

# LE RÉDOC/AISLF : LIEU D'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION DOCTORALE ? BILAN ET PAROLES ÉTUDIANTES

JEAN-MARC LAROUCHE   PIERRE DORAY   PAULINE NEVEU



# TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES FIGURES</b>	<b>4</b>	<b>2.4.4. Consolidation des acquis</b>	<b>19</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	<b>5</b>	<b>2.5. NOUVEAUX DÉFIS, NOUVEAUX PROJETS (2016-2020)</b>	<b>19</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>6</b>	<b>2.5.1. Au cœur du RéDoc : les universités d'été</b>	<b>19</b>
1. GENÈSE ET VISÉE DU PROJET	6	<b>2.5.2. De financement et de gouvernance : enjeux et défis</b>	<b>20</b>
2. PRÉSENTATION DU RAPPORT	6	<b>2.5.3. Le RéDoc comme objet d'étude</b>	<b>21</b>
3. REMERCIEMENTS	7	<b>3. PORTRAIT DES UNIVERSITÉS D'ÉTÉ DU RÉDOC ET DE LEURS PARTICIPANT.E.S (2010-2019)</b>	<b>22</b>
<b>PARTIE I : LE RÉDOC, DU PROJET AU SUCCÈS</b>	<b>9</b>	3.1. CANDIDATURES REÇUES ET CANDIDATURES RETENUES	23
2. RETROSPECTIVE HISTORIQUE DU RÉDOC : DES PRÉMICES AUX DÉFIS ACTUELS	9	3.2. PARTICIPATION ET... DÉSISTEMENT	24
2.1. LES PRÉMICES (2000-2008)	9	3.3. PARTICIPANT.E.S DES SUDS	25
2.2. UN PROJET D'UNIVERSITÉS D'ÉTÉ	10	3.4. LA MIXITÉ DES NIVEAUX D'AVANCEMENT	26
<b>2.2.1. Pour des journées internationales de formation</b>	<b>11</b>	3.5. PROFESSEUR.E.S-CHERCHEURS.EUSES	27
<b>2.2.2. Réseau international des responsables de filières de sociologie</b>	<b>11</b>	3.6. LE SUCCÈS DES UNIVERSITÉS D'ÉTÉ !	28
<b>2.2.3. Vers une solution : miser sur les Écoles doctorales et le soutien de l'AUF</b>	<b>11</b>	<b>PARTIE II LA FORMATION DOCTORALE À L'AUNE DES UNIVERSITÉS D'ÉTÉ ET DES PARCOURS DE VIE</b>	<b>29</b>
2.3. FONDATION ET PREMIERS DÉVELOPPEMENTS DU RÉDOC (2008-2012)	12	4. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES	29
<b>2.3.1. Un projet qui se précise...</b>	<b>12</b>	4.1. LE PROJET DE RECHERCHE SUR LE RÉDOC : QUESTIONNEMENTS INITIAUX	29
<b>2.3.2. Le grand rendez-vous de la fondation</b>	<b>13</b>	4.2. L'OUTILLAGE MÉTHODOLOGIQUE : UN DISPOSITIF EN TROIS MÉTHODES	29
<b>2.3.3. Les premiers développements</b>	<b>14</b>	<b>4.2.1. Des statistiques descriptives et évaluant les universités d'été</b>	<b>30</b>
<b>2.3.4. Le projet de RéDoc régional africain</b>	<b>15</b>	<b>4.2.2. Les discours : approfondissement des évaluations et constitution de parcours biographiques</b>	<b>30</b>
<b>2.3.5. Un héritage à transmettre</b>	<b>15</b>	<b>5. LES UNIVERSITÉS DU RÉDOC : UN DISPOSITIF DE FORMATION ET DE PROFESSIONNALISATION INTERNATIONALE DANS L'ESPACE SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE</b>	<b>31</b>
2.4. CONSOLIDATION, DÉVELOPPEMENT ET RAYONNEMENT (2012-2016)	16		
<b>2.4.1. Avancer dans la continuité ou les défis de la transition</b>	<b>16</b>		
<b>2.4.2. Un pilier ébranlé : le RéDoc en Afrique et l'Afrique dans le RéDoc</b>	<b>17</b>		
<b>2.4.3. Pour une plus-value : un colloque sur la formation doctorale en sociologie/sciences sociales</b>	<b>18</b>		

5.1. DES UNIVERSITÉS D'ÉTÉ FAVORISANT L'APPRENTISSAGE DE CONNAISSANCES UNIVERSITAIRES	31	<b>7.2.5. Le financement du doctorat : emplois qualifiés et contrats doctoraux</b>	<b>63</b>
5.2. L'APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION SCIENTIFIQUE	33	<b>7.2.6. Les indicateurs de l'internationalisation : des répondant.e.s polyglottes et mobiles</b>	<b>64</b>
5.3. LES LIENS PROFESSIONNELS CONSTITUÉS AU RÉDOC	36	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>67</b>
5.4. LES UNIVERSITÉS D'ÉTÉ DU RÉDOC : UN CAS D'INTERNATIONALISATION EFFECTIVE EN FRANCOPHONIE	37		
5.5. BILAN ET PERSPECTIVES	38		
6. LA FORMATION DOCTORALE AU PRISME DES PARCOURS DE VIE	39		
6.1. LES PARCOURS ÉDUCATIFS ET SCOLAIRES : UNE PERSPECTIVE INTÉGRÉE	39		
<b>6.1.1. La morphologie des parcours</b>	<b>39</b>		
<b>6.1.2. Les principes analytiques en oeuvre</b>	<b>40</b>		
6.2. LES PARCOURS REPÉRÉS	42		
<b>6.2.1. La poursuite continue des études</b>	<b>42</b>		
<b>6.2.2. Les retours aux études</b>	<b>47</b>		
6.3. CONCLUSION	53		
7. CONCLUSION GÉNÉRALE	55		
7.1. LA DÉCOUVERTE D'UNE INTERNATIONALISATION AU SEIN DE LA FRANCOPHONIE	55		
7.2. LE DOUBLE APPRENTISSAGE DU MÉTIER	55		
<b>ANNEXE A COMPARAISON ENTRE L'ÉCHANTILLON ET LA POPULATION DU RÉDOC DE 9 COHORTES (2010-2019)</b>	<b>57</b>		
<b>ANNEXE B LES PROFILS DES RÉPONDANT.E.S AU QUESTIONNAIRE</b>	<b>58</b>		
<b>7.1.2. Par éditions</b>	<b>58</b>		
<b>7.2.2. Par indicateurs de genre, d'âge, de nationalités et de niveau de scolarité des parents</b>	<b>59</b>		
<b>7.2.3. L'université prioritaire dans les aspirations, comme dans les débouchés professionnels</b>	<b>61</b>		
<b>7.2.4. Les situations professionnelles durant le doctorat : principalement à l'université, mais pas uniquement</b>	<b>62</b>		

# LISTE DES FIGURES

<b>Figure 3.1 :</b> Comparaison de l'avancement des doctorant.e.s entre 2017 et 2016	27
<b>Figure 3.2 :</b> Nombre de doctorant.e.s par année de doctorat en cours à Ottawa en 2018	27
<b>Figure 7.1 :</b> Répartition des répondant.e.s par cohortes du RéDoc en pourcentage	58
<b>Figure 7.2 :</b> Répondant.e.s en fonction du nombre de participations au RéDoc en pourcentage	58
<b>Figure 7.3 :</b> Répartition par tranche d'âge des participant.e.s en pourcentage	59
<b>Figure 7.4 :</b> Nationalités des participant.e.s en pourcentage	60
<b>Figure 7.5 :</b> Pays de résidence des participant.e.s en pourcentage	60
<b>Figure 7.6 :</b> Effectifs en fonction du plus haut niveau de scolarité du père et de la mère	61
<b>Figure 7.7 :</b> Types d'aspirations professionnelles principales après le doctorat en pourcentage	61
<b>Figure 7.8 :</b> Profession des personnes ayant soutenu leur doctorat en pourcentage (n=40)	62
<b>Figure 7.9 :</b> Types d'emplois principalement occupés durant leur formation doctorale par les travailleurs.euses en pourcentage	62
<b>Figure 7.10 :</b> Les sources de financement principal durant le doctorat en pourcentage	63
<b>Figure 7.11 :</b> Cumuls de ressources financières en pourcentage	64
<b>Figure 7.12 :</b> Répartition des sources de financement durant le doctorat en pourcentage	64
<b>Figure 7.13 :</b> Degré d'importance accordé à la francophonie du RéDoc en pourcentage	65

# LISTE DES TABLEAUX

---

<b>Tableau 3.1 :</b> Récapitulatif : lieux, thèmes, effectifs (2010-2019)	22
<b>Tableau 3.2 :</b> Participant.e.s des Suds et variations du financement à leur mobilité	25
<b>Tableau 5.1 :</b> Répartition des expressions d'accord à propos des effets intellectuels du RéDoc	32
<b>Tableau 5.2 :</b> Répartition de l'expression d'accord à propos des effets communicationnels du RéDoc	34
<b>Tableau 6.1 :</b> Les parcours doctoraux : tableau synthèse	54
<b>Tableau 7.1 :</b> Comparaison entre l'échantillon et la population du RéDoc de 9 cohortes (2010-2019)	57
<b>Tableau 7.2 :</b> Langue maternelle et deux langues utilisées professionnellement en effectif	65
<b>Tableau 7.3 :</b> Degré de connaissance de l'AISLF avant la participation au RéDoc	66

# INTRODUCTION

## 1. GENÈSE ET VISÉE DU PROJET

En 2009, l'Association internationale des sociologues de langue française (AISLF) mettait sur pied, avec l'appui de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), le Réseau des Écoles doctorales en sociologie/sciences sociales (RéDoc). Cette initiative s'inscrivait dans la foulée de diverses actions et projets promus au cours des années précédentes en faveur des doctorant.e.s alors de plus en plus nombreux à participer aux activités de l'AISLF, notamment ses congrès quadriennaux.

Ce réseau regroupe des Écoles doctorales et universités partenaires de Belgique, Bulgarie, Cameroun, Canada, France, Madagascar, Maroc, Suisse, Tunisie, soit un réseau international Nord-Sud et francophone<sup>1</sup>. Depuis 2010, ce réseau organise annuellement une université d'été regroupant durant une semaine sur une thématique spécifique une quarantaine de doctorants et une douzaine de professeurs-formateurs provenant de la diversité des écoles doctorales de ce réseau (Lausanne 2010, Montréal 2011, Hammamet 2012, Marseille 2013, Bruxelles 2014, Brest 2015, Marrakech 2016, Strasbourg 2017; Ottawa 2018 ; Neuchâtel 2019).

Dès 2015, il nous est apparu que le dispositif alors mis en place devenait un laboratoire de première main de *l'internationalisation de la formation doctorale* en sciences humaines et sociales et que nous pourrions en faire l'étude, notamment en documentant l'impact des universités d'été sur les doctorants qui y participent. En corolaire, et pour mieux apprécier le statut, la portée et les limites d'un tel dispositif, il nous a semblé important de s'intéresser aux facteurs, conditions, ressources et contraintes institutionnels qui favorisent ou non la participation des doctorants à ce type d'activité scientifique. Enfin, comme notre population d'ensemble (2010-2018) couvre près

<sup>1</sup> Les Écoles doctorales (ED) et institutions partenaires de ces pays ont maintenu leur adhésion au RéDoc depuis sa création, d'autres ED et institutions de la République démocratique du Congo, de la République du Congo et du Sénégal ont également fait partie du RéDoc sur une base moins régulière.

de 400 participants répartis en une douzaine de pays sur quatre continents (Afrique du Nord, de l'Ouest et du Centre ; Amérique du Nord ; Europe de l'Ouest ; Océanie), nous estimions opportun de pouvoir nous intéresser à diverses conditions de l'expérience doctorale.

Forts de ces prémices et de l'expérience pratique du RéDoc de l'un [Jean-Marc Larouche], jumelée à l'expertise en sociologie de l'enseignement supérieur de l'autre [Pierre Doray], nous avons déposé en novembre 2017 un projet à la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal dans le cadre du programme d'aide financière à la recherche (Soutien au démarrage d'un projet de recherche/montant maximal de 5000\$<sup>2</sup>) et, sous réserve d'obtention de cette subvention, le Bureau de l'AISLF s'est aussi engagé à participer au financement de cette recherche. À la fin de janvier 2018, les financements ayant été confirmés<sup>3</sup>, Pauline Neveu, doctorante en sociologie de l'UQAM et participante à l'Université du printemps du RéDoc 2016 à Marrakech, a été engagée comme assistante de recherche<sup>4</sup>.

## 2. PRÉSENTATION DU RAPPORT

Comme les principales procédures et considérations méthodologiques de l'enquête sont présentées plus loin dans le rapport, nous nous limitons ici à la présentation synthétique des divers chapitres regroupés en deux parties. Dans la première partie, *Le RéDoc : du projet au succès*, un premier chapitre retrace la genèse de la création de ce réseau en suivant depuis l'an

<sup>2</sup> L'obtention d'une subvention de ce type de programme, « seed money », est conditionnelle au dépôt ultérieur d'une demande externe de financement sur la base des résultats de la recherche.

<sup>3</sup> Nous remercions la Faculté des sciences humaines de l'UQAM pour le financement de démarrage de ce projet ainsi que l'AISLF, le CRSH (subvention savoir) et le FQRSC (soutien aux équipes) ainsi que le RéDoc pour leur contribution nécessaire à la finalisation de ce projet.

<sup>4</sup> Pauline Neveu deviendra en septembre 2018 coordonnatrice scientifique du RéDoc et elle cumulera les deux fonctions jusqu'en décembre 2020.

2000 les réflexions, décisions et actions du Bureau de l'AISLF en faveur d'une intégration optimale des doctorants au sein de l'AISLF. La rétrospective historique du RéDoc suit ainsi les mandatures quadriennales qui rythment la gouvernance de l'AISLF : 2000-2008 pour les prémices; 2008-2012 pour la fondation et les premiers développements; 2012-2016 pour la période de consolidation, développement et rayonnement; 2016-2020 pour les nouveaux projets et les nouveaux défis.

Le deuxième chapitre, *Portrait des universités du RéDoc et de leurs participant.e.s* (2010-2019), présente à la fois le fonctionnement et un portrait global des dix universités d'été comme dispositif d'internationalisation de la formation doctorale en sciences humaines et sociales. Sont mises à profit les considérations organisationnelles ainsi que les données démographiques des candidatures et participants que l'on retrouve dans les rapports d'évaluation de chacune des universités d'été (2010-2019). En plus des données sur les enjeux de sélection/participation/désistement, on s'attarde plus spécifiquement aux doctorant.e.s des Suds, à la mixité des niveaux d'avancement dans le parcours doctoral, aux professeur.e.s et, enfin, aux conditions du succès des universités d'été.

La deuxième partie, *La formation doctorale à l'aune des universités d'été et des parcours de vie*, présente les résultats spécifiques de l'enquête que nous avons réalisée dans le cadre de ce projet. Cette partie est introduite par un court chapitre rappelant les questionnements initiaux du projet ainsi que l'outillage méthodologique mobilisé. Bien que les rapports d'évaluation de chacune des universités d'été évoqués plus haut sont basés sur un questionnaire auquel répondent les participants dans les deux à trois semaines qui suivent leur participation, il nous fallait aller plus loin en relançant les participants (n=404) des éditions 2010-2018 à participer à une enquête via un questionnaire en ligne et, pour un certain nombre, à des entretiens semi-directifs permettant d'évaluer avec plus de consistance la pertinence et les retombées du dispositif d'université d'été dans leur parcours doctoral (valeur ajoutée en termes de nouvelles connaissances et de développement de compétences; impact sur leur réseautage international). Ces résultats sont présentés dans le chapitre *Les universités du RéDoc : un dispositif de formation et de professionnalisation dans l'espace*

*francophone*.

Pour notre objectif de cartographier diverses conditions de l'expérience doctorale, les entretiens semi-directifs comportaient un deuxième volet axé sur les récits de vie. Le dernier chapitre, *La formation doctorale au prisme des parcours de vie*, décline à partir de ceux-ci quatre types de parcours répartis en deux catégories : les parcours en continuité et ceux en discontinuité. L'analyse s'appuie sur une perspective intégrant la morphologie des parcours (variabilité de leur durée et de la succession des moments ou de leurs modes d'articulation) et des principes analytiques attentifs aux diverses transactions entre a) l'individu et l'institution scolaire, b) les événements objectifs et leur signification, c) les expériences scolaires et extrascolaires, d) les diverses temporalités, passées, présentes ou à venir. Suivant une conclusion où nous dégageons notamment ce que les doctorants expérimentent et découvrent en participant au RéDoc, on trouvera en annexe des résultats complémentaires issus de l'enquête.

### 3. REMERCIEMENTS

Ce n'est pas sans fierté que nous présentons ce rapport au sein de cette grande association qu'est l'AISLF, dont le RéDoc et la revue *SociologieS* qu'elle a institués dans la première décennie du 21<sup>e</sup> siècle en sont devenus des joyaux qui méritent, comme c'est le cas pour ce rapport sur le RéDoc, d'être montrés au plus grand nombre. Que les président.e.s qui se sont succédés depuis les années 2000 (Daniel Mercure, Monique Hirschorn, André Petitat, Didier Vrancken et Marc-Henry Soulet) ainsi que les membres du Bureau de l'AISLF soient remerciés pour leur contribution à la mise en route et au soutien de ce réseau. On nous permettra de souligner le rôle capital du président-fondateur du RéDoc, André Petitat, ainsi que celui de Marc-Henry Soulet qui, à titre de vice-président (2012-2016) et de président (2016-2021) de l'AISLF, a été un allié de premier plan dans le développement du RéDoc.

Que tous les responsables d'Écoles doctorales partenaires du RéDoc soient également remerciés pour leur engagement et soutien au RéDoc, en

particulier, ceux et celles qui ont pris charge de l'organisation locale d'une université d'été<sup>5</sup>. Nos remerciements vont également aux professeur.e.s et chercheur.e.s qui ont répondu à l'invitation de participer *pro bono* à l'une ou l'autre des universités d'été. Enfin, sans la participation de près de 400 doctorant.e.s à ces activités, le projet du Rédoc n'aurait pu réaliser son ambition, soit de devenir une *espace international de formation doctorale*. Que tous et toutes en soient remerciés et, de manière plus spécifique, celles et ceux qui ont participé à la présente recherche. Enfin, dans la première année de cette recherche, notre équipe a pu compter sur un comité-conseil composé de trois participants au RéDoc entre 2010 et 2016 : Amélie Groleau, Romuald Jamet et Romain Paumier. Nous les remercions pour leur généreuse contribution à la confection du questionnaire et aux discussions préliminaires sur les résultats.

Il nous reste à souhaiter que la lecture de ce rapport suscitera des discussions et réactions, notamment le renouvellement de l'engagement de toutes les parties prenantes au développement du RéDoc : l'AISLF; les Écoles doctorales et institutions partenaires; le GT-18/RésoDoc; les doctorant.e.s de toute la francophonie; les agences nationales et internationales de financement telle l'AUF.

### **Jean-Marc Larouche**

Direction de la recherche  
Professeur/Département sociologie/UQAM  
Président du RéDoc 2012-2020

### **Pierre Doray**

Co-direction de la recherche  
Professeur/Département sociologie/UQAM

### **Pauline Neveu**

Professionnelle de recherche  
Doctorante sociologie/UQAM  
Coordonnatrice scientifique du RéDoc 2018-2020

<sup>5</sup> Par ordre chronologique, André Petitat (Lausanne 2010); Anne Calves/Jean-Marc Larouche (Montréal 2011); Imed Melliti (Hammamet 2012); Chantal Aspe (Marseille, 2013); Pierre Desmarez (Bruxelles 2014); Arlette Gautier (Brest 2015); Fadma Ait Mous/Mohamed Tozy (Marrakech 2016); Pascal Hintermeyer/William Gasparini (Strasbourg 2017); Nathalie Mondain (Ottawa 2018); Philip Balsiger (Neuchâtel, 2019); Laurence Simmat-Durand/Patrick Farges (Paris 2020/21).



# PARTIE I : LE RÉDOC, DU PROJET AU SUCCÈS

## 2. RETROSPECTIVE HISTORIQUE DU RÉDOC : DES PRÉMICES AUX DÉFIS ACTUELS

Avant d'exposer les résultats de la recherche, il nous est apparu nécessaire de présenter une rétrospective historique du RéDoc en suivant le rythme des mandatures quadriennales de l'Association internationale des sociologues de langue française (AISLF). Ainsi, une première section, couvrant deux mandatures, rappelle les prémices qui ont mené à sa naissance (2000-2008) ; une deuxième section, 2008-2012, s'attarde à la fondation et aux premiers développements ; la troisième section, 2012-2016, est celle de la consolidation ; enfin, la dernière section, 2016-2020, aborde les défis et modalités de renforcement et de développement.

### 2.1. LES PRÉMICES (2000-2008)

Si l'acte de naissance officiel du RéDoc est le 30 octobre 2009, date de la réunion constitutive<sup>6</sup>, les manifestations antérieures de l'intérêt de l'AISLF pour la formation doctorale ont été nombreuses. D'abord, la création en 2001 d'un statut spécial pour les doctorant.e.s ; ensuite, à partir de 2003, le projet d'organiser des activités de formation doctorale sous la forme d'universités d'été (2003-2007) ; une première réalisation d'une activité de formation par les membres du Bureau de l'AISLF<sup>7</sup>

<sup>6</sup> La lettre envoyée à une trentaine de responsables d'Écoles doctorales par le président de l'AISLF, André Petitat, les invitait à « La première réunion générale du réseau d'Écoles doctorales francophones ». Elle eut lieu à la Sorbonne dans les locaux de l'ÉD [180] en SHS de l'Université de Paris-Descartes.

<sup>7</sup> Le Bureau est l'instance chargée d'administrer l'AISLF. Au nombre de 18 [depuis 2017], ses membres sont élus par l'assemblée générale pour des mandats de quatre années. Il se réunit de 2-3 fois par année en différents pays représentés au Bureau.

(Dakar, 2007) ; enfin, en 2007, la tentative de mettre sur pied, dans le cadre des programmes de l'AUF, un réseau institutionnel des responsables de filières francophones de formation en sociologie.

Suivant le congrès de Québec en 2000, la question du statut des doctorant.e.s au sein de l'AISLF est abordée une première fois lors de la première réunion du Bureau de la mandature 2000-2004 (Bruxelles, octobre 2000) et, compte tenu de considérations relatives aux statuts et règlements de l'association, son examen est reporté à la réunion suivante (Palerme, mars 2001). En effet, les statuts de l'association ne reconnaissent alors que deux catégories de membres, les « membres d'honneur » et les « membres » ; ces derniers étant cooptés suivant un parrainage par un membre de l'AISLF et un dossier témoignant d'une activité sociologique en langue française, la jurisprudence « montre entre autres que le doctorat n'est pas une condition nécessaire si le dossier est suffisamment étoffé. [...] » ; conséquemment, le Bureau a adopté un règlement permettant aux doctorant.e.s d'adhérer à l'AISLF et il a aussi statué que le montant de leur cotisation soit moindre que celui exigé pour le statut de membre. L'adoption de ce règlement était assortie d'un engagement « à suivre de plus près les doctorant.e.s en leur demandant où ils en sont dans leur thèse et à les inciter à adhérer définitivement dès qu'ils ont soutenu leur thèse » (PV/Bureau, Palerme, mars 2001). Ce statut de doctorant adhérent est distinct du statut de membre de plein droit, puisqu'il n'octroie pas le droit de vote ni, conséquemment, l'accès à des responsabilités au sein de

l'association. Il s'agissait, avant tout, « d'intégrer des sociologues en formation », d'encourager leur participation aux activités de l'association<sup>8</sup>, notamment celles des Comités de recherche (CR) et Groupes de travail (GT)<sup>9</sup>. Mais, l'idée de leur consacrer des activités qui leur seraient spécifiques émerge deux années plus tard avec le projet d'*Universités d'été*.

## 2.2. UN PROJET D'UNIVERSITÉS D'ÉTÉ

Les premiers signes de ce projet au sein du Bureau remontent au printemps 2003 (Athènes/mai 2003) lorsque Marc-Henry Soulet y suggère :

de créer des Universités d'été de l' AISLF en direction des jeunes générations. Cette activité, jamais utilisée par l' AISLF, permettrait de préparer la relève, en plus de susciter une activité d'envergure entre les Congrès qui permettrait d'entretenir des liens avec les jeunes et les doctorants, d'utiliser mieux les compétences des membres du Bureau et des responsables de CR et GT ; la périodicité est encore à discuter. L'idée est accueillie avec enthousiasme. [...] Un groupe de réflexion est mis en place. (PV/Bureau, Athènes, mai 2003).

Lors des réunions subséquentes (Ijuij/Brésil, novembre 2003 ; Tunis, mars 2004), le Bureau se penche sur différents modèles en termes a) de périodicité (quadriennale, biennale, annuelle) ; b) de prise en charge par le Bureau, et/ou des CR/GT et des universités partenaires ; c) de financement et des enjeux de reconnaissance académique des activités de formation. Tout en restant ouvert à d'autres scénarios, on retient alors l'idée :

<sup>8</sup> Les doctorant.e.s obtiendront en 2017 un statut de membre non titulaire, cette fois assorti d'un droit de vote à l'assemblée générale, mais sans éligibilité au Bureau.

<sup>9</sup> « Les Groupes de travail (GT) et les Comités de recherche (CR) sont des groupes décentralisés de coopération et d'échange scientifique constitués au sein de l' AISLF, sur la base de la libre adhésion. Ils se forment autour de champs sociaux (par exemple, famille, éducation, politique), de thématiques de recherche (par exemple, développement, temps sociaux, socialisation) ou encore autour de problématiques théoriques ou méthodologiques relativement stables (par exemple, apport de la théorie des systèmes à la sociologie, sociologie extra-universitaire). Les Groupes de travail ont en principe une durée limitée, soit parce que leur objet est de nature passagère, soit parce qu'ils constituent l'étape préliminaire à la création d'un Comité de recherche. Au contraire, le fonctionnement des Comités de recherche s'inscrit dans une certaine durée ; en conséquence, leur constitution ne se conçoit qu'autour d'objets dont on a des raisons de penser qu'ils sont relativement durables » Site de l' AISLF.

[...] de proposer, non un lieu de formation avec créditation, mais une offre d'ouverture internationale ; [que] l' AISLF initie le projet grâce à un membre de l'association engagé dans un CR ou un GT (une thématique) et une ou plusieurs université(s) ; [et] offre d'une semaine de séminaire doctoral international d'été, bilingue, sans frais d'inscription et avec l'hébergement assuré, à un nombre réduit de participants. (PV/Bureau, Tunis, mars 2004).

Bien qu'il soit prévu de poursuivre la réflexion à la réunion de Tours (juillet 2004), ce n'est qu'une année plus tard, sous la nouvelle mandature présidée par Monique Hirschorn, que le sujet revient à l'ordre du jour (Istanbul, mai 2005). On y décide de tenir une première université d'été de 4-5 jours en juillet 2007 à l'Université de Toulouse et les paramètres initiaux qu'on y précise seront largement repris et consolidés dans les universités d'été du RéDoc au cours des années suivantes : « Session de 4-5 jours ; matinées de conférences et ateliers de présentation des travaux doctoraux l'après-midi coupés de tables rondes ; destinée aux jeunes doctorant.e.s ; nombre limité de participants ; mobilisation des ressources académiques de l' AISLF » (PV/Istanbul, mai 2005 ; Lettre de l' AISLF no 1<sup>0</sup>).

Un peu plus de quinze mois plus tard, lors de la réunion du Bureau tenue à Liège en septembre 2006, l'avancement de ce projet d'une Université d'été de l' AISLF, non plus à Toulouse, mais à Tours, est ainsi noté : « Elle s'inscrit plus que jamais dans nos objectifs et dans la perspective d'un partenariat construit avec l'AUF. Un groupe de travail est mis en place [...]. *Thème* : Les modes d'explication. *Lieu* : Tours. *Date* : juillet ou septembre 2007. *Format* : environ 20 personnes ». (Lettre de l' AISLF no 3).

Cependant, en avril 2007, Le Bureau prend acte des difficultés rencontrées pour mener à terme ce projet et il en sonne le glas : « Le projet semble bien compromis. On doit pouvoir remplacer le projet par la capitalisation et la poursuite des journées internationales de formation telles qu'elles ont été inaugurées à Dakar, où elles ont connu un très grand succès » (PV/Bureau, réunion de Dakar, avril 2007).

<sup>10</sup> À partir de l'automne 2005, sont publiées les Lettres semestrielles de l' AISLF dans lesquelles on rend écho de la vie associative, notamment les décisions prises lors des réunions du Bureau ainsi que les activités des CR/GT.

### 2.2.1. Pour des journées internationales de formation

Bien que le projet d'une université d'été n'ait pas abouti, l'idée que l' AISLF s'engage sur le front de la formation doctorale a largement été avalisée par tous les membres du Bureau et une première, et très appréciée, réalisation concrète verra le jour en avril 2007 à Dakar, dans le cadre du colloque international parrainé par le Bureau de l' AISLF sur *Les vocations actuelles de la sociologie francophone*. Organisateur du colloque, Moustapha Tamba termine son compte-rendu ainsi : « Le dernier jour, le 20 avril, [...] toute la journée, se sont déroulés des séminaires internationaux assurés par les membres de l' AISLF aux étudiants (programme de 11 séminaires de deux heures chacun) qui ont rencontré un grand succès » (Lettre de l' AISLF no 4). Ces séminaires, ouverts non seulement aux doctorant.e.s, mais à tous les étudiant.e.s des autres cycles, ont souligné la forte demande venant des Suds pour des activités de formation – au Nord comme au Sud – auxquelles les doctorant.e.s des Suds peuvent avoir accès. Comme on le verra plus loin, l'enjeu est de trouver le bon dispositif pour répondre à cette demande.

### 2.2.2. Réseau international des responsables de filières de sociologie

Parmi les autres initiatives touchant la formation sociologique en général et doctorale en particulier, il faut signaler le projet initié par Monique Hirschhorn, soit la constitution « d'un réseau international des responsables de filières de sociologie avec le soutien de l'Agence universitaire de la Francophonie ». Dans son éditorial de la Lettre no 4 (janvier-juillet 2007), Monique Hirschhorn l'évoque ainsi :

Ne devrions-nous pas nous intéresser plus directement aux conditions de formation et de professionnalisation des futurs sociologues, en nous servant d'une ressource que nous possédons et dont nous n'avons fait jusqu'ici guère usage, à savoir la présence parmi nos membres de responsables de filières de formation francophones et/ou partiellement francophones ? [...] En partenariat avec l'AUF, la possibilité existe de constituer un réseau institutionnel émanant de l' AISLF [...].

Ce réseau, mobilisant des ressources de l' AISLF via certains CR (i.e. ceux sur la professionnalisation et

l'éducation), devait plus précisément développer une « action effective : aide à la mise en place de formations, de programmes, création de manuels, de ressources pédagogiques en ligne... ».

En prévision du congrès d'Istanbul (juillet 2008), ce projet de réseau est annoncé aux responsables des CR et GT dans le cadre d'une rencontre préparatoire au congrès (Paris, janvier 2008) :

« Vers la fin du congrès, [...] aura lieu la réunion constitutive du réseau institutionnel, impulsé par l' AISLF, des responsables de filières de sociologie francophone. Ce réseau cherchera à terme à être rattaché à l'AUF » (*Lettre de l' AISLF* no 6). Au cours de cette réunion, les responsables de formation présents ont émis diverses propositions d'organisation et suggéré des thèmes de discussion. Mais ils ignoraient qu'au même moment d'après débats avaient lieu à l'intérieur de l'AUF sur les orientations de ses politiques universitaires, qui remettaient notamment en cause l'efficacité de son organisation en réseaux institutionnels. Le projet de réseau institutionnel des responsables de filières de sociologie francophone s'est en conséquence retrouvé dans une impasse, faute d'approbation par l'AUF<sup>11</sup>.

### 2.2.3. Vers une solution : miser sur les Écoles doctorales et le soutien de l'AUF

Comme on vient de le voir, l' AISLF n'a pas ménagé ses efforts en vue d'intégrer les doctorants et développer des activités qui leur sont spécifiques. Le premier souci de l' AISLF a été d'offrir aux doctorants un statut particulier – doctorant adhérent – afin de les intégrer dans les activités des Comités de recherche et Groupes de travail et d'encourager leur participation aux congrès quadriennaux. Dès la fin du XXe siècle, alors que les universités entreprenaient d'organiser des formations doctorales spécifiques, l'idée d'une intervention de l' AISLF dans ce secteur a fait son chemin. Les initiatives prises sous les mandatures présidées par Daniel Mercure (2000-2004) et Monique Hirschhorn (2004-2008) témoignent de cet intérêt grandissant. L'idée d'université d'été était dans l'air du temps et l'expérimentation de journées de formation tenues à Dakar confirme la pertinence et l'intérêt de l' AISLF à contribuer à la formation doctorale. Mais il restait à trouver

<sup>11</sup> Faute de trace écrite de cette réunion, nous remercions André Petitat pour ces informations. Ce dernier a été président de l' AISLF de 2008 à 2012 et, comme nous le verrons dans la suite, président fondateur du RéDoc.

une structure relativement stable afin de mettre sur pied une activité régulière de formation ainsi que des moyens financiers. À cet égard, la recherche d'une collaboration avec l'AUF semblait indispensable à tous et l'idée de réseau est aussi devenue incontournable.

Cependant, il fallait contourner deux écueils : celui d'une AISLF qui organise seule des événements de formation doctorale (impasse financière et organisationnelle rencontrée pour le projet d'université d'été) ; celui du désintérêt de l'AUF pour la création d'un réseau institutionnel des filières de formation doctorale. La clef de sortie, proposée par André Petitat dès le début de son mandat de président de l'AISLF (2008-2012), a consisté à prendre en considération les Écoles doctorales (ED) existantes ou en formation et à leur proposer une mise en réseau pour organiser annuellement des universités d'été conjointement avec l'AUF.

## 2.3. FONDATION ET PREMIERS DÉVELOPPEMENTS DU RÉDOC (2008-2012)

### 2.3.1. Un projet qui se précise...

Suivant le congrès d'Istanbul, prenant acte que « l'AUF n'a pas désiré s'engager institutionnellement [dans le réseau des responsables de filières francophones de sociologie], mais [qu'elle] soutiendra des initiatives de notre part » (Lettre de l'AISLF no 7), le nouveau président de l'AISLF, André Petitat, fait part de son projet lors de la réunion du Bureau de novembre 2008 à Paris. Dans un document de travail intitulé : *Création d'un réseau international d'écoles doctorales en sociologie sous l'égide de l'AISLF et de l'AUF*, il précise que

L'objectif est bien de mettre en réseau des écoles doctorales et non pas seulement des responsables d'écoles doctorales membres de l'AISLF. Il faut cependant un moteur initial, qui serait constitué surtout de membres de l'AISLF intéressés à œuvrer dans cette perspective et responsables de filières de formation doctorale. Il s'agit de mettre en réseau aussi bien des formations doctorales du Nord que du Sud. Un statut particulier pourrait être accordé aux entités universitaires (départements, facultés, etc.) qui désirent développer un programme incluant les doctorants en sociologie.

Dans une section intitulée *considérations générales*, le document rappelle les principales transformations de la formation doctorale : du modèle de l'autodidacte et de la relation plus ou moins entretenue avec une direction de thèse, à celui de l'insertion dans des équipes, centres et laboratoires où l'encadrement se démultiplie (comités d'encadrement ou de thèse) ; l'émergence de curriculums plus ou moins structurés (séminaires, cours, travaux, colloques, mobilité internationale) ; le développement d'Écoles doctorales mono, pluri ou inter disciplinaires, à l'échelle locale, régionale ou nationale. Il rappelle aussi les transformations de la discipline – spécialisation accrue des champs de recherche – et de la valorisation du statut de doctorant.e, voire de sa professionnalisation. L'AISLF y ayant fait écho en leur créant un statut particulier, elle manifeste par cette nouvelle initiative son intérêt « à mettre en synergie les ressources des écoles doctorales francophones à un niveau international ». Les objectifs sont nombreux, voire ambitieux, en termes de contribution à l'internationalisation de la formation doctorale :

En encourageant les initiatives de formation communes, bilatérales ou multilatérales ; [...] stimulant l'insertion des doctorants dans des réseaux internationaux ; [...] aidant éventuellement à la constitution d'écoles doctorales en sociologie ; [et en] organisant des sessions internationales de formation reconnue par les écoles participantes (en particulier universités d'été).

Enfin, l'idée de partenariat avec l'AUF est conservée, mais sous la forme contractuelle d'un engagement financier périodiquement à reconformer : « Ceci n'est pas un projet d'école doctorale internationale de l'AISLF : c'est un projet de réseau international d'écoles doctorales francophones déjà existantes, réseau dont la coordination et l'animation reposent sur un engagement scientifique de l'AISLF et un engagement financier de l'AUF ». Tel est le projet qu'avalise le Bureau et qu'André Petitat a le mandat de mettre en route.

À la réunion suivante du Bureau (Mohammedia/Maroc, juin 2009), il annonce *a)* que le soutien de l'AUF est acquis et qu'un projet de convention est sur les rails ; *b)* qu'une quinzaine d'Écoles doctorales ont été contactées (Belgique, France, Québec, Suisse et une dizaine ED du Sud) ; *c)* qu'une « [P]remière action sous la forme d'une Université doctorale d'été [aura lieu] en 2010 à l'Université de Lausanne<sup>12</sup>, avec l'appui du Programme doctoral romand de sociologie » (Lettre de l' AISLF no 9).

### 2.3.2. Le grand rendez-vous de la fondation

Au début d'octobre 2009, le Bureau est réuni à Montréal et A. Petitat y confirme que « La première réunion générale du Réseau d'Écoles doctorales francophones » (selon le libellé de l'avis de convocation) aura lieu le 30 octobre dans les locaux de l'École doctorale en SHS de Paris-Descartes ; qu'une douzaine d'ÉD ont confirmé leur présence ; que le soutien de l'AUF permettra de financer le secrétariat, le site Web et une dizaine de bourses pour les doctorant.e.s des pays du Sud à la première Université d'été à Lausanne (juin 2010). Afin de faciliter la participation des ÉD du Québec/Canada à cette mise en route du réseau, on profite de la présence du Bureau à Montréal pour tenir une pré-réunion (7 octobre) à celle de Paris et à laquelle participent des représentants des départements de sociologie de l'Université Laval, de l'Université du Québec à Montréal, de l'Université de Montréal et de l'Université d'Ottawa. À Paris, l'objet de la réunion est ainsi rappelé :

Le projet de la réunion consiste à construire, sous les auspices de l'AUF et de l' AISLF, un espace doctoral francophone ou principalement francophone en se basant sur ce qui existe, et non de créer quelque chose de totalement nouveau. Les écoles doctorales constituées ou en constitution qui adhèrent à un tel réseau ont en vue l'amélioration des connaissances et des personnes concernées, et se proposent notamment d'organiser à tour de rôle des sessions de formation. En retour, leurs doctorants auront un accès privilégié aux ressources du réseau. (Compte-rendu de la réunion 30-10-

2009)<sup>13</sup>

Notons que parmi les points abordés en plénière, certains seront structurants pour les années à venir, notamment pour la tenue des sessions de formation sous forme d'université d'été :

il faut distinguer les sessions de formation doctorale d'un colloque standard. Il faut qu'elles soient propices aux échanges entre doctorants et enseignants et qu'elles conservent un caractère dialogique ;

la composition mono- ou pluri-disciplinaire des ED pourrait introduire des intérêts divergents. Il faut accepter que certaines sessions seront davantage mono- ou pluri-disciplinaires que d'autres ;

on veillera à trouver des zones d'intérêts communs avec les autres sciences sociales (sur la base notamment de questions d'épistémologie et de méthode).

Pour le fonctionnement, il est décidé que les ED adhérentes participeront au financement du RéDoc par une contribution de 650€/année et un premier comité scientifique composé de huit membres est formé et présidé par A. Petitat. Pour le seconder et assurer la prise en charge du secrétariat et du site Web hébergés par l'Université de Lausanne, un poste de coordination scientifique est créé et assuré par Héroïse Dürler, doctorante à Lausanne. Des propositions d'activité pour les trois prochaines années sont formulées : pour 2011, à Montréal au printemps et à Tunis à l'automne ; pour 2012, en Belgique à l'hiver et à l'été à Rabat dans le cadre du congrès de l' AISLF ; pour l'été 2013, à Aix-en-Provence<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Ce compte-rendu de la réunion de fondation du RéDoc, comme d'ailleurs tous ceux des réunions subséquentes de l'Assemblée des responsables des ED partenaires du RéDoc, est disponible dans la section RéDoc du site de l' AISLF.

<sup>14</sup> Une deuxième université d'été se tiendra effectivement à Montréal en juin 2011 sous les auspices de l'UQAM et de l'UM ; le projet de Tunis sera déplacé au printemps 2012 et à Hammamet ; et en juillet 2013, la 4e université d'été se tiendra à Marseille sous les auspices de Aix-Marseille Université.

<sup>12</sup> Notons que la thématique de cette première Université d'été, *Régimes d'explication et pratiques de terrain*, reprendra en partie celle prévue pour le projet de 2007 à Tours, *Les modes d'explication*.

Dans la *Lettre de l' AISLF* no 9 (juillet-décembre 2013), cette fondation du RéDoc est consacrée par la publication d'un dossier : Réseau doctoral international de l' AISLF et de l' AUF. Dans le texte qui introduit ce dossier, A. Petitat revient sur les motifs qui ont présidé à la constitution du RéDoc et il en rappelle les principales orientations ainsi que le partenariat avec l' AUF. Mais comme il le souligne à juste titre, ce projet doit s'accompagner d'une « réflexion sur les doctorants, sur leur place à l'université, sur leur avenir professionnel et sur leur participation au devenir de nos disciplines de sociologie et de sciences sociales en général ». Dans cette perspective et sur ces thèmes, deux textes complètent le dossier. Celui de Jean de Munck (U. Louvain), *Les fonctions d'une formation doctorale en Belgique francophone* ; et celui de Maurice Blanc (U. Strasbourg), *Les missions d'une formation doctorale SHS en France*.

### 2.3.3. Les premiers développements

Les mois qui suivent la réunion constitutive du RéDoc sont consacrés à la préparation de la première université d'été qui se tiendra à Lausanne en juin 2010<sup>15</sup> ainsi qu'à la finalisation de la convention de partenariat avec l' AUF (janvier 2010). Cette dernière alloue un montant de 7,750€ à l' AISLF « afin de permettre la mise en place du RéDoc (Réseau international d'écoles doctorales de sociologie/sciences sociales) et l'organisation de la première université d'été de ce réseau en juin 2010 ». Au bureau d'octobre 2010 à Guangzhou (Chine) A. Petitat présente le bilan fort positif de cette première édition et annonce celle de juin 2011 à Montréal, sous l'égide de l' UQAM et de l' UM, ainsi qu'une édition prévue à l'automne 2011 à Tunis.

Au cours de l'année 2010-2011, les départements de sociologie de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université de Montréal organisent conjointement la deuxième université d'été (*Penser les inégalités*) avec l'appui du secrétariat du RéDoc et du comité scientifique. L'appui financier des deux universités et du RéDoc permet de consolider le modèle éprouvé à Lausanne, soit de subventionner les frais de déplacement et de séjour des doctorant.e.s des Suds et des confrenciers ; et, pour les doctorant.e.s des ED

Nord, de limiter leurs dépenses aux repas du soir et à de l'hébergement en résidence universitaire. Ce cadre budgétaire deviendra la norme et, conséquemment, le défi des ED hôtes pour les années à venir.

À quelques semaines de cette deuxième université d'été, le Bureau est réuni à Athènes (27-29 mai 2011) et prend acte de la décision de reporter en mars 2012 l'édition prévue à Tunis à l'automne 2011, soit à quelques mois du XIX<sup>e</sup> congrès de l' AISLF à Rabat (juillet 2012). Cette décision n'est pas sans lien avec le partenariat avec l' AUF dont on apprend que celle-ci « est en pleine transformation : ménage dans leurs réseaux institutionnels, contractualisation sur objectifs et décentralisation budgétaire. » (PV/Bureau, Athènes, mai 2011) Soutenue financièrement par la direction centrale de l' AUF pour ses congrès quadriennaux et, depuis peu, pour la mise en route et le développement initial du RéDoc, cela annonce pour l' AISLF ce qui adviendra plus tard, la fin de cette voie au profit des demandes auprès des directions régionales de l' AUF.

En cette année civile précongrès (2012), la stratégie est donc de regrouper, en une seule convention avec l' AUF, la demande habituelle pour le financement de la mobilité des participant.e.s du Sud au congrès de Rabat (juillet 2012), la demande pour le soutien à la participation des doctorant.e.s du Sud à la troisième université du RéDoc à Tunis (mars 2012), ainsi que la demande pour le fonctionnement du RéDoc. Mission accomplie, puisque le 20 janvier 2012, une « Convention relative aux actions de l' AISLF » est signée, accordant respectivement des montants de 8 000, 12 000 et 6 000 euros pour ces trois « actions ».

Outre son activité de diplomatie auprès de l' AUF et la préparation de l'Université du printemps qui aura finalement lieu à Hammamet (mars 2012)<sup>16</sup>, A. Petitat s'active dans la dernière année de son mandat sur d'autres fronts : la création d'un RéDoc régional Afrique centrale regroupant les universités de Kinshasa et de Lubumbashi (République démocratique du Congo), de Yaoundé (Cameroun), Marien Ngouabi (Congo) et Omar Bongo (Gabon) ; la tenue d'une université du RéDoc en octobre 2012 à Kinshasa, en marge du

<sup>15</sup> Nous aborderons dans un autre chapitre une présentation et analyse des universités d'été (2010-2019). Tous les rapports de chacune des éditions sont disponibles dans la section Rédoc du site Web de l' AISLF.

<sup>16</sup> Notons que cette Université du printemps du RéDoc a été suivie d'une publication d'une douzaine de textes issus des conférences qui y ont été présentées, *La fabrique du sens. Écrire en sciences sociales* (sous la dir. d'Imed Melliti), Riveneuve Éditions, Paris et IRMC, Tunis, 2016.

sommet de la Francophonie qui y était prévu ; le soutien apporté à l'équipe d'Aix-Marseille déjà en route pour la 4<sup>e</sup> université d'été en juillet 2013.

### 2.3.4. Le projet de RéDoc régional africain

Prenant appui sur l'intérêt des candidatures des doctorant.e.s des universités d'Afrique centrale aux éditions de Lausanne, Montréal et Hammamet, ainsi que du succès de la participation de quelques-uns d'entre eux à ces trois premières universités d'été<sup>17</sup>, A. Petitat, en collaboration avec une membre du Bureau, Régine Oboa (Brazzaville) et des représentants des universités intéressées, élabore depuis septembre 2011 un projet de création d'un réseau régional d'Écoles doctorales d'Afrique centrale et le soumet pour partenariat et financement à la direction régionale de l'AUF Afrique centrale. Dans l'exposé des motifs, sont rappelées plusieurs raisons qui militent en faveur d'un tel réseau :

[...] émergence et maturation d'une sociologie africaine francophone théoriquement et empiriquement mieux adaptée au contexte africain, [...] besoins évidents d'encadrement, [...] désir des doctorants africains d'être intégrés dans des réseaux régionaux et mondiaux, [...] difficultés de déplacement des doctorants africains, [...] la régionalisation partielle des activités de l'AUF, [...] l'intérêt manifesté pour une telle perspective par des acteurs-clé de la sociologie africaine [...] (Projet de RéDoc Afrique Centrale, avril 2012).

La réponse de l'AUF oblige cependant les partenaires africains à se regrouper sous l'égide d'une seule université afin d'orchestrer une demande unique dans le cadre d'un prochain appel d'offres puisque le dernier vient d'être clos, tout en indiquant qu'ils ne peuvent compter sur un financement intégral de l'AUF pour ce genre de projet. En d'autres termes, l'AISLF, au nom du RéDoc, ne peut agir comme demandeur. Le sort du réseau est dès lors relié à celui de l'autre projet évoqué plus haut, celui d'une session du RéDoc à Kinshasa qui, dans le même temps, se voulait l'occasion d'inaugurer ce réseau régional d'Afrique Centrale. Le report, et plus tard, l'abandon de ce projet d'université du RéDoc à Kinshasa, repousse aux calendes grecques une possibilité de rencontre des universités partenaires de ce

projet de réseau régional. Malgré une tentative de relance l'année suivante par le nouveau président du RéDoc, ce projet n'a malheureusement pas abouti.

### 2.3.5. Un héritage à transmettre

Avec la tenue réussie de trois universités d'été sur trois continents (Lausanne 2010, Montréal 2011 et Hammamet 2012), le projet du RéDoc s'est concrétisé et il fallait dans le même temps penser à sa future gouvernance dans la foulée de la fin de la mandature 2008-2012. Comme on l'a vu, le président de l'AISLF, A. Petitat, a aussi assumé la présidence du RéDoc dans cette phase initiale et, dès la réunion d'octobre 2010 (Guangzhou), le Bureau prend acte de la lourdeur de cette double charge et envisage de créer un nouveau poste électif au Bureau pour la présidence du RéDoc, comme d'ailleurs pour la création d'un autre nouveau poste électif dédié à direction de la revue SociologieS également assumée en double charge par le secrétaire général de l'AISLF.

L'ajout de ces nouveaux postes électifs nécessitant une modification des statuts de l'AISLF et leur approbation par l'assemblée générale lors du congrès de Rabat, le projet de modification est transmis aux membres à la fin de mars et, lors de la réunion du Bureau d'avril 2012 (Braga), « [i] est décidé de faire un appel à candidatures pour le poste de responsable du RéDoc ». Dans un message transmis deux semaines plus tard aux membres du comité scientifique du RéDoc et aux responsables des ED partenaires, A. Petitat les informe du processus et précise qu'il « incombera au nouveau Coordinateur du RéDoc de convoquer en début de mandat une réunion du comité scientifique et des représentants des ED partenaires afin de fixer les objectifs 2012-2016 et de renouveler le comité scientifique ».

Suivant la réception des candidatures à la date limite du 15 juin 2016, le Bureau retiendra lors de sa réunion du 1<sup>er</sup> juillet (Rabat) celle de Jean-Marc Larouche afin de la présenter à l'assemblée générale du 5 juillet lors de l'élection au Bureau de la nouvelle mandature 2012-2016. Celle-ci confirmée, c'est ainsi que ce dernier hérita de la présidence du RéDoc. Suivant cette assemblée, une rencontre avec quelques-uns des membres du comité scientifique et des responsables des ED présents à Rabat a permis de faire le point sur les projets en route, dont la prochaine université d'été de 2013 à Marseille, et de recevoir le précieux legs que lui confiait A. Petitat.

<sup>17</sup> Participation qui aurait été sans doute plus importante sans les aléas (délais et refus) d'obtention de visas.

## 2.4. CONSOLIDATION, DÉVELOPPEMENT ET RAYONNEMENT (2012-2016)

### 2.4.1. Avancer dans la continuité ou les défis de la transition

Pour inaugurer cette nouvelle mandature du Bureau de l'AISLF désormais présidée par Didier Vrancken, une première réunion des responsables des ED partenaires du RéDoc a lieu à Paris le 11 octobre 2016 et Jean-Marc Larouche y rappelle les trois leitmotivs de sa candidature pour la mandature 2012-2016 : *consolidation, développement et rayonnement*.

Pour la consolidation : renforcement de l'engagement des Écoles doctorales (ÉD) actuellement partenaires envers le Rédoc, [...] l'arrimage des activités du Rédoc au sein de l'AISLF ; maintien soutenu de notre collaboration avec l'AUF [...]. Pour le développement, l'adhésion de nouvelles ÉD, parachever la construction du Rédoc Afrique centrale [...]. Enfin, pour le rayonnement, faire en sorte que le Rédoc devienne pour l'AISLF, pour ses ÉD membres et au sein de la Francophonie, un espace de plus en plus reconnu de formation doctorale en sociologie/sciences sociales.

Le programme est ambitieux et s'il convient d'avoir plus de recul pour en apprécier les résultats, la tenue réussie des universités d'été de 2013 (Marseille) et de 2014 (Bruxelles), déjà planifiées sous la présidence d'A. Petitat, ainsi que la programmation et mise en route des universités d'été de Brest (2015), de Marrakech (2016) et de Strasbourg (2017) lors de cette mandature 2012-2016, nous permettent de souligner l'engagement soutenu des ED partenaires du RéDoc, tant, pour certaines, par l'organisation et l'accueil d'une université d'été, que pour toutes, par leur participation à la gouvernance du RéDoc.

On profite d'ailleurs de cette première assemblée des responsables des ED partenaires pour formaliser dans une convention-cadre entre le RéDoc et les ED partenaires qui y adhèrent les engagements et responsabilités des parties. En plus, suivant la modification des statuts de l'AISLF sur le mode de désignation à la présidence du RéDoc, une autre résolution modifiant la composition du comité

scientifique est adoptée<sup>18</sup> : le président, les quatre responsables d'ED en charge d'une université d'été durant la mandature, une responsable d'une ED des Suds et deux représentants des étudiant.e.s en font partie.

L'intégration des étudiant.e.s au sein du comité scientifique actait en quelque sorte la reconnaissance du RésoDoc, le réseau des doctorant.e.s du RéDoc fondé en 2011 à l'initiative d'un participant à l'Université d'été de Lausanne (Romuald Jamet) et d'une participante à l'Université d'été de Montréal (Ingrid Kofler). L'objectif de ce réseau est de pérenniser les liens entre les participant.e.s des différentes sessions, notamment sous forme d'échanges et de partage d'informations et documents reliés tant aux thématiques de recherche qu'aux aléas de la condition socio-professionnelle de doctorant.e.s ou jeunes chercheurs.euses.

Quant à l'arrimage des activités du RéDoc au sein de l'AISLF, celui-ci empruntera diverses voies de renforcement : imputabilité au Bureau de l'AISLF ; participation occasionnelle du président de l'AISLF aux assemblées annuelles du RéDoc ; visibilité accrue du soutien financier et de l'appartenance à l'AISLF ; la transformation du RésoDoc en Groupe de travail (GT 18) en 2012 ; enfin, l'arrimage d'une réunion du Bureau à l'occasion de l'Université du printemps 2016 (Marrakech).

Quant au maintien de la collaboration avec l'AUF, l'année 2012-2013 fut l'occasion d'une troisième et dernière convention entre l'AUF et l'AISLF au profit du RéDoc. Espérant obtenir, à l'instar des deux premières conventions, du financement pour la participation des doctorant.e.s des Suds aux universités d'été et pour le fonctionnement du secrétariat, les nouveaux présidents de l'AISLF et du RéDoc, respectivement Didier Vrancken et Jean-Marc Larouche, ont rencontré les autorités de l'AUF le 17 octobre 2012. Deux mois plus tard, ils déposent le rapport final relatif à la convention en soutien aux actions de l'AISLF à Hammamet et à Rabat ainsi que leur demande officielle pour 2013 au

<sup>18</sup> On profite d'ailleurs de cette première assemblée des responsables des ED partenaires pour formaliser dans une convention-cadre entre le RéDoc et les ED partenaires qui y adhèrent les engagements et responsabilités des parties. En plus, suivant la modification des statuts de l'AISLF sur le mode de désignation à la présidence du RéDoc, une autre résolution modifiant la composition du comité scientifique est adoptée : le président, les quatre responsables d'ED en charge d'une université d'été durant la mandature, une responsable d'une ED des Suds et deux représentants des étudiant.e.s en font partie.



montant de 18 280€ (15 100€ pour les doctorant.e.s des Suds et 3 180€ pour le fonctionnement du RéDoc). Lors de cette rencontre « au sommet » du 17 octobre, l'AUF les informa que, bien que satisfaite des actions portées par le RéDoc/AISLF, ce serait la dernière fois qu'elle les autorisait à déposer une telle demande, soit directement à la direction centrale de l'AUF. À l'avenir, il faudra soumettre les demandes de financement dans le cadre de concours ou programmes que l'AUF entend adopter au cours de la prochaine année<sup>19</sup>. Pour la demande que nous venons d'évoquer, la réponse de l'AUF arriva au début de février 2013 avec l'octroi d'une subvention de 12 000€ couvrant exclusivement les déplacements des doctorant.e.s des Suds à la 4<sup>e</sup> université d'été de juillet 2013 à Marseille. Pour les universités d'été de Bruxelles (2014) et de Brest (2015), ce sont les comités locaux d'organisation via leur université d'attache qui ont déposé des dossiers à la direction Europe de l'Ouest de l'AUF dans le cadre du concours *Soutien aux manifestations scientifiques*<sup>20</sup>. Le montant maximum étant de 5 000€, l'impact fut immédiat pour la participation des doctorant.e.s des Suds, ainsi que l'on montrera plus loin.

Prenant acte de la fin du soutien financier de l'AUF au fonctionnement du RéDoc, le Bureau de l'AISLF réuni en mai 2013 à Hammamet convient alors d'accorder annuellement au RéDoc un montant de 3 000€ qui, combiné aux quelques cotisations perçues, au reliquat de la trésorerie du RéDoc transférée de Lausanne à Montréal en janvier 2013,

<sup>19</sup> La nouvelle logique de l'AUF veut que les financements soient désormais réservés aux associations membres (admissions sur dossier et moyennant cotisation) sur des projets bien définis. À titre de membre de l'AUF, l'AISLF aurait pu déposer des dossiers à la direction régionale dont dépend son siège social (Toulouse), soit Bruxelles pour l'Europe de l'Ouest. Mais l'AUF préférerait les recevoir des universités d'attache des ED hôtes des événements. Notons que parmi les manifestations admissibles, les universités d'été n'étaient pas d'emblée incluses. Suite aux représentations des présidents de l'AISLF, du Rédoc et du comité local d'organisation pour 2014, Pierre Desmarez (ULB), elles le furent... jusqu'en 2019!

<sup>20</sup> Outre les demandes réussies de Bruxelles (2014) et de Brest (2015) au bureau AUF-Europe de l'Ouest, ce fut aussi le cas pour les universités d'été de Strasbourg (2017) et de Neuchâtel (2019). Notons que l'université d'été 2018 à Ottawa a reçu une subvention de 3000€ (et non de 5000€) de la direction AUF-Amérique du Nord dans le cadre du même concours. À l'automne 2019, la direction AUF-Europe de l'Ouest nous informa que les doctorant.e.s n'étaient plus admissibles dans le cadre de ce concours, compromettant du coup la participation des doctorant.e.s d'Afrique centrale et de l'Ouest à la 11<sup>e</sup> Université d'été prévue à Paris en juin 2020, dont la tenue a été reportée en 2021 en raison de la pandémie Covid-19. Le motif que l'AUF nous a communiqué est que « sur le fond, le soutien aux manifestations scientifiques relève de l'axe stratégique pertinent pour le développement de la recherche et non pas de la formation, fût-elle formation à la recherche doctorale ».

permet au RéDoc de maintenir l'engagement d'une coordonnatrice scientifique. Suivant Héloïse Dürler (2009-2010) et Méliné Zinguinian (2010-2012), toutes deux doctorantes à Lausanne, qui ont assuré cette fonction entre 2009 et 2012, Amélie Groleau, doctorante en cotutelle UQAM-EHESS, prend la relève en décembre 2012 pour assurer le secrétariat et la coordination scientifique du RéDoc, dès lors situés à l'Université du Québec à Montréal<sup>21</sup>. En juin 2013, la transition sera complétée par l'ouverture d'un nouveau site Web hébergé par l'UQAM.

#### **2.4.2. Un pilier ébranlé : le RéDoc en Afrique et l'Afrique dans le RéDoc**

Au compte du développement, la relance du projet de RéDoc régional en Afrique centrale échouera malgré les tentatives et appels de la présidence du RéDoc aux divers responsables des ED impliquées, notamment, en vue de la tenue d'une réunion du Bureau de l'AISLF à Brazzaville en mai 2014. Malgré l'intérêt manifesté par plusieurs responsables d'ED, la mise en route collective est restée à l'état de projet et celui-ci n'a pu se concrétiser. En plus du financement désormais limité à 5 000€<sup>22</sup>, par voie de concours à l'AUF, pour la mobilité des doctorant.e.s des Suds [majoritairement d'Afrique Centrale et de l'Ouest] à Bruxelles (2014) et Brest (2015), cet échec ébranle un des piliers de la fondation du RéDoc, soit la participation des doctorant.e.s des Suds à des activités du RéDoc tant dans les pays du nord que dans ceux du sud.

Dans cette perspective, le projet de tenir une université d'été au Maroc en 2016, idée évoquée au Bureau de l'AISLF dans la foulée du congrès de Rabat (2012), est relancée à l'automne 2013 à la 2<sup>e</sup> assemblée des responsables des ED partenaires (octobre 2013). En raison de la tenue du congrès de l'AISLF à Montréal en juillet 2016, il est cependant recommandé que cette université ait lieu plutôt au printemps (mars)<sup>23</sup> et qu'elle favorise une participation importante des doctorant.e.s des Suds. La confirmation de ce projet, de son financement et

<sup>21</sup> Elle occupera ce poste jusqu'en septembre 2015. Romain Paumier, également doctorant à l'UQAM, lui succédera pour trois années, et en 2018, Pauline Neveu, doctorante à l'UQAM, assumera cette responsabilité jusqu'en 2020. Le rôle de coordination scientifique, en sus des tâches administratives reliées au secrétariat, est, entre autres, d'être responsable des communications avec les ED et de la coordination avec le comité local d'organisation des universités d'été.

<sup>22</sup> Rappelons que pour l'université d'été de Marseille (2013), la subvention était de 12 000€.

<sup>23</sup> Comme le fut l'université du printemps à Hammamet (2012), soit quelques mois avant le congrès de l'AISLF en juillet 2012 à Rabat.

de sa prise en charge par des collègues marocains coïncide avec la réunion du Bureau de l'AISLF à Lille (janvier 2015) qui, elle, précède de quelques jours la 3<sup>e</sup> assemblée des responsables des ED/RéDoc (Paris). C'est d'autant une bonne nouvelle que le Bureau de l'AISLF avait déjà prévu tenir sa réunion du printemps 2016 au Maroc et celle-ci aura donc lieu en marge de la 7<sup>e</sup> Université du RéDoc. Ce sera donc la première fois qu'une réunion du Bureau se tiendra à l'occasion d'une activité du RéDoc, concrétisant ainsi l'arrimage souhaité entre les activités du Bureau et celles du RéDoc. Malheureusement, sur les 48 candidatures retenues pour cette Université du printemps, il y eut 11 désistements dont 8 de doctorant.e.s provenant d'Afrique centrale (1), d'Afrique de l'Ouest (3) et du Maghreb (4). Les contraintes de mobilité des doctorant.e.s des Suds aux universités d'été du RéDoc (financement/visas) n'étaient donc pas limitées à celles tenues au Nord.

Outre la participation des doctorant.e.s des Suds, il faut aussi mentionner que celle de professeurs.es d'Afrique de l'Ouest/Centrale et du Maghreb aux universités d'été du RéDoc est devenue une exigence formelle à partir de 2015. Réuni à Montréal en octobre 2014, le Bureau de l'AISLF, préoccupé par la diminution de la participation de professeur.e.s et doctorant.e.s des Suds au RéDoc, n'hésite pas à rappeler :

[...] que tous les efforts doivent être faits pour assurer la présence de professeurs et d'étudiants du Sud dans les sessions du Rédoc. Penser par exemple à une charte du RéDoc proposée par l'AISLF qui serait opposable aux Comités locaux qui organisent les sessions du premier. Ou encore, trouver une manière de travailler avec les ED des pays du Sud qui soit différente et qui tienne compte des réalités locales (PV/Bureau, Montréal, octobre 2014).

Force est de constater, ainsi que nous le ferons dans une autre section, que bien que nous ayons réussi à soutenir un niveau minimal de participation des doctorant.e.s et professeurs des Suds dans les universités d'été subséquentes, que plus serait mieux et que mieux serait un plus.

### 2.4.3. Pour une plus-value : un colloque sur la formation doctorale en sociologie/sciences sociales

Suivant le souhait exprimé à la première assemblée des responsables des ED (octobre 2012) pour le développement d'autres actions que les universités d'été au sein du RéDoc, Jean-Marc Larouche soumet en octobre 2013 un projet de colloque portant sur la formation doctorale. L'objectif est de faire le bilan des pratiques, les comparer, d'identifier les enjeux et défis sur les plans académique, politique, institutionnel dans la francophonie. Des discussions préliminaires au sein du Bureau de l'AISLF avaient permis de valider la possible tenue de cet événement en marge de la réunion du Bureau de l'AISLF qui aurait lieu au Maroc au printemps 2016. Tout en avalisant cette possibilité, le comité scientifique du RéDoc demeure ouvert à d'autres options, dont celle de tenir ce colloque à Paris. Il est cependant suggéré que l'activité soit élargie aux autres domaines des sciences humaines et sociales afin de refléter la réalité de plusieurs ED doctorales pluridisciplinaires (SHS) au sein du RéDoc.

Près de 15 mois plus tard (janvier 2015), les représentants du GT18-RésoDoc manifestent leur intérêt à s'impliquer dans l'organisation d'un tel colloque et l'idée de l'intégrer à l'université du Printemps 2016 au Maroc est toujours envisagée tout en évoquant de nouveau l'intérêt de le tenir à Paris. C'est finalement cette dernière option qui sera retenue et les représentants du GT18, Romuald Jamet et Séverine Mayol, tous deux rattachés à l'ED 180 de Paris-Descartes et, appuyés par son directeur Olivier Martin, prennent charge de son organisation. En novembre 2015, le projet est fort avancé et bénéficie, outre le partenariat de l'ED 180 et du RéDoc, de ceux du CR 7 (comité de recherche de l'AISLF sur l'éducation, la formation et la socialisation) et du CIRST-UQAM (Centre interuniversitaire de recherche en sciences et technologies de l'UQAM). Un dossier piloté par l'ED 180 sera présenté avec succès au concours de *Soutien aux manifestations scientifiques de l'AUF-Europe de l'Ouest* et permettra de financer la venue de responsables d'ÉD du Madagascar, de Tunisie et du Cameroun. Le colloque se tiendra sur deux journées complètes (17-18 mars 2016) avec des communications et panels regroupant des chercheurs spécialisés en enseignement supérieur, des responsables d'ED, des représentants

d'agences de financement, des doctorant.e.s, de France, Belgique, Suisse, Québec et des trois pays des Suds mentionnés plus haut<sup>24</sup>.

#### 2.4.4. Consolidation des acquis

La mandature 2012-2016 aura permis au RéDoc de consolider plusieurs pratiques : a) sa gouvernance via le comité scientifique et l'assemblée annuelle des responsables des ED partenaires ; b) le format des universités d'été (4 journées et demie ; 42-48 doctorant.e.s ; une dizaine de professeur.e.s (conférenciers.ières/discutant.e.s) ; c) son inscription dans l'espace francophone avec la tenue de quatre universités d'été en trois pays différents (Marseille/2013 ; Bruxelles/2014 ; Brest/2015 ; Marrakech/2016) qui, dans la foulée des trois premières (Lausanne/2010 ; Montréal/2011 ; Hammamet/2012), totalisent en sept années, 7 universités d'été en six différents pays !

Par ailleurs, le colloque sur la formation doctorale a été de haute qualité et il a permis de confirmer au sein de l'AISLF l'importance de son intérêt pour la formation doctorale et le devenir des jeunes chercheurs.es, pour leur statut et leur condition socio-professionnelle dans une ère où la précarité, la compétitivité et la mobilité marquent les parcours de plusieurs.

Renouvelant sa candidature pour un autre mandat de quatre années, Jean-Marc Larouche est reconduit, lors du congrès de Montréal (juillet 2016), au Bureau de l'AISLF au poste de président du RéDoc et, réunissant la quinzaine de responsables d'ED présents au congrès de Montréal, il les convie à leur prochaine assemblée (Paris, novembre 2016).

## 2.5. NOUVEAUX DÉFIS, NOUVEAUX PROJETS (2016-2020)

### 2.5.1. Au cœur du RéDoc : les universités d'été

Comme on l'a vu dans ce qui précède, les universités d'été sont au cœur du RéDoc et le comité scientifique retient dès novembre 2016 une proposition du GT18, soit que celui-ci prenne en charge une séance spécifique dans la programmation des futures universités d'été ; inaugurée à Strasbourg (2017) avec un atelier consacré à l'après-thèse, la langue de publication

fut abordée à Ottawa (2018) et la mobilité à Neuchâtel (2019). Dans ces deux derniers cas, le dispositif s'est raffiné en organisant en amont, trois mois avant la tenue de l'université d'été, une journée d'étude sur ces thèmes dans chacune des universités hôtes. Soulignons que les universités d'été de Strasbourg et d'Ottawa ont débouché sur la publication de quelques textes de doctorant.e.s et professeur.e.s<sup>25</sup>. Comme toutes les autres, ces trois éditions ont été un franc succès et comme la dixième université d'été se tenait en Suisse, on a profité de l'occasion pour souligner le dixième anniversaire du RéDoc et pour rendre hommage au président-fondateur, André Petitat.

Pour 2020, dans la continuité des universités du printemps de 2012 et 2016 tenues respectivement à Hammamet et à Marrakech quelques mois avant les congrès quadriennaux de l'AISLF (Rabat 2012 et Montréal 2016), l'idée de maintenir cette tradition de tenir une université du RéDoc dans un pays du Sud dans la dernière année de la mandature est à l'ordre du jour dès 2016. Des démarches exploratoires sont entreprises en 2017 auprès de l'université de Yaoundé I dont le département de sociologie parraine depuis 2010, pour chacune des universités du RéDoc, la participation de quelques doctorant.e.s. Cependant, suivant les échanges avec les collègues de Yaoundé I, il est convenu dès le printemps 2018 d'abandonner ce projet d'une université d'été ou de printemps en 2020 à Yaoundé au profit d'une *doctoriale*, soit une activité de formation et de réseautage à laquelle participeraient le RéDoc, le GT 18 et le Bureau de l'AISLF<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Pour Strasbourg, voir Strathèse [Revue doctorale], 9/ 2019. La frontière en question. Seuils et franchissements, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, <https://strathese.unistra.fr/strathese/index.php?id=1462>  
Pour Ottawa, voir SociologieS [En ligne], Dossiers, De l'observation à la production des connaissances. Les médiations dans la recherche en sciences sociales, mis en ligne le 13 octobre 2020, <https://journals.openedition.org/sociologies/14643>

<sup>26</sup> Ce projet de doctoriale est en droite ligne avec l'expérience de Dakar (2007) évoquée plus haut et le récent partenariat du Bureau de l'AISLF avec le CAREP/Tunis (Centre Arabe de Recherches et d'Études Politiques) pour la tenue de doctoriales en Tunisie en mai 2018 et avril 2019.

<sup>24</sup> Le programme du colloque est disponible sur <https://calenda.org/359113>

À la réunion de novembre 2018, Laurence Simmat-Durand, directrice de l'ED 180 Paris-Descartes propose alors d'envisager la tenue de la 11e université d'été du RéDoc à Paris en juin 2020, sous réserve de l'appui de la nouvelle ED issue de la fusion entre celles de Paris-Descartes et de Paris-Diderot. Quelques mois plus tard, le tout est confirmé et le processus d'organisation se met en branle, avance, et, à quelques mois de la tenue de l'événement...frappe le mur de la pandémie Covid-19 ! Le pari est fait de reporter le tout en juin 2021, les frais d'inscription des participant.e.s sont remboursés et les conférenciers.ières invité.e.s à maintenir leur engagement pour 2021. Lors de l'assemblée des responsables des ED en octobre 2020, tous conviennent qu'à défaut de présentiel en 2021, il faut offrir une alternative en ligne dont la formule sera précisée en début d'année 2021<sup>27</sup>.

Du coup, ce qui avait été prévu pour 2021, 2022 et 2023, soit des universités d'été à Rennes, à Aix et dans une université belge à confirmer, est décalé d'une année. En effet, depuis novembre 2019 les ED de l'Université de Bretagne-Loire et d'Aix-Marseille ont confirmé leur intérêt pour accueillir une université du RéDoc en 2021 et 2022. La confirmation de Namur venant quelques mois plus tard, il est décidé (octobre 2020) de l'insérer en 2023 entre Rennes (2022) et Aix (2024). Ces confirmations attestent une fois de plus de la vitalité du réseau et de l'engagement des ED. En effet, l'organisation d'une université d'été implique un planning de 20-24 mois, la mobilisation d'une importante équipe locale pour le développement de la thématique, le choix de conférenciers locaux et internationaux, la préparation logistique et un montage financier conséquent d'environ 25 000 €.

## 2.5.2. De financement et de gouvernance : enjeux et défis

Avant l'assemblée du RéDoc de novembre 2016, le Bureau de l'AISLF réuni à Tunis « accepte la demande d'augmenter le soutien de l'AISLF au RéDoc à hauteur de 10 000 CAD par an – environ 7 000 € selon le taux de change actuel, contre 4 000 € [sic : 3 000 €] auparavant », et ce, pour les quatre années de la mandature 2016-2020 (PV/Bureau, Tunis, novembre 2016). En effet, le comité scientifique du RéDoc avait plusieurs fois manifesté son désir de baisser le montant de la cotisation/contribution annuelle des ED partenaires du RéDoc à condition que soit monté celui de la contribution annuelle de l'AISLF. Ceci étant acquis, le montant pour les ED du Nord est désormais de 400 \$ CAD/275 € et de 150\$ CAD/100 € pour celles des Suds. La contribution de l'AISLF permet ainsi d'assurer le salaire annuel dédié au poste de coordination scientifique (7hres/semaines). Avec une dizaine de cotisations reçues annuellement et les frais d'inscription des doctorant.e.s aux universités d'été, le RéDoc peut ainsi pourvoir aux dépenses de mobilité reliées aux universités d'été de ses officiers (présidence et coordination scientifique) et couvrir des frais de séjour et de mobilité de quelques doctorant.e.s des Suds. Bon an, mal an, les rapports financiers sont légèrement positifs, présentés et approuvés aux assemblées annuelles des responsables des ED ainsi qu'au Bureau de l'AISLF.

Cependant l'horizon de juillet 2020 se profile très tôt dans la mandature 2016-2020. D'une part le Bureau de l'AISLF a mandaté chacun des responsables de dossiers au sein du Bureau de soumettre pour le printemps 2019 des *Perspectives d'avenir*. Pour le RéDoc, il s'agit de réfléchir à des modalités de renforcement et de développement ainsi qu'à la gouvernance et au financement. À la réunion du Bureau de mai 2019 (Rimouski), le président du RéDoc aborde ces questions, notamment celle de la gouvernance en suggérant que la collégialité au sein du comité scientifique soit accentuée en ce que ces membres assument des responsabilités spécifiques. La réflexion est reprise lors de l'assemblée des partenaires de novembre 2019 en présence du président de l'AISLF, Marc-Henry Soulet. Les responsables des ED présents « ont unanimement convenu de la pertinence du RéDoc et dans le même temps de sa fragilité. Pour eux, il est crucial de consolider son financement via

<sup>27</sup> Telle est la situation au moment de la finalisation de ce texte (décembre 2020).

l'AISLF et les cotisations » (PV/assemblée du RéDoc, novembre 2019).

D'autre part, compte tenu de la fin de deux mandats successifs à la présidence du RéDoc par Jean-Marc Larouche, Marc-Henry Soulet rappelle que « la nomination se fait dans le cadre de l'élection au bureau de l'AISLF où un poste est attribué à la présidence du RéDoc, et que toute recommandation au cours des prochains mois est bienvenue (PV/assemblée du RéDoc, novembre 2019). Cet appel a été entendu et quelques semaines plus tard, le Bureau de l'AISLF (Nantes, décembre 2019) est saisi de la candidature de Nathalie Burnay (Université de Namur), membre du Bureau depuis 2016, et il est décidé de la proposer comme prochaine présidente du RéDoc à l'assemblée générale de l'AISLF, lors du congrès de Tunis (juillet 2020). En raison du report du congrès et de cette assemblée générale, J.-M. Larouche accepte de prolonger son mandat jusqu'au 1<sup>er</sup> janvier 2021 et le Bureau de l'AISLF (octobre 2020) mandate Nathalie Burnay pour lui succéder jusqu'en 2024<sup>28</sup>. Conséquemment, le secrétariat et la coordination du RéDoc transitent vers Namur et, on profite de la situation, pour que le site Web du RéDoc, jusqu'ici hébergé par l'Université de Lausanne (2010-2014) et l'Université du Québec à Montréal (2014-2020), soit entièrement intégré au site de l'AISLF à partir de janvier 2021.

### 2.5.3. Le RéDoc comme objet d'étude

Si le colloque sur la formation doctorale (mars 2016) avait été en quelque sorte l'activité de *plus-value* de la mandature 2012-2016, celle de la mandature 2016-2020 est la réalisation d'une recherche sur le RéDoc, plus précisément sur les conditions et l'impact de la participation des doctorant.e.s à une université du RéDoc sur leur parcours académique et professionnel. Bien que le projet de cette recherche ait été soumis pour un financement en novembre 2017 et que l'ensemble des étapes de la recherche, de la préparation du devis d'enquête jusqu'à la rédaction du rapport – auquel se greffe le présent historique du RéDoc – se sont déroulées entre janvier 2018 et janvier 2021, l'idée de faire du RéDoc un terrain d'enquête et d'en dégager le statut et la portée au sein des dispositifs d'internationalisation de la formation doctorale a germé et s'est consolidée au cours de l'année 2015-2016.

D'une part, Romuald Jamet (GT 18) et Jean-Marc Larouche ont présenté une première communication sur le RéDoc, « Les universités d'été doctorales : une passerelle vers la professionnalisation ? », dans le cadre d'un événement académique d'envergure internationale, *Le doctorat dans tous ses états : natures et perceptions à l'international* (Paris, 20 novembre 2016). Il s'agissait pour Larouche et Jamet de présenter 1) une synthèse des rapports des enquêtes menées auprès des doctorant.e.s et professeur.e.s ayant participé au cours des six premières éditions ; 2) le projet collectif mis en place par les doctorant.e.s suite aux différentes universités d'été, à savoir la création d'un groupe de travail au sein de l'AISLF s'intéressant spécifiquement à la formation, la professionnalisation et l'inclusion des doctorant.e.s et jeunes dans docteur.e.s dans le monde de la sociologie (GT 18, Devenir et être sociologue - RésoDoc<sup>29</sup>).

D'autre part, après six éditions, nous avons cumulé 321 participations provenant de 17 pays sur quatre continents et, forts de ces données<sup>30</sup>, nous avons dégagé pour le colloque sur la formation doctorale (mars 2016) un portrait de la mobilité des doctorant.e.s ayant participé au RéDoc. Suivant ce colloque, il était de plus en plus clair que le RéDoc constituait une expérience cumulative qui vaudrait la peine d'être étudiée de plus près ainsi que nous l'avons fait dans ce projet et dont les résultats vous sont présentés dans les chapitres qui suivent.

Dans ce chapitre sur l'historique du RéDoc, il nous est apparu important de restituer les divers fils qui, tout au long des mandatures quadriennales scandant le rythme de la vie associative de l'AISLF, tissent les motifs de sa genèse, de sa consolidation et de son développement. Ceux-ci sont tributaires de choix et d'engagements individuels et collectifs au sein de l'AISLF, ainsi que de ceux de ses partenaires, les Écoles doctorales et les universités qui participent et contribuent au RéDoc, ainsi que des organisations telle l'AUF. Les pages qui précèdent ont voulu rendre visibles ces choix et engagements qui ont rendu possible cet espace international de formation doctorale au sein de la francophonie. Examinons maintenant de plus près ce que font les universités d'été du RéDoc aux doctorants et doctorantes qui y participent.

<sup>29</sup> Ci-après, un lien vers le programme.

<sup>30</sup> Pour ce faire, nous avons mandaté Gil Labescat (alors doctorant à l'UQAM) de produire un rapport synthèse (mars 2016) pour les éditions 2010-2016.

<sup>28</sup> Sous réserve de sa confirmation lors de la prochaine assemblée générale prévue au printemps ou à l'été 2021.

### 3. PORTRAIT DES UNIVERSITÉS D'ÉTÉ DU RÉDOC ET DE LEURS PARTICIPANT.E.S (2010-2019)

Tel que vu au chapitre précédent sur l'historique du Rédoc, l'organisation d'universités d'été est le principal dispositif concrétisant la visée de ce réseau : constituer *un espace international de formation – en sociologie/sciences sociales – au sein de la francophonie*. Depuis sa création, une vingtaine d'Écoles doctorales de neuf pays sur quatre continents (Belgique, Bulgarie, Canada, Cameroun, France, Madagascar, Maroc, Suisse, Tunisie) ont adhéré au réseau et, entre 2010 et 2019, dix universités d'été ont été organisées par des Écoles doctorales et universités partenaires en 10 villes réparties en six pays sur trois continents (France [3] ; Suisse [2] ; Canada [2] ; Belgique [1] ; Tunisie [1] ; Maroc [1]). Nous allons donc présenter dans ce chapitre un portrait d'ensemble de ces dix éditions en nous attachant aux données quantitatives et qualitatives issues des rapports d'évaluation réalisés à la suite de chacune des éditions<sup>31</sup>. Nous profiterons de la présentation de ces données pour dégager certains enjeux et expliciter quelques processus et modalités de fonctionnement de ces universités d'été.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Lieux	Lausanne Suisse	Montréal Canada	Hammamet Tunisie	Marseille France	Bruxelles Belgique	Brest France	Marrakech Maroc	Strasbourg France	Ottawa Canada	Neuchâtel Suisse
Thèmes	Régimes d'explication	Penser les inégalités	Écrire en sciences sociales	Dominations résistances	Temporalités trajectoires	Recherches sur le genre	Transformations du lien social	Dépasser les frontières	Médiations Sociales / Connaissances	Langues et langages
769 Candidatures (n=retenues)	81 (62)	67 (57)	107 (60)	53 (50)	110 (55)	87 (55)	53 (51)	68 (48)	80 (50)	63 (46)
% de candidatures des ED membres	70,4	67,2	71,0	81,1	78,2	51,7	39,6	73,5	61,2	85,7
438 Participants (n=suds)	49 (13)	42 (7)	55 (24)	45 (15)	48 (5)	45 (5)	37 (19)	42 (5)	42 (8)	33 (6)
Conférencier. ères	22	19	18	13	11	13	10	8	14	11
Origine (sud)	1	1	6	3	0	2	4	2	3	2
Genre (F)	6	7	5	3	5	11	2	1	8	4

**Tableau 3.1 : Récapitulatif : lieux, thèmes, effectifs (2010-2019)**

<sup>31</sup> Tous les rapports d'évaluation sont disponibles sur le site du Rédoc (<https://www.aislf.org/redoc-presentation>).

### 3.1. CANDIDATURES REÇUES ET CANDIDATURES RETENUES

Pour chacune des universités d'été, suivant un processus d'élaboration d'une thématique initié par le comité local d'organisation et validé par le comité scientifique du Rédoc, un appel de candidatures est largement diffusé par la coordination scientifique au sein du réseau ainsi que sur diverses plateformes (ex. *Calenda*, sites Web des Associations nationales et internationales en sciences sociales, institutions et organisations académiques) afin de rejoindre le plus grand nombre de doctorant.e.s. Toute personne inscrite dans un programme de doctorat en sociologie/sciences sociales ou dans une discipline connexe pertinente à la thématique de l'université d'été peut déposer sa candidature (proposition de communication ; cv académique et professionnel ; résumé de la thèse ; preuve d'inscription au doctorat)<sup>32</sup>. La réception et le traitement des dossiers ainsi que toute communication avec les candidats sont assurés par la coordination scientifique, déléstant ainsi le comité local de ce travail. La sélection est assurée par un comité mixte composé de membres du comité local de l'ED<sup>33</sup> hôte et de membres du comité scientifique du Rédoc. À dossier équivalent, les doctorants inscrits dans les ED membres du réseau ont priorité dans la sélection et, s'ils sont retenus, le montant de leurs frais d'inscription est de 50€ alors que celui pour les hors-réseau est de 100€.

Tenant compte que certaines des candidatures retenues se désisteront, la troisième ligne du tableau 3.1 permet de voir que le nombre de candidatures retenues suite à l'évaluation des dossiers [ $n$ =retenues] est supérieur à 48 dans la majorité des cas. Comme on l'expliquera ci-dessous, ce nombre de 48 correspond au nombre optimal de participant.e.s. Le seul cas où il est inférieur à ce nombre, c'est l'édition de 2019 (Neuchâtel) où, malgré le nombre de 63 candidatures reçues, seulement 46 répondaient aux critères du comité de sélection. Par ailleurs, le nombre de candidatures reçues [ $n$ =53] pour les éditions 2013 et 2016 est à peine plus élevé que 48 et, dans les deux cas, la grande majorité répondait aux critères. Pour

expliquer le faible nombre de candidatures en 2013, l'hypothèse retenue est que la thématique ciblait un champ plus spécifique que transversal et qu'elle a surtout intéressé des doctorants travaillant d'emblée dans ce champ pour leur thèse, alors que la connexion entre le sujet de la thèse et la thématique n'est pas une condition prioritaire dans la sélection.

À l'inverse, dans des éditions où la thématique porte ce potentiel de transversalité, le nombre de candidatures est plus élevé (2014 [110], 2012 [107], 2015 [87], 2010 [81], 2018 [80]). Selon les rapports d'évaluation, il ressort en effet que les thématiques transversales (ex : Lausanne, Bruxelles, Strasbourg, Ottawa, Neuchâtel) sont plus appréciées que les thématiques trop spécialisées (Montréal, Marseille) ou trop larges (Hammamet, Marrakech). Bien que couvrant un champ de recherches et d'études spécifique, la thématique des recherches sur le genre (Brest, 2015) a obtenu une forte appréciation, notamment par son ouverture à diverses disciplines et différents courants.

Pour l'édition 2016 de Marrakech, l'hypothèse retenue pour expliquer le faible nombre de candidatures exige de tenir compte de la quatrième ligne du tableau, soit le pourcentage de candidatures provenant des universités membres du RéDoc. Excluant Marrakech [39,6%], la moyenne est de 71% pour les neuf autres éditions. Cette observation suggère que le faible taux en provenance d'ED membres pour cette édition marocaine s'explique par deux facteurs : d'une part, les doctorant.e.s des universités d'Europe de l'Ouest (France, Belgique, Suisse) ont réservé leur financement de mobilité pour le Congrès de l'AISLF qui se tenait quelques mois plus tard à Montréal où le tiers des 1500 participant.e.s était au doctorat, et d'autre part, sur les 24 candidatures provenant des ED des Suds, 16 provenaient d'ED non membres pour qui la proximité de l'événement avait suscité leur intérêt (une université d'Algérie et plusieurs marocaines).

Quant au ratio de candidatures reçues par des ED membres du réseau dans les autres éditions [*moyenne* = 71%], il témoigne de l'effet positif qu'entraîne l'adhésion des universités au Rédoc, principal canal par lequel les participants sont informés, encouragés et souvent soutenus à participer aux universités d'été. Enfin, si le nombre de candidatures de doctorant.e.s hors-réseau s'est trouvé plus important à Brest (48,3%), c'est, comme nous l'avons déjà évoqué, que la thématique des

<sup>32</sup> La qualité et la pertinence de la proposition de communication en regard de la thématique sont les critères prépondérants de l'évaluation sélective.

<sup>33</sup> Le terme d'École doctorale est raccourci en « ED » dans le texte, l'expression fait ici référence à toutes les universités qui proposent des formations de 3e cycle en sociologie et sciences humaines et sociales.

recherches sur le genre a rejoint plusieurs jeunes chercheuses qui, sans être inscrites dans des ED en sociologie/sciences sociales membres du réseau, pouvaient fort bien communiquer leurs travaux issus de disciplines connexes (philosophie, littérature, histoire).

### 3.2. PARTICIPATION ET... DÉSISTEMENT

La cinquième ligne du tableau 3.1 nous informe sur le nombre réel de participants pour chacune des éditions et, parmi eux, le nombre de ceux provenant des Suds [ $n=Suds$ ] sur lesquels nous reviendrons plus spécifiquement dans la prochaine section. Le nombre optimal de participant.e.s pour une université d'été s'est progressivement consolidé entre 42 et 48. En effet, depuis 2013, la maquette-cadre pour la programmation des activités d'une université d'été de quatre journées et demie contient huit séances de 90 minutes pour la tenue des ateliers. Lors de chaque séance, il y a trois ateliers en parallèle où, dans chacun d'eux, sont jumelés deux doctorant.e.s qui disposent chacun.e de 45 minutes pour leur présentation-discussion. Pour les éditions 2010 à 2012, la configuration des ateliers ne permettait que 30 minutes pour la présentation-discussion.

On rappelle ici que des professeurs et chercheurs endossent les rôles de président et de discutant dans chacun des ateliers. Lors des échanges, la parole est d'abord donnée aux doctorants et, à leur suite, les interventions/commentaires des discutants doivent avoir une visée formative et se faire sur le registre de la critique bienveillante. Par ailleurs, un enjeu important exprimé dans tous les rapports d'évaluation est celui du temps de parole entre professeurs et doctorants, notamment lors des plénières. Ce qui a mené à l'instauration en 2014 de consignes communiquées aux professeurs afin que la prise de parole des doctorants soit priorisée. Cependant, bien qu'il y ait eu une grande amélioration depuis Strasbourg, l'appréciation de son application est plutôt mitigée dans les rapports d'évaluation.

Outre l'édition de Hammamet (2012), où le nombre élevé de 55 participant.e.s s'explique par le souci de permettre la participation de plusieurs doctorants tunisiens, six éditions ont eu lieu avec le nombre idéal de participant.e.s, soit entre 42-49. Deux autres éditions (2016 [37] et 2019 [33]) ont enregistré une importante diminution des participant.e.s en raison

de nombreux désistements de dernière minute ou, du moins, trop tardivement annoncés pour les remplacer par des candidatures non retenues, mais néanmoins placées, pour certaines d'entre elles, dans une liste d'attente avec l'accord des candidats. Outre les cas reliés aux refus ou à des délais de livraison des visas pour des doctorants africains ainsi qu'à des situations de santé personnelle ou chez des enfants à charge, peu expriment leurs motifs, si ce n'est que l'un n'obtient pas de son département « la décharge de son travail de vacataire », ou qu'une autre réalise à quelques jours de l'événement qu'elle « n'a plus le temps, qu'elle a une thèse à avancer »<sup>34</sup> !

Le financement est sans doute un facteur pour quelques-uns, mais la grande majorité des étudiants des ED des Nordes sont financés par leur université, laboratoire ou faculté. Outre les frais d'inscription, tous les repas du midi, un repas du soir et toutes les pauses-santé sont pris en charge par le comité local, de sorte que les doctorant.e.s des Nordes ne doivent financer que leur mobilité et leur hébergement. Quant aux participant.e.s des Suds, leur mobilité et frais de séjour (résidence et repas) sont financés, pour la grande majorité, par les subventions de l'AUF et du Rédoc.

Lors de la réunion des responsables des institutions partenaires d'octobre 2019, la question des désistements a été soulevée et plusieurs interprétations méritent d'être approfondies, dont celle d'une certaine déconsidération, au cours des dernières années, de l'université d'été comme manifestation scientifique au profit du colloque spécialisé dans le domaine de la thèse ou, du moins, plus *rentable* en termes d'impact sur le CV doctoral. En d'autres termes, la perception selon laquelle il vaut mieux faire une présentation *pointue* de quinze minutes dans un colloque *spécialisé* sans s'astreindre nécessairement à y assister au complet, que de *s'engager* pour 4 journées et demie à participer à des ateliers, conférences et panels d'une université d'été<sup>35</sup>, sans compter sa propre présentation, n'est pas sans écho dans les discussions sur les raisons de ces désistements.

<sup>34</sup> Tels qu'exprimés par courriels pour l'édition 2019.

<sup>35</sup> Au moment de la confirmation de leur inscription, celle-ci est conditionnelle à cet engagement. Ainsi que nous l'avons déjà indiqué au chapitre 1 (1.2.2), dès la réunion de fondation du Rédoc, il était impérieux de « distinguer les sessions de formation doctorale d'un colloque standard ».



Cela n'est pas sans rappeler l'argument de l'AUF évoqué au chapitre précédent, celui de ne plus considérer les doctorants dans les programmes de soutien aux manifestations scientifiques au motif que ces programmes visent à soutenir la recherche et non la formation, « fut-elle une formation à la recherche » ! Il va sans dire que ces perceptions et ce type de politique de financement témoignent du fait que le « nouvel esprit de la recherche » et son « référentiel de l'excellence »<sup>36</sup> résonnent fortement sur la scène de la formation doctorale et que cela oblige certainement à réfléchir aux enjeux qu'entraîne cette transformation du statut de la formation doctorale.

Enfin, pour revenir ici aux données quantitatives, signalons qu'un certain nombre de doctorant.e.s ont participé à deux éditions et quelques personnes à trois ; le total des participant.e.s aux dix éditions (438) moins le nombre de ces doublons (48) représente 390 individus provenant de 22 pays différents, dont les 2/3 sont des femmes et un peu plus du quart (26,8%) provient des Suds. Cette dernière donnée est cependant trompeuse ainsi qu'on le constatera ci-dessous.

### 3.3. PARTICIPANT.E.S DES SUDS

Si dans le tableau précédent, nous avons indiqué le nombre de doctorant.e.s provenant des Suds [n= Suds], dans celui qui suit, nous explicitons leur provenance et indiquons les variations du financement de leur mobilité pour la période 2010-2019.

#### Financement mobilité des doctorants du Sud :

2010, 2012-2014 : Subventions élevées de l'AUF

2014-2015; 2017-2018 : Subventions limitées de l'AUF

2011, 2018 : Apports importants des comités locaux et du Rédoc

2016 : Apport important du comité local

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Lieux	Lausanne	Montréal	Hamamet	Marseille	Bruxelles	Brest	Marrakech	Strasbourg	Ottawa	Neuchâtel
Algérie (7)	2	0	0	0	0	0	4	1	0	0
Cameroun (19)	2	1	2	3	4	1	1	1	1	3
Côte d'Ivoire (1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Madagascar (6)	2	0	0	2	1	1	0	0	0	0
Maroc (30)	2	1	3	2	0	0	12	3	5	2
Rép. Congo (3)	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Rép. D. Congo (9)	0	0	5	2	0	1	1	0	0	0
Sénégal (7)	0	1	2	2	0	1	0	0	1	0
Tunisie (26)	3	3	12	4	0	1	2	0	1	0
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>6</b>

<sup>36</sup> Voir à ce sujet, Jean-Louis Genard et Marta Roca I Escoda, Éthique de la recherche en sociologie, De Boeck, Bruxelles, 2019 ; notamment le ch. 6 « Le nouvel esprit de la recherche et l'éthique relationnelle entre chercheurs ».

**Tableau 3.2 : Participant.e.s des Suds et variations du financement à leur mobilité**

Si la moyenne de 26,8% de participant.e.s des Suds pour les dix éditions est trompeuse, c'est qu'elle est gonflée par les deux éditions tenues dans des pays du sud (Tunisie/2012 [43,6%] et Maroc/2016 [51,3%]<sup>37</sup>). Si nous ne considérons que les éditions tenues en Europe de l'Ouest et au Canada, la moyenne chute à 12,5%. En ce cas, il nous faut aussi constater l'écart entre les premières éditions (2010, 2011, 2013) et celles qui suivent (2014, 2015, 2017, 2018, 2019). En effet, comme on l'a vu au chapitre précédent sur l'historique du Rédoc, les quatre premières éditions ont bénéficié de subventions importantes de l'AUF pour la mobilité des doctorants des Suds, notamment celles de 2012 et 2013 avec 12 000€ chacune. En plus de la subvention de démarrage de 2010 (7500€), les deux premières éditions (2010, 2011) ont pu également s'appuyer sur des financements locaux conséquents. Compte tenu des coûts plus élevés pour la mobilité de doctorants maghrébins ou de l'Afrique centrale ou de l'Ouest pour participer à l'édition de Montréal (2011), le nombre de 7 pour celle-ci est relativement satisfaisant d'autant que ce nombre aurait approché la douzaine n'eût été des problèmes de visas.

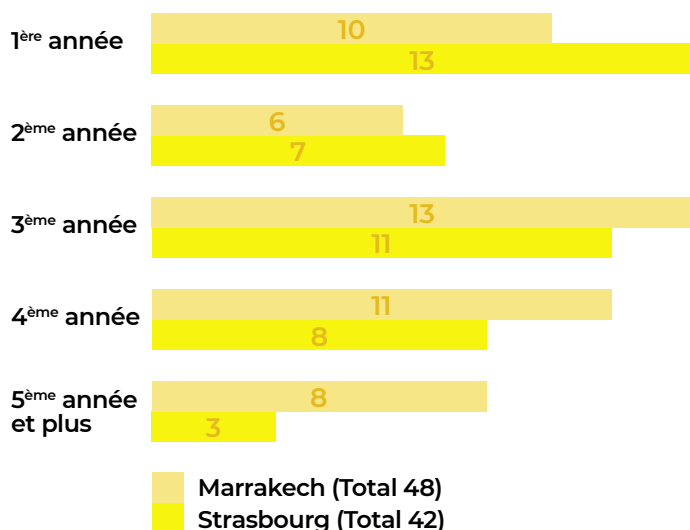
Pour les éditions 2014, 2015, 2017 et 2019, toutes tenues en Europe de l'Ouest, l'effet de la diminution de la subvention de l'AUF à 5 000 € est indéniable, puisque la participation des doctorant.e.s des Suds a chuté à 5 et 6. Pour assurer la pleine prise en charge (transport, résidences et repas), ce montant de 5 000€ n'est pas suffisant et le RéDoc doit régulièrement compléter le financement afin de couvrir l'ensemble des dépenses. Pour l'édition d'Ottawa (2018), la subvention de l'AUF-Amérique du Nord n'était que de 3 200€ (5 000\$ CAD, taux de juin 2018), permettant à peine les frais de transport de 3 des huit doctorant.e.s des Suds ; le Rédoc et le comité local ayant assumé les frais de transport des 5 autres et la totalité des frais de résidence et de séjour des huit doctorant.e.s des Suds. Cette marge budgétaire du RéDoc dépendant bon an mal an des cotisations/contributions annuelles des ED au réseau, nous en constatons ici toute leur importance.

Les données détaillées quant à la provenance de ces doctorant.e.s montrent que des ED de trois pays sont des partenaires bien engagés puisqu'elles sont représentées à 7 éditions et plus sur les dix. C'est le cas pour la Tunisie (7), le Maroc (8) et le Cameroun (10) pour un total de 75 participations sur 107 (70%). Le point commun entre ces pays est que leurs universités ont un fort attachement à l'AISLF via un important membership provenant de ces pays et, notamment, via leur représentation au sein du Bureau, comme c'est le cas pour la Tunisie et le Maroc. Pour la Tunisie, les doctorant.e.s proviennent de trois universités (El Manar, U. de Tunis et U. de Sphax), pour le Maroc, la grande majorité provient de l'Université Hassan II de Casablanca, tandis que pour le Cameroun, il s'agit surtout de l'Université de Yaoundé 1. Comme on l'a constaté plus haut pour les universités des Nords membres du réseau, l'effet d'adhésion des ED au Rédoc, doublé ici de l'effet d'attachement à l'AISLF, porte ses fruits.

### 3.4. LA MIXITÉ DES NIVEAUX D'AVANCEMENT

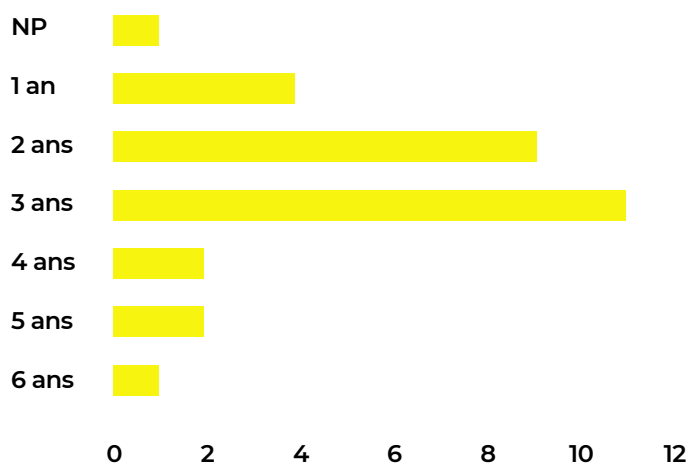
Dans les rapports d'évaluation, les doctorant.e.s expriment leur appréciation sur le nombre et la provenance des participant.e.s, ainsi que *sur la mixité des niveaux d'avancement*. En effet, sauf pour l'édition de Marrakech où un peu plus des 2/3 des participant.e.s se trouvaient en 3<sup>e</sup> année de thèse ou plus, on retrouve dans les autres éditions entre 3/4 et 4/5 dans les trois premières années. À des fins illustratives, les deux prochains graphiques sont tirés des rapports d'évaluation de Strasbourg (2017) et d'Ottawa (2018).

<sup>37</sup> Le comité local a bénéficié d'apports financiers lui permettant d'assurer la pleine prise en charge de tous les doctorats des Suds.



**Figure 3.1 : Comparaison de l'avancement des doctorant.e.s entre 2017 et 2016**

Les deux tiers (66%) des doctorant.e.s à Marrakech se trouvaient dans leur 3<sup>e</sup> année de thèse ou plus, alors qu'uniquement 50% en étaient à ce stade à Strasbourg.



**Figure 3.2 : Nombre de doctorant.e.s par année de doctorat en cours à Ottawa en 2018**

La répartition dans l'avancement dans les études doctorales à Ottawa semble similaire à celle observée à l'université d'été de Strasbourg en 2017 (avec 82% des répondant.e.s se trouvant dans leurs trois premières années de doctorat, dont la majorité en seconde et troisième (respectivement 9 et 11 sur les 29 répondants.e.s). L'avancement moyen dans

la thèse plus élevé à l'université d'été de Marrakech (2016) semble alors faire figure de relative exception, où 32 des doctorant.e.s étaient lors de l'évènement dans leur 3<sup>e</sup> année ou plus de leur parcours doctoral.

Interrogés sur les niveaux d'avancement au doctorat, les professeur.e.s apprécient également cette mixité, mais constatent que ce sont les doctorant.e.s moyennement avancé.e.s qui profitent le plus au plan intellectuel. Comme le souligne l'un d'eux, les débutants (1<sup>ère</sup> année) bénéficient d'un gain fort alors que leur apport est faible ; les doctorants en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année combinent un gain fort et un apport fort ; alors que pour les doctorants avancés (4<sup>e</sup> année et plus), le gain est limité, mais leur apport est fort<sup>38</sup>.

### 3.5. PROFESSEUR.E.S-CHERCHEURS.EUSES

Pour chacune des universités d'été, des professeur.e.s et chercheur.e.s sont invité.e.s à participer au titre de conférencier, soit en solo ou en duo/trio/quatuor dans le format du panel. En plus, ils doivent se rendre disponibles pour au moins la moitié de la durée de l'université d'été, notamment au titre de discutant dans les ateliers ainsi que pour interagir avec les doctorant.e.s dans les interstices et moments informels tels que les repas, les pauses, et même lors des va-et-vient entre les résidences et les lieux des activités. Ceci est notamment favorisé par le fait que les professeur.e.s qui proviennent de l'extérieur logent au même endroit que les doctorant.e.s<sup>39</sup>.

Pour les dix éditions, 139 professeur.e.s-chercheur.e.s provenant de douze pays ont répondu à l'invitation, lors des trois premières éditions, leur nombre est respectivement de 22, 19, 18, nécessitant des conférences en parallèle et la dispersion des doctorant.e.s. En ce cas, on se retrouve avec peu de plénières où sont regroupés l'ensemble des participant.e.s. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà souligné, le temps imparti aux présentations des doctorant.e.s lors de ces trois premières éditions n'était que de 30 minutes et, suite au « désir systématiquement exprimé par les doctorants de disposer d'environ 45 minutes d'exposé-discussion » (Rapport d'évaluation, 3<sup>e</sup> Université du Rdéoc, 2013, p. 5), il fut décidé de s'y conformer à partir de 2013 et,

<sup>38</sup> L'année dans le parcours est un indicateur de l'avancement qui ne préjuge pas ici du niveau de maturité intellectuelle.

<sup>39</sup> Le comité local pourvoit au financement de la mobilité et des frais de séjour des professeurs, mais, conformément aux pratiques de l'ALSIF, aucun honoraire n'est versé.

du coup, de diminuer le nombre de professeur.e.s en mettant fin aux conférences en parallèle. Notons qu'en plus des professeurs qui ont un mandat de conférenciers, il y a aussi un bon nombre de professeurs locaux et parfois du comité scientifique du Rédoc qui participent aux universités d'été en présidant l'une ou l'autre des séances ou à titre de discutant dans les ateliers. De sorte que c'est souvent entre 60-70 personnes qui sont présentes quotidiennement aux activités des universités d'été.

Si les femmes sont majoritaires chez les doctorant.e.s, on est loin du compte chez les conférenciers.ères avec 37% pour les dix éditions, d'autant que cette moyenne profite d'un bonus de 5% grâce à l'édition de Brest où 11 des 13 conférencier.ères.s sont des femmes. Notons que le seul autre ratio supérieur à 50% est l'édition d'Ottawa [57%] (2018). Bien que l'initiative d'invitation des conférenciers.ères relève des comités locaux, le RéDoc peut certainement viser à ce que les ratios d'invitées augmentent au cours des prochaines années. Par contre, signalons que parmi les présidences ou co-présidences des comités locaux ayant pris charge de l'organisation (CLO) d'une université du Rédoc, cinq femmes ont assumé cette responsabilité (Anne Calves, Montréal/2011 ; Chantal Aspe, Marseille/2013 ; Arlette Gautier, Brest/2015 ; Fatima Aït Mous, Marrakech/2016 ; Nathalie Mondain, Ottawa 2018).

Quant à la représentation des Suds chez les conférenciers.ères, elle est largement en dessous des attentes, 17% (24/139) pour les dix éditions. On a évoqué au chapitre précédent (section : 1.3.2), la réaction du Bureau de l'ASLIF face à cette situation, « invitant à faire tous les efforts » pour y remédier. La mince consolation est que si nous enlevons les deux premières éditions (2010, 2011 : 2/41), on atteint 22,4%, et que depuis 2015, il est formellement demandé aux comités locaux d'inclure au moins deux conférenciers.ères des Suds avec pour résultat 23,2%. Ceci n'est pas sans nous interpeller à faire davantage, car si la question des contraintes budgétaires est importante à cet égard, celle de la faible visibilité du pool de chercheur.e.s des Suds qualifié.e.s pour chacune des thématiques chez les collègues des Nord est aussi à considérer. En effet, les responsables locaux en ont souvent fait le constat en interpellant la présidence du RéDoc qui, à son tour, interpelle les piliers des ED de Tunisie, du Maroc et du Cameroun pour leur recommander des collègues des Suds à inviter.

### 3.6. LE SUCCÈS DES UNIVERSITÉS D'ÉTÉ !

Suivant les rapports d'évaluation, le succès des universités d'été repose sur un certain nombre de conditions :

- Le dynamisme, l'engagement et l'appui des responsables locaux dans toutes les étapes et aspects de l'organisation et ce, en collaboration étroite avec la coordination scientifique et la présidence du RéDoc ;
- L'appui financier des diverses instances de l'Université d'accueil (ED, direction, facultés, centres et laboratoires) ;
- L'engagement et la générosité des professeur.e.s-chercheur.e.s externes et locaux qui acceptent pro bono de dédier de trois à cinq jours à l'Université d'été ;
- La préparation des étudiant.e.s, leur ouverture et leur participation intense et engagée ;
- La collaboration du GT 18/Résodoc ;
- Le soutien financier de l'Agence universitaire de la Francophonie pour la mobilité des doctorant.e.s des Suds ;
- Le soutien financier et moral du Bureau de l'ASLIF.

Suite à ce portrait d'ensemble basé sur les rapports d'évaluation, il nous a semblé important de revenir aux participant.e.s, via un questionnaire et des entretiens, afin de mieux documenter les motifs et conditions de leur participation à une université d'été du RéDoc ainsi que les apports de cette participation à leur parcours intellectuel et professionnel. Les prochains chapitres présentent le dispositif de cette enquête ainsi que ses principaux résultats.

# PARTIE II : LA FORMATION DOCTORALE À L'AUNE DES UNIVERSITÉS D'ÉTÉ ET DES PARCOURS DE VIE

## 4. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

### 4.1. LE PROJET DE RECHERCHE SUR LE RÉDOC : QUESTIONNEMENTS INITIAUX

L'objectif principal de ce projet, intitulé : « Enjeux et dispositifs de l'internationalisation de la formation doctorale en sciences humaines et sociales (SHS) », est de comprendre et de décrire la place et la portée du dispositif des universités d'été dans le parcours doctoral des participants et participantes. Tout d'abord, il s'agit de comprendre qui s'inscrit à une activité d'internationalisation comme celle du RéDoc, notamment, par rapport aux autres doctorant.e.s en sciences humaines et sociales. Ensuite, nous voulions saisir de façon plus fine le rapport à l'université du RéDoc, spécifiquement, les facteurs favorisant ou freinant la participation. De plus, il s'agissait de collecter a posteriori les évaluations personnelles à propos de l'activité aussi bien dans ses effets positifs que ses limites dans le but de bonifier la formule des universités d'été. Cette recherche fait figure d'exception dans la littérature scientifique existante, car peu se sont penchées sur l'internationalisation de la formation doctorale, et encore moins dans le monde des sciences humaines et sociales francophones. À ce premier axe d'analyse s'est ajouté un second aspirant à saisir plus largement les conditions doctorales des participant.e.s au RéDoc. Cette approche nous a semblé primordiale afin de dresser un portrait complet de la formation doctorale en sciences humaines et sociales en francophonie. L'objectif de ce deuxième axe était de recueillir, de cartographier et d'explicitier les données relatives aux différentes institutions

et règles encadrant les recherches doctorales. Cette cartographie avait pour but de mieux saisir et rendre visibles les différentes « réalités académiques » entre chaque pays ainsi que d'identifier les éléments favorisant ou handicapant la poursuite des études doctorales. Toutefois, cette dernière est toujours à réaliser, faute de moyens. Dans le but de collecter des données nous permettant de répondre aux interrogations du projet de recherche, une méthodologie mixte a été mise en place<sup>40</sup>.

### 4.2. L'OUTILLAGE MÉTHODOLOGIQUE : UN DISPOSITIF EN TROIS MÉTHODES

Ainsi, trois méthodologies ont été mobilisées de manière chronologique et complémentaire pour cette recherche. Tout d'abord, des statistiques ont été produites via un questionnaire en ligne auprès d'une part de la population du RéDoc, par la suite, des entretiens ont été menés afin d'enrichir ces données quantitatives. Dans le but de répondre à nos axes de recherche, les entretiens ont été scindés en deux temps : la première phase, sous la forme d'entretiens semi-directifs, se concentrait sur les évaluations des universités d'été, la seconde phase consistait en des récits de vie non-directifs visant à cerner les conditions doctorales des participant.e.s.

<sup>40</sup> Nous tenons ici à remercier Amélie Groleau, Romuald Jamet et Romain Paumier pour leurs remarques et conseils qui ont grandement participé à l'amélioration de cette méthodologie.

#### 4.2.1. Des statistiques descriptives et évaluant les universités d'été

Le questionnaire a été construit en deux grandes sections. La première se concentrait sur le parcours de vie des répondantes et répondants : une description de leurs parcours universitaires, professionnels ainsi que des mobilités durant leur formation doctorale a été demandée. Dans la seconde partie, l'emphase a été mise plus spécifiquement sur leur expérience à l'université du RéDoc. Ainsi, leurs conditions d'accès au RéDoc tout comme leurs motivations ont été interrogées. Ensuite, les questions portaient sur les effets perçus de leur participation à l'université. Deux grands types d'effets ont été collectés : les effets professionnels, comme les contributions intellectuelles ou communicationnelles de leur participation, et les effets dits de réseaux. Plus spécifiquement, le questionnaire s'intéressait aux réseaux entre professeur.e.s et participant.e.s ainsi qu'aux réseaux que les doctorant.e.s constituent avec leurs collègues au 3<sup>e</sup> cycle. À la fin du questionnaire, une proposition de poursuivre la recherche en faisant un entretien plus approfondi sur les mêmes thèmes était suggérée. Afin de susciter l'accord des répondant.e.s, la dernière publication de l'AILSF, intitulée « Sociétés en mouvement, sociologie en changement », était offerte comme remerciement pour leur participation aux entretiens. 35 courriels valides ont été collectés de cette façon, ce qui équivaut à un taux de volonté de participation aux entretiens de 37%, ces courriels nous ont permis de constituer un échantillon suffisamment représentatif de la population du RéDoc<sup>41</sup>. La cueillette de données a été réalisée entre le 20 août 2018 et le 21 septembre 2018. L'invitation à participer au sondage a été envoyée à 392 personnes faisant partie d'une liste de diffusion comptabilisant tous les courriels valides des participant.e.s de toutes les éditions du RéDoc (sachant que dans cette liste, des doublons existaient pour certaines personnes). Sur ce total de 392 invitations à participer à la recherche, 133 personnes ont commencé le questionnaire sur la plateforme *LimeSurvey*, ce qui équivaut à un taux d'ouverture de 40 %. Finalement, 94 questionnaires ont été remplis de façon complète (ce qui équivaut à un taux d'achèvement de 70,7

%) et ont donc été validés et retenus pour l'analyse.

Il convient de noter que l'ensemble des résultats repose uniquement sur les opinions et perceptions des répondant.e.s. Ainsi, notre travail d'analyse consiste en une interprétation de leurs déclarations et ressentis vis-à-vis du RéDoc. Dans cette perspective, le questionnaire mêlait des questions ayant trait à leur appréciation subjective, par exemple, leur degré d'accord avec la phrase « Ma participation au RéDoc m'a permis de créer des liens avec des professeur.e.s présent.e.s », tout comme des indicateurs plus « objectifiants » (des actions, des compétences, l'organisation d'une semaine de travail, etc.), du type : « Avec combien de professeur.e.s considérez-vous avoir constitué un lien ? ». Enfin, des réponses ouvertes ont été collectées dans ce sondage. Ces dernières ont été thématiques principalement en fonction de leur récurrence et citées lorsqu'elles illustrent ou complètent les chiffres du questionnaire. Le traitement des données descriptives a été fait avec le logiciel SPSS. Ces chiffres ont permis, dans un premier temps, de cerner la population du RéDoc selon des indicateurs qui n'étaient pas systématiquement collectés dans les rapports d'évaluation<sup>42</sup>, et ensuite, d'alimenter la constitution d'une grille d'entretien visant à capter les évaluations des participant.e.s aux universités d'été.

#### 4.2.2. Les discours : approfondissement des évaluations et constitution de parcours biographiques

L'échantillon qualitatif, comptant 11 entretiens, a été constitué avec des personnes de Belgique, du Cameroun, de la France, du Québec et du Maroc. 3 hommes et 8 femmes ont été interrogé.e.s à divers niveaux de la formation doctorale : certaines personnes étant encore au doctorat et d'autres ayant déjà soutenu leur thèse ou sur le point de la soutenir. Il a été possible de sélectionner des participant.e.s de neuf éditions du RéDoc (celles entre 2010 et 2019), 2 personnes étaient inscrites dans des universités des Suds et 9 dans celles des Nord. Cette sélection suit les grandes caractéristiques de la population du RéDoc telle qu'identifiée pour 8 cohortes. La différence majeure entre échantillon et population concerne la représentation des universités qui ne sont pas partenaires du réseau. En

<sup>41</sup> Pour approfondir cette question de la représentativité, se référer au tableau comparant l'échantillon du questionnaire et la population du RéDoc en annexe A : « Comparaison entre l'échantillon et la population du RéDoc de 8 cohortes (2010-2018)

<sup>42</sup> Une parties des statistiques descriptives constituées avant les entretiens sont présentées dans les Annexes A et B de ce rapport.

effet, une seule enquêtée était inscrite dans une ED non membre, contre les 4 qu'il aurait fallu rejoindre afin d'avoir un échantillon plus représentatif. Cette difficulté s'explique, car la majorité des personnes acceptant d'être recontactées pour un entretien étaient principalement inscrites dans des universités membres du RéDoc. La réalisation des entretiens s'est déroulée de mai à juillet 2019, c'est-à-dire environ une année après l'envoi du sondage, c'est pourquoi leurs réponses individuelles ont été envoyées aux répondant.e.s dans le but de leur permettre de se remémorer leurs opinions à propos du RéDoc.

Le guide d'entretien a été structuré en deux sections : la première, semi-directive à propos de leur participation et évaluation du RéDoc. Il s'agissait de saisir plus en détail les modalités d'accès et les motivations à venir au RéDoc afin de cerner finement les processus qui favorisent ou non la participation à l'université d'été. C'est pourquoi des précisions et approfondissements à propos de leurs réponses au questionnaire ont été demandés, spécifiquement, les divers effets : intellectuels, communicationnels, de réseautage de leur participation durant et après l'université ont été investigués. Dans un second temps, la méthode des récits de vie (Bertaux, 1997) en collaboration avec les informations que nous avons déjà (éléments socioéconomiques, calendriers, conditions doctorales, etc.) a été instaurée durant l'entretien afin de collecter les informations pertinentes à la cartographie des conditions doctorales en francophonie. Cette partie, moins directive que la première, a permis de cerner les parcours et contextes sociaux plus larges dans lesquels s'inscrivent les participant.e.s du RéDoc. Les calendriers collectés dans le questionnaire ainsi que les informations sur les conditions doctorales ont partiellement servi à identifier les relances et thèmes de ces récits de vie. Ainsi, leur contexte académique dans ses spécificités nationales et universitaires, le maintien de leur engagement au doctorat et leurs rapports aux mobilités professionnelles ont été abordés durant ce segment narratif. Les entretiens semi-directifs ont ainsi été thématiques selon les grands principes de la thématization en continue suggérée par Paillé et Mucchielli (2008). Ce travail a permis la constitution d'un arbre thématique servant à guider l'analyse ainsi que la sélection de verbatim. Pour sa part, la cartographie des conditions doctorales dans la francophonie a été forgée à partir d'une analyse des récits de vie faite en fonction de 4 axes structurant

des parcours<sup>43</sup>.

De cette façon, la section qui suit, intitulée : *Les universités du RéDoc : un dispositif de formation et de professionnalisation internationale dans l'espace scientifique francophone*, expose des analyses basées sur les statistiques du questionnaire ainsi que la portion semi-directive des entretiens, tandis que la partie suivante : *La formation doctorale au prisme des parcours de vie* présente des interprétations basées sur la portion récits de vie des entretiens.

## 5. LES UNIVERSITÉS DU RÉDOC : UN DISPOSITIF DE FORMATION ET DE PROFESSIONNALISATION INTERNATIONALE DANS L'ESPACE SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE

Cette section présente et décrit les diverses retombées de la participation à une université d'été du RéDoc selon les anciens et anciennes participant.e.s. Dans ce but, trois grands thèmes sont abordés : tout d'abord, nous exposerons les apports intellectuels de l'évènement, suivis du rapport aux compétences communicationnelles durant le RéDoc – incluant la perception des doctorant.e.s de leur présentation, mais aussi de leur prise de parole durant la semaine – et enfin, nous présenterons les effets d'internationalisation induits par le dispositif des universités d'été.

### 5.1. DES UNIVERSITÉS D'ÉTÉ FAVORISANT L'APPRENTISSAGE DE CONNAISSANCES UNIVERSITAIRES

La première thématique abordée traite des apports intellectuels décrits par les participant.e.s aux universités du RéDoc, en effet, un des objectifs de l'activité est d'offrir un complément à leur formation doctorale. À cette fin, les universités d'été sont constituées autour de thématiques afin d'offrir un espace de formation scientifique permettant aux doctorant.e.s d'approfondir leurs savoirs. Et de fait, nous dégageons un franc consensus à propos des apports intellectuels de

<sup>43</sup> Plus de détail à ce propos dans la section 6.1 : Les parcours éducatifs et scolaires : une perspective intégrée.

la participation au RéDoc<sup>44</sup>. Que ce soit à propos de leur recherche doctorale ou par rapport à des enjeux plus larges, respectivement 59,6% et 56,8% des répondant.e.s sont d'accord, voire tout à fait d'accord avec les affirmations à ce propos.

Ma participation...	m'a initié à d'autres enjeux de recherche que ceux de ma recherche doctorale	m'a permis d'approfondir des enjeux liés à ma recherche doctorale	n'a pas eu d'impact que je considère notable sur ma réflexion en recherche	m'a permis de rencontrer une ou des personnes dont les connaissances, conseils, avis m'ont été utiles
Tout à fait d'accord	29,8%	27,7%	3,2%	34%
D'accord	29,8%	30,9%	7,4%	37,2%
Neutre	8,5%	12,8%	11%	3,2%
Pas d'accord	6,4%	3,2%	29,8%	1,1%
Pas du tout d'accord	1,1%	1,1%	22,3%	0%
Sans réponse	24,5%	24,5%	24,5%	24,5%

**Tableau 5.1 : Répartition des expressions d'accord à propos des effets intellectuels du RéDoc**

Ce constat statistique est repris durant les entretiens, en évoquant tout particulièrement les discussions après leur présentation comme lieu d'apprentissage de nouvelles connaissances scientifiques.

Ça c'est très bien passé, mais c'était 20 minutes de présentation et 10 minutes de questions, quelque chose comme ça, mais pour moi les questions ont été trop courtes et ça, c'est un indicateur de qualité des échanges, des conseils intellectuels que j'ai reçus.

Une autre réflexion qui m'a plu à la fin de ma communication et à laquelle je n'avais pas pensé, c'était d'adopter un positionnement critique sur la critique que les acteurs sociaux

font eux-mêmes de leur monde. Et du coup, ça, ça m'avait parlé... pas seulement rapporté une parole, mais... qu'est-ce que le fait de rapporter cette parole nous apprend sur les représentations que les acteurs se font d'eux.

Ces discours sur les apports intellectuels de la participation ne font que renforcer les affirmations de 71,2% des répondant.e.s au questionnaire qui attestent que le RéDoc leur « a permis de rencontrer une ou des personnes dont les connaissances, conseils, avis » leurs ont été utiles<sup>45</sup>. Cette première conclusion

<sup>45</sup> Ce pourcentage est d'ailleurs le plus élevé par rapport aux autres items visant à évaluer les effets intellectuels de la participation, se plaçant ainsi devant l'approfondissement et l'initiation à des enjeux liés à la recherche doctorale. Ce constat vaut aussi pour les entretiens puisque les « conseils intellectuels reçus » représente le thème le plus fréquent dans les discours des enquêté.e.s.

<sup>44</sup> Conformément à l'usage des doctorant.e.s, la référence aux universités d'été du RéDoc est désignée simplement par le terme « RéDoc ».



nous permet de considérer qu'un des objectifs du RéDoc, c'est-à-dire organiser des lieux complémentaires et transversaux à la formation doctorale fournie dans les différentes universités, est atteint puisque ces rencontres permettent d'acquérir et d'approfondir des connaissances scientifiques. Cette connaissance est souvent associée aux professeur.e.s par leur intervention en atelier ou durant des discussions informelles. Ceci dit, les collègues que l'on rencontre au doctorat – provenant de cultures universitaires différentes et étant à des étapes d'avancement diverses de la formation de troisième cycle – sont aussi des sources de connaissances jugées pertinentes et riches.

Une fois ce premier constat énoncé, il convient de le nuancer quelque peu. En effet, si une grande majorité des participant.e.s s'accordent sur l'intérêt intellectuel une fois au RéDoc, ce n'est pas nécessairement ce qui les motive à participer à ce dernier. En effet, en amont des rencontres, c'est la volonté d'obtenir une expérience de communication internationale qui est la première motivation évoquée (72,4%) suivie de l'évaluation de sa recherche doctorale (67,1%). Les motivations à participer ne font que se complexifier lorsqu'on sait que seulement 34% des répondants affirment que la thématique du RéDoc constituait un incitatif à venir. De cette manière, lorsqu'on y vient c'est largement pour obtenir une expérience de communication internationale, mais cette aspiration en amont n'est pas contradictoire avec l'apprentissage de connaissances universitaires durant l'évènement, connaissances qui débordent parfois du champ de spécialisation habituel des doctorant.e.s. En effet, lors des entretiens, les enquêté.e.s soulignent comment la transversalité des thèmes leur a permis de découvrir des pans de connaissances pas encore explorés. Ces considérations nous amènent à nous interroger sur ce qui motive principalement les participant.e.s à venir à l'évènement, à savoir : l'expérience de présentation scientifique durant l'université.

## 5.2. L'APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION SCIENTIFIQUE

Comme présenté précédemment les doctorants et doctorantes participant au RéDoc ont bien compris l'importance d'avoir des expériences de communications scientifiques, et notamment dans des rencontres internationales, afin d'obtenir des bénéfices symboliques propres au monde universitaire et d'accéder à des ressources financières institutionnelles<sup>46</sup>. Ainsi, les participant.e.s savent qu'il leur faut, dans un premier temps, faire des présentations scientifiques dans des colloques, et par extension, qu'il faut se former à cet exercice. Ce constat est particulièrement vrai pour celles et ceux en première ou deuxième année du doctorat.

Les universités d'été la forme, la formule pouvait aussi donner la chance à des doctorants en tout début de thèse, ce qui est pas le cas, de... voilà, pas mal de colloques scientifiques où il faut quand même avoir des résultats, où il y a aussi une forme de présentation des résultats qui est incorporée, etc. Et que je n'avais pas à ce moment-là, donc, je voyais aussi une opportunité de communication.

Ces explications confirment les pourcentages évoqués précédemment plaçant l'expérience de communication internationale comme la première motivation pour participer au RéDoc. Toutefois, le questionnaire ne permettait pas de cerner les différentes formes de l'apprentissage du déroulement d'une communication. Ainsi, faire soi-même une présentation fait partie de cet apprentissage, mais ce n'est pas la seule. En effet, assister aux communications des collègues au doctorat est décrit comme tout aussi formateur.

<sup>46</sup> La participation au RéDoc est d'ailleurs souvent la conséquence d'incitations concrètes à communiquer de la part de l'environnement professionnel que ce soit la direction de recherche, le laboratoire ou bien le département. À noter que 9 enquêté.e.s sur 11 ont obtenu un soutien financier de la part d'une de leurs institutions universitaires d'attache afin de participer au RéDoc. Cette donnée est cohérente avec la répartition des sources de financement des participant.e.s (cf. Figure 7.10 : Les sources de financement principal durant le doctorat en pourcentage)

Je me suis rendu compte... j'ai une remarque qui m'a été faite: il y avait un point que je n'avais pas mentionné dans la communication, qui me paraissait tellement évident, et j'ai voulu me concentrer sur les points les plus flous pour moi, mais toutes ces évidences il faut les présenter quand tu t'adresses à un public. Ça c'est un réflexe que j'essaie de maintenir depuis. Se nourrir, enfin pour ma part, je voulais observer comment on présente les choses, comment travaillent les autres. Est-ce qu'il y a des incontournables ? Si oui, lesquels ?

Ainsi, participer à une université du RéDoc c'est aussi participer à une activité permettant de s'initier et de se perfectionner à l'exercice de la communication scientifique, car l'évènement réunit des collègues au doctorat avec lesquels on peut se comparer et ainsi apprendre. On comprend mieux pourquoi, dans le volet statistique, 57,5 %<sup>47</sup> des répondant.e.s reconnaissent qu'assister aux présentations de leurs collègues leur a permis d'améliorer leurs compétences communicationnelles, et que 55,4% reconnaissent les mêmes effets aux discussions de ces ateliers.

<b>Ma participation...</b>	<b>...aux ateliers des doctorants a amélioré mes compétences communicationnelles</b>	<b>...aux périodes de discussion dans les ateliers a amélioré mes compétences communicationnelles</b>	<b>... aux séances plénières (conférences, panels, tables rondes) a amélioré mes compétences communicationnelles</b>
Tout à fait d'accord	<b>12,8%</b>	<b>16%</b>	<b>3,2%</b>
D'accord	<b>44,7%</b>	<b>39,4%</b>	<b>28,7%</b>
Neutre	<b>14,9%</b>	<b>16%</b>	<b>25,5%</b>
Pas d'accord	<b>2,1%</b>	<b>3,2%</b>	<b>12,8%</b>
Pas du tout d'accord	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>4,3%</b>
Sans réponse	<b>24,5%</b>	<b>24,5%</b>	<b>24,5%</b>

**Tableau 5.2 : Répartition de l'expression d'accord à propos des effets communicationnels du RéDoc**

<sup>47</sup> Cf. le tableau 5.2: Répartition de l'expression d'accord à propos des effets communicationnels du RéDoc

En plus de cet intérêt à observer les différentes manières de présenter un travail universitaire, la « bienveillance » des remarques reçues durant l'université est particulièrement soulignée dans les discours des personnes ayant participé au RéDoc. Spécifiquement, les commentaires qui ont suivi leur présentation sont décrits comme un levier à l'apprentissage de la communication scientifique<sup>48</sup>.

Ce que j'ai surtout apprécié, c'est la bienveillance des échanges qui ont suivi derrière. C'était vraiment des critiques, il y avait pas de questions piège ou de mise en défaut, enfin pas mise en défaut, mais... c'était des vraies questions d'intérêt [...]. L'idée c'était vraiment d'apporter à la personne qui était en train d'exposer ses résultats, et j'ai trouvé ça vraiment, vraiment très appréciable.

Cette perception est parfois étendue à l'entièreté de l'université d'été, on parle dès lors d'un « esprit RéDoc » favorisant la bienveillance<sup>49</sup>, voire comme l'explique ce participant camerounais, une tendance à la déhiérarchisation des relations entre professeur.e.s et doctorant.e.s : « Je pense qu'il y a cet esprit RéDoc qui fait qu'il n'existe pas de barrières entre les juniors et les séniors. »<sup>50</sup>

En ce qui a trait à un autre versant des compétences communicationnelles, la formule d'ateliers des universités du RéDoc est particulièrement mise de l'avant ; on apprécie le temps plus long des présentations et questions ainsi que le petit public dans la salle. Ceci dit, si le dispositif des ateliers est valorisé, lorsqu'interrogés à propos de leur prise de parole dans les conférences plénières, l'expérience ressentie des

48 Ici, on peut penser qu'il y a peut-être un biais positif des réponses et expériences dû à la méthode de recrutement des enquêté.e.s. En effet, il s'agissait d'une participation basée sur le volontariat moyennant l'obtention d'un ouvrage après l'entretien, or, on pourrait supposer qu'une personne ayant eu une expérience négative après sa présentation au RéDoc aurait moins de chances de participer à un tel recrutement que celles en ayant des souvenirs positifs.

49 Depuis l'édition de Brest en 2015, la notion de bienveillance est apparue dans les rapports d'évaluation des universités d'été, l'usage du terme correspond aussi à l'insistance sur des modes respectueux d'échanges et de discussion critique durant les universités d'été.

50 À noter que si les enquêté.e.s s'accordent sur la générale bienveillance des interventions, l'idée de déhiérarchisation entre professeur.e.s et doctorant.e.s n'est pas partagée par tout le monde. Pour exemple, et c'est un cas relativement isolé et singulier, des personnes ayant participé à l'édition de Strasbourg en 2017 ont relaté en détail un faux pas logistique qui avait débouché sur la séparation dans deux pièces différentes des doctorant.e.s et des professeur.e.s au moment des repas, accentuant, à leur sens, des effets de hiérarchisation.

participants et participantes est plus mitigée. Spécifiquement, la formule de la conférence avec un public plus grand que lors des ateliers est moins valorisée, pour certain.e.s, elle rapproche l'activité du RéDoc d'un colloque « comme les autres ».

J'ai pas senti qu'il y avait quelque chose de très différent par rapport à d'autres colloques, finalement. Dans les plénières, il y a beaucoup plus de gens : faut plus oser pour intervenir et puis dans les ateliers, il y a plus de possibilités à intervenir quoi.

Finalement, c'était toujours les mêmes qui s'exprimaient, je ne suis pas certaine que c'était là [durant les grandes conférences] où il y avaient le plus d'interactions.

Ces discours sont cohérents avec les 31,9% de répondant.e.s qui considèrent que les conférences plénières les ont aidés à améliorer leurs compétences communicationnelles et les 25,5% répondant.e.s neutres quant à leurs effets<sup>51</sup>.

Les ateliers sont facilement décrits comme des lieux d'apprentissage de compétences communicationnelles, ce qui est nettement moins dans le cas des grandes conférences. Les conférences sont par ailleurs appréciées pour d'autres raisons. Certain.e.s expliquent aimer ne pas commencer la journée par des ateliers (et possiblement, leur présentation) et avoir une entrée en matière faite de connaissances plus générales avant d'écouter les autres étudiant.e.s au troisième cycle. L'aspiration à soutenir les doctorant.e.s dans leurs apprentissages communicationnels est donc principalement remplie grâce à la formule des ateliers qui constitue la majorité des activités de la semaine. Le troisième point d'intérêt de cette recherche concerne le type de contacts constitué durant les universités du RéDoc.

51 Cf. le tableau 5.2: Répartition de l'expression d'accord à propos des effets communicationnels du RéDoc

### 5.3. LES LIENS PROFESSIONNELS CONSTITUÉS AU RÉDOC

Les universités du RéDoc ont aussi pour vocation d'aider les doctorant.e.s à se créer des contacts professionnels tant avec des collègues au doctorat qu'avec des professeur.e.s. Ces deux types de relations prennent des formes différentes pendant, mais aussi après l'évènement. Lorsque des liens sont tissés avec les professeur.e.s, ils se concentrent sur des apports majoritairement intellectuels, voire des opportunités professionnelles. De cette manière, les universitaires rencontrés au RéDoc vont évaluer des projets de recherche doctorale, conseiller certaines lectures ou encore devenir membres de jury de thèse. Dans certains cas, plus rares, ils vont aussi constituer un contact professionnel qui sera réactivé, lors d'une activité scientifique par exemple, comme l'explique cette participante :

Il y a plusieurs chercheurs que j'ai invités soit dans le cadre de mon laboratoire soit dans le cadre de l'association de doctorants. Par exemple, le RéDoc à Hammamet c'était sur « Écrire les sciences sociales », il y avait le professeur [X] ensuite avec l'Association des doctorants, on l'a invité à présenter son ouvrage auprès des doctorants en SHS.

Ceci dit, les réseaux de doctorants et doctorantes semblent plus faciles à créer puisque 60,6% des répondant.e.s considèrent avoir constitué des liens avec des collègues au troisième cycle<sup>52</sup>. Dans les discours, on remarque que ces interactions sont d'une nature différente de celles avec les professeur.e.s, elles prennent en effet des allures de relations entremêlant relations de sociabilité et professionnelles. Les réseaux se constituent car, après le RéDoc, des participant.e.s organisent des échanges d'information sur les opportunités professionnelles, par exemple : « Le doctorant camerounais, il a fini, donc on s'échange sur les possibilités de postdoc, pour lui d'abord [rires] ! », ou encore, des invitations à donner une conférence, à l'image d'une doctorante ayant une expertise à propos d'Haïti et qui invitera une autre doctorante, spécialisée dans le même champ, rencontrée au RéDoc de Brest dans son laboratoire. Ces deux exemples concernent des personnes qui étaient éloignées géographiquement et institutionnellement,

néanmoins, un des effets notables du RéDoc concerne la mise en contact durant les universités de doctorants et doctorantes « proches ». Cette proximité peut être géographique, institutionnelle ou thématique, et permet – quelque peu paradoxalement – de mettre en contact des collègues qui ne se connaissent pas. De cette manière, une doctorante de Strasbourg a monté un projet de recherche franco-allemand avec une doctorante de Fribourg rencontrée à Strasbourg en 2017. La proximité thématique peut, pour sa part, déboucher sur la constitution de petits réseaux de veille :

Oui, alors c'est plus de l'ordre des infos, on s'envoie de temps en temps plutôt des infos : sur des colloques, des appels à com', des séminaires sur la question, bah... en sociologie de l'éducation parce que c'est des personnes qui travaillent sur ce champ-là.

Dans ces derniers exemples, on ne peut pas exactement parler d'internationalisation puisque les liens constitués ne traversent pas des frontières internationales, toutefois, en tous les cas, l'université du RéDoc est bien un lieu de rencontres professionnelles. Elle permet aux participant.e.s de constituer des contacts dans leurs parcours, et notamment, avec des collègues au doctorat.

Dans le but de faciliter la description des possibles effets de la participation aux universités d'été, leur présentation a été arbitrairement séparée entre les retombées intellectuelles, communicationnelles, et ceux de réseautage. Toutefois, ces effets sont entremêlés dans les ressentis des doctorant.e.s et s'associent à une dernière particularité des activités du RéDoc : l'internationalisation de la formation doctorale.

<sup>52</sup> En opposition à 47,5% qui attestent avoir constitué des liens avec des professeurs.

#### 5.4. LES UNIVERSITÉS D'ÉTÉ DU RÉDOC : UN CAS D'INTERNATIONALISATION EFFECTIVE EN FRANCOPHONIE

La dimension internationale des universités du RéDoc est majoritairement vécue comme une surprise par les doctorants et doctorantes. Il n'est pas clair avant de participer qu'on rencontrera des collègues de pays et de cultures universitaires variées au sein de la francophonie.

Oui certainement, ça c'est possible, mais je ne pense pas que cette dimension est mise en avant, parce qu'après je ne vois pas tout de suite en quoi je pourrais faire valoir cette dimension internationale, mais plutôt en quoi je pourrais faire valoir ce que j'aurais acquis au RéDoc comme capacité de plus... méthodologique ou autres.

Et pourtant, la découverte d'une sociologie internationale est une des thématiques les plus mentionnées dans les entretiens et les plus appréciées. Une première forme de cette dimension est la découverte générale des approches, des modes de fonctionnement d'autres contextes universitaires : Amérique du Nord francophone, Europe de l'Ouest, Maghreb ou, encore, Afrique francophone.

J'ai adoré découvrir des chercheurs d'autres pays et échanger avec eux sur leurs approches, leur expérience professionnelle de la recherche, le fonctionnement de l'université ailleurs, découvrir des réalités, des expériences d'autres chercheurs.

Il y avait vraiment un mélange de différentes nationalités, des pays africains, mais aussi évidemment pour le Canada même, et là, ça m'intéressait aussi, parce que j'ai beaucoup appris sur le Canada, à travers les participants [...] au Canada comment ça se passe à l'Université d'Ottawa avec les politiques linguistiques à l'université, c'était très intéressant.

Les propos des participant.e.s valorisent principalement la découverte de contextes qui sont inconnus ou étrangers aux doctorant.e.s, indépendamment de leur université d'origine. La participation au RéDoc leur permet de mieux comprendre le champ international de la sociologie francophone. On retrouverait certainement ce genre d'apports dans certains événements comme un colloque international

de quelques jours. Toutefois, la particularité du RéDoc se loge dans la diversité de ses participants et participantes faisant toujours place aux membres des universités africaines, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans d'autres activités universitaires francophones<sup>53</sup>. Dans le même ordre d'idée, assister aux communications des collègues permet de « [...] voir comment on fait de la sociologie ailleurs dans le monde. » Ainsi, participer aux ateliers donne un éclairage sur des objets de recherche, des manières de travailler, de présenter son travail qui permettent de se comparer et d'ouvrir ses perspectives en tant qu'étudiant.e de troisième cycle.

Et puis aussi, une manière d'envisager le travail de présentation de part et d'autre de l'Atlantique, il y avait des intervenants d'un peu partout et notamment du Québec, du Canada, etc, et c'était intéressant de voir l'esprit, l'approche.

Une seconde forme souligne une différence de perception qui persiste entre les doctorant.e.s dits des « Nords » (France, Belgique, Canada, Suisse) et des « Suds » (Afrique francophone et Maghreb, principalement). En effet, pour ces derniers, la langue française est souvent considérée comme une langue seconde qui devient aussi une langue ouverte aux relations internationales, comme l'atteste une doctorante marocaine : « Mon université veut s'ouvrir à l'international, pour cela on publie en français et on communique en français. ». Par ailleurs, les étudiant.e.s des Nords ne conçoivent pas la langue française comme une langue leur ouvrant un espace de travail international, c'est l'anglais qui est évoqué comme la langue scientifique à maîtriser pour les échanges internationaux<sup>54</sup>. Ainsi, le RéDoc remplit son mandat qui « vise à développer la circulation des connaissances et des cultures universitaires, notamment à favoriser les échanges Nord-Sud » bien que ce soit sous le signe de la surprise et donc pas de manière anticipée par les participant.e.s.

<sup>53</sup> Cette particularité du RéDoc est soulignée dans les entretiens par les doctorant.e.s des « Nords » qui attestent ne pas avoir l'occasion de rencontrer des collègues d'Afrique dans beaucoup d'autres événements professionnels.

<sup>54</sup> Il faut rappeler que cela est cohérent avec le profil linguistique des participants et participantes au RéDoc qui sont bien souvent polyglottes : 70% de l'échantillon de l'enquête maîtrise suffisamment une deuxième langue pour l'utiliser en recherche, tandis que 41,5% en utilisent une troisième. En ce qui concerne les langues secondes, l'anglais est parlé par 40,4% des participant.e.s (cf. Tableau 7.2 : Langue maternelle et deux langues utilisées professionnellement en effectif).

## 5.5. BILAN ET PERSPECTIVES

Grâce à la présentation des discours des anciens et anciennes des universités d'été, nous cernons mieux les conditions de leur apprentissage au RéDoc. Il est certain que la participation à une université d'été permet de s'exercer à la présentation scientifique, de constituer des liens avec des collègues ainsi que de s'ouvrir à la sociologie francophone internationale. Ceci dit, ce qui différencie les événements RéDoc en comparaison à des colloques internationaux « classiques » semble se loger dans l'association de deux critères : la tendance à la bienveillance ainsi que la possibilité de se « situer » professionnellement en tant que doctorant.e.

Il peut sembler évident qu'un dispositif de formation repose sur des relations sociales et professionnelles « bienveillantes » dans son fonctionnement, mais c'est une des caractéristiques qui est le plus appréciée et estimée durant les universités d'été. Faut-il y voir une rupture par rapport au climat qui peut exister dans certains départements ou écoles doctorales où les relations hiérarchiques et les rapports de concurrence seraient présents ?

Le second intérêt du RéDoc est de rendre plus collective une pratique de recherche qui est bien souvent individuelle, voire vécue comme solitaire. Or, l'activité sur toute la semaine permet aux participant.e.s de se comparer, d'échanger avec des collègues, que ce soit des doctorant.e.s comme des professeur.e.s. En somme, grâce à ces rencontres, l'évènement les autorise à se placer dans leur univers professionnel.

L'occasion de rencontrer, je disais penseurs tout à l'heure, mais des gens qui ont fait beaucoup de recherche, qu'on a peut-être lus, mais pas entendus. Et constater comment ils peuvent s'exprimer, comment ils peuvent penser, de voir le chemin qui me reste à faire.

Dans la socialisation au métier de chercheur c'était des premiers pas qui ont vraiment pour moi conforté, dans un cadre protégé on va dire, de faire ses premiers pas avant de se lancer dans d'autres cercles.

Ce positionnement peut certainement être vécu de diverses manières, où collaboration et compétition cohabitent à des degrés d'intensité variés, mais il permet aux doctorant.e.s en formation de commencer à se forger une identité professionnelle. Ultimement, c'est l'association de ces deux caractéristiques – la bienveillance des pairs et sa localisation sur la carte universitaire<sup>55</sup> – qui débouchent sur des formes de professionnalisation des doctorants et doctorantes participant aux universités d'été.

En ce qui concerne les aspects du RéDoc qui peuvent être améliorés, selon les enquêté.e.s, le maintien de la formule des plénières pose question. Ces dernières sont parfois taxées de très théoriques, voire absconses, même si on souligne aussi apprécier l'apport de connaissances générales qu'elles impliquent. Le dispositif ne permet pas une participation aussi simple et répartie que les ateliers et on se questionne parfois sur ses avantages : « Les conférences étaient plus abstraites, mais elles avaient un intérêt... enfin, ça dépend lesquelles. » Une des perspectives de perfectionnement d'un évènement comme les universités du RéDoc réside dans une refonte du dispositif des conférences plénières en fonction des besoins spécifiques de la formation doctorale. La seconde bonification mentionnée par les enquêtés concerne une meilleure identification du rapport entre le RéDoc et l'Association internationale des sociologues de langue française (AISLF). Les anciens et anciennes mentionnent le manque de compréhension de la relation entre les deux institutions, et regrettent que leur participation au RéDoc ne débouche pas sur une implication plus automatique dans l'association internationale. Cette remarque est dans une certaine mesure reliée à la découverte de l'internationalisation en francophonie que nous évoquions dans la section précédente. Il semble que de façon générale, le RéDoc gagne à promouvoir ces spécificités internationales et francophones dans sa communication à propos des universités d'été ainsi que d'insister sur ses liens avec l'AISLF afin de mettre plus de l'avant cette particularité unique qui caractérise ses évènements et suscite l'enthousiasme de ses participant.e.s.

<sup>55</sup> La seconde caractéristique n'est pas sans rappeler la première section de l'ouvrage *La position du doctorant. Trajectoire, engagements, réflexivité* (Di Filippo et al., 2013) qui considère qu'une des premières étapes de la formation doctorale consiste à se « situer », c'est-à-dire à se positionner, au niveau des connaissances ou bien au niveau éthique, dans l'espace universitaire en tant que professionnel de recherche.

## 6. LA FORMATION DOCTORALE AU PRISME DES PARCOURS DE VIE

Cette section expose les analyses issues des récits de vie menés lors des entretiens. Une des visées de ce projet à propos des liens entre les études doctorales et l'internationalisation en sciences humaines et sociales consistait à mieux comprendre les conditions doctorales dans la francophonie. Dans cette optique, des récits de vie qui ont pris la forme d'entretiens non directifs ont été menés puis analysés afin de rendre compte des parcours doctoraux des enquêtés.e.s. Cette thématisation repose sur quatre grands principes analytiques issus des théories sur les parcours scolaires et professionnels. Nous présenterons d'abord ces axes d'analyse ainsi que les positionnements théoriques de la recherche. Ensuite, nous exposerons et détaillerons les quatre grands types de parcours produits à partir des récits de vie. Les conclusions qui suivent s'appuient donc sur les données issues de cette démarche qualitative afin de rendre compte des conditions doctorales dans toutes leurs nuances.

### 6.1. LES PARCOURS ÉDUCATIFS ET SCOLAIRES : UNE PERSPECTIVE INTÉGRÉE

Notre approche se veut une synthèse des approches qui utilisent des concepts différents : *trajectoires* dans le cas des théories de la reproduction, *carrières* dans celui de l'interactionnisme symbolique, *biographies* et *récits de vie* dans celui des approches biographiques et parcours dans celui des perspectives en termes de parcours de vie (*life course*). Nous avons construit un cadre intégré qui permet de préciser les concepts de parcours éducatifs<sup>56</sup> et de parcours scolaires<sup>57</sup>. Une première dimension met l'accent sur la morphologie des parcours et la seconde sur quatre principes qui guident leur analyse.

<sup>56</sup> Nous optons pour le terme parcours parce que plus neutre sociologiquement. Il ouvre sur des perspectives moins déterministes comme le concept de trajectoire sans pour autant rejeter l'idée que certains parcours prennent la forme de trajectoire. Contrairement au concept de carrière, le parcours n'est pas nécessairement constitué d'étapes ordonnées séquentiellement les unes aux autres.

<sup>57</sup> Nous distinguons parcours éducatifs et parcours scolaires, dans la mesure où les premiers sont plus englobants, incorporant l'ensemble des activités éducatives d'un acteur social alors que le second est plus circonscrit à l'expérience dans le système scolaire, que ce soit en formation initiale ou en formation continue.

#### 6.1.1. La morphologie des parcours

Cette dimension analytique n'est pas théoriquement anodine. Tous les concepts étudiés servent à caractériser une succession ou une séquence de situations, d'événements, de décisions, voire de significations. Mais la forme même de la suite des situations est conçue différemment. En ce sens, les différents concepts se distinguent à ce propos.

Les trajectoires et les carrières évoquent la linéarité de la succession d'événements et de décisions. Le concept de trajectoire reprend, au moins en partie, leur représentation en balistique dans la mesure où les caractéristiques de la suite d'événements et de situations trouvent leurs sources dans leur déclenchement ou dans les caractéristiques de point de départ. En fait, c'est l'origine sociale, qui lui donne sa force et sa pente (Bourdieu, 1979 et 1984 ; Gorard, 1997 et 1999). Les carrières sont envisagées comme une suite séquentielle d'étapes construites dans l'articulation entre l'expérience des individus et leurs relations avec des organisations et des institutions, l'étape 2 venant après la une, la troisième après la deuxième, etc. (Goffman, ; Bloomer et Hodgkinson, 2000) À cet égard, la présentation formelle des cheminements scolaires dans les documents officiels des ministères de l'Éducation ressemble fortement à des carrières. Le concept de biographie évoque la prise en compte d'un temps long, tout en soulignant les articulations entre les contextes sociaux dans lesquels les acteurs sont insérés et les événements individuels (Bertaux, 1997; Peneff, 1990; Dominicé, 1990 et 1999; Delory-Momberger, 2003; Pineault, 1983). Les parcours réfèrent à des temps de durée variable selon les contraintes, les ressources et les intentions des individus (Guillaume, 2009; Bessin, 2009).

L'idée de parcours nous apparaît plus neutre tant sur le plan de la variabilité de leur durée que celui de la forme de la succession des moments ou de leurs modes d'articulation. Il permet de penser, d'entrée du jeu, des allers-retours possibles, à des renversements de situation, des retours en arrière ou à des bifurcations. Il permet de tenir compte du type de route empruntée et des trajets effectifs qui pourront être très variables. Ainsi, certains parcours peuvent prendre la forme d'une trajectoire par la force de l'origine sociale sur leur déroulement, d'autres prendraient la forme d'une carrière par la succession linéaire des événements. D'autres

encore connaissent de nombreuses bifurcations et changements de cap, le trajet est nettement plus sinueux, laissant place par exemple à un jeu d'essai et d'erreurs.

Plusieurs travaux sur l'individualisation sociale fondent leur argumentation sur la variabilité des trajets (diversification), la désinstitutionnalisation des parcours et la réduction du poids de l'origine sociale dans les biographies. L'individualisation supposerait la mise en œuvre d'une variété de parcours qu'il est possible de repérer en étant attentif aux articulations entre les différents moments et aux formes que les séquences prennent. En somme, il s'agit d'être attentif à la morphologie des parcours.

### 6.1.2. Les principes analytiques en oeuvre

Quatre principes analytiques ont été développés pour rendre compte de la variabilité des parcours scolaires ainsi que de l'articulation des facteurs explicatifs et de leur dynamique dans la construction des parcours. Ils mettent à l'avant-plan le caractère dual de la transaction qui s'opère entre a) l'individu et l'institution scolaire, b) les événements objectifs et leur signification, c) les expériences scolaires et extrascolaires, d) les diverses temporalités, passées, présentes ou à venir.

#### a) L'articulation entre l'individuel et le social

Quelles que soient les approches théoriques examinées, l'articulation entre les caractéristiques et les dispositions des individus et leur environnement est au cœur même de la construction des parcours. Le social en présence n'est pas nécessairement le même selon les approches, mais il est toujours présent. Dans les théories de la reproduction, il prend la forme de l'origine sociale, des ancrages sociaux et de la structure du champ (Bourdieu 1979). Chez les interactionnistes, les carrières morales sont structurées dans l'articulation entre les individus et les institutions totales comme l'asile (Goffman, 1968), l'hôpital, les établissements scolaires (Becker, 1952, Vienne, 2005), etc. En effet, la carrière des acteurs se construit dans l'interaction établie entre eux et des institutions sociales, ce qui conduit à des transformations d'identité. Dans les approches biographiques comme les approches en termes de parcours de vie, le social fait référence aux dispositions et aux ancrages sociaux ainsi qu'aux contextes et conjonctures qui balisent les capacités d'agir des individus.

Nous pouvons retenir que les différentes échelles du social peuvent influencer le déroulement des parcours, du macro-social au micro. Les processus globaux comme la socialisation et les rapports de classes ou de genres participent à la construction des individus. Nous pouvons en dire autant des contextes sociaux et du jeu des conjonctures qui délimitent les ressources et les contraintes. Étudier en 1960 ne signifie pas tout à fait la même chose qu'étudier en 2020. Les dimensions institutionnelles et organisationnelles pèsent lourdement sur les parcours étudiants et de différentes manières.

- Les choix scolaires dépendent de la structure des systèmes scolaires et de leur degré de flexibilité, qui changent au gré des réformes;
- L'institution scolaire assume toujours une fonction de sélection. Elle a un rôle de gare de triage ;
- Les choix scolaires sont régis par différentes logiques d'action : l'affinité, le désenchantement, l'utilitarisme, etc.
- L'articulation de l'expérience subjective et objective



Ce second principe reprend un fondement essentiel de la perspective interactionniste symbolique selon lequel les carrières comportent (a) une dimension objective socialement et scolairement structurée et (b) une dimension subjective, constituée essentiellement du sens que les acteurs attribuent à leur expérience antérieure, en cours ou future. Très concrètement, les étudiant.e.s réagissent différemment aux échecs scolaires. Certains se décourageront et remettront en cause leur choix antérieur. D'autres y trouveront une source de changements de leur stratégie d'apprentissage et de réengagement dans leurs études. Ce choc sera l'occasion de la mise en œuvre d'un ensemble de stratégies d'ajustement afin de retrouver le chemin du succès scolaire. L'attribution de sens ne se fait pas uniquement à propos des événements, mais aussi envers les personnes et peut varier selon les professeurs ou autres professionnels de l'enseignement.

### **b) Les transactions entre expériences scolaires et extrascolaires**

L'expérience scolaire est structurée autour du rapport au savoir, de l'intégration sociale dans l'établissement d'enseignement supérieur ou de l'acquisition du métier d'étudiant (Coulon 1997), c'est-à-dire de l'apprentissage des règles institutionnelles et du régime éducatif qui régule l'enseignement. Les parcours scolaires ne se déploient pas en vase clos, ils sont aussi influencés par les événements produits dans les autres sphères de la vie sociale ou par des incidents biographiques. Tous ces incidents, souvent imprévisibles à l'échelle individuelle et sur des temps de courte ou moyenne durée, introduisent des bifurcations de parcours (arrêts de scolarité, accès difficiles aux études ou distractions par rapport aux études).

Ainsi, différents aspects relatifs à la vie extrascolaire peuvent faciliter ou, au contraire, contraindre les conditions d'études, le retour aux études et l'expérience scolaire plus globale. Par ailleurs, des événements relatifs aux autres sphères d'activité peuvent infléchir le parcours scolaire comme une expérience professionnelle qui s'avère déterminante dans le choix de programme d'études. Les ressources économiques, la conciliation études-travail-famille et la situation de travail peuvent être des facteurs qui facilitent ou réduisent l'accès (incluant les retours aux études) et la

persévérance aux études.

Outre les conditions économiques de vie, la vie extrascolaire fait référence aux relations de sociabilité et donc à l'influence des *alters* (parent, ami, professionnel, conjoint.e, etc.) sur les choix éducatifs et scolaires ainsi que sur le déroulement du parcours. Ainsi, des bifurcations biographiques (rencontre amoureuse, accidents, migration, etc.) ont une influence sur le déroulement de la scolarité et le choix de programmes.

La désynchronisation des calendriers (départ du foyer familial, création de son propre foyer, fin des études, entrée dans la vie active) n'est pas sans effet sur la poursuite des études ou leur rythme.

### **c) Élargir aux temporalités plus larges**

Les parcours éducatifs peuvent se comprendre en référence au passé des personnes (effets d'héritage culturel et d'acquis scolaires) ou du futur (effets des anticipations, des projets, etc.)

Comprendre un parcours par son passé, c'est incorporer dans l'analyse les dimensions sociales, économiques, culturelles et cognitives qui ont construit les individus avant leur entrée à l'enseignement supérieur. La restitution des parcours éducatifs sur une temporalité longue permet de saisir les logiques d'action à l'œuvre chez les étudiants, les points tournants, les retours en arrière, etc.

Le futur peut agir comme un ressort à la mise en œuvre d'un parcours par effet d'anticipation. Prendre en considération le temps long, c'est aussi chercher à comprendre comment les différentes temporalités s'articulent les unes aux autres comme le soulignait Lahire (1996). Comment l'expérience scolaire mobilise les acquis et les héritages de l'origine sociale et de la scolarité antérieure? Comment les anticipations et les projets se construisent au cours du déploiement de la biographie des étudiants? Comment les expériences scolaires et extrascolaires en cours conduisent à un renforcement des projets ou au contraire à leur reformulation?

L'expérience en cours n'est pas totalement déterminée par les expériences antérieures et les héritages culturels, elle est un moment de confrontation des projets et des choix

précédents avec le présent (Doray, Bélanger et Mason, 2005). Elle peut contribuer à redéfinir des parcours en provoquant des bifurcations. C'est le cas par exemple quand les étudiants vivent une désillusion et décident de changer de programme d'études (Doray, 2013).

Envisager les parcours dans des temporalités plus longues c'est aussi rappeler que les parcours scolaires se déroulent à un moment donné de l'histoire d'une société, ce qui conditionne l'état des ressources culturelles, sociales et économiques disponibles, des contraintes, mais aussi des valeurs et des normes qui fondent l'organisation sociale. C'est aussi indiquer que les parcours se déploient à un moment donné de l'histoire des établissements scolaires, et donc dans des configurations institutionnelles et organisationnelles spécifiques.

## 6.2. LES PARCOURS REPÉRÉS

Dans la présente analyse, quatre parcours répartis dans deux grandes catégories ont été distingués grâce aux récits de vie menés pour cette recherche. La première catégorie, la poursuite des études, regroupe deux parcours dits « continus » c'est-à-dire impliquant un enchaînement sans interruption des études entre le diplôme de 2e cycle et la formation doctorale. La seconde catégorie est caractérisée comme des retours en formation universitaire après une activité professionnelle. L'objectif identifié de ce retour est de s'orienter vers des emplois de recherche, sans nécessairement s'inscrire dans la poursuite ou le prolongement d'une activité professionnelle que l'on interrompt.

Dans les sections qui suivent, les quatre parcours vont être détaillés et qualifiés en fonction des principes analytiques décrits précédemment afin de souligner les ressorts spécifiques de chacun.

### 6.2.1. La poursuite continue des études

Ces parcours se réalisent sous le sceau de la continuité des études qui repose sur un choix délibéré d'amorcer une formation doctorale à la suite des études universitaires de 2<sup>e</sup> cycle. Ainsi durant les études de maîtrise, le master ou le diplôme d'études approfondies (DEA)<sup>58</sup>, les individus ont déjà réfléchi à la thèse : quel sujet, avec quel directeur ou directrice, dans quel établissement, etc. La transition entre les deux formations se fait de manière directe, il n'y a pas de prise d'emploi, de recherche d'emploi ou encore d'année sabbatique entre les deux. Ceci dit, au-delà des similitudes morphologiques, des divergences fondamentales permettent de distinguer deux parcours. Ainsi, entre le « futur incertain » et le « parcours du combattant.e » se logent des conditions d'études doctorales très contrastées, spécifiquement par rapport au soutien et à l'encadrement que leur offre l'institution universitaire.

#### a) Le futur incertain

La décision de poursuivre les études doctorales tient dans la découverte du travail de recherche au cours des études antérieures. Elle s'est prise à l'aune du désir d'intégrer la carrière universitaire et de travailler en recherche, comme un appel à une vocation. Les conditions doctorales de ce parcours sont parmi les plus stables et les plus en phase avec les attentes de l'institution universitaire. Tout d'abord, les personnes sont inscrites dans des universités des Nords<sup>59</sup>, et elles bénéficient d'un encadrement réel et d'un financement sur le long terme (entre 3 et 4 ans) obtenu spécifiquement pour la recherche doctorale. Il s'agit d'un parcours d'apprentissage et de professionnalisation orientée vers les métiers d'enseignant et de chercheur.

Le sujet de la recherche n'est pas d'emblée une thématique fléchée par un organisme, mais le produit d'une discussion avec l'encadrement de recherche<sup>60</sup> basée sur leurs intérêts

58 Il s'agit d'un ancien diplôme universitaire français qu'il était possible d'obtenir entre 1964 et 2005. Ce diplôme équivaut aujourd'hui à une 2e année de master, le titre est encore utilisé dans certains pays d'Afrique francophone ainsi qu'au Liban.

59 C'est-à-dire issus des régions francophones d'Europe de l'Ouest et d'Amérique du Nord.

60 Dépendamment des contextes nationaux différentes appellations sont employées pour faire référence à l'encadrement de recherche : en Afrique on parlera souvent des encadreurs, en Belgique des promoteurs et en France et au Québec des directeurs.

scientifiques communs. Ainsi, la rencontre avec la direction de recherche est souvent décrite comme un événement pivot qui a permis d'accéder au doctorat dans des conditions favorables. Au début, on évoque le doctorat et ses modalités, de manière hypothétique comme une éventualité.

Et donc j'ai rencontré aussi mon directeur de thèse actuel, il avait un discours sur les doctorants... on en a parlé et je me suis dit que peut-être ça pourrait me plaire aussi.

Puis, la relation s'établit en même temps que le projet doctoral se précise, jusqu'à l'obtention d'un financement. Ce soutien de la part de l'institution universitaire se traduit aussi dans les mobilités géographiques de ces individus qui sont relativement « ancrés » : au-delà des communications internationales et autres stages, les diverses formations des 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles restent dans la même région, voire plus fréquemment, dans la même ville. Ainsi, ces parcours relativisent l'effet « follow the money » selon lequel la mobilité des cheminements doctoraux serait essentiellement motivée par l'obtention d'un financement (Pásztor et Wakeling, 2018). À l'inverse, dans ce parcours, l'ancrage géographique des étudiant.e.s leur permet de développer des relations à l'université qui favorisent l'obtention d'un financement doctoral. Sans surprise, à la question demandant si un abandon du doctorat avait été envisagé au cours de la formation, la réponse par la négative de ces doctorant.e.s renvoie directement aux diverses sources de soutien obtenues ainsi qu'à un franc épanouissement professionnel dans leurs structures. Ainsi, tout en soulignant les défis et difficultés de la formation, leurs discours démentent avoir sérieusement pensé à arrêter la thèse.

Ce statut au sein de leur université leur permet de saisir des opportunités d'enseignement durant leur parcours ainsi que de se déplacer dans des colloques ou activités de formation internationales telles les universités du RéDoc.

Il ne faut toutefois pas sous-estimer les enjeux et revers de ces positions qui sont aussi pétrées par les exigences, explicites comme implicites, reliées à ce mode de professionnalisation, particulièrement, dans un contexte de débouchés professionnels à l'université

défavorable aux diplômé.e.s entraînant une forte concurrence sur le marché de l'emploi (Fusulier et Gurnet, 2017). Ces exigences peuvent prendre diverses formes et varier en fonction des spécificités tant nationales qu'institutionnelles, à l'image de ce directeur qui insiste sur l'importance de publier dans des revues dites « qualifiantes »<sup>61</sup> et d'obtenir une expérience d'enseignement au cours du doctorat.

Mon directeur m'a dit que si je voulais une carrière universitaire, il fallait un certain C.V. et il m'a dit qu'en tout cas chez nous si on veut avoir un poste en université... et donc, j'ai donné des cours en première année, en deuxième année et en troisième.

Ce genre de partage d'informations n'est pas anecdotique, il rappelle la figure des « passeur de frontières » forgé par Pasquali (2014) telle que l'analyse Nicourd (2015, p. 8) dans sa recherche à propos de l'engagement au cours du doctorat, même si la sociologue considère que ces passeurs proviennent essentiellement de relations en dehors de celle avec la direction de recherche :

[...] il s'agit pour ces passeurs de « vendre la mèche » aux doctorants, c'est-à-dire de clarifier les attentes et les normes attendues tant sur un registre technique que sociosymbolique. Ces collectifs se constituent à l'occasion d'opérations de recherche ou parfois de façon informelle. Ces rencontres peuvent avoir lieu dans des séminaires thématiques, dans la préparation d'une journée d'études ou encore dans l'écriture commune d'un article. (Nicourd, 2015, p. 8)

<sup>61</sup> Il s'agit d'un classement de revue spécifique à l'hexagone, il est produit par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AÉRES). Pour chaque section disciplinaire du Centre national de la recherche scientifique (CNRS) sont constituées des listes de revues scientifiques en fonction de 3 rangs dénommés : A, B et C. Celles de rang A sont considérées comme les revues au plus fort rayonnement scientifique et sont parfois appelées des revues « qualifiantes ».

Reliées à des exigences académiques, ces attentes professionnelles sont intégrées très tôt durant la formation avec la dose de pression individuelle et parfois de désenchantement qu'elles impliquent. Pour les individus empruntant ce parcours, ce sont surtout des aspects reliés aux débouchés professionnels qui vont parfois influencer le rapport à l'engagement doctoral, notamment l'anticipation de leur insertion professionnelle

On me disait voilà : « Fait une thèse, mais après il n'y aura pas d'avenir », quoi. Et je crois que cela me rendait un peu amer, je dirai, par rapport à ça... on travaille 4 ans dans une structure et...le seul moyen d'avoir un poste stable c'est de faire un postdoc absolument à l'étranger et puis on n'est pas sûr d'avoir un poste.

Ce parcours recèle une volonté d'entrer dans la carrière universitaire. Nous pouvons le considérer comme un processus de professionnalisation à la carrière universitaire. De cette façon, les relations entre les doctorant.e.s et leurs institutions tiennent beaucoup de la collaboration qui est à la fois source de soutien mais aussi d'une épreuve quant aux compétences professionnelles à acquérir pour atteindre un poste à l'université. Ainsi, une ombre plane sur cette expérience scolaire qui ressemble à un cercle vertueux. Ce parcours cible le milieu académique, mais ce dernier ne se prête pas à une insertion relativement facile. *Le rapport au futur est incertain*, car porteur d'incertitudes quant à l'avenir du champ de la recherche et, conséquemment, de son avenir en tant que professionnel de la recherche.

Une autre ombre est aussi présente. La mobilité, souvent caractérisée comme internationale ou impliquant au moins un déménagement, est d'ailleurs considérée comme une condition de leur formation, renforçant la conviction de ces doctorant.e.s qu'une internationalisation de leur parcours est nécessaire pour obtenir un poste à l'université. C'est notamment dans ce rapport à la mobilité que certains nœuds de tension entre l'expérience universitaire et extra-universitaire émergent.

Ainsi, la tension qui émerge entre le désir d'occuper un poste stable à l'université et la difficile articulation entre cette carrière et la

vie privée n'est pas sans questionner, voire pondérer leurs aspirations professionnelles. Le développement d'une vie de famille, ou bien d'un couple de longue durée avec les ancrages géographiques et les disponibilités hors travail que ces contextes peuvent impliquer, interroge ainsi la pertinence du projet professionnel. Par exemple, à la fin du doctorat on se demande si l'occupation d'un poste en université ne se fera pas au détriment de sa vie de couple. D'autres, devenus parents durant la formation, recherchent une voie alternative au postdoctorat. Ce dernier est envisagé comme un contrat temporaire nécessairement à l'international, donc éloigné, instable dans la durée et réclamant un investissement total, des caractéristiques jugées incompatibles avec la vie de famille.

Et puis j'aime bien mon travail, mais c'est pas ma vie non plus quoi... y'a des gens à l'université notamment ils font que ça.

L'insertion en milieu académique qui, en théorie, paraît être la « voie royale » pour faire un doctorat et accéder à la profession d'enseignant-chercheur, est donc teintée par une dose de désenchantement ou d'inquiétude par rapport à sa probabilité de réalisation et à l'articulation d'un tel métier avec la vie privée.

D'ailleurs, leur diplôme doctoral obtenu, les représentants de ce parcours ne se dirigent pas nécessairement vers une carrière académique que ce soit, par exemple, en optant pour un emploi en recherche dans un organisme public hors de l'université, ou bien, en postulant à des postes de professeurs. En revanche, ils soulignent avoir une autre option professionnelle en tête en cas d'échec du recrutement. On remarque que ce n'est pas le monde de l'entreprise privée qui est choisi comme débouché professionnel, mais bien celui des structures publiques. Cela renvoie à la réflexion de Nathan Gurnet quant à la perception des débouchés des doctorant.e.s souvent considérés de façon plus pragmatique

que critique<sup>62</sup>. Dans une étude comparative de diverses statistiques nationales, le sociologue s'interroge quant à l'identification des différents facteurs qui freinent l'obtention d'un poste hors de l'université en Belgique. Le manque de reconnaissance du doctorat comme une activité professionnelle est une première explication, toutefois, c'est aussi la constitution durant des années d'un « ethos professionnel »<sup>63</sup> (Gurnet, 2017, p. 109) spécifique au monde scientifique, et en décalage avec d'autres sphères d'activité, qui expliquerait la difficile transition des docteur.e.s dans le monde de l'entreprise.

En somme ce parcours commence par un désir croissant de se réaliser dans une carrière académique. Il se poursuit par un encadrement et un soutien financier serré qui prépare professionnellement à l'entrée dans l'institution universitaire. Toutefois, ce parcours est aussi caractérisé par un rapport tendu avec l'insertion professionnelle à la suite de la réalisation de la thèse. Une double incertitude est présente : celle qui règne dans un monde fortement concurrentiel et celle associée à l'articulation entre la sphère professionnelle et la sphère privée.

## b) Le parcours du combattant ou une réalisation chaotique

Les conditions doctorales de ce deuxième parcours se distinguent avant tout du précédent par les conditions d'études. Les doctorant.e.s, dans cette situation étudient tous dans des universités des Suds et leurs possibilités de financement sont plutôt réduites. Leur formation prédoctorale est continue, les personnes ont suivi une scolarité universitaire sans interruption. Aucun financement régulier sur le long terme n'est obtenu pour faire la recherche doctorale. Ces doctorant.e.s constituent ainsi leur dossier de candidature en solitaire en vue d'un encadrement scientifique identifié au préalable ou, dans certains contextes comme celui du Cameroun, qui leur sera imposé après leur admission. De cette manière, les négociations entre les individus et l'institution académique prennent des formes tout à fait différentes du parcours « futur incertain ».

Tout d'abord, la mobilité, déclenchée par le désir de poursuivre la formation universitaire, est obligatoire. Ainsi, même si leurs déplacements restent à l'échelle nationale et ne les amènent pas à changer de pays<sup>64</sup>, ces doctorant.e.s doivent déménager, souvent dans une ville plus grande, pour pouvoir accéder à la formation doctorale. Pour exemple, une doctorante marocaine a vécu dans trois villes différentes durant sa scolarité universitaire. Elle déménage une fois pour accéder à une formation de master, et une seconde fois pour le doctorat; ces « sauts de puces » l'amènent à vivre à environ 6 heures de route en voiture de son lieu de vie originel et de sa famille. Ce genre de déplacements est parfois traité de manière ambiguë dans les discours, à mi-chemin entre le choisi et le subi. De cette façon, un système universitaire inégalement réparti sur le territoire oblige à se déplacer pour trouver les ressources pour réaliser un doctorat. Se déplacer est donc la norme pour les doctorant.e.s qui ont amorcé ce parcours. Leur mobilité implique bien souvent de se rapprocher d'un centre urbain, et parfois de la personne souhaitée pour encadrer la thèse.

62 Pour exemple, une étude à propos de l'employabilité des doctorants et doctorantes au Québec et au Liban prend pour acquis les bienfaits de la création de débouchés dans le secteur privé pour ces diplômé.e.s, sans questionner les fondements éthiques, politiques et professionnels qui séparent le monde universitaire du monde entrepreneurial. Pour aller plus loin : Harvey Réginald, « Une réflexion sur l'employabilité des doctorants », *Le Devoir* [en ligne], 2017, p. disponible en ligne : <https://www.ledevoir.com/societe/education/497900/une-reflexion-sur-l-employabilite-des-doctorants>.

63 Pour une recherche spécifiquement à propos des doctorants en sciences humaines et sociales tirant des conclusions connexes : Fischer Stéphanie, « La mission insertion professionnelle des doctorants en SHS : tensions et enjeux autour des valeurs professionnelles dans les discours des enseignants-chercheurs », *Éducation et socialisation*, 47, 2018, p. 1-14, disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/edso.2830>.

64 On pourrait émettre l'hypothèse qu'il est difficile pour des ressortissants d'Afrique de passer les frontières afin de poursuivre leur formation à l'international, spécifiquement dans les universités des Nord.

Dans ce contexte, les relations avec la direction de recherche recouvrent des enjeux complexes qui ne favorisent guère la progression au doctorat. Ces relations, souvent marquées par des effets de hiérarchisation, peuvent même freiner l'engagement doctoral. Ainsi, c'est souvent sous le signe de l'absence ou de la distance que cette relation professionnelle est décrite.

Aujourd'hui, mon encadreur... il est professeur à temps plein, mais quand j'ai commencé avec lui il était maître de conférence, et depuis qu'il est à temps plein, j'ai compris qu'il n'avait plus beaucoup d'engagement dans l'encadrement.

Cette relative absence et le manque de soutien de la direction de thèse mettent d'autant plus en péril un engagement pérenne dans la formation. Cela peut se manifester de manière concrète. Par exemple, ce professeur met plus de 6 mois à relire une version du projet de thèse, avec les conséquences symboliques et psychologiques que sont le découragement et le désinvestissement. Ces observations sont confirmées par la recherche du sociologue Donadi Manga Kalniga (2017) qui insiste sur les diverses dominations qui modèlent l'encadrement scientifique en Afrique. Sa description de la situation camerounaise illustre comment l'encadrement peut être « un espace de lutte » (Donadi Manga Kalniga, 2017, p. 54) qui n'arrive pas à répondre à ses aspirations méritocratiques. Selon l'auteur, au sein de cette dyade, où se nouent des rapports d'autorité entre jeunes et aînés, s'ajoutent des rapports de pouvoir genrés entre les doctorantes et leurs encadreurs de recherche. Ces situations sont éloignées de celles des « passeurs de frontières » que peuvent adopter les directions du parcours « futur incertain » permettant ainsi de comprendre et de s'orienter parmi les enjeux sociosymboliques de l'université. Ainsi les implicites de la professionnalisation en recherche ne sont pas transmis, ce qui laisse la compréhension des compétences et connaissances à acquérir à la seule interprétation des doctorant.e.s. À cette relative absence de la direction de recherche, la situation des doctorant.e.s hors des murs de l'université est caractérisé par une constante négociation afin de conforter leur situation financière.

En effet, l'absence de financement dédié à l'accomplissement de la recherche doctorale amène ces étudiant.e.s à postuler à un emploi afin de pouvoir subvenir à leurs besoins financiers immédiats. De cette manière, que ce soit sur le campus en tant que chargé.e de cours, par exemple, ou bien hors de l'université, souvent en tant que fonctionnaire d'état, un travail est activement recherché et conservé. Sur le long terme, cet investissement salarié devient contradictoire avec le travail doctoral et met en péril l'obtention du diplôme. Cela est particulièrement vrai lorsque l'institution universitaire se fait discrète dans la structuration du parcours doctoral : pas de bureau où travailler, pas de dates limite de rendu à respecter ni de rencontres avec la ou les directions d'études.

Cette tension financière prend une forme particulière vis-à-vis des relations familiales. Si ces doctorant.e.s sont célibataires et ne se questionnent pas quant à l'articulation travail/vie privée comme d'autres, cela ne signifie pas que leur parcours doctoral n'est pas influencé par leur contexte familial. Ainsi, peu importe les ressources financières obtenues, ces doctorant.e.s tentent : soit de soutenir financièrement leur famille, soit d'être soutenu.e.s par cette dernière. Dans les deux cas, leur autonomie financière est instable et fragile, ce qui perturbe l'engagement doctoral et amène parfois à négocier un soutien financier aux parents ou bien à devoir justifier de ne pas participer au financement des besoins familiaux.

Et ça, c'est l'Afrique, parce que dès que vous travaillez les proches parents le savent [...] et ils s'imaginent que vous êtes à l'aise, que parce que vous avez un emploi... sans savoir que la réalité est tout autre.

Enfin, on peut supposer que c'est parce que l'institution universitaire est si peu présente dans la formation que le rapport à l'investissement doctoral est traduit en termes d'évidence, voire de passion ou de vocation. À l'image de cette doctorante qui présente sa volonté de faire une thèse comme un objectif datant depuis toujours, soulignant son caractère immuable : « Personnellement, j'ai toujours voulu être docteure, c'est mon rêve depuis l'enfance, je voulais soigner les gens, là, je soigne la société ! [rires] ».

Ce fort engagement *d'ordre professionnel* dans la formation doctorale est ainsi largement mis en avant pour tolérer certains aléas du parcours; c'est d'ailleurs souvent cet imaginaire qui est mobilisé pour justifier la poursuite des études. Cette attitude d'acceptation peut aussi prendre racine dans une « croyance religieuse ». « Je me dis que... bon, tout ce que Dieu fait est bon, je vais accepter d'être contractuel, et non professeur en université. » L'usage d'un répertoire vocationnel a d'ailleurs aussi été souligné dans l'étude de Nicourd sur les doctorant.e.s de Paris, la sociologue considère cet usage comme une façon de tempérer des conditions de vie instables et incertaines.

A l'image de la situation paradoxale de certains processus de socialisation sportif ou artistique (Bertrand, 2009 ; Laillier, 2011), le travail doctoral place les apprentis sociologues dans une double contrainte : un intense engagement personnel parallèlement à l'acceptation d'un grand nombre d'incertitudes à la fois dans le temps présent et dans l'avenir. La mobilisation du répertoire vocationnel peut être un moyen de gérer cette double incertitude : terminer la thèse et obtenir un poste. (Nicourd, 2015, p. 3)

Si l'engagement dans les études s'enracine dans une expérience universitaire antérieure bien vécue, ce parcours serait marqué par la résilience des doctorant.e.s face aux conditions d'encadrement et à des conditions économiques difficiles : absence de contrat doctoral et d'emploi, ce qui ne manque pas d'introduire de l'incertitude quant à la poursuite des études.

Ces deux premiers parcours se rassemblent sur deux points. On entre au doctorat en ligne directe avec les études antérieures et les doctorant.e.s expriment un fort engagement dans leur volonté de réaliser leurs études. En même temps, subjectivement, nous constatons l'expression d'incertitudes qui conduit à ressentir ces parcours comme une épreuve. Dans le premier parcours, largement favorisé par un encadrement et un financement adéquats, elle se fait sentir quant à l'avenir professionnel, étant donné les conditions actuelles de recrutement. Dans le deuxième parcours, la période d'études rime avec précarité. L'objet de l'incertitude se retrouve au présent, dans les conditions précaires d'encadrement et de financement.

## 6.2.2. Les retours aux études

La morphologie des deux prochains parcours est caractérisée par une discontinuité entre les études universitaires et le début de la formation doctorale. L'obtention des diplômes de 1<sup>er</sup> ou de 2<sup>e</sup> cycle est suivie par une période de chômage et/ou d'activité professionnelle d'au moins deux ans, qui s'est arrêtée lors d'un retour aux études avec l'inscription au doctorat. Dans tous les cas, les personnes désirent retourner aux études avec un projet de progression professionnelle afin de sortir d'un emploi devenu routinier ou insatisfaisant. Deux grands parcours se distinguent en fonction des conditions dans lesquelles ce retour à l'université se réalise, d'où la distinction entre les « retours comme épreuve » et les retours comme « tremplin ».

### c) Les études comme épreuve<sup>65</sup>

Les doctorantes<sup>66</sup> qui reviennent à la pratique de la recherche, sont confrontées à des négociations difficiles avec l'institution universitaire rendant leurs expériences doctorales éprouvantes. La morphologie de ce parcours est caractérisée par l'arrêt de la formation après le master ou les études de maîtrise afin de travailler. On arrête sa scolarité, car, à ce moment, le doctorat n'est pas considéré comme une option viable, le marché du travail offrant des opportunités considérées comme plus attrayantes, ou encore, on accepte un emploi faute de financement doctoral, mais dans l'optique de reprendre la thèse un jour. Les raisons pour lesquelles on ne s'est pas inscrit au doctorat dans la foulée des études de deuxième cycle sont souvent liées aux héritages sociaux qui permettent d'établir ou de construire des projets professionnels plutôt que de « s'embarquer » dans des études doctorales longues. Ce choix peut aussi s'inscrire dans un processus d'auto-élimination comme dans les situations suivantes qui soulignent une distance sociale et culturelle par rapport à ce que sont les études doctorales.

65 « Ma thèse j'étais prête dès le début à accepter que ce soit un élément de décoration sur la cheminée. » (une doctorante)

66 Les personnes de ce parcours étant toutes des femmes, le féminin est adopté durant toute la section intitulée « Retours éprouvants », de plus, toutes ces doctorantes étaient inscrites en France c'est pourquoi le financement de leur recherche est intitulé le « contrat doctoral ».

Ainsi, une doctorante témoigne qu'à la fin de son master professionnel en sciences humaines et sociales, elle ne savait pas comment « fonctionnaient les études doctorales » et qu'elle pensait le diplôme « hors de sa portée », car obtenir un financement lui paraissait impossible. Plus fréquemment, l'option doctorale n'a même pas été envisagée à la sortie de la formation de 2<sup>e</sup> cycle, car des débouchés professionnels sont disponibles et déjà tracés dans les imaginaires de chacune. S'en suit une expérience dans le monde du travail, avec un minimum de deux ans d'activité avant le retour aux études.

À noter qu'aucune des membres de ce parcours n'a travaillé dans le secteur privé, les structures d'activité se séparant en deux grands groupes : soit dans un organisme public ou bien dans le système éducatif. Ce qui n'est pas sans rappeler l'étude déjà mentionnée de Gurnet (2017) à propos de l'*ethos professionnel* des doctorant.e.s qui rend difficile leur insertion dans le secteur privé. Cette observation pourrait être élargie aux diplômé.e.s des sciences sociales et humaines, ce qui permettrait aussi de comprendre les retours grâce à leur *ethos* qui leur permet de faire un lien entre le travail dans la fonction publique et les études doctorales. Les personnes regroupées dans ce parcours reviennent aux études afin de modifier leur situation professionnelle.

En effet, c'est bien souvent pour se réorienter professionnellement et améliorer ses conditions de travail que l'on aspire à commencer un doctorat. Pour certaines, le retour est motivé par une lassitude professionnelle, une sensation de « tourner en rond » qui pousse à vouloir opérer une réorientation. C'est le cas d'une doctorante qui, par son poste d'enseignante au secondaire en France, a été au contact avec des universitaires, ce qui lui a permis de penser à une reconversion. Elle explique :

Plus d'une fois, j'ai vu des maîtres de conférences, la cinquantaine bien tassée qui m'expliquaient : « J'ai commencé comme instit<sup>67</sup> et puis je me suis formé et puis je suis devenu prof' de fac à 45 ans. » Ça m'a fait envie, sincèrement, je me suis dit : « Rien n'est perdu ».

Des domaines professionnels considèrent parfois la formation doctorale comme une obligation institutionnelle de promotion. Une fonctionnaire apprend après 5 ans d'activité qu'il lui faut un doctorat pour passer les concours de la fonction publique et ainsi obtenir un poste à un échelon supérieur. Cette information, couplée à un intérêt personnel pour l'expérience doctorale, la motivera pour amorcer une thèse afin de ne pas finir bloquée comme ses « collègues de 45 ans ». C'est d'ailleurs via une liste de diffusion de ses réseaux professionnels qu'elle découvre l'appel pour le contrat doctoral qu'elle obtiendra<sup>68</sup>. Dans tous les cas, la croyance que « les personnes qui font des choses intéressantes professionnellement ont un doctorat » fonctionne et active la décision de retourner à l'université.

Qu'en est-il des conditions doctorales dans lesquelles ces anciennes professionnelles se retrouvent ? En ce qui concerne le financement de la recherche, deux profils existent : soit un contrat doctoral est obtenu, soit l'emploi salarié est conservé en temps plein. Ceci dit, même lorsque le travail doctoral est rémunéré, aucune des doctorantes de ce parcours n'a terminé la formation dans les 3 ans prévus<sup>69</sup>. Ainsi, les témoignages soulignent la nécessité de trouver un arrangement pour assurer des conditions de vie qui permettront de poursuivre et terminer la thèse durant la 4<sup>e</sup>, voire la 5<sup>e</sup> année. Certaines reçoivent les allocations chômage résultant de leur embauche comme contractuelle à l'université<sup>70</sup>. Une doctorante précise à ce propos : « Honnêtement, normalement, on ne devrait pas toucher le chômage, mais on est de plus en plus à le faire parce que 3 ans ce n'est pas assez pour une thèse en sciences humaines et sociales. » D'autres retournent chez leurs parents quitte à s'éloigner drastiquement de leur université d'attache.

68 Ce contrat a une thématique prédéfinie proche de ses compétences et intérêts professionnels.

69 Cette nécessité de prolonger la thèse est parfois soutenue par les directions de recherche : « J'ai eu une discussion avec ma directrice qui n'était pas très agréable, elle m'a dit qu'en gros... que je pourrais faire une thèse en 4 ans qui serait pas terrible, mais que si je prenais le temps en 5e année-là ce serait une belle thèse. »

70 Souvent en tant qu'attachée temporaire d'enseignement et de recherche (ATER), un contrat permettant notamment d'enseigner à l'université tout en étant au doctorat.

67 En France, les instituteurs ou institutrices sont responsables d'enseigner au niveau maternelle et primaire, en général, à des enfants entre 2 et 10 ans.



Le doctorat est décrit comme un contexte d'activité caractérisé par le manque de moyens financiers. Particulièrement, toutes les dépenses liées aux divers déplacements lors de la formation sont évoquées comme des frais obligatoires et pourtant difficiles à faire assumer par l'université. Par exemple, une doctorante, qui fait de nombreux allers-retours entre la ville où elle exerce son métier et celle de son université, n'a jamais obtenu une compensation financière pour sa participation aux séminaires de formation des doctorant.e.s. Une seconde décrit les difficultés à obtenir un financement pour participer au RéDoc : « [...] il faut se battre pour pouvoir bouger, les budgets sont très serrés » ; tandis qu'une autre – dont le sujet de thèse l'amène à devoir se déplacer à l'étranger – a postulé à des bourses de terrain qu'elle n'a pas obtenues, reportant donc les coûts de déplacements sur les ressources du contrat doctoral. Cette dernière parle d'un « désenchantement des moyens » qu'elle n'avait pas soupçonné avant de débiter sa formation. En somme, malgré un salaire régulier (contrat doctoral ou emploi), le manque de ressources complémentaires dans leurs universités est souligné le plus souvent sous le signe de la déception. Ce sentiment de déception est parfois renforcé par un rapport ambivalent avec les directions de recherche.

En ce qui concerne l'encadrement pédagogique à l'université, ces personnes – habituées à travailler dans une structure professionnelle – sont parfois perturbées par l'absence de cette dernière durant leur formation doctorale. Leur travail salarié impliquait ou implique des cadres logistiques, intellectuels et symboliques : bureau, collègues que l'on voit tous les jours, exigences de la hiérarchie, respect de calendriers, etc. Une fois au doctorat, elles sont majoritairement privées de cette structure et y trouvent une situation plus libre, mais aussi, plus isolée et solitaire. Un fort contraste existe entre une expérience professionnelle encadrée et une expérience scolaire où règne l'autonomie et l'isolement. C'est le cas quand la relation avec la direction de recherche fonctionne sur un modèle « minimal », c'est-à-dire impliquant un encadrement d'un point de vue scientifique, mais pas au niveau pédagogique ni sur le plan de la socialisation

professionnelle<sup>71</sup>. Cette relative absence de formation n'est pas anticipée par les doctorantes : « Je m'attendais à un encadrement... je veux dire... apprendre seule c'est bien, mais... je m'attendais à quelque chose de plus formel ou plus académique. » D'autres traitent cette absence de façon à la normaliser : une doctorante explique qu'elle a déjà fait un master où l'encadrement était absent; de cette façon, elle n'a pas été « perturbée » par le « style autonome » de son directeur de thèse. Cet engagement minimal des directeurs et directrices débouche sur une méconnaissance de certaines exigences du champ académique. À l'image de cette doctorante qui réalise l'importance de la publication au moment de tenter de décrocher un poste à l'université :

J'ai été très bien encadrée pour tout ce qui a trait uniquement à la thèse en elle-même, c'est plus pour tout ce qui est à côté que j'ai été livrée à moi-même. Ça m'ennuie parce que je n'ai pas publié d'article universitaire et ça me pénalise pour postuler dans les universités.

Ainsi, l'accompagnement purement « scientifique » c'est-à-dire se rapportant à la scientificité de la démarche de recherche est reconnu et qualifié de très compétent par les doctorantes. C'est plutôt dans les autres aspects de l'expérience doctorale, notamment dans la professionnalisation de cette formation, pour, entre autres, cerner certains implicites du champ scientifique, transmettre une méthodologie de travail, ou encore, soutenir l'autonomie des doctorantes que l'absence des directions de recherche se fait sentir. Cette observation est peut-être à relativiser puisque toutes ces doctorantes évoquent des formations institutionnelles bourgeonnantes dans leurs laboratoires ou universités afin de soutenir, notamment, la préparation de communications scientifiques et d'articles, elles n'ont toutefois pas pu en bénéficier soit, car ces formations sont arrivées tardivement durant leur doctorat soit, car elles habitaient trop loin de leur université pour assister à ces formations.

<sup>71</sup> Peut-être qu'un facteur explicatif se trouve dans le grand nombre de doctorant.e.s par direction de recherche en sciences humaines et sociales en France, comme l'observe Gozlan (2017, p. 98) : « [...] : le nombre de doctorants par encadrant en SHS est plus élevé en moyenne que ceux des autres domaines (AERES, 2007), rendant plus délicats un suivi constant des travaux des jeunes chercheurs, mais aussi leur intégration dans des projets collectifs du laboratoire. »

Nous avons vu que les doctorant.e.s des parcours continus adoptaient un rapport à l'avenir professionnel marqué par une forte volonté d'obtenir un poste à l'université, que cette volonté soit gérée de manière inquiète ou vocationnelle. Ce n'est pas le cas pour les profils du parcours « retours éprouvants ». En effet, comme nous l'avons vu précédemment, on débute une thèse, pour renouveler le rapport à son travail. Cela n'empêche pas qu'une carrière universitaire soit envisagée en début de doctorat – le retour à la recherche devient donc une réorientation professionnelle, mais cette option est largement abandonnée au cours du parcours. Ainsi, ces doctorantes qui ont envisagé d'arrêter la recherche ont tout de même poursuivi le doctorat jusqu'à son terme en se reposant principalement sur la volonté d'accomplir un projet personnel. Elles mentionnent ainsi le désir de « mener l'expérience jusqu'à son terme ». De cette façon, un désengagement progressif dans la possibilité de travailler à l'université se met en place et s'illustre dans le rapport aux implicites professionnels de la structure. Par exemple, au moment de l'entretien aucune des doctorantes réalisant ce parcours n'a publié d'articles dans une revue scientifique. Cette décision de ne pas suivre la voie universitaire peut être prise de manière active, à cause d'un désenchantement face à la structure comme lieu de travail, que l'on qualifie en effet de « carriériste », « compétitive » « contraignante » ou « débordée ».

Dans d'autres cas, une fois la thèse soutenue, on réalise les difficultés d'accès à un poste, ce qui décourage de poursuivre dans cette voie. Ainsi, cette doctorante explique qu'elle saisira la première opportunité professionnelle qui se présentera à elle, tout en soulignant qu'il est plus probable qu'elle trouve un travail dans une université étrangère, là où les opportunités sont plus attrayantes :

Je trouve qu'en France la recherche n'est quand même pas très bien payée comme milieu professionnel par rapport à la charge de travail que ça demande, si je peux avoir un poste je ne dirai pas non, mais actuellement je suis en recherche d'emploi et je postule partout parce que les opportunités sont plus intéressantes à l'étranger.

Une autre insiste sur la difficulté de passer de son emploi à un postdoctorat : « [...] c'est très difficile, il y a très peu de passerelles. »

Dans tous les cas, l'avenir professionnel se fera ailleurs qu'à l'université qui n'offre pas les conditions ainsi que les débouchés professionnels que ces doctorantes souhaiteraient. Ainsi, ce retour à la recherche prend la forme d'une activité parallèle, voire d'une parenthèse dans le parcours de vie et le parcours professionnel. Dès lors, il est difficile de considérer qu'il s'agit d'une reconversion professionnelle. Ce parcours est parsemé d'embûches qui rendent difficile son déroulement, ainsi que plusieurs apprentissages sur le métier. En ce sens, le faible soutien conduit à une initiation professionnelle incomplète et à un désenchantement par rapport à leur expérience éducative et à des aspirations professionnelles les conduisant vers des carrières académiques. En même temps, les personnes font preuve de résilience car elles finissent leur thèse. Cette situation les conduit à ne pas désirer une carrière académique. Il s'agit donc d'un deuxième passage à l'université qui, ultimement, réactualise les situations originelles datant d'avant la formation doctorale. C'est sur ce dernier point que ce type de parcours se distingue du prochain, « le tremplin ». Dans ce cas, le doctorat va en effet servir de tremplin afin d'opérer une réorientation professionnelle.

#### **d) Le tremplin**

La morphologie de ce parcours de retour à la recherche présente quelques similarités avec le parcours précédent : ses membres ont arrêté leur formation universitaire de façon à travailler pendant plusieurs années avant de reprendre des études. Après l'obtention d'un diplôme de 1<sup>er</sup> ou de 2<sup>e</sup> cycle, on ne considère pas la formation doctorale comme une option et on saisit plutôt des opportunités professionnelles. Dans cette optique, le monde du travail s'impose comme une évidence, comme c'est le cas pour cet étudiant qui, après sa 1<sup>re</sup> année de maîtrise en sociologie, a dû changer de ville puisqu'il a obtenu un poste en enseignement. Tout comme les membres du parcours « retours comme épreuve » c'est pour susciter un renouveau professionnel que le doctorat est alors envisagé.

En effet, après plusieurs années de travail, on souhaite modifier sa situation professionnelle et enrichir son rapport au travail, devenu routinier, grâce à la reprise des études. Dans certains cas, cet enrichissement s'opère par une reconversion professionnelle. Ainsi, des doctorant.e.s pensaient « avoir fait le tour » de leur emploi et aspiraient à « [...] un effet intellectuel plus intéressant que ce qui était proposé au travail. » Cette envie de stimulation prend ainsi la forme d'une reprise des études, celles et ceux qui n'avaient pas de diplôme de 2<sup>e</sup> cycle vont l'obtenir, tandis que d'autres vont acquérir une spécialisation en sociologie, discipline qui au moment de terminer leur formation initiale des années auparavant ne semblait pas être une voie intellectuelle et professionnelle stable. Par exemple, après des études de 1<sup>er</sup> cycle en économie et sociologie, cette future doctorante explique : « J'avais basculé du côté économie pensant que c'était plus rentable au niveau des études, avec une attirance tout de même pour la sociologie, bref, c'était [l'attrait pour la sociologie] resté en sommeil. » L'envie de stimulation, souvent présentée comme intellectuelle, peut aussi aspirer à bonifier ses connaissances à propos de son emploi :

Et il est arrivé un moment où je voulais prendre un peu de recul sur cette pratique professionnelle, et donc je me suis inscrite à un M2<sup>72</sup> de sociologie. Pourquoi la sociologie ? C'est une bonne question [...] à l'époque j'étais dans une volonté d'avoir des outils un peu plus descriptifs de ce à quoi je participais.

Cette aspiration avant tout professionnelle peut aussi être directement suggérée, de manière informelle, par la structure où l'on exerce. C'est le cas de l'ancien supérieur d'une doctorante qui lui suggère de faire une thèse – tout comme lui l'a fait des années auparavant – afin d'accéder à des postes « plus intéressants ». Dans ces cas, l'objet de la recherche doctorale est souvent proche de l'ancienne pratique professionnelle. En somme, des enjeux personnels de formation et de stimulation, parfois couplés à une volonté de perfectionnement ou de reconversion professionnelle, motivent principalement

l'inscription au doctorat. Tout comme les profils du « futur incertain », une des particularités de ce parcours réside dans le soutien englobant de l'institution universitaire dont ils bénéficient, particulièrement la manière dont la recherche doctorale est financée, soit de façon régulière et sur le long terme.

Ainsi, le financement est notamment obtenu grâce à l'encadrement d'une personne-clé – souvent la direction de recherche du mémoire – qui conseille, informe, explique ; en bref, qui soutient le projet doctoral favorisant ainsi l'obtention d'un financement. Une étudiante postule à un contrat doctoral en étant aidée par son directeur de mémoire, qui n'a pas son habilitation à diriger des recherches (HDR)<sup>73</sup>, mais qui lui conseille une collègue comme future directrice de thèse.

Pour le contrat doctoral, c'est lui [le directeur de mémoire] qui m'a incité à le présenter, honnêtement mon parcours s'est vraiment construit au fur et à mesure, déjà pour moi un doctorat c'était un peu... hors de portée, alors en plus candidater [à un contrat doctoral].

Une autre doctorante précise aussi l'importance d'être soutenue dans le processus afin d'acquérir un financement : « Je pense que libérée dans la nature je n'aurais eu aucune chance, aucune chance [d'obtenir le contrat doctoral], [...] c'est vraiment la confiance que l'écoles doctorales (ED)<sup>74</sup> accorde au directeur en fait. » Tous les membres de ce parcours peuvent ainsi nommer une personne qui a joué un rôle facilitateur pour l'obtention d'un financement et aussi pour les aider à s'orienter dans les dédales bureaucratiques et intellectuels des demandes de bourses au doctorat.

<sup>73</sup> L'HDR est un diplôme de l'enseignement supérieur français qui remplace depuis 1984 le doctorat d'État, il est nécessaire pour être directeur ou directrice de thèse ainsi que rapporteur.e de thèse.

<sup>74</sup> En France les écoles doctorales sont des instances internes aux établissements publics d'enseignement supérieur et de recherche qui sont habilités à délivrer des formations doctorales. Ces écoles ont pour mandat d'organiser la formation de 3<sup>e</sup> cycle et de préparer les docteur.e.s à leur activité professionnelle.

<sup>72</sup> Deuxième année de master en France, il est possible lorsqu'on a déjà un diplôme de master d'entrer dans une formation de 2<sup>e</sup> cycle directement en seconde année grâce à une reconnaissance d'équivalence. Par exemple, quelqu'un avec un master en psychologie peut reprendre ses études en rentrant directement en deuxième année d'un master de sociologie.

Ce financement est une condition essentielle pour faire la recherche et mener à bien le projet, la question de son obtention illustre les imbrications entre vie universitaire et extra-universitaire ainsi que la conception de ce qu'est une thèse pour les doctorant.e.s de ce parcours. En effet, ces personnes considèrent que leur formation doctorale ne doit pas impliquer des sacrifices personnels trop importants, ils sont donc en opposition directe aux discours du « parcours du combattant ». Notamment, leurs positionnements dans le parcours de vie plus avancé que les membres des parcours continus font qu'il n'est pas concevable de faire une thèse sans ressources financières ou en faisant des mobilités lointaines. De cette manière, les conditions financières doctorales sont considérées comme devant être sécuritaires et stables avant tout chose, ce qui les pousse parfois à rechercher activement et longtemps ces financements. C'est le cas de cette doctorante qui a voulu obtenir les financements « Marie Curie » puis « Inspire » en France, mais qui n'était pas éligible, car il fallait postuler uniquement 4 années après l'obtention du diplôme de master. Elle s'attèle donc à rechercher de sources de financement dans un autre pays européen et trouvera un contrat dans une fondation. Le projet doctoral est ici obligatoirement relié à la sécurité de son financement.

Dans un autre ordre d'idée, une fonctionnaire française savait qu'à la fin de sa thèse, si elle ne pouvait travailler à l'université, elle ne serait pas au chômage puisque l'Éducation nationale est tenue de lui offrir un poste à son retour de séjour en formation doctorale<sup>75</sup>. Cette sécurité d'emploi lui a permis de débiter un doctorat conçu au départ comme un « enjeu personnel » pour muter en cours de route et devenir un projet professionnel qui débouchera dans son cas sur l'obtention d'un poste à l'université. Dans le même ordre d'idée, pour les membres de ce parcours, les mobilités ne doivent pas être trop lointaines ou trop fréquentes. La majorité explique ne pas vouloir faire un ou des déménagements pour leur formation doctorale, ce qui entrerait dans certains cas en conflit avec la vie familiale, mais aussi à un moment de leurs parcours de vie où ils ne souhaitent pas être

mobiles. Et de fait, si les déplacements entre leur lieu de résidence et leur université sont fréquents, aucun des membres de ce profil n'a changé de pays ni de lieu de vie pour la thèse.

La principale différence entre les « retours comme épreuve » et ces « tremplins » est que les personnes réalisant ce parcours « tremplin » aspirent à constituer un équilibre entre le mode de vie qu'ils ont connu durant leur période d'emploi (spécifiquement au niveau géographique et financier), et la volonté d'opérer une bifurcation dans leur trajectoire professionnelle en débutant leur thèse.

Leur bifurcation de parcours de vie se réalise avec une certaine stabilité qui est permise grâce au soutien de l'institution universitaire tant au niveau pédagogique que financier. Se rapprochant des parcours du « futur incertain » ces doctorant.e.s attestent ne jamais avoir pensé à arrêter la thèse malgré des difficultés administratives ou des pressions institutionnelles<sup>76</sup>. Ainsi, c'est souvent sous un regard positif que le parcours doctoral est vécu avec une emphase sur l'autonomie professionnelle qu'il permet, cette indépendance n'étant pas aussi présente dans les emplois occupés précédemment. « ... Je pense que c'est ma motivation d'être vraiment libre, alors que j'ai pas de difficultés financières, ce sont des bonnes conditions, ça facilite la tâche [le doctorat]. »

Ce ressenti majoritairement positif durant les études doctorales débouche sur des perceptions de l'avenir professionnel contrastées. Ainsi, certains profils vont aspirer à faire un postdoctorat, voire débiter une carrière académique, tandis que d'autres affirment leur volonté de ne pas travailler à l'université. Pour les premiers, l'expérience doctorale les a convaincus du bien fondé d'un avenir professionnel à l'université. L'ancien travail est perçu comme devenu possiblement « frustrant » après avoir mené la thèse. Pour les autres, au contraire, l'université comme lieu de

<sup>76</sup> De nouveau, le contrat doctoral français en 3 années pose des enjeux d'articulation entre, d'une part, la pression financière à terminer rapidement la recherche, et d'autre part, les exigences de qualité scientifique de la thèse. De manière intéressante, l'institution universitaire, à travers ses instances entourant les doctorant.e.s (direction de recherche, laboratoire, département, ect) est le lieu d'émergence de ce double discours parfois contradictoire d'aller très vite en faisant très bien. Les Français et Françaises doivent donc trouver des manières de répondre à ces exigences : certains optent de financer leur 4e, 5e année de thèse grâce au revenu de leurs conjoint.e.s, d'autres mettent les bouchées doubles afin de finir la recherche en 3 ans quitte à en sacrifier une certaine qualité.

<sup>75</sup> En France, les disponibilités de l'Éducation nationale permettent de cesser de travailler jusqu'à 3 ans cumulés sans salaire, mais sans être supprimés des effectifs de l'Éducation nationale. À la fin de ces disponibilités, il est possible de reprendre un poste équivalent à celui qui avait été laissé.

travail n'a pas convaincu, et on aspire souvent à poursuivre la recherche – fondamentale comme appliquée – mais en dehors de ses murs ; les structures publiques et gouvernementales sont évoquées comme de bons compromis.

Mon plan au début... j'étais très ouverte, je n'avais pas décidé sur une carrière académique ou en dehors. [...] Alors aujourd'hui en fait je voudrais continuer dans la sphère académique, mais pas à l'université [rires], comme établir la collaboration scientifique entre institutions [des deux aires culturelles dont elle est spécialiste].

Je ne suis pas dans une optique de carrière universitaire d'excellence, moi ce qui m'intéresse c'est [la thématique de sa thèse].

Ceci dit, dans tous les cas, le passage au doctorat ne fait pas revenir à la situation professionnelle originelle. Contrairement aux « retours comme épreuve » qui, une fois la thèse soutenue, reviennent à la situation prédoctorale sans beaucoup de changements objectifs au niveau de leur situation de travail, celles et ceux qui réalisent ce parcours voient une modification de leur position professionnelle après la thèse. C'est pourquoi leur passage au doctorat se rapproche plus d'un tremplin qui les propulse vers d'autres environnements de travail que d'une parenthèse en recherche.

Ce dernier parcours se caractérise donc par trois dimensions : (1) la reprise d'études est motivée par un désir de changement professionnel, (2) une articulation positive entre conditions de vie extrascolaires et les conditions d'études est une condition nécessaire de reprise et (3) l'expérience scolaire se réalise sous le sens d'une professionnalisation à l'exercice d'un emploi en recherche dans ou en dehors de l'université.

### 6.3. CONCLUSION

Notre analyse nous a permis de dégager quatre parcours sans prétendre qu'ils sont les seuls possibles. En effet, notre échantillon<sup>77</sup> ne nous permet pas de penser qu'ils seraient les seuls cas de figure possibles. Ainsi, nous n'avons pu explorer les parcours de l'abandon des études, les personnes rencontrées étant aux études ou les ayant terminées. Leur existence permet de conforter l'hypothèse que la condition étudiante se conjugue au pluriel, sans pour autant faire le tour complet des parcours possibles, ce qui pourrait être l'objectif d'analyses ultérieures.

La première constatation est la présence d'un ressort commun : la poursuite des études ou leur reprise est largement thématisée autour du désir d'étudier, que l'on peut associer à des degrés divers à une vocation ou à un désir de mobilité professionnelle.

La pondération différenciée entre les deux sources de motivation commence à distinguer les parcours les uns des autres. Ainsi, le premier parcours, *le futur incertain*, se caractérise par de bonnes conditions d'études engendrées par un soutien institutionnel et un encadrement jugé intéressant. Les deux conditions permettent l'apprentissage des ficelles de la profession. Les personnes soulignent effectivement leur processus de professionnalisation. Toutefois, l'avenir constitue une source d'incertitude dans la mesure où les personnes sont soucieuses de leurs possibilités à obtenir un poste en milieu académique. Devant ce constat, plusieurs envisagent ou optent pour un emploi en dehors de l'univers académique.

*Le parcours du combattant* se distingue par les conditions difficiles d'études que le manque de soutien et d'encadrement crée. Les personnes qui se retrouvent dans ce parcours proviennent de différents pays du sud, mais il ne faudrait surtout pas croire que ces pays ont le monopole de ces situations que l'on retrouve dans de nombreuses universités, quelle que soit la société. Ces conditions d'études difficiles rendent l'apprentissage des ficelles du métier laborieux. Les personnes témoignent des manques qu'ils et qu'elles ont constatés à cet effet. Un autre trait qui ressort est celui de la résilience qui dépasse le désenchantement et qui conduit les personnes à poursuivre et terminer leur thèse, même si l'avenir est une source d'inquiétude et d'incertitude.

<sup>77</sup> Les personnes rencontrées l'ont été à des moments différents de leur parcours. Notre échantillon est aussi réduit.

	Futur incertain	Parcours du combattant	Retour comme épreuve	Tremplin
Relation individu/institution	<b>Soutien et encadrement</b>	<b>Pas ou peu d'encadrement et de soutien</b>	<b>Pas ou peu d'encadrement et de soutien</b>	<b>Soutien et encadrement</b>
Lien entre situations et leur signification	<b>Engagement fort au départ Désenchantement Résilience</b>	<b>Désenchantement + Résilience (vocation)</b>	<b>Engagement fort au départ Désenchantement + Résilience (projet personnel)</b>	<b>Engagement initial est renouvelé</b>
Articulation conditions d'études et conditions extra-scolaires	<b>Articulation permet une professionnalisation</b>	<b>Professionnalisation incomplète</b>	<b>Professionnalisation incomplète</b>	<b>Articulation est nécessaire (condition nécessaire)</b>
Articulation des temporalités	<b>Les anticipations professionnelles sont incertaines</b>	<b>Futur/présent précaire associé à une professionnalisation incomplète Futur peu envisagé et évoqué</b>	<b>Avenir hors du monde académique</b>	<b>Personnes avec des contraintes plus fortes, étant donné leur histoire Avenir hors de l'université</b>

Tableau 6.1 : Les parcours doctoraux : tableau synthèse

Cette résilience est aussi présente dans *le parcours comme épreuve*. Elle est vraisemblablement assez forte pour passer outre les conditions d'études difficiles (pas ou peu de soutien et d'encadrement). La persévérance se réalise en transformant le projet d'études conduisant à une mobilité professionnelle en projet personnel et en faisant une croix sur un avenir professionnel au sein du monde académique. Pour certaines personnes, il s'agit de retourner dans leur situation professionnelle antérieure. La reprise d'études apparaît alors comme une parenthèse dans leur parcours de vie.

*Le tremplin* se distingue du parcours précédent par des conditions d'études et d'encadrement favorables, ce qui contribue à renouveler la motivation et l'engagement initial dans les études. Pour les personnes actualisant ce parcours, ces conditions sont nécessaires à la reprise des études, notamment pour continuer d'assumer leurs responsabilités

familiales. Ces bonnes conditions d'études facilitent l'apprentissage des ficelles du métier qui permet l'initiation professionnelle.

## 7. CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette enquête au cœur du RéDoc, nous avons retracé son histoire, posé le portrait de ses universités d'été et de ces participants, analysé l'impact académique et professionnel de leur participation et, à partir de leurs récits de vie, dégagé quelques types de parcours reflétant diverses conditions de l'expérience doctorale vécue par les participant.e.s. Nous exposerons dans cette conclusion quelques acquis ou découvertes dont témoigne notre enquête.

### 7.1. LA DÉCOUVERTE D'UNE INTERNATIONALISATION AU SEIN DE LA FRANCOPHONIE

Une première découverte est celle de prendre conscience de manière performative d'une internationalisation au sein de la francophonie. En effet, pour un grand nombre de doctorant.e.s, notamment des Nords (européens et américains), l'internationalisation de la formation doctorale rime très souvent avec l'usage accru de l'anglais comme *lingua franca* des échanges, stages et colloques internationaux. Si des échanges internationaux existent entre des doctorants de différentes zones géographiques francophones (ex. France/Maghreb; Canada/Belgique; Suisse/Afrique de l'Ouest), les universités d'été du RéDoc proposent un espace-temps où la bilatéralité de ces échanges éclate au profit d'échanges multilatéraux. Se côtoyant au sein d'ateliers où, dans le même espace-temps, les doctorant.e.s proviennent de plusieurs horizons géographiques et culturels, avec comme langue commune le français, d'aucuns réalisent pour une première fois cette expérience de l'internationalisation au sein de la francophonie. On comprendra, à la lumière des considérations relatives au financement des doctorants des Suds (Maghreb, Afrique de l'Ouest et Centrale, Océanie) que nous avons soulevées dans les deux premiers chapitres, que leur participation est essentielle à cette mise en œuvre d'un véritable espace international francophone.

Cette découverte s'amplifie par celle de l'AISLF comme association scientifique internationale. Nous avons vu qu'environ 70% des participants aux universités d'été du RéDoc proviennent d'Écoles doctorales membres du réseau et que cette appartenance est souvent le fruit de l'implication

en leur sein de professeurs ou chercheurs membres de l'AISLF. Si pour les doctorants de ces ED, l'AISLF n'est pas une entité entièrement étrangère, elle est souvent mal connue<sup>78</sup> et les actions comme celle d'associer étroitement le Groupe de travail *des jeunes chercheurs* (GT 18-RésoDoc) au comité scientifique du RéDoc et à l'organisation de séances lors des universités d'été, ou encore, la présence ou participation d'un président ou vice-président à l'une d'elles ont été bénéfiques pour mieux faire connaître l'AISLF auprès des doctorants.

### 7.2. LE DOUBLE APPRENTISSAGE DU MÉTIER

Une deuxième découverte est en phase avec les visées fondatrices du RéDoc, soit que les universités d'été deviennent un véritable espace-temps de formation académique et professionnelle et, dans le même temps, propice à une socialisation enrichissante au plan interpersonnel et interculturel. Pour ce faire, il faut bien sûr un cadre (durée, unité de lieu de travail et de résidence, des intervenants qui jouent le jeu; des activités culturelles; une maquette-horaire type; des cahiers de charge; etc.) que les années ont contribué à consolider et que chaque École doctorale ou institution hôte adopte et adapte en regard de ses ressources et contraintes. On a vu que les doctorant.e.s mentionnent venir surtout pour une expérience de communication, mais très rapidement, chacun découvre que le cadre n'est pas celui du colloque, mais que tout concourt à être une situation d'apprentissage du métier, tant par l'apport des professeurs dans le cadre des ateliers que par celui des autres participants. Avec huit séances de 1h30 d'ateliers, se forment graduellement des attitudes d'écoute, de prise de parole, d'échanges et de critique bienveillante tout autant que des connaissances nouvelles suscitent de l'intérêt et ouvrent de nouveaux horizons. En ce sens, malgré l'épreuve d'un horaire chargé – car en sus des ateliers il y a approximativement une autre douzaine d'heures de conférences et panels – une grande majorité des participants conviennent de l'impact bénéfique sur les plans intellectuels et professionnels.

On a également souligné que les participants aux universités d'été tissent entre eux des liens, certains plus constants d'autres, plus ponctuels; néanmoins, les réseaux sociaux, dont ceux du RéDoc et du

<sup>78</sup> Pour un détail des statistiques des réponses du questionnaire à propos de la connaissance des participant.e.s de l'AISLF se référer au Tableau 7.3

CT-18-RésoDoc, leur permettent de garder contact et d'échanger des informations. Pour plusieurs, le RéDoc constitue ainsi un lieu d'entrée au sein d'une communauté scientifique élargie, dépassant l'intra-muros de leur port d'attache (laboratoire de recherche, ED, Université). Au-delà de notre enquête et du fait que le congrès de l'AISLF, prévu à Tunis en 2020, aura lieu virtuellement en 2021, il est à souhaiter que le prochain congrès de l'AISLF en 2024 puisse être l'occasion de retrouvailles des participants aux diverses universités d'été.

D'ici là, les prochaines universités d'été du RéDoc sont prévues : à Rennes en 2022, à Namur en 2023 et à Aix-en-Provence en 2024, et nous espérons que ce rapport puisse démontrer à ceux et celles qui les organiseront que l'effort à y mettre en vaut vraiment la peine !



# ANNEXE A : COMPARAISON ENTRE L'ÉCHANTILLON ET LA POPULATION DU RÉDOC DE 9 COHORTES (2010-2019)

De façon à évaluer quelque peu la représentativité de notre échantillon, les informations sociodémographiques le caractérisant sont comparées avec celles de 9 cohortes du RéDoc.

	Notre échantillon (n=94)	Population du RéDoc (n=404)
<b>Genre</b>		
Femme	<b>60,6%</b>	<b>66,2%</b>
Homme	<b>33%</b>	<b>32,8%</b>
<b>Âge</b>		
25 à 29 ans	<b>16%</b>	--
30 à 34 ans	<b>24%</b>	--
35 à 39 ans	<b>34,5%</b>	--
40-44 ans	<b>10%</b>	--
45-49 ans	<b>11,5%</b>	--
50-54 ans	<b>3%</b>	--
<b>Ration entre le Nord et le Sud</b>		
Pays du « Nord »	<b>65%</b>	<b>74,7%</b>
Pays du « Sud »	<b>35%</b>	<b>25,3%</b>
<b>Candidatures des ED membres</b>		
ED membres	<b>64,7%</b>	<b>66%</b>

**Tableau 7.1: Comparaison entre l'échantillon et la population du RéDoc de 9 cohortes (2010-2019)**

Le tableau montre que l'échantillon est représentatif en termes de genre : 60,6% de femmes pour notre échantillon contre 66,2% dans la population de l'étude. Par contre, notre échantillon compte plus de personnes du « Sud » (35% contre 25,3%), tandis que le pourcentage de répondant.e.s des Écoles doctorales membres restent proche : 64,7% et 66%. Enfin, dans l'analyse à propos des 9 premières

éditions du RéDoc, l'âge n'a pas été étudié c'est pourquoi ces informations sont manquantes de ce rapport. Il importe donc de garder en tête les angles morts et différences entre l'échantillon et la population durant la lecture des résultats et de l'analyse des résultats du questionnaire.

# ANNEXE B : LES PROFILS DES RÉPONDANT.E.S AU QUESTIONNAIRE

## 7.2.1. Par éditions

26,6% des répondant.e.s proviennent de l'université d'été à Ottawa en juin 2018, mais si on peut penser que le nombre de réponses se répartit de façon décroissante, des éditions les plus récentes au plus anciennes, les résultats nous contredisent. En effet, viennent directement ensuite l'université strasbourgeoise de 2017 à égalité avec celle de Montréal en 2011 (17%). La 4e cohorte qui fournit le plus de réponses étant la toute première université de 2010 à Lausanne (16%). Tandis que les cohortes dont sont issues le moins de réponses sont celles de Hammamet et Brest, respectivement 2012 et 2015 (8,5%).

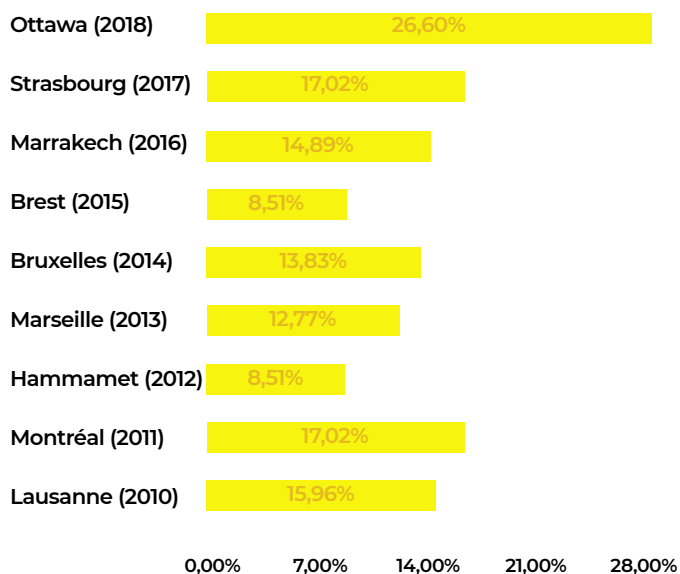


Figure 7.1 : Répartition des répondant.e.s par cohortes du RéDoc en pourcentage

Parmi les répondant.e.s si les 3/4 ont participé à une seule université du RéDoc, 15 personnes (16%) ont assisté à 2 éditions et 7 personnes à 3 universités, tandis qu'une seule personne est venue 5 fois au RéDoc.

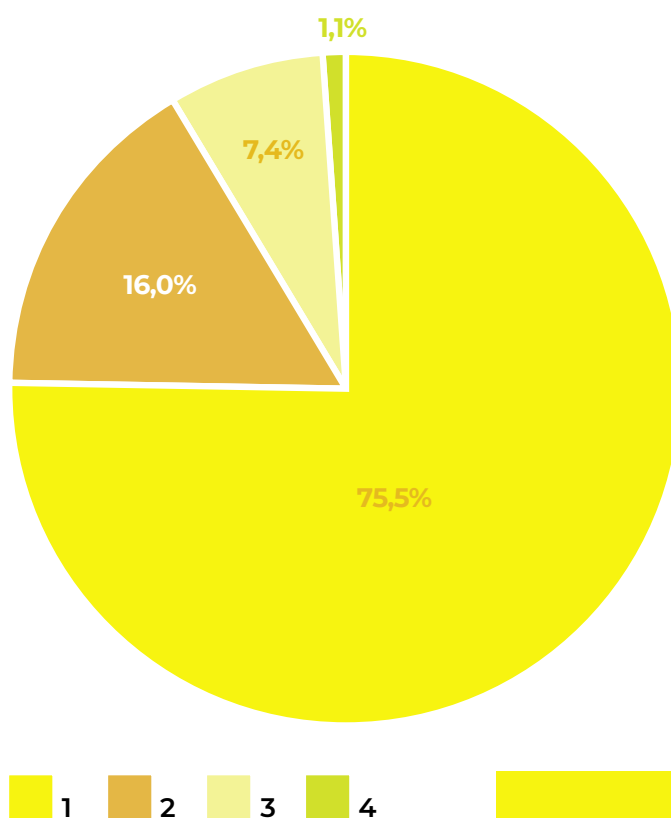
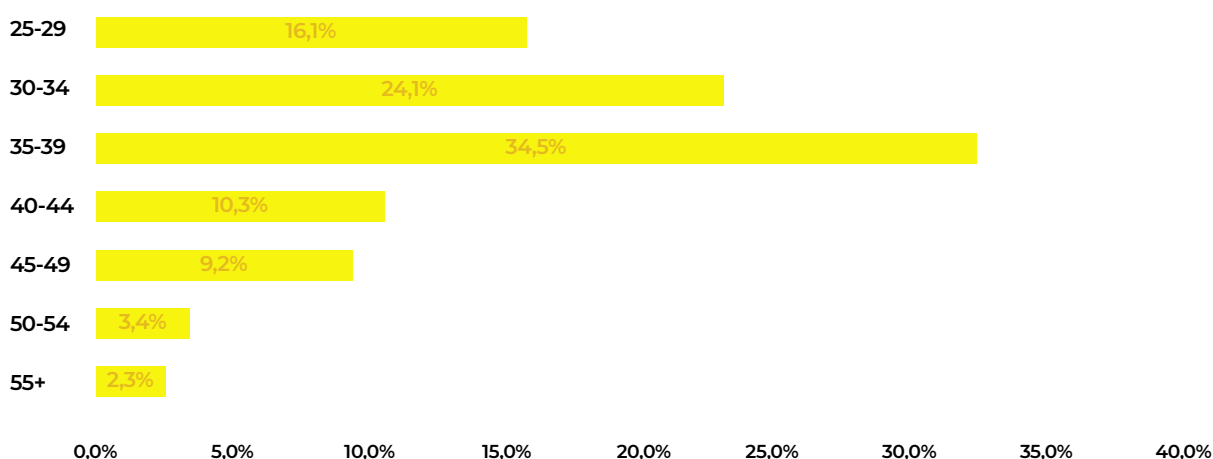


Figure 7.2 : Répondant.e.s en fonction du nombre de participations au RéDoc en pourcentage

## 7.2.2. Par indicateurs de genre, d'âge, de nationalités et de niveau de scolarité des parents

En ce qui concerne le genre des enquêté.e.s, les femmes sont clairement plus nombreuses à avoir répondu au questionnaire : elles sont 57 contre 31 hommes, ce qui représente respectivement 60,6% et 33% de l'échantillon, à noter que comme la question sur le genre n'étant pas obligatoire 6 personnes n'y ont pas répondu. Ceci dit, comme on a pu le voir dans le tableau 7.1, les femmes sont surreprésentées dans les éditions du RéDoc.

L'âge moyen des participant.e.s est de 36,5 ans<sup>79</sup>. Comme on peut le voir dans la figure 7.3, une part importante de l'échantillon se place dans la tranche des 35-39 ans (34,5%), et 24% dans la tranche 30-34 ans.



**Figure 7.3 : Répartition par tranche d'âge des participant.e.s en pourcentage**

Par rapport aux pays de nationalités et pays de résidence des participant.e.s, 4 pays constituent la grande majorité de l'échantillon : la France, le Canada, le Maroc et la Belgique. (cf. Figures 7.4 et 7.5)

<sup>79</sup> La médiane quant à elle est égale à 36 et le mode à 35

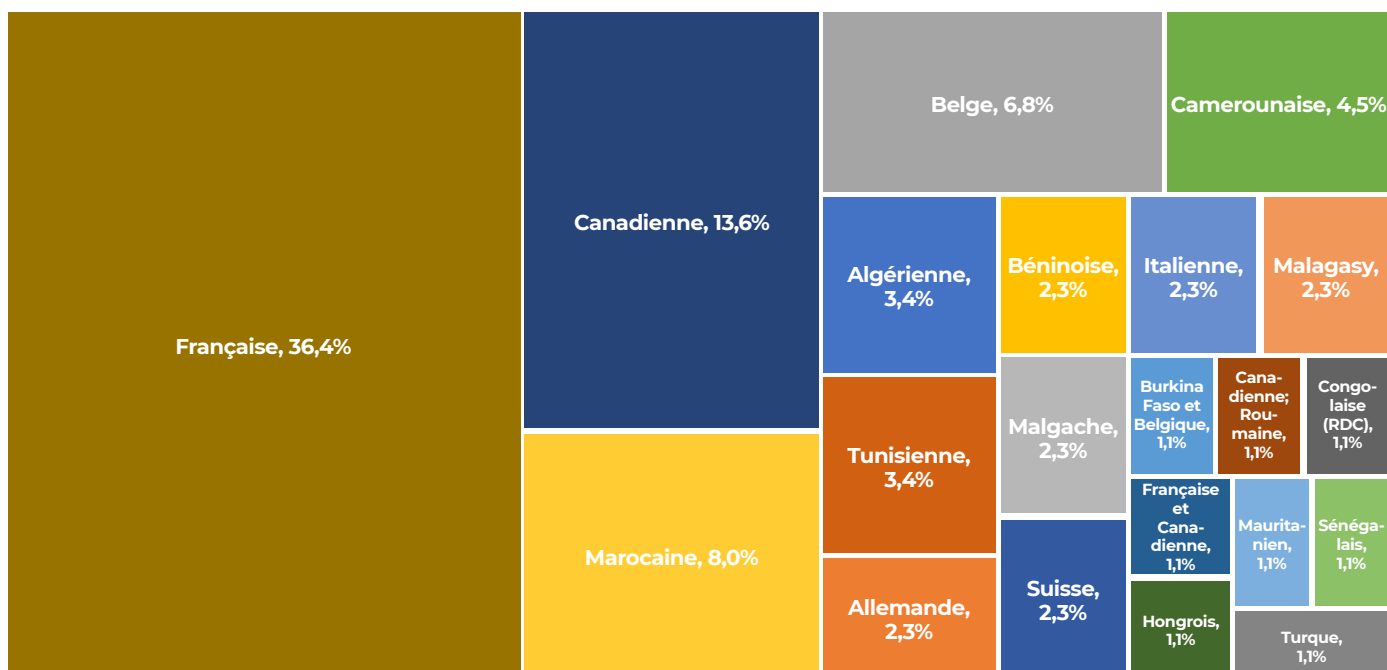


Figure 7.4 : Nationalités des participant.e.s en pourcentage

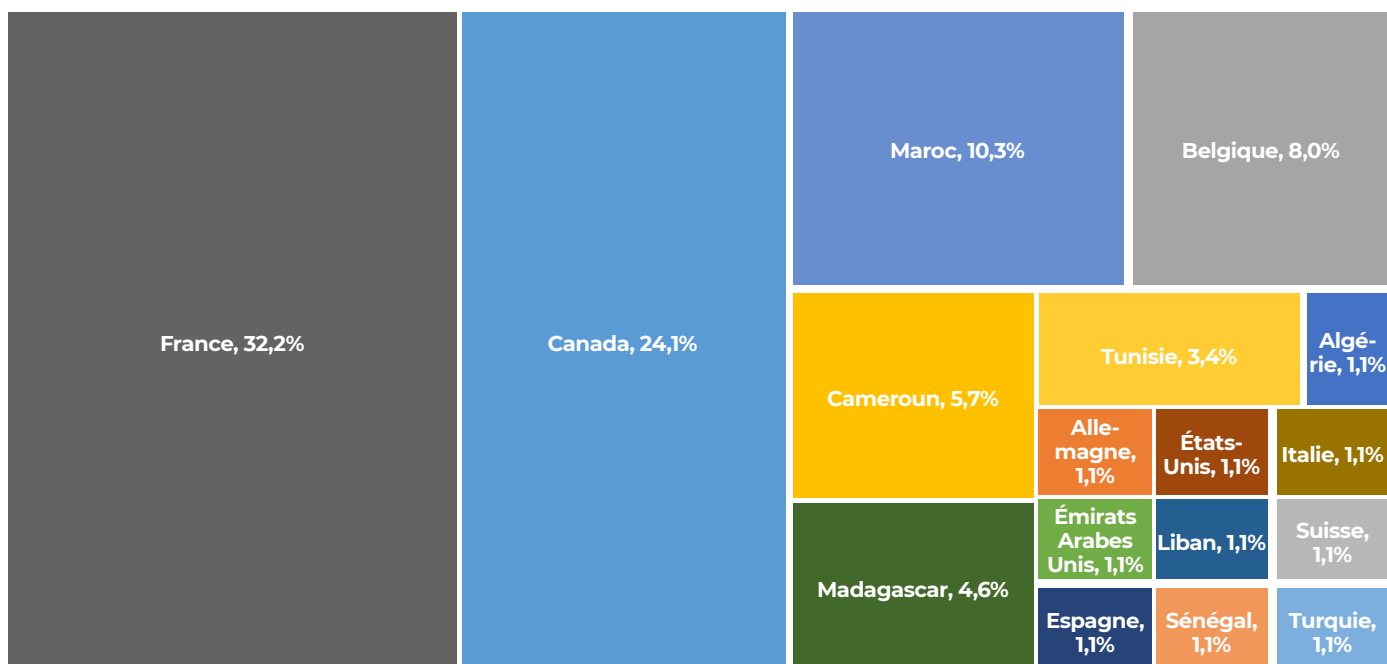
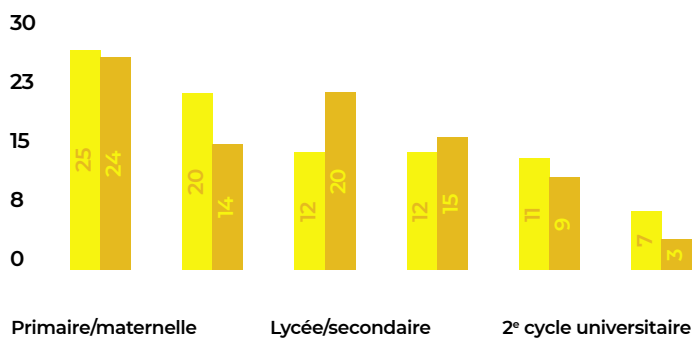


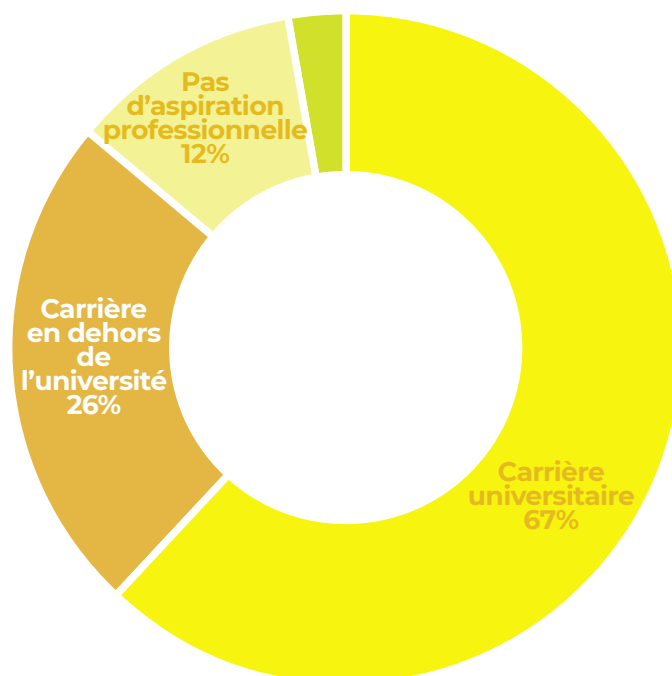
Figure 7.5 : Pays de résidence des participant.e.s en pourcentage



**Figure 7.6 : Effectifs en fonction du plus haut niveau de scolarité du père et de la mère**

### 7.2.3. L'université prioritaire dans les aspirations, comme dans les débouchés professionnels

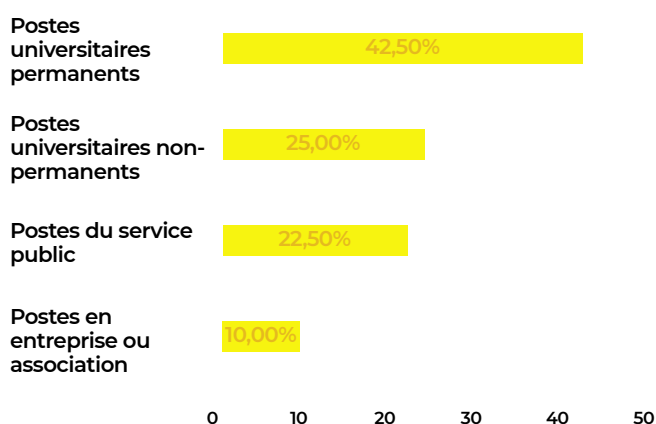
Lorsqu'on interroge les répondant.e.s à propos de leurs aspirations professionnelles principales après le doctorat, 67% se destinaient en priorité à une carrière universitaire, tandis que 26% se voyaient d'abord hors du monde académique. 12% ne s'étaient pas fixés dans une voie particulière et 3 personnes envisageaient un autre type de carrière qualifiée comme suit : « juriste, avocat », « consultance » ou « coopération académique ». Ainsi, le RéDoc semble attirer les personnes se projetant professionnellement à l'université au moment de leur participation tout du moins. Cela est représentatif de la population doctorale d'après N. Gurnet (2017, p. 105) : « Dans la majeure partie des cas, les doctorants réalisent une thèse de doctorat non seulement par attrait pour la science, mais également afin d'y poursuivre une carrière de chercheur (Objectif recherche, 2008). »



**Figure 7.7 : Types d'aspirations professionnelles principales après le doctorat en pourcentage**

Ceci dit, une bonne partie de notre échantillon a obtenu un diplôme de doctorat 41,4% (36) contre 58,6% (52) qui n'ont pas encore soutenu. Cette dernière portion est constituée d'une écrasante majorité de personnes qui sont en cours de formation doctorale 94,2% (48), et uniquement 3 personnes qui ont arrêté leur doctorat. Dans les raisons fournies de cet arrêt, on explique qu'une « réorientation de carrière a eu lieu ».

En ce qui concerne les débouchés des anciens et anciennes participant.e.s ayant obtenu leur diplôme, ces derniers se font principalement à l'université. En effet, une proportion importante, 42,5 % de l'échantillon, a un emploi. Parmi ces 40 personnes, 17 (42,5%) ont un emploi universitaire permanent comme enseignant-chercheur, maître de conférences ou professionnel de recherche, tandis que 10 (25%) sont aussi employées à l'université, mais dans un poste qui est temporaire, cela inclus des post-doctorats, charges cours et de l'assistantat universitaire. Enfin, en ce qui concerne les débouchés hors de l'université, 9 (22,5%) occupent des emplois de service public, souvent en rapport avec l'enseignement, on y retrouve des fonctionnaires, professeurs de lycée, ou encore, une directrice d'école primaire. 4 (10%) personnes ont des postes en entreprise ou association (par exemple, analyste, ou formateur).

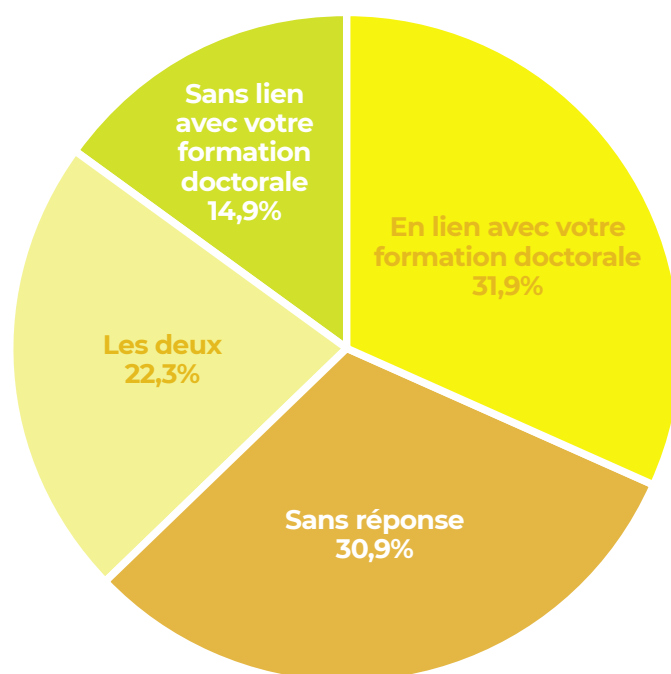


**Figure 7.8 : Profession des personnes ayant soutenu leur doctorat en pourcentage (n=40)**

Ainsi, des personnes qui ont soutenu leur doctorat, beaucoup sont encore dans la structure universitaire que ce soit pour des postes permanents ou non (67,5% des 40 répondant.e.s).

#### 7.2.4. Les situations professionnelles durant le doctorat : principalement à l'université, mais pas uniquement

Pour revenir aux conditions doctorales de toutes les personnes ayant répondu au questionnaire qu'elles aient soutenu leur thèse ou non, 25% n'ont pas d'occupation professionnelle (ce qui s'explique, notamment, par les 38% de personnes ayant des contrats doctoraux) en opposition à la majorité qui travaille : 75% de l'échantillon. Au sein de cette dernière portion, 32% ont un travail en lien avec leur formation doctorale, 15% au contraire affirment que leur emploi est sans rapport avec leur thèse, et de façon intéressante, 22% attestent que leurs activités rentrent dans les deux dernières catégories.



**Figure 7.9 : Types d'emplois principalement occupés durant leur formation doctorale par les travailleurs.euses en pourcentage**

Lorsqu'on leur demande de préciser pour celles et ceux qui ont des emplois soit en lien avec leur formation doctorale soit dans « Les deux » (c'est-à-dire 51 personnes) le type d'activités professionnelles dont il s'agit, la répartition est assez homogène même si les chargées de cours sont majoritaires avec 26 personnes, 19 occupent des postes d'auxiliaires de recherche et 18 des emplois d'assistantat d'enseignement.

Dans le même esprit, le principal poste hors de la sphère académique occupé durant le doctorat conserve souvent un rapport avec la recherche comme cette « Chercheure en dehors du réseau universitaire, rédactrice, coordinatrice d'association, ou de recherches de terrain internationales », ou encore, ce « Chargé d'étude habitat et de mission urbanisme ». À noter que les débouchés dans la sphère du « conseil » sont présents, ces derniers prennent souvent place dans le monde public ou celui de l'entreprise, on compte par exemple, un « Rechercheur-pigiste chez [...], une org. de conseils stratégiques », ou une « Analyste de politique public ». On trouve aussi une récurrence importante de personnes dans plusieurs niveaux de l'enseignement, les « Professeure du Lycée Secondaire », « Enseignant au cégep » et autres « Enseignante à plein temps » sont bien représentés.

Ainsi, la grande majorité des emplois « non-universitaires » occupés durant le doctorat se rapprocheraient d'un de ces deux pôles : la recherche/l'expertise hors-université et l'enseignement. En bref, si les doctorant.e.s travaillent en plus de leur thèse, peu ont des emplois hors de l'université, et lorsqu'ils en sortent, ce ne sont pas des emplois sous-qualifiés qui sont occupés. Dans cette branche on trouve seulement deux personnes sur l'échantillon, dont l'une est « Préposée lors de congrès » et l'autre « Équipier polyvalent chez Mc Donald ».

### 7.2.5. Le financement du doctorat : emplois qualifiés et contrats doctoraux

Pour ce qui est du type de financement du travail doctoral, en premier lieu ce sont des personnes qui travaillent ou travaillaient durant leur doctorat qui sont venues au RéDoc selon les réponses de notre échantillon (58%), puis viennent des financements réguliers sur le long-terme avec 38% de l'échantillon, ce qui est proche du ratio de ces contrats en sciences humaines et sociales en France, par exemple, où « Une majorité écrasante de doctorants (70%) ne bénéficie pas d'un contrat doctoral les reliant à l'institution à laquelle ils appartiennent »<sup>80</sup>, les bourses d'études sur critères sociaux arrivent en troisième lieu seulement avec 16 %, puis, proche des 10% on trouve des aides occasionnelles ou régulières de la famille ainsi que les revenus des conjoints. Une seule personne de nationalité canadienne a fait un prêt bancaire durant sa formation doctorale. Sur ces réponses, 61% affirment n'avoir qu'une source de revenus, 28% en cumul 2 et 12% en mobilisent trois ou plus (cf. Figure 7.10).

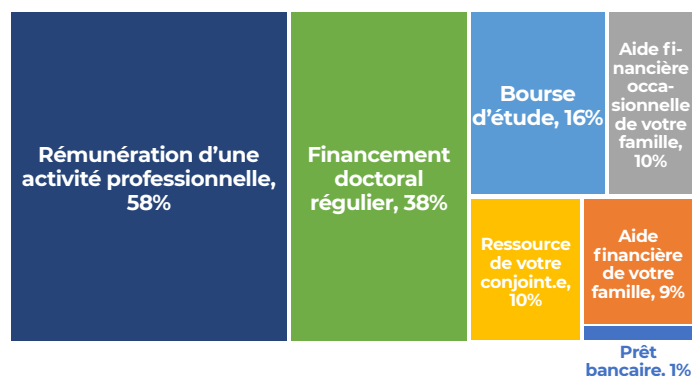


Figure 7.10 : Les sources de financement principal durant le doctorat en pourcentage

<sup>80</sup> [https://www.liberation.fr/debats/2018/11/02/sciences-humaines-les-jeunes-chercheurs-a-l-epreuve-du-neoliberalisme-academique\\_1689431](https://www.liberation.fr/debats/2018/11/02/sciences-humaines-les-jeunes-chercheurs-a-l-epreuve-du-neoliberalisme-academique_1689431)

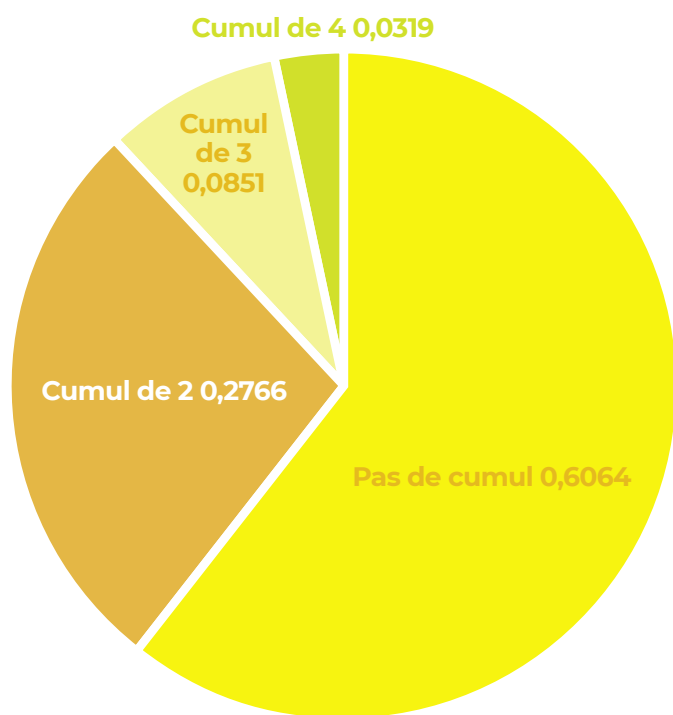


Figure 7.11 : Cumuls de ressources financières en pourcentage

Afin de compléter ces ressources, plusieurs mentionnent leurs économies personnelles « Mon épargne », « Ressources personnelles », tandis que quelques-uns évoquent des activités sans lien avec la recherche comme, par exemple, « Coach de rugby », « Location d'une chambre dans mon logement », ou encore, « Fonctionnaire ».

Ces résultats sur le financement doctoral se répercutent sur l'organisation de travail des doctorant.e.s. Leur semaine typique dure en moyenne 41 heures (médiane 43), dont 47% sont dédiés à la thèse, 19% à du travail salarié en rapport avec le doctorat, tandis que 18% servent à un travail salarié sans lien avec la formation doctorale.

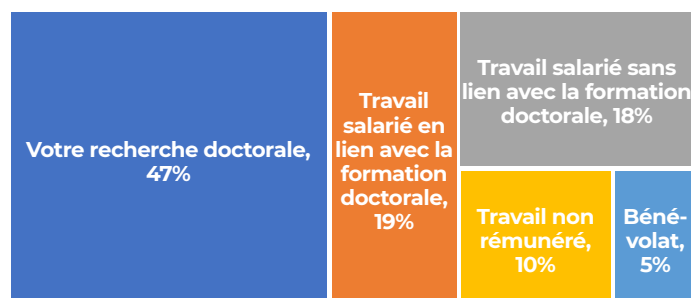


Figure 7.12 : Répartition des sources de financement durant le doctorant en pourcentage

### 7.2.6. Les indicateurs de l'internationalisation : des répondant.e.s polyglottes et mobiles

Si 18% n'ont pas indiqué leur langue maternelle, la majorité de l'échantillon, 57,4% (54), est principalement francophone. On compte tout de même 23 personnes pour qui le français n'est pas leur première langue, avec en tête différentes variantes de l'arabe (14%). En ce qui concerne les langues secondes, l'anglais est parlé par 38 personnes, puis le français pour 23 personnes ayant une autre langue maternelle. Enfin, 14 personnes affirment utiliser le français comme troisième langue, peut-être des personnes dont la langue maternelle n'est pas le français et la langue seconde est l'anglais ? En bref, les participant.e.s au RéDoc sont polyglottes : 70% de l'échantillon maîtrise suffisamment une deuxième langue pour l'utiliser en recherche, tandis que 41,5% en utilisent une troisième.



	Première langue	Langue seconde	Troisième langue
Français	54 (57,4%)	23 (24,5%)	14 (15%)
Arabe marocain	7	0	1
Arabe Algérien	5	0	0
Allemand	3	2	3
Anglais	1	38 (40,4%)	15 (16%)
Arabe bedawi	1	0	1
Bhojpouri	1	0	0
Hongrois	1	0	0
Italien	1	0	0
Malais	1	1	2
Russe	1	0	0
Turc	1	1	0
Azerbaïdjanais (Sud)	0	1	0
Espagnol	0	0	3
Sans réponse	18	28	55

Tableau 7.2 : Langue maternelle et deux langues utilisées professionnellement en effectif

À noter que la francophonie du RéDoc semble essentielle pour les enquêté.e.s, une écrasante majorité (86,6%) considère qu'elle est importante et très importante. Toutefois, nous verrons plus tard que la langue française n'est pas nécessairement la raison première qui motive à venir au RéDoc.

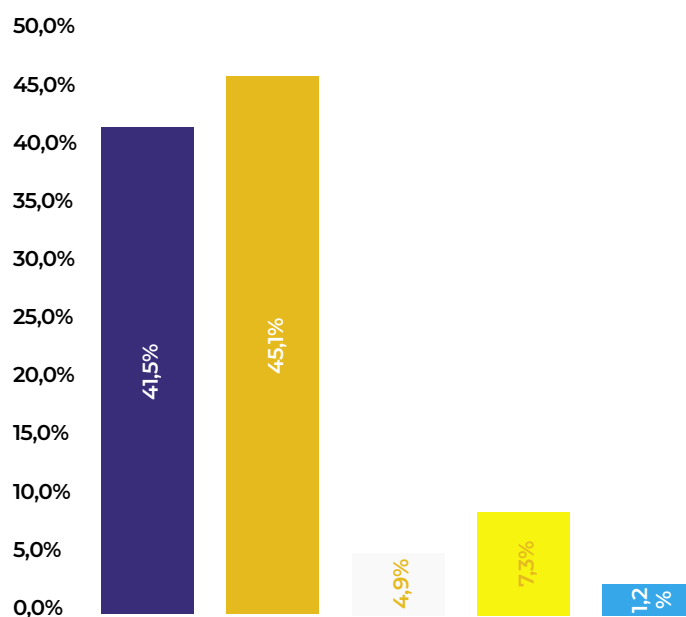


Figure 7.13 : Degré d'importance accordé à la francophonie du RéDoc en pourcentage

En ce qui concerne leurs expériences internationales passées, la majorité : 55,3% a déjà participé à une activité de mobilité et de formation internationale dans leur pays où à l'étranger en dehors du RéDoc, tandis que 30,9% ne l'ont pas fait et 13,8% se sont abstenus de répondre. Lorsqu'on leur demande de décrire ces expériences internationales (excluant le RéDoc), les périodes d'études à l'étranger ainsi que les stages de formation sont les formes les plus fréquentes d'internationalisation. Dans les autres formations internationales (22%) beaucoup mentionnent des « Colloques internationaux » (13 sur 21) et quelques personnes évoquent leur participation à des formes d'« ateliers/séminaires en recherche ».

Finalement, les questions traitant du rapport et de la connaissance à l'association internationale des sociologues de langue française (AISLF) soulignent la méconnaissance de l'AISLF avant de participer aux universités du RéDoc ainsi que l'importance d'insister sur la publicisation des liens entre le l'AISLF et le RéDoc

	Connaissait l'AISLF avant de participer au RéDoc	Savait que le RéDoc était rattaché à l'AISLF	École doctorale membre du RéDoc
Oui	42,6%	47,9%	62,8%
Non	41,5%	33%	11,7%
Ne sais pas	2,1%	3,9%	12,8%
Sans réponse	13,8%	13,8%	12,8%

**Tableau 7.3 : Degré de connaissance de l'AISLF avant la participation au RéDoc**

# BIBLIOGRAPHIE

- Bertaux D.** (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Bessin M.**, (2009), Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique, *Informations sociales*, no. 126, pp. 12-21
- Bloomer, M., & Hodkinson, P.** (2000). Learning Careers: continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, 26(5), 583-597.
- Bourdieu, P.** (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit
- Bourdieu, Pierre** *Homo academicus*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1984, 302 p. (ISBN 2707306967).
- Delory-Momberger, Christine.** 2003 *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.
- Dominice, P.**, (1990). *L'histoire de vie, comme processus de formation*, Paris : L'Harmattan
- Dominice, P.**, (1999). La formation des adultes en tant que régulateur des itinéraires de vie, *Education permanente*, no. 138, pp. 143-151
- Donadoni Manga Kalniga, J.** (2017). L'encadrement scientifique au Cameroun : entre défaillances institutionnelles et déclinaison du métier universitaire. *Émulations*, 21.
- Fusulier, B. et Gurnet, N.** (2017). Être jeunes chercheur·e·s aujourd'hui. *Émulations*, (21).
- Gozlan, C.** (2017). Entre étudiants sur le tard et apprentis-professionnels. Figures de la professionnalisation des doctorants en sciences humaines et sociales. *Émulations*, 21.
- Gurnet, N.** (2017). Trajectoires d'emploi des docteurs en Belgique : impensés et limites des statistiques. *Émulations*, 21.
- Nicourd, S.** (2015). Les processus de désengagement dans le cadre du travail doctoral. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 10 (La socialisation des doctorants en sciences humaines et sociales), 1-17.
- Pasquali, P.** (2014). *Passer les frontières sociales. Comment les filières d'élite entrouvrent leurs portes*. Paris : Fayard.
- Pásztor, A. et Wakeling, P.** (2018). All PhDs are equal but ... Institutional and social stratification in access to the doctorate. *British Journal of Sociology of Education*, 1-16. doi: 10.1080/01425692.2018.1434407
- Vienne, P.** (2005). Carrière morale et itinéraire moral dans les écoles « de dernière chance » : les identités vacillantes. *Lien Social et Politique*, n° 53, p. 67-80. <https://doi.org/10.7202/011646ar>

