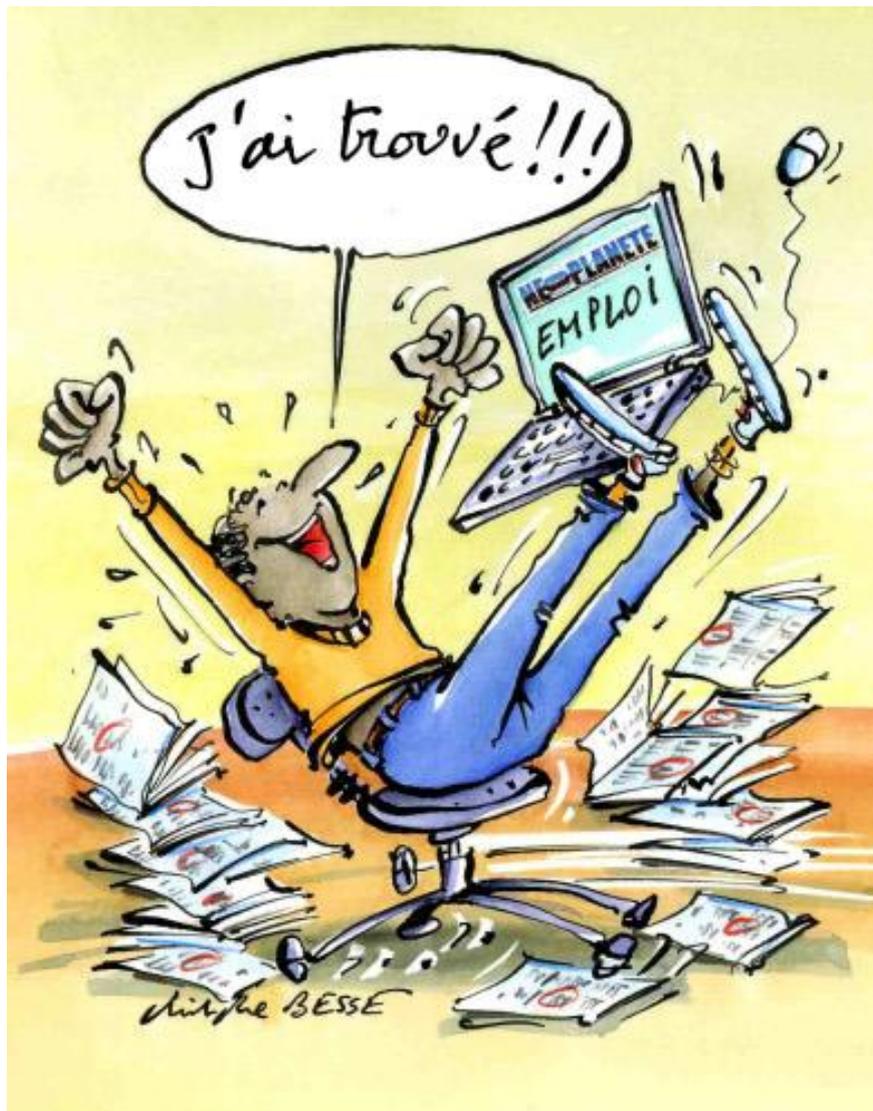
RÉFÉRENCES

- Bégin, C. et Palkiewicz, N. (1997). *Modèle pour une approche globale et intégrée de l'encadrement*. Presse de l'Université du Québec à Montréal : Montréal.
- Berger, B., Costello, D., Demers, P., Graham, D., et al. (2001). *Les mo(n)des de pensée : Les humanités en 2010. Rapport du groupe de travail sur l'avenir des humanités*. Ottawa : Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
- Charbonneau, L. (2013). Cinq défis qui se posent aux universités canadiennes. *Affaires universitaires*. <http://www.affairesuniversitaires.ca/en-marge/cinq-defis-qui-se-posent-aux-universites-canadiennes> (consulté le 7 octobre 2013).
- Chené, A., Gauthier, C., Martineau, S., Dolbec, J., Lenoir, Y., Gaudet, J.A. et Charland, J.-P. (1999). *Les objets actuels de la recherche en éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 401-437.
- CLIUQ (2013). *La contribution des établissements et de la recherche au développement de l'ensemble du Québec : dynamique délétaire de la recherche-crédation universitaire*. Rimouski : CLIUQ. http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/document_contribution/CONTR_CLIQU_presentation_quatrieme_rencontre_thematique1.pdf
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2010). *Avis du Conseil supérieur de l'éducation sur les formations universitaires aux cycles supérieurs*. Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs. Québec : MELS. Téléaccessible : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0474cp.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *Réussir un projet d'études universitaires: Des conditions à réunir*. Québec : MELS.
- Dagenais, C. (2006). Vers une utilisation accrue des résultats issus de la recherche par les intervenants sociaux. Quels modèles de transfert de connaissances privilégier. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 3(39), pp. 23-35.

- Fullick, M. (2013). Pourquoi les étudiants au doctorat abandonnent. *Affaires universitaires*. <http://www.affairesuniversitaires.ca/pourquoi-les-etudiants-au-doctorat-abandonnent.aspx> (consulté le 9 octobre 2013).
- Galt, V. (2013). L'importance cruciale de la relation entre les étudiants aux cycles supérieurs et leur directeur de recherche. *Affaires Universitaires*. <http://www.affairesuniversitaires.ca/importance-cruciale-de-la-relation-entre-les-etudiants-aux-cycles-superieurs-et-leur-directeur-de-recherche.aspx> (consulté le 9 octobre 2013)
- Groarke, L. et Fenske, W. (2009). Un doctorat? À quelle fin? *Affaires universitaires*. <http://www.affairesuniversitaires.ca/un-doctorat-a-quelle-fin.aspx> (consulté le 15 janvier 2013).
- Jones, G. A. (1990). Imminent Disaster Revisited, Again: The Crisis Literature of Canadian Higher Education. *Canadian Journal of Higher Education*, 20(2), 1-8.
- Jones, G. A. (2007). The Academy as a Work in Progress. In *Restructuring the Academy: Current Realities and Preferred Directions*. Actes de colloque du 19 janvier 2007 de la Conférence OCUA (p. 1-3). Toronto : Ontario Confederation of University Faculty Associations.
- Jones, G. A. et Gopaul, B. (2012). Doctoral Education and the Global University: Student Mobility, Hierarchy and Canadian Government Policy. In A. Nelson and I. Wei (Eds.), *The Global University: Past, Present and Future Perspectives* (p. 189-209). New York : Palgrave Macmillan.
- Jones, G. A., Gopaul, B., Weinrib, J., Metcalfe, Amy S., Fisher, D., Gingras, Y. et Rubenson, K. (2014). Teaching, research and the Canadian professoriate. In A. Arimoto, W. K. Cummings, J. C. Shin, & U. Teichler (Eds.), *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities and rewards*, 9 (p. 335-356). Dordrecht : Springer.
- Laplante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 417-440.
- Larivière, V. (2012). On the shoulders of students? The contribution of PhD students to the advancement of knowledge. *Scientometrics*, 90(2), pp 463-481.
- Marcel, C.H. (1997). La recherche scientifique à l'aune des organismes subventionnaires. *Cahiers du CIRADE*, UQAM.
- McAlpine, L. (2012). Shining a light on doctoral reading: Implications for doctoral identities and pedagogies. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 351-361.
- McAlpine, L. (2012). Identity-trajectories: Doctoral journeys from past to present to future. *Australian University Review*, 54(1), 38-46.
- McAlpine, L. et Amundsen, C. (Eds.) (2011). *Supporting the doctoral process: Research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators*. Amsterdam : Springer.
- McAlpine, L. et Asghar, A. (2010). Enhancing academic climate: Doctoral students as their own developers. *International Journal of Academic Development*, 15(2), 167-178.
- McAlpine, L. et Lucas, L. (2011). Different places, different specialisms: Similar questions of doctoral identities under construction. *Teaching in Higher Education*, 16(6), 695-706.
- Pruitt-Logan, A. (2003). Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study (review). *The Review of Higher Education*, 26(4), 537-538. Téléaccessible : http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/review_of_higher_education/v026/26.4pruitt_logan.pdf
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb J. et Lonka, K. (2012). Challenges of Becoming a Scholar: A Study of Doctoral Students' Problems and Well-Being. *ISRN Education*, Article ID 934941. Téléaccessible : <http://www.hindawi.com/isrn/education/2012/934941/>
- Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement – apprentissage Rapport de recension : FQRSC*.
- Sauvé, L. et Viau, R. (2002). L'abandon et la persévérance dans l'enseignement à distance : l'importance de la relation enseignement – apprentissage. In *Nouveau centenaire - nouveaux modèles*. Actes du Colloque de l'ACDE. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.cade-aced.ca/icdepapers/sauveviau.htm>>.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V. et Wright, A. (2006). CONDITIONS DE LA RÉUSSITE ET DE LA PERSÉVÉRANCE À L'UNIVERSITÉ : UNE ANALYSE DES MODES D'ENCADREMENT ET DE SUPPORT EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES D'APPRENTISSAGE. Actions concertées FQRSC, Rapport de recherche phase 1. Téléaccessible : <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/1-sauve.pdf>.

- Tamburri, R. (2013). Une réforme du doctorat s'impose. *Affaires universitaires*.
<http://www.affairesuniversitaires.ca/une-reforme-du-doctorat-simpose.aspx> (consulté le 7 octobre 2013)
- Turner, G. et McAlpine, L. (2011). Doctoral experience as researcher preparation: activities, passion, status. *International Journal of Researcher Development*, 2(1), 46-60.
- ACES (2011), Mémoire de l'association canadienne pour les études supérieures (ACES)
http://www.parl.gc.ca/Content/HOC/Committee/411/FINA/WebDoc/WD5138047/411_FINA_PBC2011_Briefs%5CCanadian%20Association%20for%20Graduate%20Studies%20F.html

DOCTORAT ET MONDE PROFESSIONNEL



La création d'une mention « Travail social » du doctorat du Conservatoire national des Arts et Métiers, France⁴⁷

Marcel Jaeger

Titulaire de la Chaire de Travail social et d'intervention sociale
Conservatoire National des Arts et Métiers.

En matière de formations supérieures pour les travailleurs sociaux, la France se distingue de la plupart des autres pays : le choix français a été celui de l'enracinement dans les dispositifs de l'action sociale, avec des écoles professionnelles créées en dehors des universités, même si des liens parfois étroits entre les deux se développent. Alors que les professionnels développent des compétences de haut niveau, participent à des activités de recherche et, notamment pour beaucoup de formateurs, s'impliquent dans des parcours universitaires⁴⁸, ils sont dans l'attente d'une reconnaissance qui, du point de vue des certifications, passe par une formation doctorale spécifique.

Une étape décisive pour le projet d'un doctorat de travail social en France

Le 11 juin 2012, dans une lettre adressée à Pierre Gauthier, président de l'UNAFORIS (Union nationale des associations de formation et de recherche en intervention sociale), Christian Forestier, administrateur général du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) a donné son accord pour la création d'un doctorat professionnalisant en travail social. Celui-ci permettra de préparer un doctorat en sciences humaines existant au Cnam avec une « mention travail social ». « *Il existe incontestablement un contexte favorable, écrivait Christian Forestier. Nous percevons une attente forte des professionnels de l'action sociale et médico-sociale à la fois en termes de valorisation de leurs compétences et d'harmonisation avec les autres pays qui, dans le cadre du système européen LMD (Licence master doctorat), sont nombreux à avoir créé des doctorats en travail social* ».

S'il s'agit d'une avancée dans la reconnaissance d'une formation doctorale en travail social permettant la production de thèses sur les bénéficiaires, les dispositifs et les pratiques du travail social et de l'intervention sociale, ce « doctorat professionnalisant » — qui est une spécialité d'un doctorat académique classique — ne constitue pas toutefois le doctorat en travail social, revendiqué par certains. Si le travail social est reconnu comme une discipline professionnelle, il n'est toujours pas reconnu comme une discipline scientifique entraînant la création d'une nouvelle section au Conseil national des universités. Adossé à un laboratoire du Cnam, qui peut être soit le LISE⁴⁹, soit le CRF⁵⁰, il aura la même valeur qu'un doctorat académique classique et permettra à ses titulaires de postuler pour devenir soit maître de conférences, soit professeur des universités.

⁴⁷ Cette contribution, issue d'une réflexion menée après le colloque de janvier 2013 sur le « Doctorat et le monde professionnel » paraît aussi dans une publication de l'IERFA.

⁴⁸ *Mise en œuvre des Orientations pour les formations sociales 2011-2013, La coopération entre les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social et les universités*, Rapport commandé par la Direction générale de la cohésion sociale, octobre 2012.

⁴⁹ Laboratoire interdisciplinaire de sociologie économique.

⁵⁰ Centre de recherches sur la formation.

Cette initiative s'inscrit dans le contexte de la publication en juillet 2010 du rapport d'évaluation de l'école doctorale du Cnam par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES). Ce rapport appelait au développement de « doctorats professionnels ». L'AERES entendait valoriser ainsi des « *rassemblements inédits de disciplines de recherche et d'enseignement correspondant souvent à des champs de pratiques professionnelles ou ayant pour objet les pratiques professionnelles* ».

Le message de l'AERES méritait d'être repris pour avancer vers la reconnaissance d'un doctorat de travail social en France, étant entendu qu'il existe deux options :

- un doctorat professionnel sur le modèle anglo-saxon, tel le « professionnel doctorate », le « doctorate in business administration », distinct du doctorat académique (PhD)⁵¹, ou encore sur le modèle français du doctorat de Médecine ;

- un doctorat professionnalisant, qui consisterait en une mention « travail social » du doctorat généraliste du Cnam, avec une double référence possible à la section 19 (sociologie) ou la section 70 (sciences de l'éducation) du Conseil national des universités (CNU).

Le domaine concerné

Pendant longtemps, l'expression « travail social » n'a concerné qu'une catégorie de professionnels : les assistants de service social⁵². Aujourd'hui, le terme générique « travail social » englobe une mosaïque de professions (le mot travail rompant avec l'aide bénévole), dont l'objet est la socialisation des personnes en difficultés, quelle que soit la nature de ces dernières. La notion d'intervention sociale, ajoutée depuis, a permis de sortir du cadre trop étroit des institutions et des corps professionnels des métiers dits canoniques de l'action sociale : désormais, l'intervention sociale inclut les animateurs, les éducateurs scolaires, les psychologues, les médiateurs, les conseillers d'insertion et de probation...

L'ensemble des dispositifs dans lesquels ces professionnels accompagnent les personnes en difficultés se caractérise par une grande diversité de dispositifs et d'emplois concernant à la fois le handicap, la protection de l'enfance, l'exclusion sociale, la dépendance liée à l'âge, la pauvreté, les problèmes d'emploi, de logement, de migrations, d'accès aux soins... Il est en forte expansion : 12 500 établissements et services en 1975, 36 000 en 2012. Toutes catégories de salariés prises en compte, 1 715 000 personnes travaillent dans le secteur social et médico-social, soit 55 % de l'emploi associatif global. Parmi les travailleurs sociaux dont le nombre est le plus important, on compte 68 000 éducateurs spécialisés, 42 000 assistants de service social, 22 000 éducateurs de jeunes enfants, 11 000 conseillers en économie sociale familiale⁵³.

Avec la création du diplôme d'Etat d'ingénierie sociale (DEIS) par le décret du 30 juin 2006, la place de la recherche dans ce secteur a été fortement réaffirmée. La multiplication des masters et des doctorats a transformé les modes d'entrée dans la carrière de formateur ; d'autre part, la création de diplômes spécifiques pour la préparation à l'encadrement (CAFERUIS et CAFDES⁵⁴) a ouvert d'autres voies pour les cadres. Désormais, l'accent est mis sur la préparation à l'expertise, au conseil, à la conception et au développement de projets innovants.

De ce fait, les liens entre cette formation professionnelle supérieure et la recherche sont plus que jamais mis en avant : les mutations des publics, des politiques sociales, des institutions et des pratiques impliquent, en effet, une expertise sans cesse actualisée par la construction de connaissances nouvelles, donc par la recherche.

Depuis plusieurs années, les travailleurs sociaux se préoccupent de la mise en place effective en France

⁵¹ Cf. <http://www.professionaldocorates.com/>

⁵² L'emploi du masculin est une convention qui correspond à la réglementation des diplômes, étant entendu que le nombre de femmes dans les professions sociales est très majoritaire.

⁵³ Direction de la recherche, de l'évaluation et des études statistiques (DREES), 2011.

⁵⁴ Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale (CAFERUIS), de niveau 2, certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale (CAFDES), de niveau 1.

du LMD, donc du D. Ils affirment surtout depuis longtemps l'existence de savoirs d'intervention spécifiques irréductibles aux connaissances existantes des disciplines scientifiques constituées. Mais cela implique un appui fort du secteur professionnel de référence et l'affirmation d'une légitimité à produire de la recherche au titre du travail social. Il est vite apparu nécessaire qu'un travail préalable soit effectué, d'une part pour être en capacité de développer une argumentation convaincante, d'autre part pour donner une meilleure visibilité du travail social dans un monde académique, même si le Cnam a la particularité historique d'être proche du monde du travail. Cette visibilité oblige une clarification des discours tenus dans un champ très segmenté, traversé par de multiples tensions internes, bousculé par les pressions économiques et la gravité des problèmes sociaux de tous ordres.

C'est ainsi que l'idée s'est imposée de mettre autour d'un même projet des acteurs très différents, mais ayant en commun le souci de faire avancer la valorisation du travail social sur son versant recherche : à la fois des associations aux options parfois opposées et des laboratoires reconnus, eux-mêmes divisés dans leurs rapports avec le monde professionnel du travail social sur la question de la légitimité à se dire chercheur.

Certes, il n'est pas acquis pour la totalité des travailleurs sociaux que leur activité nécessite les apports d'un savoir théorique ou de travaux de recherche auxquels ils pourraient contribuer. Pour certaines, tout cela implique une formalisation qui excède les contours d'une relation intersubjective où se joue d'abord une expérience existentielle sans laquelle la relation d'aide ne saurait se développer. Pour d'autres, il s'agit de valoriser une expertise spécifique et d'aller au-delà d'une dépendance à des disciplines scientifiques construites à distance : la recherche clinique et l'épidémiologie pour les professionnels proches du monde médical, la sociologie, les sciences de l'éducation ou les sciences de gestion pour d'autres.

Un enjeu pour les politiques sociales

Ce projet a bénéficié d'emblée - et continue de bénéficier - d'un soutien fort, d'une part de la direction de la recherche et de l'école doctorale du Cnam, d'autre part de la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS) auprès du ministère des Affaires sociales et de la Santé. La présence de ces partenaires souligne la possibilité de faire se rejoindre deux aspects de la valorisation du travail social : d'un côté est en jeu la reconnaissance d'une expertise dont la qualité peut être validée par les autorités scientifiques, en l'occurrence celles du Cnam, de l'autre s'affirme avec la DGCS le lien direct entre la richesse des savoirs produits dans le monde professionnel du travail social et l'amélioration de la qualité de vie des personnes accompagnées en raison de leurs difficultés.

Ce dernier point est particulièrement important. Il permet de rappeler l'ordre des priorités dans les finalités de la recherche, qu'elle soit en/dans/sur le travail social, selon les façons de définir les liens entre le travail social et la recherche⁵⁵. Si les questions épistémologiques doivent être abordées avec l'idée de surmonter des obstacles à la reconnaissance de la scientificité des démarches, elles ne doivent pas faire perdre de vue le sens politique, au sens noble du terme, de la production de connaissances.

En effet, un champ de recherche se constitue par sa visibilité : des revues scientifiques, des sociétés savantes, des groupes porteurs, ce que l'on appelle une « communauté », des corpus de textes de référence, des livres, voire des collections chez des éditeurs, des postes donnant aux professionnels un statut de chercheurs, des financements, soit par des aides publiques, soit par une conquête de marchés dans un paysage déjà très concurrentiel. Mais un champ de recherche se constitue surtout par la nouveauté de ses objets et par son impact.

Le positionnement du Cnam vis-à-vis du travail social

⁵⁵ Cf. Marcel Jaeger, Frederik Mispelblom Beyer, « Pour une conférence de consensus sur la recherche en travail social », *Actualités Sociales Hebdomadaires*, n° 2709, 13 mai 2011.

Au vu du nombre important de pays disposant de formations doctorales en travail social, la France fait figure de parent pauvre. Ce constat n'est pas neuf, comme en témoignent deux rapports demandés voici une dizaine d'années par la Direction générale de l'action sociale : l'un concernant les positions des différents partenaires sur le troisième cycle, l'autre sur la recherche⁵⁶. Parallèlement, une étude a été menée sur les doctorats en travail social en Europe⁵⁷ et plusieurs colloques ont été organisés⁵⁸. Plus récemment, au Cnam, cette question a été au centre de la journée d'étude du 14 octobre 2011 intitulée *Savoirs professionnels, Hautes Ecoles, Universités : quelle légitimité pour la recherche en/dans/sur le travail social ?*⁵⁹.

Mais un changement décisif s'est opéré avec la création par le Cnam d'une Chaire de travail, fin 2001. Cette initiative a bénéficié de l'appui de la Direction générale de l'action sociale (aujourd'hui Direction générale de la cohésion sociale) et du secteur professionnel, pour valoriser l'expertise et les capacités de recherche des travailleurs sociaux. Sa première titulaire a été Brigitte Bouquet. En mettant en place un diplôme d'études approfondies (DEA), puis un master de recherche en travail social, elle a beaucoup contribué à dépasser le clivage entre la recherche académique et les savoirs professionnels. Par la suite, l'intitulé a été modifié, en 2009, pour intégrer le champ plus large de l'intervention sociale.

D'autre part, cette Chaire est en lien étroit avec le Laboratoire interdisciplinaire de sociologie économique (LISE-CNRS) et l'école doctorale, puisque les travailleurs sociaux sont de plus en plus nombreux à s'engager dans l'élaboration de thèses. Un autre laboratoire du Cnam est directement concerné par ce mouvement : le Centre de Recherches sur la Formation, car le travail social se fonde sur des références multiples liées non seulement à l'analyse de la question sociale par la sociologie, mais aussi aux dimensions éducatives dans la relation aux enfants et adultes vulnérables. Le directeur du CRF a d'ailleurs joué un rôle décisif dans la création de la Chaire.

Unique en son genre en France, cette Chaire est l'indication des possibilités de mise en synergie d'un établissement d'enseignement supérieur (le Cnam), de laboratoires, d'une école doctorale et d'une filière dédiée au travail social et à l'intervention sociale, elle-même organisée, en 2012, autour d'un master de recherche et d'un master professionnel, avec deux mentions : l'une consacrée au management sous l'angle politique et stratégique (« Encadrement et ingénierie de l'action sociale et de l'intervention sociale ») ; l'autre à l'innovation socio-économique (« Innovations sociales et conduite du changement – économie sociale et solidaire »), sous la responsabilité de Jean-Louis Laville, titulaire de la chaire Relations de services. Enfin, ce montage est ouvert à des complémentarités avec les instituts de formations et l'UNAFORIS (Union nationale des associations de formation et de recherche en intervention sociale) qui œuvre de son côté au projet de Hautes écoles professionnelles en travail social et de santé.

Les modalités pratiques

Le responsable national du master de recherche en travail social assurera la continuité entre ce master et la mention « Travail social » du doctorat, ainsi que l'organisation de l'accompagnement des doctorants. Ces derniers, une fois inscrits à la mention « Travail social » seront tenus aux mêmes exigences que les autres doctorants, notamment pour la validation des activités du parcours doctoral ; des séminaires orientés spécifiquement sur les problématiques du travail social et de l'intervention sociale pourront être conçus pour aider les doctorants.

⁵⁶ Rapport remis par Elisabeth Dugué en novembre 2000 : *Pratiques de recherche et structuration du champ professionnel dans le secteur social*.

⁵⁷ Françoise F. Laot (dir.), *Doctorats en Travail social. Quelques initiatives européennes*, Rennes, Editions de l'ENSP, 2000.

⁵⁸ Par exemple, AFORTS et DGAS, colloque *Formations supérieures en travail social en Europe. Enjeux pour la recherche, la conception et la conduite des politiques sociales*, 1er et 2 juin 1999.

⁵⁹ Marcel Jaeger, « Une conférence de consensus sur la recherche en / dans / sur le travail social », in *L'Année de l'action sociale - Bilan des politiques sociales, perspectives de l'action sociale*, Dunod, pp. 205-216, 2012.

Des partenariats sont en cours d'élaboration avec des écoles doctorales à l'étranger, qui ont mis en place des doctorats en rapport direct avec le travail social, par exemple avec Yves Couturier, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les pratiques professionnelles d'intégration de services à l'université de Sherbrooke, Daniel Turcotte, professeur à l'école de service social à l'université Laval (Québec), Annamaria Campanini, professeure de travail social à l'Université de Milano Bicocca, ex-présidente de l'association européenne des écoles de travail social (EASSW), Lena Dominelli, professeure à l'université de Durham, Josefa Fombuena Valero, professeure au département de travail social et de service social, Faculté de sciences sociales, Université de Valence, Espagne... Toutes ces personnes ont participé déjà à la Conférence de consensus, au Cnam, sur la recherche et le travail social, les 15 et 16 novembre 2012, mais la liste n'est pas limitative.

La montée en charge doit se faire très progressivement, avec un premier objectif de 5 inscriptions de doctorants dès l'ouverture de la mention ; les inscriptions ultérieures seront fonction des possibilités d'encadrement des titulaires d'habilitations à diriger des recherches positionnés officiellement sur l'intervention sociale (Marcel Jaeger, Mohamed Madoui, Jean-Louis Laville) ou intéressés par la thématique.

Les caractéristiques des thèses soutenues en Sciences de l'éducation entre 2003 et 2008 et leur rapport avec le monde professionnel

Daniela Rodriguez,

Doctorante ATER, Cnam

Un des objectifs de l'étude portant sur les thèses soutenues en Sciences de l'éducation entre 2003 et 2008, était de comprendre les thématiques privilégiées par les recherches dans cette discipline. En effet, ce travail d'analyse des titres, résumés et mots clés des 646 thèses repérées a été fait dans le cadre plus large de la construction d'une cartographie de la recherche dans cette discipline, entamée par l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'éducation (AECSE).

A l'occasion de notre participation à ce colloque, nous avons réinterrogé les résultats obtenus dans l'enquête à la lumière des rapports entre thèse et monde professionnel et plus largement entre recherche et monde professionnel. Serait-il possible qu'une des caractéristiques fortes de la recherche en Sciences de l'éducation soit de s'interroger sur le monde professionnel ? Autrement dit, le fait de faire une recherche (ou une thèse) dont l'objet est un phénomène social comme l'est l'éducation, oblige-t-il à prendre en compte de manière plus importante que pour d'autres disciplines, des enjeux sociaux ou professionnels ? Bien que, comme le dit Charlot (1995)⁶⁰ les Sciences de l'éducation n'aient pas le monopole de la recherche sur l'éducation, leur spécificité est de s'intéresser aux pratiques éducatives. Nous essayerons de voir de quelles pratiques s'agit-il, de quelle manière les pratiques sont investies et si cet intérêt se voit confirmé dans les thèses soutenues entre 2003-2008.

Afin de donner les premiers éléments de réponse à cette question, nous allons présenter les caractéristiques principales de l'enquête.

Une enquête descriptive sur les thèses soutenues en Sciences de l'éducation

Nous avons analysé⁶¹ un total de 646 thèses soutenues dans 35 établissements d'enseignement supérieur en France (métropolitaine et d'outre-mer) à partir des informations envoyées par les auteurs à la base de recensement de thèses SUDOC et à celles des universités de Paris X et Lyon 2. Les données recueillies sont : université de soutenance, année de soutenance, auteur, directeur, titre, mots clés, résumé. Pour 44 thèses le résumé n'avait pas été informé par l'auteur. Afin de prendre en compte le temps survenant entre le moment de soutenance et la publication des informations par le Sudoc (surtout pour les thèses soutenues en 2008), les données ont été recueillies en deux étapes : décembre 2009 et mars 2010.

⁶⁰ Charlot, B. (1995). Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi. Paris : EFS éditeur.

⁶¹ Etude réalisée et rapport écrit par Monica Macarie-Florea (U. Paris Ouest Nanterre-La Défense – CREF), Daniela Rodriguez (Cnam, Crf Paris), Karin Serbanescu-Lestrade (U. Paris Ouest Nanterre-La Défense-CREF) et Sylvain Starck (U. Charles de Gaulle-Lille 3, Proféor-Cirel) dans le cadre des travaux de la commission Doctorants et jeunes docteurs de l'Association des enseignants-chercheurs en Sciences de l'éducation.

L'analyse statistique et lexicologique a permis l'organisation des informations produites selon les catégories suivantes :

- Quantité de thèses soutenues par année et par établissement
- Objets abordés par les thèses (champs et contextes, références géographiques)
- Les disciplines contributives (disciplines et auteurs)
- Les approches méthodologiques (approches, techniques, intention explicite d'amélioration d'un dispositif ou système ou intention de compréhension⁶²)

Un des objectifs de l'étude a été de contribuer à la construction d'une cartographie de la recherche tout en s'inscrivant par ailleurs dans l'historique des travaux préalables sur les thèses en Sciences de l'éducation. Les catégories choisies reprennent donc des éléments de ces études, notamment ceux de V. Leclercq (2007 ; 2008) et J. Beillerot, (1993 ; 1997)⁶³. Nous n'allons pas présenter les résultats concernant toutes les catégories mais seulement ceux qui concernent la thématique du colloque⁶⁴.

Les résultats de l'enquête

Tout d'abord, quelques résultats aidant à comprendre l'ordre de grandeur des thèses soutenues en Sciences de l'éducation par rapport à la totalité des thèses soutenues en France, toutes disciplines confondues.

Tel qu'il est détaillé dans la figure ci-dessous, les totaux de thèses soutenues dans la discipline par an apparaît comme relativement stable pour la période étudiée⁶⁵, la moyenne étant de 107.7 thèses soutenues par an, tous établissements confondus. Entre 1990 et 1994, J. Beillerot avait constaté une moyenne de 85 thèses soutenues par an en Sciences de l'éducation. On observe donc une légère augmentation de la quantité de thèses soutenues à travers le temps sans que ce soit un développement remarquable.

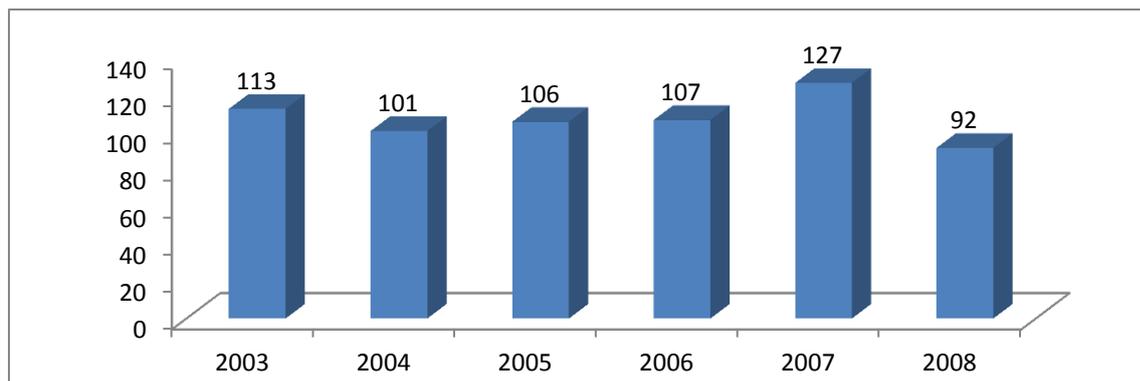
Figure 1-Evolution du nombre de thèses soutenues en SE par an entre 2003 et 2008

⁶² Voir à ce sujet la distinction faite par J.-M. Barbier entre recherche dite *d'optimisation* et *recherche en intelligibilité* (p. 40 des Actes du Colloque).

⁶³ Par exemple, la distinction champ/contexte été empruntée à Leclercq, V. (2007). *Docteurs et doctorants en Sciences de l'éducation : les trajectoires professionnelles et préoccupations scientifiques, étude d'une population de 2001-2006*, AECSE, Commission cursus et publics-Sept. 2007 et Leclercq, V. (2008). *Docteurs et doctorants en Sciences de l'éducation : entre trajectoires professionnels et préoccupations scientifiques*. Recherches & Education, 1, 27-45. L'intérêt pour les aires géographiques ainsi que l'analyse lexicale, a été aussi inspiré par les travaux de Beillerot, J. (1993) *Les thèses en Sciences de l'éducation ; bilan de 20 années d'une discipline*. Université de Paris X ; Beillerot, J. (1997). *Les thèses en Sciences de l'éducation de 1990 à 1994*. Université de Paris X.

⁶⁴ Tous les résultats obtenus sont présentés dans le rapport d'étude Macarie-Florea, M., Rodriguez, D. Serbanescu-Lestrade, K., Starck, S. (2009). *Cartographie des thèses soutenues en France sur la période 2003-2008*, AECSE, Commission Doctorants et jeunes docteurs.

⁶⁵ Les résultats pour l'année 2008, en écart des années précédentes, pourraient être dus aux délais dans l'actualisation des bases de données.



En ce qui concerne le rapport avec le total de thèses produites en France pour la période, la base de données SUDOC affiche 17906 thèses soutenues en 2003 ; 18205 en 2004 ; 18211 en 2005 ; 18002 en 2006 ; 17988 en 2007 et 17798 en 2008⁶⁶. La moyenne a donc été de 18018,1, dont les thèses en Sciences de l'éducation représentent 0.6%.

Des résultats pouvant éclairer les liens entre thèses et Sciences de l'éducation- monde professionnel

Quels résultats de ceux dont nous disposons sont utiles pour rendre compte des rapports établis entre caractéristiques des thèses soutenues en Sciences de l'éducation et monde professionnel ?

Comme les bases de données consultées ne contiennent pas les informations concernant l'âge des docteurs au moment de la soutenance, leur statut professionnel, ou le contexte de production de la thèse (convention Cifre, formation initiale ou continue), informations pourtant très importantes pour le sujet qui nous intéresse, nous ne sommes pas en mesure de proposer une analyse de la question à partir des résultats de notre étude. En revanche, l'étude menée par Leclercq (2008)⁶⁷, affirme que l'âge moyen de début de la thèse en Sciences de l'éducation est de 38 ans tandis que pour le reste des disciplines l'âge moyen est de 29,3 ans. Et, ce qui semble assez logique, la plupart des doctorants sont salariés et plus précisément, professionnels de l'éducation et de la formation au moment d'entrer en thèse. Or, si l'étudiant est un professionnel, qui plus est de l'éducation, nous pouvons faire l'hypothèse que les questions professionnelles vont probablement émerger de manière plus explicite dans la thèse par rapport à un doctorant avec peu ou sans expérience professionnelle. Cette expérience va sûrement « colorer » la thèse d'une manière ou d'une autre, par le thème choisi, par l'objet, par la force avec laquelle apparaîtront les enjeux socioprofessionnels...

Pour ce qui est de l'objet de la thèse nous pouvons nous demander si elle porte sur une question qui a du sens par rapport au monde professionnel ou si elle est plutôt orientée vers des questions académiques⁶⁸. Pour essayer d'approcher les objets des thèses⁶⁹, notre intérêt s'est portée sur les formes lexicales les plus fréquentes dans les titres et résumés. Avec Beillerot (1993, 1997) et Leclercq

⁶⁶ Les résultats pour l'année 2008, en écart des années précédentes, pourraient être dus aux délais dans l'actualisation des bases de données.

⁶⁷ L'étude est basée sur la réponse à un questionnaire par 167 doctorants inscrits en thèse en Sciences de l'éducation en France sur la période 2001-2006. Il s'agit donc d'un échantillon restreint par rapport au nombre total d'inscrits en thèse pour la période choisie.

⁶⁸ Ceci dit, si dans notre logique nous avons tendance à opposer le monde académique au monde professionnel il faut dire que ce dernier est tout de même un monde professionnel pour ceux qu'y travaillent ou qui y ont l'intention de travailler. La question de fond est si la thèse et la recherche en général doivent établir des liens avec les autres mondes professionnels.

⁶⁹ Nous rappelons que nous avons analysé les titres et les résumés des thèses.

(2007, 2008) nous avons constaté que « format +ion » (formateur, formation, etc.), « éducat+ion » (éducateur/s, éducatif/s, éducation) et « enseign+er » (enseignant, enseignement) sont les formes les plus utilisées. Mais au-delà de ces formes évidentes liées à l'éducation, nous avons trouvé 7 pouvant être associées au champ lexical relatif à l'école : « enseign+er » et « enseignement +», « école+ », « élève+ », « scolaire », « classe+ », « enf+ant » », « pédagog <».

D'autres formes réduites fréquentes se démarquant de celles relatives à l'école :

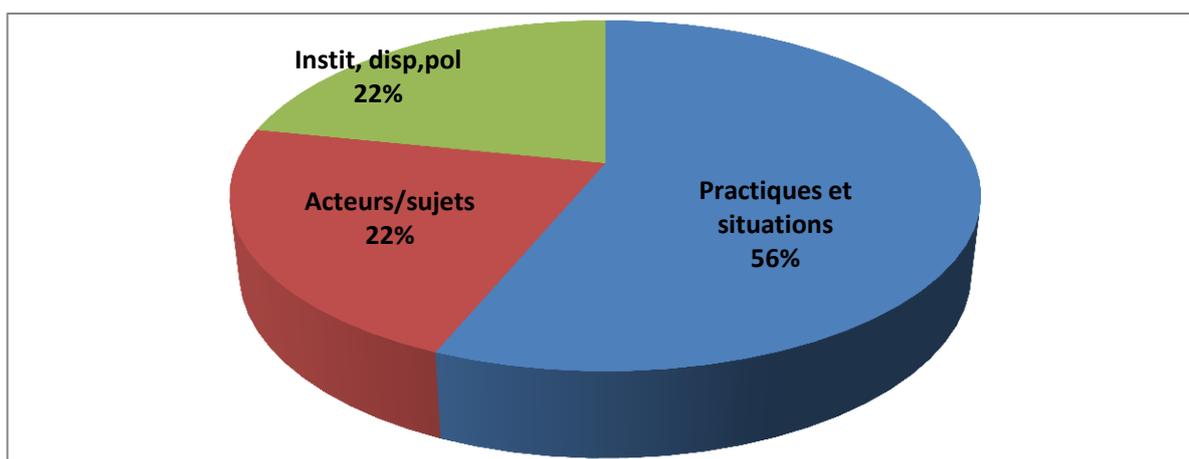
- « act+ion », « pratique+ », « socia+l » « professionn+el », « situation+ » ;
- « processus », « construc+tion » qui correspondent au champ épistémologique de la recherche ;
- « représentat+ion », « savoir »

Ces constats nous amènent à penser que les doctorants commencent peut-être à s'interroger sur la dimension professionnelle, même si ce qui concerne l'école et l'enseignement constitue le cœur des productions.

Par ailleurs, et pour approcher d'une autre manière les objets, nous avons repris la catégorisation créée par V. Leclercq (2007). Dans la catégorie « champs », elle en distingue trois : les pratiques et situations ; les sujets ; et les dispositifs, institutions, politiques et systèmes. Dans la catégorie « contextes » nous trouvons la formation initiale, la formation des adultes, la formation et le métier d'enseignant, le travail social et autre.

Tel qu'il apparaît dans la figure 2, plus de la moitié des thèses (56%, N=357) soutenues dans la période choisie s'intéressent aux pratiques et situations. Les thèses restantes investissent en quantités égales les sujets et les acteurs (22%) et les institutions, dispositifs et politiques (22%).

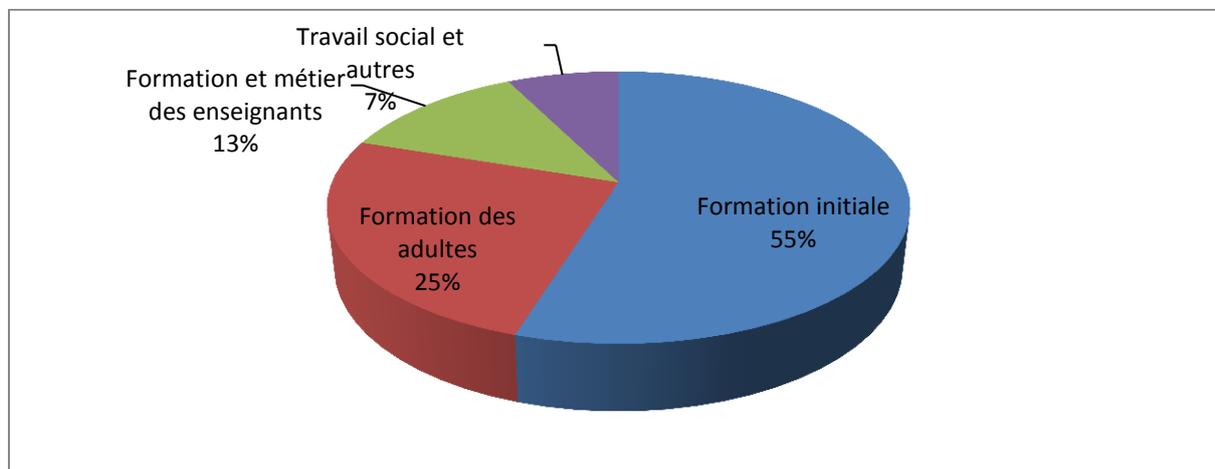
Figure 2- Pourcentage de thèses en SE par champ



En ce qui concerne les contextes éducatifs, les thèses soutenues portant sur la formation initiale représentent 53.9% de la totalité (N=348). En revanche, les thèses abordant le «travail social» (animation socioculturelle, travail social) représentent seulement 7.4% des thèses (N =47). La formation des adultes constitue 25.3% (N=161) du corpus tandis que la catégorie « formation et métiers des enseignants » regroupe 12.42% (N= 79) des contextes étudiés. Il est intéressant ici de

souligner l'écart notable qui existe entre le contexte le plus investi «Formation initiale » et celui qui le suit immédiatement, soit une différence de 187 thèses.

Figure 3 Pourcentage de thèses selon le contexte



De l'analyse de ces deux catégories nous pouvons interpréter que ce qui continue d'intéresser les doctorants en Sciences de l'éducation ce sont les situations scolaires. Dans ce sens, le monde professionnel ne semble pas attirer la majorité des doctorants car ce n'est pas le métier d'enseignant qui constitue le contexte privilégié, mais la situation d'enseignement et/ou d'apprentissage. Cette idée devient plus claire quand on constate aussi que parmi les cadres théoriques référencés dans les résumés⁷⁰, le plus fréquent est celui de la Didactique. Nous avons trouvé en effet 71 références dont 29 références sans précision, 8 à la Didactique professionnelle, 11 aux Didactiques des Mathématiques dont 4 au cadre théorique « Des situations didactiques », 6 aux Didactiques des Sciences et 5 à l'approche de la Didactique comparée. La Didactique professionnelle constitue une approche vers l'analyse de l'apprentissage en dehors de la situation scolaire mais elle reste minoritaire. Ces résultats vont dans le sens des idées Charlot (op.cit.) pour qui le rapport aux pratiques est constitutif des Sciences de l'éducation. Mais ce sont les pratiques en situation scolaire et non forcément les pratiques professionnelles. Il y a selon cet auteur une attente forte pour que les recherches en cette discipline puissent produire des énoncés prescriptifs qui aident les professionnels. Celle-ci constitue une attente légitime et un lien avec le monde professionnel, le problème est de savoir faire le lien entre la démarche de compréhension et la démarche de prescription de manière à comprendre les enjeux de chacune.

En effet, si nous abordons la question de la visée de la thèse ou la démarche retenue, l'application ou praxéologie apparaissent exprimées sous des formes différentes : « recherche finalisée » (2), « recherche-intervention » (5), « recherche-action » (8), « recherche-développement » (1), « recherche-formation » (1), « action-formation-recherche » (4), « recherche-évaluation » (2), pour un total de 23 thèses. En ce qui concerne les « pistes d'action » ou la préoccupation « praxéologique », 70 thèses disent inclure ce type de réflexion, ce qui fait un total de 92 thèses sur 646 (14.2%). L'intention de

⁷⁰ Parmi les 646 thèses, seuls 280 résumés explicitent la discipline ou le cadre théorique utilisé, soit 43.3% de l'ensemble. Les 430 références recensées se répartissent donc entre ces 280 thèses et ce sont des références explicites soit à des disciplines, soit à des cadres théoriques. Le comptage révèle encore, relativement aux études précédentes, une importante dispersion des références théoriques et disciplinaires des thèses.

« modélisation » se trouve explicitée dans 16 thèses s'inscrivant toutes dans une approche didactique. Dans les thèses qui semblent le plus s'éloigner d'une telle perspective praxéologique, nous trouvons des mots comme « démarche compréhensive » ou « intention de compréhension » (14 cas), visée « explicative » (3 cas). Chez certains doctorants nous retrouvons donc la préoccupation pour la visée de leur thèse : construction de connaissances avec les participants ? Proposer des pistes d'action ? Produire des connaissances nouvelles ? La grande dispersion de cadres théoriques et méthodologiques caractérisant la recherche en Sciences de l'éducation laisse évidemment des espaces pour que chaque doctorant se positionne différemment ou ne se positionne du tout par rapport à la responsabilité de la recherche vis-à-vis du monde professionnel, en ce qui concerne la démarche de production ainsi que l'utilité des résultats.

Pour conclure, revenons brièvement à la genèse de l'étude. Au moment de définir le projet pour l'étude, nous pensions que par l'analyse des thèses nous allions être en mesure de découvrir les thématiques émergentes dans le champ, car ceux qui commencent leur vie de recherche sont nécessairement porteurs des idées nouvelles. Une fois l'étude finie, en questionnant cette assomption (nous devrions plutôt l'appeler désir...) de départ, nous nous sommes rendu compte que les données ne nous permettaient point de la valider. Et ce, parce que les résultats reflètent que les thèses suivent dans leur majorité les thématiques traditionnelles ainsi que les cadres théoriques classiques des Sciences de l'éducation, comme l'est la Didactique. Nous osons maintenant l'hypothèse suivante : quand on fait une thèse en Sciences de l'éducation, on cherche davantage à se faire légitimer par la communauté scientifique qu' à pousser les limites de la connaissance dans le champ, d'autant plus que le temps autorisé pour aboutir la thèse est réduit à trois ans et qu'il ne faut donc pas s'aventurer dans des champs risqués. Dans ce contexte, il est intéressant de se poser quelques questions autour du lien entre les thèses et le monde professionnel : quelle légitimation des thèses et des thésards par les professionnels ? Si la plupart des doctorants sont des professionnels de l'éducation, quelle serait finalement l'identité professionnelle désirée et que la thèse permettrait de réaliser ? Quelle représentation ont les doctorants et leurs directeurs de ce qu'est une thèse en cette discipline et des liens possibles entre recherche et monde professionnel ?

Projet d'une spécialité professionnelle du doctorat appliquée aux hautes fonctions de la défense

Hervé Drévilion
Professeur d'Histoire moderne,
Directeur de l'Institut des Etudes sur la Guerre et la Paix,
Université Paris 1 Panthéon – Sorbonne.

Le projet présenté ici pourrait potentiellement s'appliquer à tous les domaines professionnels, en particulier ceux de la haute fonction publique. Toutefois, c'est dans le domaine militaire que la réflexion est la plus avancée. Elle est menée conjointement par l'université Paris 1 Panthéon – Sorbonne, l'Ecole de Guerre⁷¹ et la Direction Générale pour l'Armement. Il s'agit ainsi de réfléchir à la création d'une spécialité de doctorat spécifique au monde militaire, dont le modèle et le cadre général pourraient ensuite s'adapter à d'autres domaines. A la question de la prise en compte des logiques professionnelles dans le cadre des parcours doctoraux, ce projet apporte la réponse de la création d'une spécialité « action et science de la défense⁷² » commune à plusieurs disciplines dans lesquelles l'université Paris 1 Panthéon – Sorbonne est habilitée à délivrer des doctorats. C'est cette mention commune à plusieurs doctorats, qui sera porteuse de la dynamique pluridisciplinaire induite par la dimension professionnelle.

La nécessité d'un décloisonnement des champs disciplinaires est apparue très tôt dans le domaine des études de défense. Dès 1911, Jaurès indiquait dans *L'Armée nouvelle* :

« C'est dans les universités que le haut enseignement militaire sera donné désormais. Aux mêmes centres que les juristes, les chimistes, les ingénieurs, les médecins ou les professeurs, les officiers seront éduqués. A cette conclusion tout nous conduit. D'une part, l'idée même d'université s'est élargie et organisée. Le haut enseignement ne se distingue plus par compartiments fermés, par disciplines impénétrables. Entre les anciennes facultés closes des passages ont été pratiqués. Partout où il a été possible, des cours communs aux spécialités diverses, en tout cas aux spécialités les plus voisines, ont été établis. Surtout les étudiants sont incités de plus en plus, en approfondissant, en creusant le champ propre de leurs études, à suivre le rapport de leur science particulière à l'ensemble des sciences et à toute l'activité humaine⁷³ ».

La perspective ouverte par Jaurès associait la nécessité de décloisonner les champs disciplinaires à l'inscription de la formation des officiers dans un cursus universitaire. Au lendemain de l'affaire Dreyfus, il s'agissait ainsi de rompre avec l'esprit « de clan, de routine et d'intrigue » qui menaçait

⁷¹ Ainsi que la Direction de l'Enseignement Militaire Supérieur.

⁷² La spécialité « action et science de ... » pourra s'appliquer à diverses déclinaisons : administration, patrimoine, etc.

⁷³ Jean Jaurès, *L'Armée nouvelle*, J. Rouff, 1911, p. 385

l'institution militaire. Aujourd'hui, les enjeux sont évidemment différents. L'armée n'a plus à faire la preuve de son attachement à la république et de « sa communication aisée avec la démocratie ». S'il n'existe pas de risque de voir le corps des officiers se transformer en caste, l'institution militaire n'en éprouve pas moins le désir de renforcer le lien entre l'armée et la nation, surtout lorsque, comme on le voit en ce moment, cette armée est engagée dans une guerre. Il ne s'agit donc pas, comme le suggérait Jaurès, de confier la formation des officiers à l'université, mais d'établir des liens entre l'enseignement militaire supérieur et les universités. De tels liens existent mais ils restent souvent dépendants d'initiatives particulières et de conventions passées entre telle université et tel organisme militaire de formation ou de recherche. La coopération est donc loin d'atteindre le degré d'intégration observable aux Etats Unis, au Royaume Uni ou en Allemagne. Sans viser un tel objectif, la seule perspective d'une meilleure articulation entre l'université et l'enseignement militaire supérieur exige, de la part des universités, un effort d'ouverture disciplinaire et de prise en compte des logiques d'activité propre au métier d'officier.

Récemment, le *Livre blanc de la défense et de la sécurité nationale* publié en 2013, a souligné cette nécessité :

« Un effort particulier doit viser à associer les écoles d'officiers, dans le respect de leur identité militaire, à des institutions civiles de même niveau en s'inscrivant dans la logique actuellement à l'œuvre de regroupement entre grandes écoles et universités et en permettant ainsi la mise en commun de diplômes. D'autres rapprochements peuvent être envisagés pour des écoles de formation techniques de sous-officiers et des écoles rattachées à la DGA. De même, les formations qui, à défaut de pouvoir être assurées dans des établissements civils, continueront d'être conduites dans des centres et écoles de formation militaires, doivent pouvoir accueillir des civils, y compris du secteur privé.

En parallèle, il convient de viser à ce que toute formation dans les domaines de la défense et de la sécurité soit, aussi souvent que possible, sanctionnée par la délivrance d'un diplôme civil. Le rapprochement des centres de formation des ministères avec les établissements de l'éducation nationale et les organismes spécialisés dans la formation professionnelle faciliterait cette convergence des diplômes, et notamment leur reconnaissance par une inscription au répertoire national de la certification professionnelle (RNCP). Ce rapprochement pourrait aussi être accompagné d'une politique d'incitation et d'accompagnement du personnel vers la validation des acquis de l'expérience (VAE). Il faut donner une forte impulsion à la mise en œuvre d'une politique généralisée d'apprentissage à distance qui permettra en particulier d'optimiser les temps et les coûts de formation et de réduire l'absence des personnels en formation de leur unité d'emploi⁷⁴ ».

Pour atteindre l'objectif visé, il paraît nécessaire d'ouvrir les pratiques professionnelles à l'investigation scientifique et, de cette façon, de les enrichir. A l'inverse, il s'agit également de développer les instruments de l'analyse scientifique par le croisement des logiques disciplinaires dans des situations professionnelles données. La nécessité de prendre en compte les spécificités de pratiques professionnelles qui articulent plusieurs approches disciplinaires, a été déjà éprouvée dans de multiples domaines. Dans certains cas, cette nécessité a abouti à la création de nouveaux champs disciplinaires tels que les sciences de l'éducation ou de la communication. Mais la transformation de toutes les pratiques professionnelles en autant de champs disciplinaires constitue une perspective extrêmement problématique comme l'ont montré les débats liés à la création très controversée d'une section CNU « criminologie ». Il faut donc trouver le moyen d'articuler la recherche et la pratique professionnelle autrement que par la création de nouvelles disciplines.

Deux pistes de réflexion semblent ainsi se dessiner : soit l'affirmation du caractère professionnel du doctorat passe par la création d'un diplôme spécifique, soit elle s'inscrit dans le cadre réglementaire du

⁷⁴ *Livre Blanc de la Défense Nationale*, 2013, p. 117

doctorat actuel⁷⁵. La nécessité d'assurer une nette distinction entre doctorat « académique » et « professionnel » a souvent été soulignée. En effet, le doctorat doit conserver les exigences d'un long travail de recherche enraciné dans une pratique disciplinaire approfondie auquel le doctorat doit apporter quelque chose de nouveau. Cet objectif se situe dans une perspective de carrière académique, dont le déroulement est régulé par le CNU. A cette voie, l'hypothèse du doctorat professionnel a parfois opposé une alternative proche de la formule du « diplôme national de docteur en médecine », qui n'étant pas considéré comme un doctorat n'en confère pas les droits. Il s'agirait dans cette hypothèse d'aménager une voie professionnelle d'accès au grade docteur. Cette orientation a été préconisée par Yves Gaudemet dans sa « note préparatoire sur la création d'un doctorat d'exercice professionnel dans les disciplines juridiques », remis au ministre Laurent Wauquiez en 2012 :

« ...il est raisonnable de réserver aux seuls titulaires du doctorat en droit l'accès par exemple aux concours d'agrégation de l'enseignement supérieur, sans ouvrir cette possibilité de candidature à des titulaires d'un doctorat d'exercice.

Ainsi - et si l'on veut que ne s'applique pas le principe d'égalité des droits conférés- il n'est pas possible de bâtir le doctorat d'exercice comme une variante allégée du grade de doctorat⁷⁶ ».

Cette voie permet d'éviter un effet de contamination de la voie académique par des logiques professionnelles en créant deux diplômes distincts correspondant à des finalités différentes. Toutefois, en maintenant une telle distinction ne risque-t-on pas de déconnecter, une fois de plus, les démarches professionnelle et scientifique et de manquer ainsi l'objectif de les rapprocher ? On ne saurait, en effet, réduire la création d'un doctorat de type professionnel à une simple procédure de validation d'une activité ou un niveau de compétence, fût-il excellent. En aucun cas, il ne s'agit de renoncer à l'exigence fondamentale d'un doctorat qui est l'appropriation personnelle d'un domaine d'études et son renouvellement par des connaissances et méthodes nouvelles. Il s'agit d'imaginer une véritable démarche doctorale adossée à des exigences et à des pratiques scientifiques, qui justifierait pleinement l'attribution du titre de docteur, en combinant des éléments d'expérience professionnelle et d'analyse scientifique. Ce doctorat serait professionnel car l'activité professionnelle en serait le cadre et l'objet. Il est donc essentiel que sa mise en œuvre soit adossée à un champ de la recherche.

Il existe un besoin ancien d'identifier les études de défense qui sont dispersées entre plusieurs champs disciplinaires. Dans le monde anglo-saxon, l'on a vu se constituer le domaine des « War Studies » déclinées ensuite selon des variantes telles que « War and Peace Studies ». Au Royaume Uni et dans de nombreux pays d'Europe, ce domaine est très bien structuré et il a donné naissance à des centres associant formation et recherche dans de nombreuses universités. Parmi de nombreux exemples, on pourra retenir le *Department of War Studies* du King's College de Londres ou le *Department of Peace and Conflict Research* de l'université d'Uppsala (Suède). Depuis le 16 janvier 2012, l'université Paris 1 Panthéon – Sorbonne s'est dotée d'un Institut des Etudes sur la Guerre et la Paix (IEGP). Cette structure fédérative et pluridisciplinaire assure la mission de coordonner les recherches et les formations dans le domaine des *war and peace studies*. Ce champ d'études résulte d'une extension des questions relatives à la guerre aux régulations internationales (pacification, prévention...) et aux états intermédiaires entre la guerre et la paix, en particulier dans le contexte actuel où des conflits existent sans être déclarés et où les enjeux de sécurité et de défense se mêlent. L'IEGP se propose ainsi de mobiliser les ressources de l'université Paris 1 et de nombreux partenaires, pour favoriser une approche ample, ouverte et pluridisciplinaire des questions liées aux conflits armés, à leur prévention, à leur régulation et à leur résolution. Depuis le 1^{er} septembre 2013, l'IEGP abrite la chaire « Enjeux stratégiques contemporains » réalisée en partenariat avec la Fondation Saint-Cyr et des industriels du

⁷⁵ Pour l'essentiel, le décret du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux et l'arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale.

⁷⁶ Yves Gaudemet, « Note préparatoire sur la création d'un doctorat d'exercice professionnel dans les disciplines juridiques », article 10.

domaine de la défense, qui permettent, au-delà de monde militaire, d'assurer une ouverture vers les milieux professionnels de la défense.

Un pôle « Protection civile et Etudes humanitaires » a également été créé au sein de l'IEGP afin de confronter les approches pluridisciplinaires des scientifiques, celles de praticiens des secteurs publics et privés, via des séminaires et des travaux de recherche en commun. Ce pôle a notamment pour vocation de développer les études scientifiques permettant d'améliorer la gestion opérationnelle en situations post-crise, pour favoriser, voire accélérer un retour « en temps de paix ». Un certificat de compétences « management en situations d'exception » a été également créé, en partenariat avec la Croix-Rouge française, pour former les conseillers techniques nationaux opérationnels, alliant recherche appliquée et management de terrain.

Comme l'illustrent ces initiatives, l'émergence du champ scientifique des études sur la guerre et la paix est profondément enracinée dans des champs d'activités professionnelles. Ainsi le doctorat de type professionnel consacré aux questions de défense pourrait s'appuyer sur un domaine de recherche en plein essor et en voie de structuration au sein de l'université. Toutefois, l'insertion de ce projet dans le statut réglementaire du doctorat exige que celui-ci s'inscrive dans le cadre des écoles doctorales. Or, celles-ci intègrent pleinement la nécessité de dépasser les horizons disciplinaires en intégrant les logiques professionnelles, comme l'indique l'article 2 de l'arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale : « elles organisent la formation des docteurs et les préparent à leur insertion professionnelle. Elles apportent aux doctorants une culture pluridisciplinaire dans le cadre d'un projet scientifique cohérent ». Ainsi les candidats au doctorat de type professionnel devront-ils élaborer un projet de thèse validé par un enseignant-chercheur habilité à diriger des recherches et rattaché à une école doctorale. La thèse sera ainsi inscrite et soutenue dans une discipline en particulier. Toutefois, la prise en compte de la logique de métier sera inscrite dans le parcours de formation, qui intégrera diverses approches disciplinaires. En particulier, il est prévu que les étudiants suivent un séminaire pluridisciplinaire dispensé dans le cadre de l'Institut des Etudes sur la Guerre et la Paix (cf. *infra*). Le diplôme délivré sera donc une thèse de doctorat soutenue dans l'une des disciplines dans lesquelles sont délivrés les doctorats de l'université Paris 1⁷⁷. Le diplôme portera la mention d'une spécialité « action et science de la défense », qui en sera le marqueur du caractère professionnel.

Dans le domaine militaire, deux grandes catégories de personnels sont visées : les officiers stagiaires de l'Ecole de Guerre et les cadres de la Direction Générale pour l'Armement (DGA). L'Ecole de Guerre accueille chaque année pour une durée d'un an une promotion de 300 stagiaires (dont une centaine d'étrangers) recrutés sur concours. Ce sont des officiers issus de toutes les armées (air, mer, terre, gendarmerie) et services du ministère de la défense (commissaires, ingénieurs de l'armement, etc.), âgés de 35 ans environ et parvenus au grade de commandant ou équivalent. Ces officiers qui sont ainsi brevetés de l'enseignement militaire supérieur, sont destinés à exercer de hautes fonctions de commandement et responsabilité. La formation des officiers correspond *grosso modo* aux trois principaux registres de l'action militaire : la tactique, l'opérative et la stratégie.

Au niveau tactique, les Ecoles de formation initiale (Ecole de l'Air, Ecole Navale, Ecoles de Saint-Cyr-Coëtquidan, Ecole des Officiers de la Gendarmerie Nationale, etc.) initient à la maîtrise des outils spécifiques à chaque armée (le pilote apprend à piloter, le marin à naviguer, etc.). L'Ecole de Guerre, quant à elle, se situe à un niveau opératif en initiant à l'action interarmées dans des opérations plus complexes où il ne suffit pas de maîtriser les éléments techniques propres à chaque armée. Il s'agit également de prendre en compte à ce niveau, l'articulation entre le politique et le militaire, notamment dans le cadre d'actions interministérielles. Enfin, le niveau stratégique est enseigné au Centre des Hautes Etudes Militaires (CHEM) réservé à des promotions très restreintes de 26 officiers supérieurs (niveau lieutenant-colonel ou colonel) destinés à accéder à des fonctions d'officier général.

⁷⁷ C'est à dire : Anthropologie – Ethnologie – Préhistoire, Archéologie, Arts et sciences de l'art, Géographie, Histoire – Histoire de l'Art, Philosophie, Sociologie, Démographie, Sciences de l'Information et de la Communication, Droit, Science Politique, Sciences Economiques, Sciences de Gestion, Mathématiques appliquées, Informatique.

La spécialité professionnelle du doctorat se situerait ainsi, dans la nomenclature militaire, à un niveau de compétence, de réflexion et d'action située à l'échelle opérationnelle. Dans le cadre de l'Ecole de Guerre, les officiers reçoivent une formation à la fois académique et opérationnelle. Les formations académiques visent à leur offrir les outils de l'intelligibilité de l'environnement (international, institutionnel, juridique, géopolitique, etc.) dans lequel ils sont amenés à évoluer. Le volet opérationnel comprend une approche spécifique à chaque armée et à ses modalités propres d'action, ainsi qu'une approche interarmées. Il comprend également des éléments de pratique de l'action en coalition.

A l'issue de cette formation, chaque stagiaire est tenu de rédiger un mémoire de fin d'études, qui s'apparente plus à une grosse dissertation, qu'à un véritable mémoire de recherche. Toutefois, il y a là un socle sur lequel pourrait s'appuyer la mise en place d'un parcours doctoral. En effet, l'inscription des stagiaires dans un parcours doctoral pourrait amener à augmenter les exigences de ce mémoire pour l'élever au niveau d'une véritable production scientifique. Certains mémoires, certes rares, produits actuellement possèdent d'ores et déjà ce niveau et donnent lieu à des publications dans des revues à caractère scientifique. Ce qui est encore l'exception pourrait ainsi devenir la règle dans le cadre de ce parcours doctoral.

Les cadres de la DGA forment la seconde catégorie du public visé. L'université Paris 1 Panthéon–Sorbonne propose, en partenariat avec la DGA, un master professionnel de droit public « Stratégies Industrielles et Politiques Publiques de Défense (SIPPD), qui décline, par rapport aux besoins spécifiques de l'industrie de l'armement, les objectifs poursuivis par l'Ecole de Guerre : former des cadres de haut niveau capables de concevoir et de mener une politique industrielle au delà du niveau de leur seule compétence technique pour prendre en compte les éléments de l'environnement industriel, politique, institutionnel de l'entreprise et de l'action publique. Il s'agit, en quelque sorte, de mener des politiques industrielles à l'échelle opérationnelle. Ce diplôme est accessible aux personnels de la DGA pourvus d'un master 1, mais en pratique la plupart sont déjà pourvus d'un Master 2. Il s'agirait ainsi d'aménager les enseignements du master SIPPD en y distinguant deux voies, une voie courte aboutissant dans la forme actuelle au M2 pro et une voie longue constituant la première année du cursus doctoral qui serait ainsi l'équivalent de l'année de stage à l'Ecole de Guerre. L'aménagement du master SIPPD pourrait également conduire à l'élargissement de sa base de recrutement à d'autres publics, en particulier les industriels du secteur de la défense.

La nature des publics visés inscrit le projet du parcours doctoral professionnel dans une logique de formation continue. Celle-ci serait accessible à des candidats disposant d'une expérience professionnelle de 7 (ou 5) ans dans une fonction correspondant à une qualification de niveau master. Le diplôme serait organisé en un parcours de 3 ans sanctionné par 180 ects⁷⁸, comprenant un volet formation (60 ects) et une thèse (120 ects). Il faudrait prévoir la possibilité de suspendre un an ou deux le cursus pour raisons professionnelles impératives empêchant la poursuite du parcours, notamment pour les officiers engagés dans des opérations extérieures.

Le parcours de formation (60 ects) est divisé en deux volets. Le premier, à caractère professionnel (40 ects) est organisé dans le cadre de l'Ecole de Guerre ou du master SIPPD dans lequel on aménagera une voie doctorale. La formation scientifique (20 ects) est assurée par un séminaire de 26 heures annuelles, suivi pendant les trois années du cursus⁷⁹. Proposé dans le cadre de l'Institut des Etudes sur la Guerre et la Paix, ce séminaire s'organisera en deux temps. Au cours de la première année, il s'agira d'accueillir les candidats aux méthodes et aux pratiques scientifique en sciences humaines et sociales (écriture et publication scientifique ; bibliographie, etc.). Des modules disciplinaires seront intégrés à cette formation pour prendre en compte les exigences spécifiques à chaque discipline. L'objectif concret du séminaire sera la réalisation d'une bibliographie critique et l'état de l'art du

⁷⁸ European Credit Transferts Système

projet de thèse. Par ailleurs, ce séminaire permettra d'encadrer la rédaction des mémoires rédigés par les étudiants dans le cadre de leur scolarité à l'Ecole de Guerre et dans le master SIPPD. Au cours des deux années suivantes, le séminaire de recherche sera organisé en sessions intensives concentrées sur deux ou trois jours, formule plus compatible avec les contraintes professionnelles des candidats. Chaque année une journée d'études sera organisée par les doctorants (en 3^e année) pour leur permettre de présenter leurs travaux et d'en mettre en œuvre la publication.

Synthèse de l'organisation du cursus :

	An 1	An 2	An 3
Officiers des armes	Ecole de Guerre + Séminaire « acculturation aux méthodes et aux pratiques scientifique en SHS »	Séminaire IEGP	Séminaire IEGP + Journée d'études
DGA	Parcours doctoral au sein du master SIPPD + Séminaire « acculturation aux méthodes et aux pratiques scientifique en SHS »	Séminaire IEGP	Séminaire IEGP + Journée d'études

Dans le cadre de ce cycle de formation, chaque doctorant produit au moins deux publications : le mémoire de fin de stage à l'Ecole de Guerre ou de fin d'année SIPPD et la communication présentée dans le cadre de la journée d'études de fin de cycle. Ces travaux seront versés au dossier de publications formant le volet « thèse » du diplôme. La thèse (120 ects) sera composée de trois éléments :

1/ Un ensemble de publications comprenant les travaux réalisés dans le cadre de la formation et tout type de production à caractère scientifique (article, communication de colloque, etc.).

2/ Les travaux réalisés dans le cadre de l'activité professionnelle : sans prétendre fournir ici une liste exhaustive des travaux réalisables dans ce cadre, on peut proposer quelques exemples sachant que certaines activités se prêtent mieux que d'autres à la réalisation d'études susceptibles d'être prises en compte. Les commissaires des armées, par exemple, exercent une activité d'expertise juridique aisément exploitable par l'analyse scientifique. Les officiers affectés en Etat-Major ou en administration centrale produisent, quant à eux, des documents d'aide à la décision, sous forme de rapports, qui, à condition de faire l'objet d'une analyse critique et d'une mise en perspective scientifique, peuvent nourrir une réflexion sur la pratique professionnelle. Pour les officiers affectés dans les forces, tous les travaux de conception et de planification des opérations peuvent également nourrir la réflexion. L'expérience opérationnelle peut elle-même donner lieu à des analyses relevant de l'histoire immédiate des opérations, comme cela se pratique aux Etats – Unis.

3/ Le mémoire de synthèse : d'une longueur comprise entre 250 000 et 300 000 signes (hors bibliographie, sources, annexes), il doit non seulement permettre l'articulation entre les différentes composantes du portfolio et en montrer la cohérence d'ensemble, mais surtout fournir une réflexion structurée aboutissant à la formulation d'une véritable thèse. Un résumé en anglais (ou en français si le mémoire est rédigé dans une autre langue) de 25 à 30 000 signes doit l'accompagner. Ce mémoire devra comporter un titre clair, suggéré dès l'inscription et le dépôt du projet de thèse, qui permettra notamment de diriger le candidat vers le directeur de recherche et l'Ecole Doctorale *ad hoc*.

Un comité de thèse sera constitué et une évaluation-bilan aura lieu à mi-parcours. La soutenance sera effectuée devant un jury de 3 à 5 membres constitué selon les règles académiques, il pourra y être ajouté à titre d'expert un à deux professionnels. L'autorisation de soutenir est délivrée après avis favorable de deux rapporteurs extérieurs à l'Ecole Doctorale de rattachement du candidat.

La création d'une spécialité professionnelle du doctorat appliquée aux hautes fonctions de la défense répond à un besoin exprimé par l'institution de défense, mais elle ouvre également pour l'université une voie susceptible d'apporter des solutions au problème de l'articulation entre la science et les logiques de métier. Actuellement (octobre 2013) en cours de négociation, ce projet doit être prochainement soumis à l'approbation des instances centrales de l'université Paris 1 et du conseil de l'enseignement militaire supérieur placé sous la présidence du Chef d'Etat-major des Armées.

REFLEXIONS SUR LA PLACE ET LES APPORTS DE LA THESE



Les rapports entre recherche, action et formation

Jean-Marie Barbier,
Professeur, directeur du Centre de recherche sur la formation
Conservatoire national des arts et métiers

Cette question des rapports entre doctorat et monde professionnel, me semble-t-il, comporte évidemment des données sociologiques, des données historiques, mais comporte aussi des éléments de pression sociale tout à fait forts. Tous ces éléments ont été mis en valeur à travers les autres interventions de ce colloque. Toutefois, il y a un petit point supplémentaire comportant probablement des éléments de nature, disons, sémantique, c'est-à-dire attachés au mot recherche : quelle serait la nature de cette future recherche de doctorat professionnel ? Quels seraient les rapports entre recherche et formation, comment situer le doctorat professionnel, comment situer la thèse de doctorat professionnel dans les rapports action, formation et recherche ?

Quand on parle de formation, c'est plus large que le sens habituel de formation, il s'agit plutôt du développement de compétences et de la professionnalisation tels que l'aborde Richard Wittorski dans ses travaux. C'est sur cet aspect que nous allons exposer, parce que nous avons l'impression que ces considérations épistémologiques et sémantiques jouent dans le débat car on ne met pas derrière les mots les mêmes sens.

Plutôt que de procéder à un exposé très construit, je vais proposer une petite dizaine d'affirmations, de façon à provoquer le débat entre nous.

1. - La première est particulièrement d'actualité après tout ce que nous avons entendu lors de ce colloque, c'est que le mot thèse est probablement associé à plusieurs registres de signification. Derrière le mot thèse, on veut parler de différentes choses et les éclairages historiques qui nous ont été apportés me paraissent, de ce point de vue, lumineux car ils situent les choses.

- a) Le premier sens, général, de la thèse renvoie à une construction discursive. C'est en fait une argumentation. C'est une opinion qu'on présente comme vraie et par rapport à laquelle on va aligner un certain nombre d'arguments. C'est une forme extrêmement fréquente, forte historiquement et qui continue de subsister dans la thèse moderne voire même actuelle c'est-à-dire qui nécessite une construction de l'écriture de la thèse sous une forme argumentée. Donc le premier registre de signification est que la thèse est une construction discursive. Il est possible d'imaginer des thèses sans recherche, qui ne font que des argumentations. Tout au moins la thèse comporte indubitablement une forme argumentative.
- b) Le deuxième sens porterait sur le fait qu'il s'agit d'une thèse de recherche et, sur ce point, on insiste moins sur l'aspect argumentatif que sur le côté mental c'est-à-dire sur la recherche. Il s'agirait de produire des représentations intellectuelles nouvelles, inédites pour le public auquel elles sont communiquées voire pour la personne qui les produit. Et dès lors on souligne davantage le côté recherche. Et cela a une conséquence sur ce qui est écrit car, quand on est un

professionnel, si on se cantonne dans la synthèse de ce qu'on a fait auparavant, ce ne peut être une thèse. Cette dernière est un exercice mental qui donne lieu à énoncé.

- c) Et puis, troisième sens, mis en valeur depuis dix ou vingt ans, c'est la thèse comme donnant lieu à une reconnaissance sociale, à un double niveau : celui de diplomation et celui de qualification. Il y a une pression extrêmement forte aujourd'hui, dans beaucoup de corporations publiques et privées pour que le niveau Bac+8 soit pris en compte et, dans ce cas, la thèse n'est que l'attestation de cette poursuite d'études. Au fond la thèse, en elle-même n'est plus importante. L'enjeu serait d'avoir Bac+8. Et on voit bien les raisons internationales qui conduisent à cela mais il existe aussi des raisons de mutations des professions, de situations des unes par rapport aux autres. Par exemple, aux Etats-Unis, la sociologie des professions s'est beaucoup intéressée à ce que lesdites professions soient présentes dans l'Université parce que cela avait des incidences « sonnantes et trébuchantes » et de prestige social.

Selon les cas, on insiste plutôt sur l'un ou l'autre sens et c'est très important. On parle toujours un peu des trois mais en réalité, selon les cas, on insiste plutôt sur l'aspect recherche, plutôt sur l'aspect argumentatif ou plutôt sur l'aspect niveau de qualification. Et ce mélange, qu'on peut comprendre, relève d'une ambiguïté fonctionnelle, qui n'est pas un hasard, parce que cela rend bien des services. Mais dès lors, cet intérêt social fort place la thèse et le doctorat dans des situations où il n'est plus possible de progresser parce qu'il y a un tel mélange. Sans doute faudrait-il distinguer la notion de diplôme de celle de grade. Cette distinction est reconnue au niveau européen. Au fond, une des solutions par rapport au doctorat dit professionnel, ne serait-elle pas de dire que c'est un grade mais pas forcément un diplôme ?

Soulignons que, dans la VAE (Validation des acquis d'expérience) en France, tout passe par l'écriture et on ne voit plus très bien le côté professionnel. Et si on ne passait pas par l'écriture, alors, les personnes qui délivrent le diplôme, celui donné en formation « normale », ne laisseraient pas faire au motif que cela serait « brader le diplôme ». Il n'est pas sûr que ceux qui ont travaillé sur cette question de la VAE aient fait la distinction entre diplôme et grade, c'est-à-dire niveau de diplomation et niveau de qualification. Peut-être y-a-t-il une voie de ce côté-là car il s'agit de problèmes de reconnaissance de la valeur des gens dans l'enseignement supérieur ou dans la vie professionnelle. Mais il n'y a pas forcément recoupement de l'un par rapport à l'autre.

2. La deuxième affirmation porte sur le fait que, quand on parle thèse, on mélange régulièrement la question des connaissances et celle des savoirs, ne serait-ce que, quand on commence une thèse, on fait ce qu'on appelle l'état des savoirs ou des connaissances, l'état de l'art sur la question. De l'autre côté, on considère que les professionnels ont toutes les connaissances. Sont-ce des savoirs ? Y-a-t-il une différence ? Sont-ce des savoirs savants ou des savoirs d'expérience ? A quelle(s) condition(s), un savoir d'expérience est-il un savoir ? Par conséquent, il y a une question qui se pose : ne faut-il pas distinguer savoirs et connaissances pour sortir de ce problème ? Pour nous, on parle de savoir quand il y a production d'énoncés, écrits ou oraux, distincts de ceux qui les énoncent et de ceux qui les entendent. Ils sont bien sûr associés, ce sont des signifiants liés à des signifiés, qui sont donc des représentations ou des systèmes de représentations. Cela porte aussi bien sur le monde que sur une transformation possible du monde. C'est compliqué : ce n'est pas seulement l'état du monde, c'est la transformation du monde telle qu'elle s'opère à l'occasion de chacune de nos activités ou telle qu'il serait souhaitable qu'elle s'opère pour obtenir les distinctions entre les deux. Les savoirs font l'objet d'une reconnaissance, sur le régime de la vérité, de l'efficacité et d'un contrôle : n'est savoir, en fait,

que ce qui est un jugement de valeur, et c'est assez drôle, sur un énoncé qui est considéré comme vrai ou comme efficace. Donc l'idéologie de cette objectivité est intéressante par rapport à ce point.

Et je vous propose d'appeler connaissances, au moins pour le temps de cette intervention, quelque chose qui n'est pas séparable des sujets, quelque chose construit par le sujet qui est donc, du côté du sujet, un possible d'activités représentationnelles. Du fait de l'histoire de chacun, c'est quelque chose qu'il a construit. D'ailleurs, le terme au sens étymologique, *cum*, c'est mettre avec. Ce n'est donc pas séparable d'un sujet alors que le terme savoir, c'est *sapere*, ce qui a du goût. Ce n'est pas du tout la même chose.

Il est donc intéressant de se poser la question par rapport à un potentiel doctorat professionnel. Sanctionnerait-on des connaissances ou sanctionnerait-on des savoirs ?

3. En troisième affirmation, c'est dans l'action que se construisent les connaissances. Ce n'est pas forcément dans la recherche. Beaucoup de pédagogues célèbres, ont dit, tel que Joseph Jacotot « *les connaissances ne sont pas données, elles se prennent.* » c'est-à-dire que c'est le sujet qui construit ses connaissances, y compris à travers le discours d'autrui. La connaissance est toujours construite par le sujet lui-même. Il écrit précisément : « *L'instruction, c'est comme la liberté, elle ne se donne pas, elle se prend.* » Tous les constructivistes disent à peu près la même chose avec d'autres mots. C'est dans l'action que se fait cette construction c'est-à-dire que lorsque nous agissons, nous développons forcément des activités interprétatives, des activités d'interprétation du monde qui nous entoure et de notre propre activité de transformation du monde. Nos connaissances se construisent du fait de ces activités interprétatives qui accompagnent nos propres activités. Ceci est vrai y compris dans l'éducation au sens classique c'est-à-dire que la scolarité, c'est aussi une expérience, l'expérience du discours d'autrui. Les connaissances que nous construisons ne ressemblent pas forcément aux savoirs qui nous sont dispensés. Ceci est très important. C'est une transformation. C'est pareil pour la recherche c'est-à-dire que la recherche c'est aussi une action. Je construis des connaissances et je construis des compétences à travers la recherche, même si la recherche produit des savoirs. Puisque le chercheur est impliqué dans la recherche, il construit des connaissances et des compétences et produit des savoirs.

4. La quatrième affirmation porte sur le fait que la recherche est probablement une action qui a pour intention la production de savoirs inédits et qui suppose une communication sur le processus de production de ces savoirs dans les conditions qui permettent un jugement de valeur sur leur validité par une communauté de destinataires.

Il n'y a pas de recherche s'il n'y a pas de communication de recherche. Pourquoi diable fait-on des communications souvent ennuyeuses, académiques, etc. ? C'est parce qu'on doit rendre compte, qu'il s'agisse d'une communauté professionnelle ou d'une communauté classique, académique, mais il y a aussi des communautés académiques professionnelles ; il faut rendre compte dans quelles conditions on a produit ce qu'on a produit. C'est vraiment caractéristique et cela pèse évidemment sur la manière dont on parle d'une thèse de recherche.

5. La cinquième affirmation souligne que les savoirs produits à l'occasion de la recherche peuvent avoir des statuts distincts qui induisent par là même différentes formes de recherche. Dans l'organisation académique classique, il existe déjà une grande variété de thèses ; on va dire qu'il existe en réalité une grande variété de formes de recherche :

- a) Il y a les recherches qui ont pour but d'établir des faits. La paléographie, l'historiographie ont été à l'origine de découvertes considérables, passionnantes mais qui ne consistent quelquefois qu'à établir des faits. Ce sont des recherches que nous allons présenter comme des recherches

en établissement de données. Ce qu'elles produisent ce sont des savoirs factuels. On en a besoin, le matériau de toute démarche de recherche est d'établir des matériaux factuels, ce qu'on appelle le travail empirique mais qui prend quelquefois l'essentiel de la place dans certaines disciplines, à l'exemple de la démographie, la sociographie, la géographie humaine, sociale... Comme par hasard, ces disciplines portent dans leur appellation le mot « graphie ». Il est important lorsqu'on parle de légitimité, de voir qu'il y a aussi un regard social sur la manière dont sont établis les faits. On peut considérer d'ailleurs qu'il existe des hypothèses de recherche pas toujours présentes au début, mais à un autre moment. Elles ne sont donc pas des hypothèses de corrélation mais des hypothèses d'existence.

- b) Deuxième type de recherche qui travaille sur les savoirs qui correspondent à des activités non pas de reconnaissance et d'identification, mais à des activités de compréhension et par conséquent des activités d'analyse. C'est lorsqu'on va être capable de faire des corrélations entre plusieurs existants. C'est la forme la plus classique des démarches de recherche parce qu'elle suppose, non seulement un travail de recueil de faits, mais également des implications en termes de cadre, d'outils théoriques à distinguer des concepts parce qu'il y a aussi des concepts dans les démarches d'identification. En revanche, il n'y a pas forcément de théorie au sens fort du terme.

- c) Un autre type de recherche qui nous intéresse beaucoup ici, ce sont les formes de recherche en optimisation. Le savoir produit au sens théorique jaillit des relations entre des faits. Mais lorsqu'on fait de la recherche qui aboutit à la mise au point de nouvelles techniques, de nouvelles politiques, de nouvelles manières de faire, ce sont aussi des représentations intellectuelles nouvelles pouvant donner lieu à communication et que ce soit éprouvé grâce à la communication à un public destinataire sur leurs valeurs. Une grande partie de la recherche en médecine, fait cela, la recherche en thérapeutique est souvent évaluative. C'est parce qu'on teste une idée qu'on a eue. A tort ou à raison, j'appelle cela des recherches en optimisation. Cela produit donc des savoirs basés sur l'idée d'avoir une représentation d'une transformation possible du réel et de l'énoncer, que ce soit un savoir et pas seulement une connaissance. Pas seulement n'est pas ici un jugement de valeur mais simplement une spécification.

- d) Il faut reconnaître malgré tout qu'il existe une quatrième forme de recherche, souvent à l'œuvre, qui peut produire des savoirs dont l'intention n'est pas cela. C'est ce qu'on peut appeler des recherches formation, des recherches qui ont une intention dominante de professionnalisation. On veut produire chez le sujet les compétences complexes dont il aura besoin dans une fonction de cadre. Quand on fait un Master professionnel, par exemple, c'est cela qu'on fait. Mais on pourrait imaginer, nous avons essayé de le faire au Conservatoire national des arts et métiers, et, pour le moment ce n'est pas encore réussi. Il serait souhaitable qu'il y ait des formes de préparation à la recherche portant là-dessus parce que pour former, de façon exigeante, par exemple des consultants, ces formes de recherche en optimisation seraient particulièrement pertinentes et on n'éloignerait pas ces personnes de leurs préoccupations. Cela les obligerait aussi à avoir le contact avec l'ensemble de la production en sciences sociales nécessaire pour l'exercice de leur métier afin de ne pas trop être dans l'idéologique.

Ces savoirs ont donc des statuts différents et cela donne des formes de recherches différentes.

6. Autre affirmation, celle que l'éducation, en particulier l'enseignement, se servent de la formation et des savoirs comme outils. L'enseignement, l'éducation ne produisent pas des savoirs. En revanche, ils se servent des savoirs comme outils dans une visée d'influence sociale c'est-à-dire qu'ils cherchent à changer les représentations des publics destinataires. Par conséquent, les savoirs sont des outils pour aider à ce processus spécifique qui est un processus d'influence sur les représentations d'autrui. Cela est très important parce qu'il y a une idéologie derrière tout cela. Par exemple, nous sommes souvent admiratifs devant l'Université Humboldtienne, très liée à la recherche, et qui a eu beaucoup d'influence. L'université Humboldtienne définit l'enseignant du supérieur comme un enseignant chercheur censé enseigner les savoirs qu'il a produits. Mais cela ne se produit pas les trois quarts du temps... Mais cette représentation subsiste. Regardez tous les textes officiels. Certains syndicats insistent beaucoup là-dessus pour des raisons de valeurs professionnelles, nous sommes enseignants chercheurs. Logiquement la recherche est censée alimenter l'enseignement mais souvent l'enseignant-chercheur enseigne des choses différentes de celles qu'il a produites. Cela veut dire qu'une chose est l'affichage social, autre chose est la réalité.

7. Autre affirmation qui porte sur cet aspect discursif de la thèse, sur l'argumentation que constitue une thèse. Il existe au moins deux types de discours, deux types d'énoncés dans une thèse :

- 1) Les énoncés relatifs au geste mental réalisés pendant la recherche. Tout ce travail si difficile, si passionnant, qui procure un plaisir fantastique quand quelque chose est trouvé, mais qui perturbe et finalement oblige à changer d'objet de recherche. Ce sont là tout de même des exercices mentaux. Il y a donc une partie de la thèse qui consiste à faire comme si on mettait sur le plan des énoncés, l'exercice mental. A ce moment-là, se traduiront dans l'écriture de la thèse des activités de reconnaissance en activités d'identification. Ce qui va constituer la partie empirique de la thèse. Autrement dit, il est impossible de ne pas avoir une dimension empirique dans la thèse, sinon rien n'est produit selon la définition officielle.
- 2) Toujours relatif à l'exercice mental, peut-être que le chercheur a compris des choses à l'occasion de la thèse et c'est à ce moment qu'il éprouve du plaisir. Cela se traduit en activités d'analyse ; il est difficile de faire une thèse, au sens classique, sans qu'il y ait de l'analyse. Dès lors, on ne va plus seulement parler du travail empirique mais du travail d'analyse.
- 3) Et puis le travail d'analyse ne suffit pas. Il y a aussi des activités d'interprétation. On trouve dans les thèses des parties comme la discussion, le cadre théorique. La partie cadre théorique en général dépasse largement les matériaux recueillis. Les hypothèses sont toujours recadrées par rapport à un ensemble théorique beaucoup plus large. Il n'y a donc pas là simplement des activités d'analyse mais des activités d'interprétation. Des choses intéressantes sont dites mais sans preuves. Soulignons qu'on se sert presque tout le temps de l'interprétation dans la vie courante ! On n'arrête pas d'ailleurs de se tromper en interprétant mais comment faire autrement ? Souvent dans une relation personnelle, on interprète l'activité d'autrui. « Ah, ce n'est pas étonnant. » Et puis ensuite, on fait une hypothèse sur... Il s'agit là d'une première dimension de l'interprétation. Mais il y en a une seconde qui est que la thèse est aussi la construction d'une argumentation. Il faut convaincre le lecteur de la thèse et d'abord, en premier lieu, les gens qui encadrent le doctorant, cela n'est pas le plus facile, avec l'idée qu'ils témoignent quelque part du jury, qu'ils sont censés porter les critères du milieu scientifique. Et puis au moment de la soutenance, il y a derrière un milieu académique, le jury, les collègues, les amis qui sont venus et qui peuvent être très intéressés. Quand cela touche à

des questions vitales, c'est parfois très intéressant y compris pour tous les publics. A cette occasion, il faut argumenter. C'est à cette occasion que l'on produit des propositions que l'on tient pour vraies et que l'on s'engage à soutenir par une argumentation.

8. Enfin, une dernière affirmation sur laquelle nous ne nous arrêterons pas en profondeur, par faute de temps. Il peut exister autant de formes de thèses qu'il existe de formes de recherche. Sans être paléontologue ou anthropologue, nous savons tous que Mauss, qui a écrit des livres relativement remarquables, n'est jamais allé nulle part, c'est-à-dire qu'il est toujours resté à Paris. Sur quoi donc s'est-il appuyé pour parler des pays étrangers ? De fait, il y aurait une division du travail. Et il n'est pas le seul dans ce cas-là. Dans l'organisation académique elle-même, au-delà de la question des rapports avec le professionnel, il existe beaucoup de formes de thèses. Et cela, notamment dans les disciplines des sciences humaines et sociales, qui sont des recherches développement, des recherches action, etc. et qui sont légitimes. Mais a-t-on suffisamment travaillé sur ce que suppose la légitimité de ces formes de recherches qui aboutissent à des représentations sur une transformation possible du réel ? C'est pour cette raison que la question de la thèse d'ingénieur docteur est intéressante.

9. Je vais aborder mon dernier point, parce que nous sommes tous ici habités par la question du rapport avec le monde professionnel et le monde social. Je voudrais insister sur le fait que, même les thèses en intelligibilité, c'est-à-dire celles relativement classiques sur le plan épistémologique, celles qui produisent des corrélations, les relations avec le monde professionnel, peuvent être multiples.

- 1) D'abord, au niveau de la détermination des objets. Prendre des objets significatifs pour les professionnels et pour les acteurs sociaux et les faire se rejoindre constitue tout un travail. Cela suppose des liens forts, c'est à dire que le chercheur, par exemple, ne soit pas que chercheur, qu'il soit enseignant et aussi qu'il soit un professionnel de la chose étudiée. Personnellement, je milite pour une triple identité professionnelle dans l'enseignement supérieur pour cette raison, afin que les chercheurs travaillent des objets de recherche qui aient du sens. Par exemple, pour ceux qui travaillent en pédagogie, ou en formation, l'analyse du travail ou l'analyse de l'activité pourrait être micro, on pourrait descendre plus en niveau micro, c'est-à-dire étudier le mouvement de la langue dans la bouche lorsque quelqu'un parle, ce qui n'aurait pas beaucoup d'intérêt pour la recherche au sens strict en éducation et en formation. Il faut prendre des actions pertinentes. Rappelons que ce que nous entendons par action, est un ensemble d'activités dotées d'une unité de sens et de significations pour un acteur. Nous avons intérêt à nous donner comme objet des actions c'est-à-dire des ensembles d'activités qui ont du sens soit pour les acteurs qui les promeuvent, soit pour les acteurs qu'elles concernent. Le lien entre recherche et monde professionnel se situe d'abord là : être capable de repérer des objets significatifs pour ceux qui font. Cela a beaucoup de conséquences parce que cela signifie qu'à la fois, le chercheur choisit seul son objet de recherche, et il le fait en lien avec autrui. Si son objet de recherche lui est totalement donné par la commande sociale, il y a un problème. Si le chercheur se réfère uniquement à lui, il y a aussi un problème. C'est donc par une itération, un contrôle social et personnel, que s'équilibre la recherche en formation. Cela signifie plein de choses : il s'agit qu'on puisse se donner des objets qui soient significatifs et qui sont souvent des activités, des actions. L'étude menée sur les thèses en Sciences de l'Éducation⁸⁰ montre que plus de 45 % des objets de recherche portent sur les activités et les pratiques, et ensuite sur les politiques. Mais les politiques, ce sont également des activités. Je fais l'hypothèse que la difficulté fréquente d'une

⁸⁰ Voir l'intervention de Daniella Rodriguez à propos des thèses en sciences de l'éducation dans les Actes de ce colloque.

thèse est de transformer un problème d'action en problème de connaissances, c'est-à-dire de se donner comme objet non pas la résolution d'un problème mais seulement des existants, et des existants qui sont des activités.

- 2) Il peut y avoir une relation entre recherche et monde professionnel autour des hypothèses. Nous avons constaté avec des collègues, lors d'un comité de thèse, un lien fort entre intuition et problématisation. Souvent, les professionnels ont « l'intuition de » mais tout le problème consiste à transformer cela en « problématisation ». Nous citerons Jean-Yves Trepos : « *La problématisation, ce n'est jamais que la sophistication d'une intuition.* » Ce propos me semble très juste c'est-à-dire que la problématisation émerge lorsque cela devient argumenté. Les professionnels ont souvent des intuitions très fortes. J'ai eu une petite expérience. J'ai dirigé la thèse d'une personne qui était directrice d'une école de travail social. Elle est venue avec l'hypothèse suivante, sans que j'aie eu la moindre influence sur cette dernière : « à la conjonction entre une formation et un premier engagement professionnel c'est-à-dire une première socialisation professionnelle, s'élabore, ce qu'elle appelait, une culture professionnelle initiale » et qui était, tantôt médico-sociale, tantôt sociale. Elle a éprouvé cela dans sa thèse car elle l'avait observé. C'est très intéressant d'avoir des démarches de recherche ouvertes, lorsque les choses vous viennent ainsi. C'est la raison pour laquelle, personnellement, je préconise d'aller très tôt sur le terrain, ce que j'appelle « griller du terrain », parce que les intuitions viennent souvent du terrain ou parce qu'on l'a fait soi-même.
- 3) Troisième cas de lien, et il en existe bien d'autres, mais je voulais simplement amorcer la réflexion sur ce point, c'est la communication des résultats de recherche. On peut penser qu'il peut exister plusieurs écritures de recherche. Ce n'est pas illégitime d'avoir des publications diverses, dans des revues à comité de lecture, une validation du Conseil national des universités (CNU). Ce n'est pas mauvais non plus de connaître comment fonctionne l'univers de la valorisation des travaux de recherche, parce que sinon, entrer dans l'enseignement supérieur sans avoir le contrôle de cela, peut-être dommageable. Mais savoir communiquer à des professionnels et savoir communiquer au grand public, c'est important aussi. On pourrait donc imaginer par conséquent que les carrières des chercheurs soient également gérées à la lumière de cela.

10. Et puis un dernier point, et j'en aurai terminé, est-ce que les chercheurs, à la fin de leur recherche, ont à faire des préconisations ? Dans les démarches en intelligibilité, je dirais que non. Ces dernières :

- soit produisent des savoirs nouveaux à partir de faits nouveaux car elles comportent une partie de travail empirique, elles alignent de nouveaux savoirs factuels, c'est le « front de la recherche » comme on dit dans les milieux de sciences physiques. Ces thèses accumulent des données considérées comme des savoirs adossés à des résultats d'expériences.
- soit, produisent, comme on appelle ici au Conservatoire national des arts et métiers, des outils générateurs de savoirs, c'est-à-dire des outils d'analyse. Nous pensons que la Recherche produit un déplacement de pensée. En fait, elle produit un déplacement des outils de pensée c'est-à-dire qu'elle conduit à ne plus penser exactement comment on pensait avant. Qu'apporte la recherche ? C'est voir autrement. C'est tout. Si on voit les choses autrement, ce n'est pas la recherche qui produit le changement social, mais elle en est un vecteur. La recherche fait que les savoirs sont établis, que ces derniers font voir autrement les choses à ceux qui sont dans l'action ; ils éprouvent des

émotions différentes. Par conséquent, ces derniers vont changer leurs pratiques. Mais je fais l'hypothèse que les transformations des pratiques ne sont jamais l'application de la démarche de recherche au sens strict. On n'applique pas un savoir. C'est ce qu'on croit. Mais personnellement, je n'ai jamais vu appliquer les savoirs. Je fais donc l'hypothèse, qu'à l'issue des démarches de recherche, on peut créer avec les professionnels avec lesquels on travaille des situations où ce sont eux-mêmes qui produisent les recommandations. Une manière de gérer cette situation est de faire cela dans des séminaires collectifs, dans des recherches collectives, de sorte que nous soyons concernés par ce que l'on produit. On est difficilement concerné par ce que l'on ne produit pas. Les professionnels qui entrent en recherche vont produire une autre manière de voir et le formaliser. Cela aura vraisemblablement plus d'incidences sur leur envie, y compris d'agir.

La thèse comme source de développement de compétences professionnelles

Françoise Cros
Professeur au Centre de Recherche sur la Formation
Conservatoire national des arts et métiers

L'Axe 3 du Centre de recherche sur la formation du Conservatoire des arts et métiers, intitulé « Communication en éducation et en formation », s'intéresse au processus de construction de la thèse pour tenter d'y déceler des mobilisations de compétences nouvelles lors de cette écriture longue, que cette thèse soit à des fins de débouché immédiat sur le marché du travail ou ait l'objectif de produire des savoirs nouveaux sur un objet, l'un n'excluant d'ailleurs pas l'autre ; ce peut n'être qu'une question de dominante.

Fréquemment, la thèse est identifiée à un exercice d'écriture longue faisant suite à une pratique concentrée de chercheur⁸¹. Autrement dit, il suffit d'avoir mené une « bonne » recherche sous la direction du tuteur universitaire pour pouvoir ensuite rédiger aisément la thèse, l'idée selon laquelle, l'individu pense d'abord et écrit ce qu'il pense au mot à mot, sous la dictée de sa pensée. C'est ainsi que nous avons pu rencontrer un étudiant, auquel nous demandions si sa thèse avançait, nous dire que sa thèse était pratiquement finie, il ne lui restait plus qu'à la rédiger !

Or l'écriture de la thèse commence dès l'instant où l'étudiant se met en marche pour la mettre en œuvre. Ce dernier se lance sous la conduite de son directeur dans un processus exigeant de recherche avec des éléments importants comme : un objet de recherche, des références théoriques, un état de l'art, des hypothèses, des données recueillies, analysées et interprétées. Il ne s'agit pas de suivre le célèbre schéma de Claude Bernard⁸² mais d'avoir à l'horizon ce que certains appellent des déplacements de pensée. Latour et Woolgar ont étudié, en tant qu'ethnologues, les pratiques ordinaires de la « tribu » des chercheurs, quel qu'en soit le domaine et ils se sont aperçus que dès le démarrage de toute recherche, le chercheur laisse des traces sur un papier ou un support. Autrement dit, il écrit tout au long du processus de la recherche sous des formes différentes qui peuvent être des tableaux, des listes, des diagrammes, des courbes, des « camemberts », etc. Ces traces sont appelées par ces chercheurs des « inscriptions littéraires ». L'écriture de la thèse par conséquent ne commence pas APRES la recherche mais bien tout au long de son processus dans une gymnastique de synthèse continue et de recherche d'appréhension et de compréhension des phénomènes.

L'écriture de la thèse devient donc un formidable observatoire du déroulement même du travail de recherche de l'étudiant. En effet, si nous considérons l'écriture comme « tout processus laissant une trace sur un support à des fins de communication (y compris pour soi-même) », le processus de la thèse peut être saisi par ses manifestations. Bien sûr, nous aurions pu nous contenter de collecter les types d'écrits produits tout au long de la thèse et les analyser comme des supports de communication, dans une sorte de chronologie. Toutefois, notre intérêt ne réside pas dans la communication pour la communication mais dans le fait que ces productions écrites témoignent de compétences qui se construisent et peuvent être source d'employabilité. En effet, la thèse est très mal connue sur le marché

⁸¹ Nous n'oublions pas la soutenance de la thèse qui reste un exercice important pour la construction identitaire et professionnelle du doctorant ; mais notre travail de recherche se limite, pour l'instant, à la thèse écrite.

⁸² La célèbre formule OHERIC (Observation, hypothèses, expérimentation, interprétation et conclusion).

du travail, elle fait même peur, car l'image qu'en ont fréquemment les DRH se résume au développement d'un esprit critique, toujours à chercher « la petite bête » là où ce n'est pas utile.

C'est alors que nous avons cherché à cerner les compétences mobilisées tout au long de cette thèse (qui, en France, dure *a minima*, trois ans) et saisies à travers les pratiques d'écriture. Nous avons observé certains comportements de doctorants et nous avons ensuite eu des entretiens avec eux⁸³ pour recueillir non seulement les gestes observables mais aussi les gestes mentaux à l'œuvre. Autrement dit, c'est à l'intérieur du processus même de production de la thèse que sont mobilisées et développées des compétences jusque-là inédites, méconnues souvent de celui-là même qui les expriment et qui peut donc difficilement les mettre en valeur lors d'un entretien d'embauche. C'est sans doute à ce point que nous posons la question de la pertinence de vouloir faire rédiger aux doctorants ce « quatrième chapitre de la thèse »...

Ces observations et ces entretiens ont eu lieu en début, au milieu et en fin de thèse. Nous avons interviewé ces étudiants, le plus souvent, la veille de restitution de leur travail au séminaire doctoral, là où ils doivent, par un exercice de synthèse, reprendre tout le travail qu'ils ont fait jusque-là.

Pour la facilité de cet exposé, je prendrai deux pratiques étudiées et communes à tous, à savoir, les notes prises lors de la lecture d'ouvrages de référence et le recueil de données.

La prise de notes de lectures

Sans doute les étudiants n'ont-ils pas attendu de se lancer dans une thèse pour annoter des lectures. Ce qui change ici est la manière de le faire et l'intention qui module cette pratique de prise de notes. En effet, si les pratiques sont diverses selon les habitudes ou le contexte (par exemple, si un étudiant prend souvent le train, il se servira de ce temps pour ses lectures ou si un autre étudiant réalise cette activité chez lui, il aura une préférence pour utiliser son ordinateur), elles ont toutes l'exigence de repérage d'éléments de lecture adéquats au cadre théorique ou méthodologique qui se tisse. Autrement dit cet exercice est au service de l'échauffement de la pensée et d'entrée dans un univers propre. Nous avons même observé des étudiants qui utilisaient encore le stylo pour écrire des passages d'ouvrages ou d'articles, justifiant cette manière de faire comme une imprégnation du corps lui-même dans la graphie des mots et des phrases. Cette sélection orientée de passages ou d'idées (qui peuvent être à la source de citations ou de rappels de formes théoriques) s'organise dans des situations originales et propres à chaque doctorant. Ainsi, l'un utilisera l'ordinateur en créant des dossiers de catégories ou de définitions différentes de termes ; un autre construira des fiches dans lesquelles il place des idées proches émanant d'auteurs différents, etc.

La prise de notes en vue d'une thèse possède des caractéristiques fortes comme celles de repérer dans une lecture longue des éléments qui, apparemment, ne paraissent pas aller de soi face à la question de recherche que se pose initialement le doctorant. Elle conduit l'étudiant à changer de point de vue et à organiser ce point de vue dans un cadre qu'il construit au fur et à mesure. Il y a comme une intertextualité entre ce qui est lu et ce qui est préconstruit de la part de l'étudiant. Cette prise de note est l'antichambre de l'état de la question et exige des synthèses successives, des superpositions, des rapprochements liés à l'état d'imagination et de créativité de cet étudiant.

Il s'agit plus que d'une simple acculturation cognitive qui soumet l'étudiant à la pensée d'autrui et exige de construire de manière cohérente et homogène ce qui est dit sur la question et les apories qui, selon l'étudiant, lui paraissent indépassables. Nous trouvons dans cette pratique intense et exigeant de la part de son auteur, une habileté à repérer les nœuds de la pensée d'autrui, nœuds traduits dans un vocabulaire et une syntaxe pas toujours aisés. Cette pratique, intense au démarrage de la thèse, ne

⁸³ Nous avons suivi une dizaine de doctorants en sciences sociales et humaines.

quittera plus l'étudiant jusqu'au point final. Nous pourrions définir ces compétences comme celles de synthèse de document, de mise en relation et en résonance de points de vue divers, de souci d'entrer dans des manières d'envisager l'univers et la société qui concourent à en relativiser la portée. Enfin, la pratique de ce qu'on appelle communément « l'état de l'art » relève d'un souci d'exhaustivité et donc de mise en relation des éléments qui semblent pour l'étudiant entrer dans la problématique de sa recherche et d'en extraire un point de vue qui pourra être argumenté publiquement à travers cette écriture scientifique, genre littéraire aux contraintes multiples.

Le recueil de données

Le choix du terrain est un passage obligé du doctorant, même et nous dirions surtout si ce terrain lui est très familier. Beaucoup de choses ont été dites sur le rapport du thésard à son terrain, pour en vanter la « juste distance ». Peut-être là pourrions-nous trouver des différences entre un professionnel qui cherche à élucider certains pans de sa pratique et un doctorant n'ayant pas de rapport direct avec son terrain de recherche. Mais là n'est pas notre question.

L'étudiant est dans la contrainte d'échafauder un ou des outil(s) pour prélever des informations de ce terrain qui ne se donnent pas à voir spontanément. Il a sa disposition tout une batterie d'instruments mais il sait que chaque terrain étant spécifique et surtout le rapport qu'il y instaure face à la question qu'il se pose, il est amené à construire ses propres instruments. Ces instruments lui serviront à recueillir des traces du terrain ; leur combinaison l'aidera (la fameuse triangulation méthodologique) à en saisir plusieurs facettes. Il découvre à quel point toute situation appréhendée est un construit social à gérer et qu'il ne pourra pas avoir plus d'informations qu'il n'en aura anticipées lors de l'élaboration de ses outils. Dans les thèses de sciences sociales et humaines, nous rencontrons beaucoup d'entretiens. Ces derniers ne s'improvisent pas et des entretiens exploratoires sont souvent nécessaires pour ajuster le chercheur à son terrain. Il y a là une compétence d'écoute et de flexibilité forgée tout au long du recueil de données qui laisse des traces, y compris lorsque l'étudiant sera amené à les interpréter.

Le terrain se donne difficilement à voir et c'est dans la construction de l'échantillon que le doctorant décidera de la pertinence de son recueil de données. Cette congruence exige de lier choix du terrain et question posée. Autrement dit, recueil de données n'est pas simplement un exercice photographique passif mais une mise en lien continue entre ce que les données peuvent informer et la question de recherche. Les écritures de questionnaires d'entretiens semi-directifs contiennent une multitude de ratures, de retours en arrière, de modifications de la forme même des questions ou des thèmes à aborder, des changements de formes, des présentations du chercheur différentes passant par des ostensions identitaires différentes permettant de recueillir des informations qu'une autre présentation identitaire empêcherait.

Souvent l'entretien est enregistré et le doctorant est alors conduit par souci de respect du dire des autres, de décrypter ces entretiens, de les annoter, de les lire et relire, de les classer selon une grille soit sociologique, soit linguistique, soit thématique, etc. Ce dernier choix doit être en accord avec les questions posées, les sources théoriques, etc.

Nos observations nous ont conduits à voir à quel point la thèse était un exercice de patience, de rigueur dans le pas à pas, là où les faits sociaux sont souvent interprétés de manière rapide sans se soucier des implicites qui sous-tendent ce jugement. Là, le thésard est conduit à dissocier puis associer selon le processus suivant : recueil de données, analyse de données et interprétation des données. De ces trois opérations, la centrale est primordiale car elle diffère le jugement premier pour s'attarder très fortement sur les données telles qu'elles sont apparues par une série d'opérations de regroupements, de comparaisons et de séparations.

En conclusion, ces deux pratiques du doctorant indubitablement liées à ce que Latour et Woolgar qualifiaient d' « inscriptions littéraires » montrent s'il en était encore besoin, l'exercice de haute volée qu'est la thèse qui doit assembler des éléments qui *a priori* ne semblent pas avoir de liens, c'est un exercice intellectuel qui exige un respect du terrain et des faits, une prudence dans les possibles interprétations, tout cela enrobé dans la nécessité de garder des relations sociales . Comment peut-on imaginer qu'une entreprise ferait l'économie de tels talents développés à cette occasion ?

La thèse comme exercice spirituel

Claude Meyer
Professeur de sciences de l'information et de la communication
Université d'Evry, chercheur au CRF

Dans *Pouvoir intellectuel. Les Nouveaux réseaux*, le journaliste Emmanuel Lemieux présentait en 2003, voici presque dix ans, une typologie réticulaire du paysage intellectuel français. Il distinguait quatre grands réseaux. Tout d'abord le plus puissants celui des « médiocrates » qui sont les « intellectuels » ayant un lien suivi avec les médias. Puis les « oracles » qui, pour Lemieux, sont les experts qui utilisent les médias pour leur stratégie d'influence. Viennent ensuite les « gensdelettres » qui depuis Balzac forment la couche archéologique du paysage intellectuel français en rassemblant les maisons d'édition, les écrivains, les journalistes littéraires... Et enfin... avec une influence en chute libre : les « séminaristes », c'est-à-dire le monde universitaire.

Pourquoi ce terme de séminariste ? Parce que les universitaires fréquentent les séminaires ? Sans doute, mais ils ne sont pas les seuls : les commerciaux des entreprises participent à des séminaires de vente. On ne les appelle pas séminaristes pour autant. Et, puis, les universitaires auraient pu aussi être appelés des « colloquaires », l'évènement d'aujourd'hui abonde dans ce sens. Pourquoi donc ce terme de séminariste ? Est-ce parce que les universitaires ont un mode de vie modeste et sont, pour la plupart, loin d'être des « fashion addict » ? Sans doute, mais ce n'est pas la seule raison. L'idée que je voudrais soutenir, c'est que l'universitaire s'inscrit dans une tradition cléricale que je qualifierai sans ironie d'ecclésiastique et que la thèse de doctorat, en tant qu'exercice spirituel participe de cette identité.

Mary Douglas avait bien montré dans son ouvrage *Ainsi pensent les institutions* comment celles-ci fournissent aux individus des principes et des justifications pour organiser leurs relations sociales, comment elles ancrent les idées et les croyances dans des contextes sociaux et comment elles jouent le rôle d'une formidable mémoire. Et je ne pense pas que l'institution universitaire fasse exception ! Si elle avait enseigné en France plutôt qu'en Grande-Bretagne, peut-être aurait-elle été titulaire d'une chaire ? Ce terme de chaire nous rappelle celle qui se trouve dans chacune des églises, une chaire du haut de laquelle, avant le concile de Vatican II, le curé haranguait ses ouailles. Il nous suggère aussi que le mode d'enseignement qui, historiquement y était lié, le cours magistral, n'est pas très loin du prêche tant dans sa forme que dans le fond, un contenu dogmatique que l'on ne discute pas. À l'université, les échanges verbaux ont plutôt lieu dans les séminaires. Ce qui n'était pas le cas dans les établissements catholiques du même nom : le silence y régnait même pendant les repas, je peux en témoigner !

L'université de Paris, apparue au XII^e siècle, fut la première à recevoir ses statuts de la papauté. Elle est ainsi placée sous la tutelle du pape qui avait droit de regard sur son enseignement. En contrepartie, cette tutelle valait à ses membres un privilège de juridiction : ils étaient considérés comme des clercs et relevaient pour leurs délits des tribunaux ecclésiastiques.

Déjà au XIII^e siècle, pour pouvoir accéder à la chaire, le disciple du maître devait soutenir une thèse au cours d'un débat public appelé *débat quolibet*. Je suppose, mais je ne l'ai pas vérifié, que le *débat quolibet* trouve son origine dans la *disputatio*, l'une des principales méthodes d'enseignement pour aborder les problèmes théologiques dans les écoles urbaines, puis dans les universités

médiévales. Ces problèmes étaient discutés sous forme de questions, d'argumentations et de recherches de conclusion. La *dispute* était largement inspirée de la dialectique aristotélicienne. La soutenance avait lieu devant un auditoire et se présentait sous la forme d'un débat oral, la plupart du temps, entre deux interlocuteurs : l'*opponens* et le *respondens*. La cérémonie d'après soutenance était fastueuse et le nouveau docteur se devait d'offrir un festin que l'on appelait *banquet* ou *agapes de thèse*. Cette tradition se perpétue aujourd'hui encore sous la forme, plus modeste, du pot de thèse au cours duquel l'impétrant offre à boire et quelques mignardises au jury et au public venu le supporter.

La thèse soutenue, le nouveau docteur avait le droit de porter un bonnet carré noir un peu comme celui de Charles VII sur le portrait peint par Jean Fouquet que l'on voit au musée du Louvre. Mais, s'il ne nous est pas parvenu, il a néanmoins conservé une valeur symbolique très forte pendant de nombreux siècles. En 1972, Hannah Arendt dans une correspondance avec Martin Heidegger datée du 18 Juin se réjouit que celui-ci soit secondé et d'ajouter « peut-être pourrait-on inciter quelqu'un à obtenir un bonnet de docteur par un travail aussi modeste que bienvenu ».

La coiffure distinguait donc le docteur du simple clerc qui, portant la toge, une soutane laïque, devait se contenter d'un petit chapeau mou avec une large bande de tissu. La toge d'un professeur d'université elle, n'est pas une robe comme une autre. Elle est le symbole de la magnification de la connaissance et de la présence de celle-ci parmi les corps constitués. Elle sera supprimée par la loi Le Chapelier avant d'être réhabilitée par Napoléon. Notons qu'en France l'usage du mot *docteur* précédant le nom de la personne est réservé aux médecins, vétérinaires, pharmaciens et autres dentistes précisément titulaires d'un doctorat professionnels alors qu'aucun texte législatif ou réglementaire n'encadre l'emploi du titre de docteur de recherche. En Allemagne, toute personne ayant soutenu une thèse a droit à l'appellation de docteur.

Tout en s'alignant sur le modèle hiérarchique militaire, l'Université impériale s'est également inspirée du modèle que lui offrent les ordres religieux. Par décret du 20 mars 1808, les membres de l'Université sont astreints à s'engager par serment à l'exacte observation de ses statuts et de ses règlements. Ils doivent promettre obéissance au Grand maître. L'Empereur souhaite d'ailleurs que la prise de fonction dans le corps enseignant soit marquée par une sorte de cérémonie qui rappelle la prise d'habit des moines. Ils « épousent » l'Instruction Publique comme leurs prédécesseurs « épousaient » l'Église. Renouant avec la tradition médiévale, l'Empereur va même jusqu'à introduire le célibat dans le corps enseignant universitaire incitant celui qui se destine à la profession à ne pas se marier avant d'avoir gravi les premiers échelons de sa carrière !

La mémoire de l'institution est lourde d'inspiration ecclésiale n'est-ce pas ! Comment ne pas être tenté de voir dans la thèse la symbolique de l'exercice spirituel ? On sait que *Les Exercices spirituels* ont été conçus par Ignace de Loyola pour la méditation et la prière. Dans la « première annotation » qui ouvre le livre, celui-ci nous dit : « *Par ce mot, Exercices spirituels, on entend toute manière d'examiner sa conscience, de méditer, de contempler, de prier vocalement et mentalement, et les autres opérations spirituelles dont nous parlerons dans la suite...* »

Le directeur de thèse, dans les conseils qu'il prodigue au doctorant, dans le travail d'aide à la structuration de la pensée n'a-t-il pas un rôle d'accompagnateur de l'esprit ? Dans certains moments difficiles où la dépression peut guetter le doctorant, le directeur ne joue-t-il pas aussi le rôle de confesseur, voire de directeur de conscience pour permettre à l'impétrant de développer sa résilience ?

Mais les exercices spirituels existaient avant le fondateur de la Compagnie de Jésus, même si l'expression semble rare dans l'histoire de la philosophie. Jean-Pierre Vernant, dans son ouvrage *Mythe et pensée chez les Grecs*, utilise le terme à propos d'Empédocle et des techniques de mémorisation des vies antérieures. Il existe donc depuis longtemps un exercice spirituel athée pour lequel j'adopterais volontiers la définition qu'en donne Pierre Hadot dans *La Philosophie comme manière de vivre* « *une pratique volontaire, personnelle, destinée à opérer une transformation de l'individu, une transformation de soi* ».

Et je crois que la thèse peut conduire à une transformation de soi par la réflexivité qu'elle impose, l'ouverture et la flexibilité, l'organisation personnelle et la concentration. Il faut effectuer des choix judicieux de lectures et ne pas se laisser submerger, bien conduire les entretiens exploratoires et comprendre les limites heuristiques de l'analogie. Le futur doctorant doit aussi savoir argumenter et maîtriser une rhétorique élémentaire. Mais elle est aussi exercice de rigueur tant dans le choix et la justification des méthodes de recherche que dans la façon de travailler. La définition de la problématique est également un exercice intellectuel délicat qui fait appel au raisonnement hypothético-déductif, raisonnement qui va à nouveau être sollicité pour la construction du modèle d'analyse.

Je vois parmi vous les positivistes enfin rassurés. L'orateur parle de rigueur et de raisonnement. Après quelques égarements, cette chère raison est de retour. Et grâce à elle, si le travail est bien conduit, le doctorant abordera le chemin ardu de l'élaboration théorique. Il pourra alors contempler le divin puisque telle est l'étymologie grecque de *Theôria*.