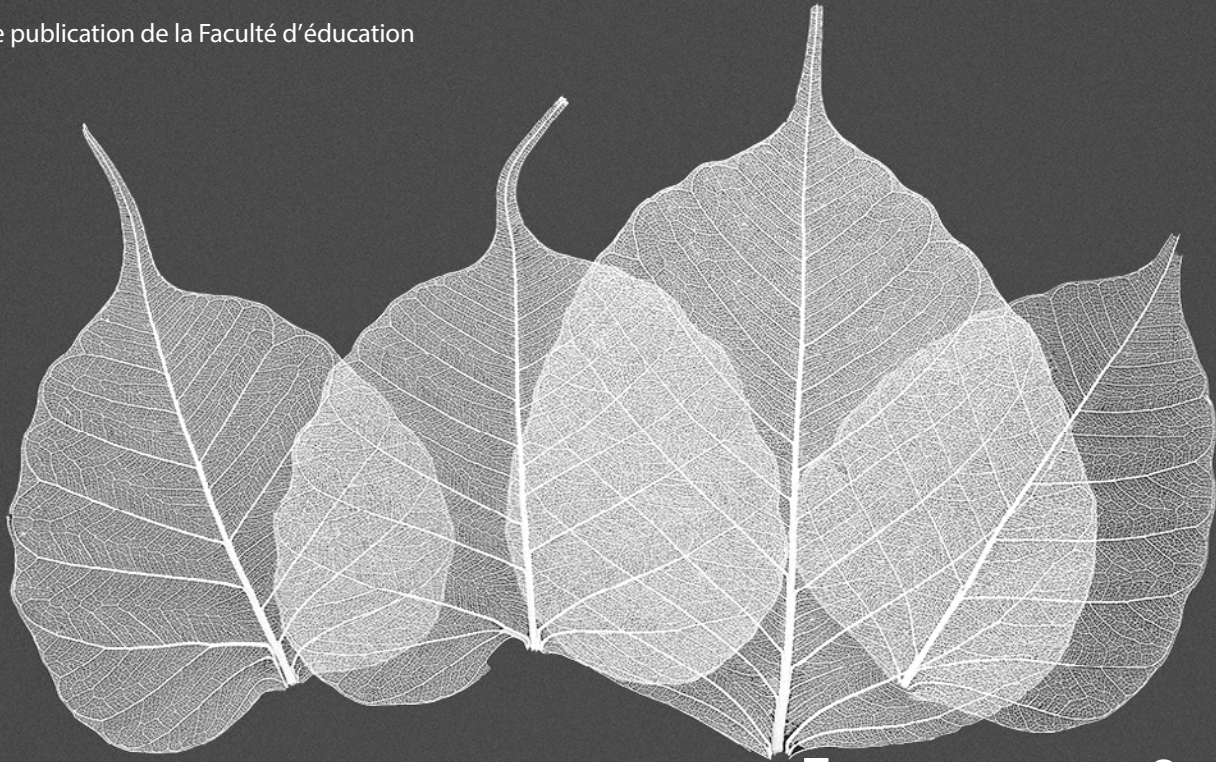


Revue d'éducation

Une publication de la Faculté d'éducation



Education Review

A Publication of the Faculty of Education

Volume 7, No. 1, WINTER 2020

Faculté d'éducation | Faculty of Education

613-562-5804 | vdre@uOttawa.ca
education.uOttawa.ca



uOttawa

Table des matières

- III** **Mot des corédactrices**
Réussir son parcours doctoral en éducation : récits autobiographiques de praticiennes-chercheuses
- 1** **Catherine Déri**
Commencer son doctorat du bon pied !
- 7** **Aline Niyubahwe**
L'expérience doctorale en contexte universitaire et socioculturel québécois : le cas d'une étudiante d'origine africaine
- 13** **Lucie Le Callonnec**
Entre études et voyages : L'odyssée du doctorant en cotutelle
- 19** **Constance Denis**
Un pour tous, tous pour un : la collaboration entre les pairs pour assurer la survie au doctorat
- 25** **Nathalie Gagnon**
La préparation du CV de professeur d'université : le fruit d'un travail concerté entre le doctorant et son mentor
- 31** **Claire Duchesne**
Publier pendant le doctorat, est-ce nécessaire ?
- 37** **Marie-Eve Skelling Desmeules**
L'expérience d'un parcours postdoctoral : enjeux, bonheurs et défis
- 43** **France Gravelle**
Gestion efficace d'une transition professionnelle faisant suite à un parcours doctoral

MOT DES CORÉDACTRICES

Réussir son parcours doctoral en éducation : récits autobiographiques de praticiennes-chercheuses



CLAIRE DUCHESNE
Professeure titulaire
Université d'Ottawa



LUCIE LE CALLONNET
Doctorante en cotutelle
Université d'Ottawa et Université Paul-Valéry Montpellier 3



CATHERINE DÉRI
Doctorante
Université d'Ottawa

Les études de doctorat présentent de nombreux défis pour les étudiants¹ qui prétendent à ce grade. Les rapports statistiques du gouvernement canadien dévoilent un taux d'achèvement de ces programmes de l'ordre de 77 % pour les sciences physiques, le génie et les sciences de la santé, et de 60 % pour les sciences humaines et sociales, dont fait partie l'éducation, soit une moyenne de 67 % pour l'ensemble de ces disciplines (Tamburri, 2013). Parmi les principaux obstacles rencontrés par les doctorants, l'Association canadienne des études supérieures (2004) relève le financement insuffisant des étudiants, le manque de supervision constructive de ces derniers, la conception inadéquate des programmes, l'isolement universitaire, la portée trop large du sujet de thèse et

le manque de préparation des étudiants aux études supérieures. Ce numéro de la Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa regroupe les articles de huit praticiennes-chercheuses (Albert et Couture, 2013) en sciences de l'éducation qui, au moyen du récit autobiographique et de sa mise en relation avec les écrits savants, analysent les pratiques les plus favorables à la réussite du parcours doctoral en sciences de l'éducation d'abord, mais également dans l'univers plus vaste des sciences humaines et sociales.

Introduite en recherche sociale par l'École de Chicago, la recherche biographique a pour objet de mettre en perspective les relations entre la personne et le contexte dans lequel elle évolue. Les articles colligés dans ce numéro s'inscrivent, dès lors, dans une perspective autobiographique de la recherche, c'est-à-dire là « où le praticien et le chercheur ne font qu'un » (Albert et Couture, 2013, p. 3). Ainsi, le récit autobiographique de chacune des auteures de cette édition de la Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa « prendra valeur de témoignage et visera la compréhension de l'universel humain à travers l'histoire individuelle » (Orofiamma, 2008, p. 5). Les récits visent, en premier lieu, à donner un sens à l'histoire individuelle racontée, à y insuffler « à la fois une logique rétrospective et prospective » (Bourdieu, 1986, p. 69) et à la comparer aux pratiques favorables à la réussite du parcours doctoral reconnues par les experts du domaine afin d'offrir au lecteur un éclairage, sur les sujets ciblés, à la fois ancré dans l'expérience personnelle et fondé dans la recherche.

Ainsi, à partir d'un projet d'études doctorales associé à une transition professionnelle, pour l'une, et à un parcours migratoire, pour l'autre, les récits autobiographiques de Catherine Déri et d'Aline Niyubahwe traitent des défis de l'entrée dans le doctorat et des enjeux relevant de l'appropriation d'une culture nouvelle. Les récits de Lucie Le Callonnet et de Constance Denis, pour leur part, racontent la façon dont le doctorat en cotutelle et la collaboration entre pairs-doctorants ont enrichi leur expérience étudiantes de cycle supérieur. Par la suite, Nathalie Gagnon et Claire Duchesne témoignent, dans leurs récits, du développement d'un *curriculum vitae* de professeur-chercheur pendant le doctorat, en accordant une attention particulière à la création d'un dossier de

1 L'emploi du masculin a été privilégié dans les articles de ce numéro de la revue aux seules fins d'alléger le texte et d'en faciliter la lecture.

publications. Enfin, dans leurs récits autobiographiques, Marie-Eve Skelling Desmeules et France Gravelle font état du cheminement transitoire qu'elles ont vécu après le doctorat; la première en s'investissant dans un projet postdoctoral des plus stimulants et la seconde en amorçant une seconde carrière en tant que professeure d'université, après plus de vingt années de travail dans un autre secteur professionnel. Les huit auteures, tout en appuyant rigoureusement leurs propos sur les écrits qu'elles ont recensés, discutent avec franchise et authenticité des écueils qu'elles ont rencontrés et des solutions qu'elles préconisent pour faire de leur expérience un véritable succès.

Ce numéro de la Revue d'éducation intitulé *Réussir son parcours doctoral en éducation : récits autobiographiques de praticiennes-chercheuses* constitue un document visant à susciter la réflexion sur les pratiques mobilisées et, éventuellement, la régulation de ces pratiques, chez les doctorants futurs et actuels, chez les professeurs assurant la direction de leurs études de même qu'auprès des responsables de services et de programmes universitaires ayant entre autres pour mandat de leur procurer le soutien institutionnel dont ils ont besoin.

Références bibliographiques page 48



Catherine Déri

CATHERINE DÉRI
Université d'Ottawa

Catherine Déri effectue une transition de carrière après avoir œuvré au sein des Forces armées canadiennes pendant les 25 dernières années. Elle est actuellement étudiante en deuxième année de doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université

d'Ottawa. Elle s'intéresse à la formation des adultes, plus spécifiquement au problème d'isolement des étudiants inscrits aux études supérieures. Sa thèse portera sur l'apprentissage social au sein des regroupements spontanés de rédaction scientifique, un phénomène en plein essor au Québec et en Ontario.

Commencer son doctorat du bon pied !

Catherine Déri

Résumé

Le manque de préparation des étudiants admis aux études supérieures contribue aux taux élevés de prolongation et d'abandon des programmes universitaires au Canada. Il est donc important que les étudiants désirant se lancer dans des études de 3^e cycle s'investissent dans une période d'introspection et d'exploration précédant leur admission aux programmes d'études convoités. C'est en se basant sur ses expériences récentes que l'auteure abordera les différentes étapes préalables à l'amorce d'un programme d'études. Ce récit autobiographique favorisera le partage de recommandations concernant l'analyse des motivations personnelles, le choix d'une université, d'un programme et d'un directeur de thèse, de même que l'évaluation du réseau de soutien et

des ressources disponibles, afin de s'assurer de commencer son doctorat du bon pied.

Abstract

The lack of preparation by students admitted to higher studies contributes to high rates of delayed graduation and dropout in Canadian university programs. It is therefore important that students who wish to enroll in doctoral studies undertake a period of introspection and exploration prior to their admission to the sought-after programs. Based on her recent experience, the author will discuss the different steps that must be taken before starting a new study program. This autobiographical narrative will foster knowledge sharing regarding the analysis of personal moti-

vations, university, program or thesis supervisor choice, as well as the evaluation of the support system and available resources to start doctoral studies on the right foot.

Mots-clés

Doctorat, préparation, études supérieures, université, ressources

Keywords

Doctorate, preparation, graduate studies, university, resources

Introduction

Le programme de doctorat est souvent comparé à un marathon compte tenu du niveau d'efforts assidus devant être maintenus par l'étudiant pendant une longue période. Il est de mise que les athlètes qui se lancent dans une épreuve d'endurance se préparent pour assurer leur réussite, en choisissant l'endroit idéal, s'inscrivant à la course désirée, s'entraînant selon le parcours visé et s'entourant d'alliés comme soutien moral. De la même façon, les étudiants qui envisagent de terminer des études supérieures de 3^e cycle devraient aussi s'assurer d'avoir pris les mesures nécessaires, avant même de commencer leurs études doctorales, pour réduire l'effet des embûches qui peuvent survenir en cheminant vers la ligne d'arrivée. Cet article offrira ainsi des recommandations pour commencer son doctorat du bon pied, en se basant sur l'expérience de l'auteure qui a terminé la première année d'un programme d'études de 3^e cycle à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Déterminer les raisons pour entreprendre un doctorat

Selon la dernière enquête de Statistique Canada (2011) réalisée au sujet du grade universitaire le plus élevé, seulement 0,9% de la population âgée de 25 à 64 ans détenait un doctorat. Puisqu'une aventure doctorale est de longue haleine, la période menant à la demande d'admission est propice à l'introspection. *A priori*, il est important pour l'étudiant de déterminer pourquoi il entame des études supérieures de 3^e cycle. Il sera évidemment possible de changer d'idée en cours de route, mais la formalisation de ses intentions dès le départ, permettra de mieux cibler les activités dans lesquelles il devra s'impliquer pendant ses études, afin de mettre le maximum de chances de son côté, une fois prêt à s'engager sur le marché du travail.

Alors qu'il y a une décennie, 30% des doctorants obtenaient un poste de professeur dans une université (Nicolas, 2008), les statistiques démontrent maintenant un taux réduit de 20% qui atteindront cet objectif, tandis que la majorité décrochera un emploi à l'extérieur du milieu universitaire traditionnel (Wallach, 2017). En effet, le domaine de l'enseignement universitaire est contingenté, surtout si les professeurs débutants désirent enseigner dans des centres urbains. Les autres champs d'insertion professionnelle où les doctorants travaillent, après leurs études, comprennent la recherche ou la formation en milieu de travail, au sein du gouvernement, de l'industrie et du secteur privé (Castonguay, 2018). Tout dépend des préférences du nouveau diplômé en matière d'emploi recherché, de domaines de spécialisation, de lieu

géographique préconisé ou de niveau de salaire visé.

Outre les motivations professionnelles, la réussite des études supérieures de 3^e cycle peut représenter une source de renforcements personnels souhaités par l'étudiant (Brailsford, 2010). De ce fait, certains étudiants au doctorat sont à la recherche de statut ou de prestige, aspirant à devenir un expert reconnu dans leur domaine scientifique. D'autres candidats, faisant preuve d'une grande curiosité, désirent atteindre un niveau élevé d'autonomie professionnelle et de liberté intellectuelle. Finalement, certains futurs doctorants sont passionnés par les études et grimpent les niveaux de scolarité par défis ou simplement par passion, incluant une portion de candidats s'investissant dans ce genre d'études comme loisir ou en tant que projet de retraite (Phillipson et Ogg, 2010).



Dans mon cas, je me suis lancée dans un programme de doctorat alors que j'arrivais au terme d'une première carrière dans le domaine de la logistique avec les Forces armées canadiennes. J'avais espoir d'effectuer une transition vers l'enseignement au niveau collégial ou universitaire, une fois mon doctorat complété. À 47 ans, c'est principalement mon élan de généativité qui m'a incitée à vouloir transmettre mon expérience de vie et mes connaissances à la relève (Duchesne, 2011). Je suis consciente que la disponibilité de postes de professeurs universitaires est limitée. De plus, je ne suis pas disposée à m'isoler géographiquement, puisque j'ai déjà eu à le faire à plusieurs reprises comme militaire et j'ai envie de m'entourer où se trouvent mes proches. Je demeurerai donc ouverte à d'autres possibilités d'emplois, comme la formation en milieu de travail. Ce qui m'importe, c'est que la population visée soit composée d'apprenants adultes, puisque c'est dans ce créneau que je me sens à ma place.

Objectiver ses aptitudes d'étudiant

Au Canada, les taux d'abandon des programmes de doctorat se situent en moyenne autour de 50% toutes disciplines confondues (Litalien et Guay, 2015 ; Tamburri, 2013). Le manque de préparation aux études supérieures est l'un des facteurs qui influencent la réussite des étudiants. Par ailleurs, parmi ceux qui parviennent à compléter leur programme, plusieurs prolongent leurs études

doctorales au-delà des délais impartis par leurs facultés (Denis et Lison, 2016). C'est pour cette raison que de se connaître comme étudiant, sur le plan de ses forces et de ses faiblesses, afin de mobiliser les outils nécessaires pour pallier les difficultés relevant de son contrôle revêt une si grande importance. L'étudiant pourra ainsi faire face plus facilement aux nombreux facteurs externes pouvant influencer son cheminement universitaire.

On encourage habituellement les étudiants qui réussissent bien au niveau de la maîtrise à poursuivre leurs études au doctorat ; cependant, certains ne possèdent pas la confiance en soi nécessaire pour s'engager dans un tel projet. Le sentiment d'imposteur est commun chez les candidats aux études supérieures de 3^e cycle, surtout chez ceux qui n'ont pas encore eu l'occasion de développer leur capacité professionnelle sur le marché du travail (Chassangre et Callahan, 2017). Ce sentiment se manifeste, chez l'étudiant, par la crainte que l'on se rende compte qu'il n'est pas à sa place, qu'il n'a pas les aptitudes pour mener à terme son projet ou qu'il n'est tout simplement pas assez intelligent (Parkman, 2016). Bien se connaître comme étudiant est alors essentiel avant de prendre des décisions par rapport à un programme de doctorat, afin d'éliminer les doutes qui peuvent ralentir le parcours.

Les études supérieures de 3^e cycle requièrent un très haut degré d'autonomie et de motivation de la part de l'étudiant. Dans l'éventualité où une personne ferait face à des défis d'organisation et de procrastination, il existe des outils pour apprendre à gérer son temps efficacement. Il est important de se fixer des objectifs, ceci pouvant se faire en se basant sur la technique *SMART* : spécifiques, mesurables, atteignables, rattachés au contexte et temporels (Bovend'Eerd, Botell et Wade, 2009). Il faut éviter d'être trop perfectionniste, puisque la rédaction scientifique est un cycle itératif de planification, de rédaction et de révision, dans lequel le premier jet est la plupart du temps considéré comme une ébauche nécessitant des améliorations. Il faut donc « s'armer de patience et de persévérance, car la route est longue et les raisons de satisfactions souvent impalpables » (Guidère, 2004, p. 54).

En ce qui me concerne, je suis une étudiante qui est en mesure de me motiver personnellement, en me fixant des objectifs et des récompenses lorsque ces premiers sont atteints. Cette approche qui tend vers le béhaviorisme fonctionne bien pour moi et me permet de constater la progression de mon travail en étapes successives. Je considère ma directrice de thèse comme « un patron » à qui je dois rendre des comptes en établissant des échéanciers à respecter tout au long de mon projet de recherche. Ceci me garde investie dans l'atteinte des différentes étapes à franchir à travers le processus de recherche pour me rendre ultimement à la soutenance de thèse. Ceci ne veut pas dire que je ne me décourage jamais, car j'ai bien sûr des moments où je me demande comment je vais réussir à compléter plusieurs projets simultanés. Je crois que mon expérience professionnelle m'a appris à affronter plusieurs tâches à la fois, ce qui m'aide à travailler sous pression.

Converser avec son entourage

Alors que le candidat au programme de doctorat s'apprête à

emprunter un chemin qui peut s'avérer tortueux, il est important de bien s'entourer. L'Association canadienne pour les études supérieures (2004) recommande à l'étudiant de consulter les membres de sa famille, de même que les professeurs et les employeurs qui connaissent bien les réalisations, les intérêts et les capacités de celui-ci afin de l'aider à s'orienter. La verbalisation de ses aspirations peut aider le candidat à clarifier ses intentions et les échanges avec l'entourage peuvent le lancer sur des pistes fructueuses concernant les choix qui s'imposent. Malgré tout, il faut garder en tête que les expériences de tout un chacun sont uniques, et que les décisions finales doivent être adaptées aux situations particulières du candidat, afin de bien démarrer son parcours et de ne pas lui faire perdre un temps précieux sur son trajet.

Dans ma famille, j'ai la chance d'avoir un frère et une belle-sœur qui ont tous les deux complété des doctorats et qui enseignent présentement à l'université. J'ai donc été en mesure de leur demander des conseils pour mieux orienter ma réflexion en vue de me joindre au programme de doctorat qui convenait le mieux à mes besoins. De plus, j'ai contacté une professeure universitaire en qui j'avais confiance pour lui poser des questions sur des sujets de recherche potentiels. Elle m'a fourni d'excellents conseils pour diriger mes efforts de recherche vers un objet qui me permettrait de construire des connaissances pouvant m'aider à me positionner favorablement dans ma seconde carrière.

Également, j'ai échangé avec des collègues de travail et des amis pour identifier les personnes de mon entourage qui représenteraient des alliés durant mon parcours doctoral, surtout pendant les périodes de manque de motivation ou de découragement qui sont inévitables pendant un projet de longue haleine. Comme je vis seule, il était important pour moi de m'entourer de personnes que je pourrais contacter au besoin pour me soutenir moralement ou simplement m'offrir des distractions. J'avais espoir que les autres doctorants qui forment ma cohorte deviendraient des partenaires sur qui je pourrais compter. Je suis ravie de constater qu'après un an de scolarité, j'ai effectivement développé des amitiés avec des confrères et des consœurs de classe qui font face aux mêmes embûches que moi et qui peuvent ainsi comprendre ma réalité.

Par ailleurs, la plupart des programmes de doctorat débutent par une année de scolarité nécessaire à l'acquisition des connaissances approfondies qui seront indispensables au chercheur en devenir. Selon les propos de Denis (dans ce numéro), c'est à la suite de cette première année d'études que le phénomène d'isolement s'installe dans la vie du doctorant qui doit désormais se concentrer sur la rédaction de sa thèse. Janta, Lugosi et Brown (2014) reconnaissent que durant son parcours, le doctorant expérimente diverses formes d'isolement qui colorent les étapes de sa recherche, soit l'isolement intellectuel, psychologique et social. Le fait de reconnaître dès le départ les risques d'isolement peut permettre à l'étudiant de développer des stratégies qui sont adaptées à sa propre situation.

Le doctorant découvre un nouveau milieu qui comprend une myriade d'occasions d'établir de nouvelles relations professionnelles (Vézina, 2016). En étant proactif, celui-ci peut se joindre à

des groupes de recherche et des associations étudiantes ou professionnelles qui lui permettront de développer un tel réseau. De plus, la participation à des activités au sein de son université, de même que les présentations à des symposiums ou à des congrès scientifiques représentent des occasions de partage d'idées et de collaboration, non seulement pour briser l'isolement, mais aussi pour faire progresser ses efforts de recherche à même la communauté scientifique (Bernheim et Noreau, 2016).

Trouver une université et un programme d'études

À l'origine, j'étais intéressée par un programme d'études doctorales à distance offert par une université européenne. Cependant, mon frère m'a fortement conseillé de choisir une université où je pourrais étudier en mode présentiel, afin de pouvoir m'investir dans les activités de mon milieu universitaire et développer un réseau professionnel qui m'aiderait éventuellement à effectuer ma transition de carrière. C'est alors que j'ai choisi de soumettre une demande d'admission à l'Université d'Ottawa où j'avais complété une maîtrise dans le domaine de l'éducation et qui m'intéressait pour la poursuite de mes études au 3^e cycle. Il s'avère que cette université se trouvait également à proximité de l'endroit où je prévoyais de déménager dans le cadre de mon emploi dans les Forces armées canadiennes.

Il existe plusieurs raisons motivant les étudiants à choisir une université plutôt qu'une autre. Certains effectuent des recherches approfondies sur la renommée des universités et de leurs programmes d'études. À cette fin, il se trouve une diversité de sites web qui publient, au niveau international, le classement des universités selon le champ d'études envisagé. Cependant, il faut s'attarder aux critères utilisés pour établir le niveau de prestige des établissements listés, puisque les résultats reposent parfois sur des paramètres qui représentent peu d'intérêt pour l'étudiant (Regnault, 2017). Autrement, la familiarité avec l'institution, la proximité du campus, le type de programmes d'études offerts ou la disponibilité des chercheurs intéressés au sujet sélectionné par l'étudiant constituent des facteurs qui peuvent également faire pencher la balance.

En ce qui a trait au programme d'études, il est important d'effectuer des recherches pour en déterminer le format et le contenu, c'est-à-dire le nombre d'années requises pour atteindre la diplomation de même que la nature et le nombre de cours obligatoires ou optionnels à compléter par trimestre. Les étapes à suivre pour la rédaction et la soutenance de la thèse, sa longueur et son ampleur, sont également des informations essentielles à connaître. Il faut se rappeler que l'inscription d'un étudiant à un programme de doctorat représente une entrée d'argent substantielle pour une université, surtout lorsque celui-ci est admis en tant qu'étudiant international (Brown, 2014). L'étudiant devrait donc adopter la posture d'un client à la recherche du meilleur produit, sans hésiter à exiger que les universités répondent à ses questions pour s'assurer que ses besoins soient satisfaits une fois qu'il sera admis au programme. Plusieurs universités offrent des séances d'information auxquelles les candidats potentiellement intéressés peuvent assister pour mieux guider leurs choix.

Orienter son sujet de recherche vers un directeur de thèse

Le sujet de recherche choisi par l'étudiant doit le passionner puisqu'il devra l'approfondir pendant plusieurs années. Il est donc important, pour le candidat, de sélectionner un directeur de thèse en fonction du sujet de recherche qui l'intéresse, et non l'inverse (Deslauriers, 2019). Il est possible de consulter les profils professionnels des professeurs pour s'informer de leurs réalisations en matière d'enseignement et de publications. Il est préférable de choisir un directeur de thèse qui est un chercheur actif, avec des projets de recherche en cours, dans lesquels l'étudiant aura potentiellement la possibilité de s'impliquer pour acquérir de l'expérience (Fontaine et Peters, 2012). Par ailleurs, les études doctorales permettent l'exploration en profondeur d'un sujet donné pour contribuer à l'avancement des connaissances, il est alors attrayant de développer une expertise qui n'existe pas encore, mais il faut se rappeler que l'objectif principal que doit se fixer l'étudiant est de terminer sa thèse (Belleville, 2014). Il est donc prudent de contenir ses élans novateurs pour s'attaquer à une problématique d'envergure raisonnable tout en ouvrant des portes pour s'investir dans des recherches ultérieures.

McCallin et Nayar (2012) stipulent qu'un encadrement doctoral de faible qualité et ne satisfaisant pas les attentes du doctorant contribue directement à l'augmentation des risques de prolongation ou d'abandon du programme d'études. Il est à noter que les professeurs ne reçoivent pas ou peu de formation sur l'encadrement des étudiants au 3^e cycle universitaire, alors la majorité d'entre eux se réfèrent à leurs expériences personnelles à titre d'étudiants ou d'enseignants pour développer des compétences dans ce domaine (Denis et Lison, 2016). Puisque l'étudiant travaillera de près avec son directeur de thèse pendant plusieurs années, il doit déterminer le type d'encadrement qui le motivera pour assurer son succès (Gagnon, dans ce numéro). En choisissant un professeur avec qui il a déjà suivi des cours ou en discutant avec des étudiants qui le connaissent, il sera possible de déterminer si son approche lui conviendra. Dans l'éventualité où l'étudiant ne serait pas satisfait de l'encadrement fourni, il est toujours possible de changer de directeur de thèse en cours de route. Dans le doute, il est aussi pertinent d'établir un contrat d'accompagnement servant d'aide-mémoire eu égard aux engagements convenus entre le directeur et l'étudiant pour éviter que la relation entre les deux parties ne se détériore (Prégent, 2001).

Dans mon cas, le choix de ma directrice de thèse s'est déroulé de façon naturelle, alors que j'ai choisi l'une de mes professeures à la maîtrise dont j'avais grandement apprécié l'enseignement. En plus d'être spécialisée dans le domaine de la formation des adultes, qui se trouve à être la population d'étude qui m'intéresse, cette professeure était reconnue pour son sens de l'organisation. Plus particulièrement, j'avais remarqué qu'elle s'investissait généreusement dans le processus d'apprentissage de ses étudiants, s'assurant qu'ils possèdent tous les outils nécessaires à leur progression et reconnaissant ceux ayant déployé des efforts additionnels. En consultant sa fiche universitaire, j'ai été à même de constater de nombreuses publications scientifiques et présentations dans des congrès à travers le monde. Au premier contact, cette professeure m'a informée des échéanciers établis par la Faculté d'éducation et

a insisté pour que je m'engage à les respecter. Puisque je n'avais pas l'intention de prolonger mes études au-delà des délais impartis, cet aspect n'a servi que de facteur motivationnel supplémentaire. Au cours de notre échange initial, la professeure m'a aussi fait part des postures épistémologique et méthodologique qu'elle préconisait dans ses recherches. Bien qu'à ce moment-là, je ne comprenais pas clairement la signification de ces informations, j'ai consenti à m'y conformer. En somme, je ressentais une compatibilité de personnalités avec cette professeure, allant au-delà des affinités professionnelles, rehaussant ma confiance que je serais entre de bonnes mains pour braver l'épreuve doctorale tout en étant épaulée par une personne d'expérience.

Respecter les exigences d'admission

Chaque université présente des critères et des exigences d'admission différents qu'il est important de cerner plus tôt que tard, afin de pouvoir rassembler toute l'information nécessaire avant la date limite d'admission, même si certaines facultés acceptent des demandes tardives. En furetant sur les sites web d'universités canadiennes, on remarque que plusieurs d'entre elles offrent des programmes aux citoyens canadiens et aux étudiants internationaux (Kamanzi, Bastien, Doray et Magnan, 2016). Normalement, pour accéder à un programme de doctorat, les candidats doivent détenir une maîtrise avec une moyenne cumulative élevée, par exemple 75% (B+) ou même plus, calculée sur un nombre déterminé de cours complétés. Selon le programme convoité, certains documents ou tests supplémentaires peuvent être exigés, tels que des lettres de recommandation, un *curriculum vitae* ou une preuve de compétence dans la langue d'enseignement. En plus des exigences susmentionnées, dans le cas de la Faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa, une maîtrise avec thèse est requise, de même qu'une lettre d'intérêt décrivant le domaine de recherche ciblé. Il est à noter que l'admission à certains programmes peut être concurrentielle et que le fait de satisfaire aux exigences minimales ne garantit pas nécessairement l'admission de l'étudiant (Universités Canada, 2011).

La première fois que j'ai soumis une demande pour être admise au programme de doctorat en éducation, je m'attendais à être acceptée sans problème. Je venais de compléter une maîtrise en éducation à la même université, avec une moyenne qui dépassait les exigences d'admission. Bien que ma maîtrise en éducation ne comprenait pas de thèse ou de mémoire, j'avais deux autres maîtrises à mon actif au cours desquelles j'avais complété des projets de recherche sous la direction de professeurs universitaires. Malheureusement, il semble que ces travaux de recherche n'aient pas été reconnus comme étant équivalents à un mémoire en éducation pour fins d'admission. Je ne connais pas tous les aspects qui ont joué contre mon dossier d'admission, mais je soupçonne, par exemple, que l'un de mes rapports de recherche, qui avait été complété il y a plusieurs années et avait été rédigé en anglais, alors que je voulais étudier en français, n'ait pas été jugé recevable. Ce rapport avait aussi été produit dans le cadre d'une maîtrise de type professionnel et était d'un nombre de pages limité par rapport aux exigences normales d'un mémoire.

L'Université d'Ottawa m'a proposé d'être admise avec le statut « étudiant spécial » et d'effectuer une recherche sous supervision pendant une période d'un an, avant de refaire une demande d'admission au doctorat. Cette option n'est pas toujours offerte, mais porte généralement le nom de « propédeutique », c'est-à-dire un programme individualisé à compléter lorsque la formation antérieure ne satisfait pas aux exigences d'admission du programme visé (Philippe, Romainville et Willocq, 1997). Elle figure dans les opportunités d'apprentissage de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa sous le nom de « rapport intérimaire » qui est équivalent, sans être reconnu officiellement, au mémoire de maîtrise. J'ai donc passé une année à effectuer un projet de recherche de mon choix sous la direction d'une professeure de la faculté qui a accepté par la suite de devenir ma directrice de thèse, lorsque j'ai été admise officiellement au programme de doctorat. Sur le coup, cette exigence a représenté une source de frustrations importante en retardant mon admission d'une année complète. En prenant du recul, je considère avoir énormément appris au cours de cette période, alors que j'ai dû franchir toutes les étapes d'un projet de recherche, incluant une brève soutenance devant un comité de professeurs. Je me suis ainsi familiarisée avec mon université et ma faculté, mais surtout avec les exigences de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation.

Analyser la disponibilité des ressources

Le financement d'un programme de doctorat peut se faire à partir de diverses sources, dont les bourses d'admission et d'excellence (Bernheim et Noreau, 2016). Les bourses d'admission proviennent de l'université d'appartenance et incluent habituellement une portion des frais de scolarité, en plus des possibilités d'assistantats d'enseignement ou de recherche qui sont rémunérés. Les bourses d'excellence sont généralement octroyées par des organismes fédéraux, provinciaux ou privés par le biais de concours, aux étudiants méritants ayant posé leur candidature. Certains étudiants continuent toutefois de conjuguer travail et études pendant qu'ils complètent leur programme de 3^e cycle, ce qui peut les ralentir dans la progression de leur projet de recherche (Litalien, 2014). La rédaction de thèse demande un investissement en temps qui rend le travail à l'extérieur de l'université difficile pendant certains moments cruciaux de la trajectoire doctorale.

Selon Belleville (2014, p. 5) : « Pour écrire votre thèse [...] tout ce que vous avez à faire, c'est de bloquer du temps pour la rédaction ». Il s'agit pourtant du principe le plus difficile à suivre qui est reconnu comme l'un des problèmes les plus répandus chez les étudiants universitaires. Il est recommandé de prendre rendez-vous avec soi-même, dans son agenda, pour que cet engagement soit clairement enregistré à travers les autres activités prévues à l'horaire. Certains étudiants rédigent une page par jour, même s'ils considèrent qu'il y a des jours où la qualité de l'écriture n'atteint pas les standards désirés (Guidère, 2004). Chaque personne manifeste des élans de productivité à des moments précis au courant de la journée. Il faut donc miser sur ces périodes pour accomplir les tâches demandant davantage d'efforts de concentration.

Un espace de travail favorisant l'inspiration pour la rédaction

de thèse est à établir avant de commencer son programme de doctorat. Certaines facultés offrent aux doctorants des bureaux qui peuvent être utilisés par les étudiants, même si ces locaux ne sont pas assignés de façon permanente. Autrement, c'est dans le confort de leur foyer que les étudiants s'installent habituellement pour effectuer leurs travaux. Selon les conditions familiales, il est idéal de se trouver un coin isolé des autres où il sera possible de bien se concentrer et de communiquer parfois avec son directeur de thèse ou d'autres étudiants par téléconférence (Fontaine et Peters, 2012). En fait, les doctorants se servent aussi des technologies de l'information et de la communication pour se rassembler entre eux, virtuellement ou dans des lieux où ils peuvent travailler en groupe tout en partageant leur expérience (Harrington, 2018).

Puisque je suis en transition de carrière, j'ai dû superposer ma première année de doctorat avec mon emploi à temps plein. J'étais consciente qu'une charge de travail énorme découlerait de cette situation et que je devrais mettre les bouchées doubles pour satisfaire les attentes des deux milieux en parallèle. Jongler entre le travail et les études m'a certainement forcée à suspendre ma participation à certains loisirs ou à d'autres activités sociales. J'ai dû encaisser des critiques de la part de ma famille et de mes amis pour mon manque de disponibilité, ce qui m'a attristée même si je m'y attendais. Outre les difficultés temporelles anticipées, en continuant de toucher un salaire de base, j'ai pu maintenir un niveau de vie convenable. Quant à mon espace de travail, j'ai établi un bureau dans mon appartement qui est éclairé, confortable et séparé des distractions, telles que la télévision dans le salon ou le réfrigérateur dans la cuisine.

Trouver un équilibre de vie

Bien que le parcours doctoral s'échelonne sur plusieurs années, il ne faut pas complètement mettre de côté ses activités régulières. Évidemment, la combinaison des études et du travail, interne ou externe à l'université, ne laisse pas beaucoup de place à d'autres activités (Martinez, Ordu, Della Sala et McFarlane, 2013). Par contre, il est important de s'investir dans des loisirs pour éviter le surmenage ou même le désintéressement face à notre sujet de recherche (Deslauriers, 2019). Plusieurs étudiants universitaires aiment la lecture, mais il est parfois difficile de dévorer des livres quand on passe déjà une vaste partie de son temps à lire pour ses études. Il est donc possible de choisir des activités qui vont aider l'étudiant à se changer les idées et à maintenir une certaine forme physique en compensation pour les heures de sédentarité passées devant son ordinateur.

Le temps de qualité passé avec la famille et les amis peut aussi servir de ressourcement et d'occasion pour discuter d'autres choses que de ses études. Il ne faut pas oublier que les personnes de notre entourage représentent des alliées importantes dans notre aventure doctorale, donc il faut s'assurer de ne pas trop les négliger. Bien que l'horaire soit extrêmement chargé, il est aussi recommandé de réserver du temps personnel pour répondre à ses propres besoins. À cet égard, le sommeil est un atout pour l'étudiant qui se doit d'être éveillé cognitivement pour se concentrer sur ses lectures et sa rédaction de thèse (Belleville, 2014). Certains

considèrent aussi que « la nuit porte conseil », alors ils s'assurent de conserver un crayon et une feuille de papier sur leur table de chevet, pour y noter les idées qui feraient surface au réveil.

En ce qui me concerne, je m'assure de rester en contact avec ma famille et de passer du temps de qualité avec mes amis en participant à des activités sociales, tout en découvrant mon nouveau quartier résidentiel. J'ai remarqué que j'ai complètement arrêté de lire pour le plaisir, alors que j'ai développé un penchant pour les séries télévisées qui demandent peu de réflexion. Je traîne aussi mon téléphone intelligent dans lequel je note des idées à propos de mes travaux au fur et à mesure qu'elles émergent, indépendamment de l'endroit où je me retrouve. Au cours de mon premier trimestre du programme de doctorat, j'ai aussi souffert d'une grippe qui a persisté plus d'un mois, ce qui m'a ralenti considérablement dans certains de mes projets. J'ai vite réalisé qu'il est essentiel de se laisser de la flexibilité dans sa liste de tâches à accomplir, pour faire face aux imprévus, tels que la maladie, les accidents ou les événements perturbateurs de la vie qui peuvent survenir quand on s'y attend le moins.

Conclusion

La période de préparation à l'admission dans un programme de doctorat est cruciale pour l'étudiant désirant s'assurer de réduire le nombre d'embûches pouvant nuire à ses études. En effet, l'évaluation de ses motivations personnelles, de son réseau de soutien et des ressources dont il dispose permet la mise en place de conditions favorables, avant même d'avoir commencé l'aventure doctorale. De plus, la considération avertie des décisions, dont le choix d'une université, d'un programme ou d'un directeur d'études, assure une orientation bien alignée dès le départ, évitant ainsi des changements coûteux en cours de route. Les expériences d'étudiants ayant surmonté des défis similaires, en amont de leurs programmes d'études, sont de valeur inestimable pour les étudiants en voie d'entreprendre des études de 3^e cycle. Ces recommandations sauront sans aucun doute servir aux futurs candidats au doctorat, indépendamment de leurs parcours individuels, afin de leur permettre de franchir la ligne d'arrivée de ce marathon, tout en minimisant les problèmes potentiels.

Références bibliographiques page 48



Aline Niyubahwe

ALINE NIYUBAHWE

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Aline Niyubahwe est professeure adjointe à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans les domaines du développement de l'enfant et de l'adolescent et des théories de l'apprentissage. Chercheure associée au CRIFPE, elle est

spécialisée en insertion professionnelle des enseignants immigrants formés à l'étranger et des enseignants débutants. Ses travaux portent également sur le rôle des enseignants immigrants dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration et sur l'attraction et la rétention des enseignants en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-Du-Québec.

L'expérience doctorale en contexte universitaire et socioculturel québécois : le cas d'une étudiante d'origine africaine

Aline Niyubahwe

Résumé

Le doctorat est, en soi, un processus long et exigeant pour tout doctorant. Si certains, parmi mes collègues doctorants, sont parvenus au bout de ce processus, d'autres ont abandonné en cours de route. Pour le cas des doctorants étrangers, le processus doctoral peut être encore plus complexe en raison de la nécessité de s'adapter à un nouvel environnement socioculturel et universitaire. Malgré cela, il s'agit d'un processus dont les objectifs sont atteignables, quelle que soit l'ampleur des défis. Dans ce texte, je me base sur ma propre expérience pour montrer les défis auxquels on peut faire face lorsqu'on est doctorante d'origine étrangère. Je montre également que plusieurs facteurs, notamment des facteurs intrinsèques au doctorant et des facteurs inhérents à son environnement, peuvent aider à persévérer et à être résilient face aux différents défis et difficultés. Des leçons tirées de cette expérience peuvent permettre d'éclairer d'autres doctorants sur les attitudes à adopter dans des situations pareilles. Des professeurs qui dirigent des doctorants d'origine étrangère pourraient aussi s'y référer afin de mettre en place un style d'encadrement adapté aux besoins de ces étudiants.

Mots-clés

doctorant étranger, différence culturelle, persévérance, parcours doctoral, style de direction

Abstract

A doctorate is, in itself, a long and demanding process for all

doctoral students. Although some of my colleagues have successfully reached the end of that process, others have dropped out along the way. For international students, the doctorate can be even more complex because of the necessity for them to adapt to a new sociocultural and academic environment. Despite that, it is a process with achievable goals, no matter the scale of the challenges it involves. In this text, I draw upon my own experience to show what challenges can be faced by international doctoral students. I also argue that many factors inherent to the student and his or her environment might help with perseverance and resilience in the face of different challenges and difficulties. The lessons drawn from this experience can enlighten other doctoral students on the attitude to adopt in similar situations. Professors who supervise international doctoral students could also refer to these lessons in order to implement a supervision style adapted to those students' needs.

Keywords

international doctoral students, cultural difference, perseverance, doctoral journey, supervision style

Introduction

L'expérience de faire un doctorat est loin d'être un processus facile pour tous les doctorants. Cependant, pour les doctorants étrangers, le chemin peut être encore plus tortueux malgré la motivation qui les habite puisqu'ils doivent s'adapter à un nouvel environnement socioculturel et universitaire. C'est dans une posture

de récente diplômée du doctorat que je propose cet article autobiographique composé de trois parties. Dans la première partie, je vous parle de mon parcours professionnel et de ma motivation à faire un doctorat. Dans la deuxième partie, il sera question de mon vécu comme doctorante dans un contexte culturel et universitaire différent. Les défis auxquels j'ai fait face et les facteurs de réussite seront aussi discutés. La dernière partie traite des leçons tirées de mon expérience de doctorante en tant qu'étudiante étrangère. Je clos l'article par une brève conclusion.

Parcours professionnel et motivation à faire un doctorat

Après l'obtention de mon diplôme de licence en psychologie clinique et sociale, j'ai été recrutée par l'université nationale de mon pays d'origine comme assistante d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Toutefois, pour atteindre le statut de professeur d'université et bénéficier de tous les avantages réservés à ce personnel, il fallait faire un doctorat. Au-delà d'être une exigence de mon employeur, faire un doctorat était une chose dont je rêvais depuis longtemps et ma famille m'encourageait à aller au bout de mes rêves. Ainsi, au bout de quatre ans d'assistantat, j'ai obtenu une bourse d'excellence de 2^e cycle pour faire une maîtrise en psychologie sociale à l'Université Libre de Bruxelles, en Belgique. Dès le début de ma maîtrise, j'ai exprimé à mon promoteur de recherche mon intention de poursuivre mes études au doctorat. Heureusement, il m'a accompagnée dans ce sens. À la fin de ma maîtrise, mon promoteur de recherche m'a fait une lettre de recommandation pour l'obtention d'une bourse de 3^e cycle. Après avoir reçu mon diplôme de maîtrise, j'ai repris mon poste à l'université. Au bout de quelques mois, j'ai postulé pour les bourses d'excellence de 3^e cycle offertes par le Canada et j'ai obtenu cette bourse. J'ai quitté mon pays le 20 septembre 2007 pour entamer un long parcours doctoral de sept ans laissant derrière moi mon mari, mes enfants et toute ma famille.

Arrivée et début de ma formation doctorale dans mon nouvel environnement

Dans cette section, j'aborde à tour de rôle mon expérience d'adaptation au nouveau milieu d'accueil, mon intégration dans le milieu universitaire et mon expérience doctorale articulée autour de trois thèmes : le choix du sujet de thèse et de l'équipe d'encadrement; l'encadrement de la thèse; la persévérance et la résilience au doctorat.

Adaptation au nouveau milieu d'accueil

Je suis arrivée au Québec le 22 septembre 2007. Mon adaptation au nouveau milieu de vie n'a pas été difficile. Ayant déjà vécu deux ans en Europe, j'étais déjà familière avec le mode de vie occidentale. Germain et Vultur (2016) soutiennent aussi que « plus l'individu a cumulé de capital de mobilité, en ayant vécu dans différents pays et différentes cultures, moins le stress risque d'être important dans le processus d'adaptation à la nouvelle société d'accueil » (p. 21). De plus, j'ai été accueillie par la famille de mon ancien collègue qui faisait son doctorat dans la même

université, et c'est cette famille qui m'a, par la suite, présentée à mes compatriotes étudiants et à leurs amis. Ainsi, mon réseau social s'est vite agrandi, ce qui me permettait d'avoir des informations et un soutien nécessaire en cas de besoin. Les participants à l'étude de Germain et Vultur (*ibid.*) mentionnent aussi qu'avoir un membre de la famille, une connaissance ou un ami depuis longtemps installé dans le pays d'accueil facilite l'adaptation et la constitution d'un réseau social.



Intégration dans le milieu universitaire

Par contre, l'intégration dans le milieu universitaire fut parsemée de beaucoup d'embûches. En effet, la première session, j'avais trois cours : un cours de doctorat et deux cours de propédeutique au doctorat que je devais suivre avec des étudiants de maîtrise. Durant cette session, la transition n'a pas été facile pour moi. Tout comme l'indiquent Coulon et Paivandi (2003) « le fait d'être étudiant, et étranger, implique des différences de langue, de mode de vie, de normes et d'organisation pédagogique, de préparation psychologique » (p. 39). Ainsi, comme l'explique Le Callonec (dans ce numéro) et d'autres auteurs, j'ai vécu un véritable choc (Coulon et Paivandi, 2003; Mansouri, 2012; Richard, 2014) tant sur le plan culturel qu'universitaire.

Sur le plan culturel, l'éloignement des codes culturels constituait une source de stress et de déstabilisation (Chevrollet, 1977; Mansouri, 2012; Richard, 2014). Par exemple, chez moi, ce n'est pas bien vu d'intervenir tout le temps en classe, même si on a des choses à dire. Comme j'avais cette habitude ancrée en moi, je n'étais pas une étudiante qui intervenait beaucoup en classe. Ainsi, je prenais mon temps pour observer le comportement des étudiants locaux afin de savoir ce qui était bien vu et ce qui ne l'était pas dans le nouveau contexte. Or, dans un des cours, le professeur notait la participation en classe. Bien évidemment, je donnais mon point de vue facilement en équipe ou en grand groupe. Aux yeux d'un professeur qui exige la participation, mon attitude pouvait être perçue comme un manque de compétences ou un manque d'intérêt pour son cours. Pour éviter d'être perçue ainsi, j'ai décidé d'aller voir le professeur pour lui expliquer que mon attitude en classe était loin d'être un manque d'intérêt pour son cours. Heureusement, il a été très compréhensif à mon égard et m'a donné de bons conseils sur l'attitude à prendre dans d'autres cours.

En outre, dans les travaux de session à faire en équipes, les étudiants locaux acceptaient rarement de travailler avec des étudiants étrangers. Même lorsqu'ils y consentaient, on pouvait rapidement constater que c'était par contrainte, pour compléter le nombre de personnes requis pour former un groupe. Aussi, il n'était pas rare que les membres de l'équipe n'apprécient pas l'apport des étudiants étrangers ou qu'ils les considèrent comme des personnes ne sachant rien. Même dans les simples ateliers en classe, il y avait toujours un groupe formé d'étudiants étrangers et des groupes formés uniquement d'étudiants locaux. J'étais très frustrée et déçue de voir que les étudiants locaux manquaient d'hospitalité. Bref, je me sentais isolée, voire rejetée. Cette situation est aussi rapportée dans l'étude faite au Québec par Germain et Vultur (2016). Les étudiants étrangers ayant participé à cette étude affirment s'être souvent sentis rejetés par les étudiants locaux. Ainsi, l'acceptation n'est pas toujours facile au début, surtout lorsqu'on vient d'un univers culturel différent. Plusieurs auteurs (Germain et Vultur, 2016; Mansouri, 2012; Neuwahl, 2016) soulignent d'ailleurs que les différences culturelles sont source d'incompréhensions mutuelles et de problèmes relationnels entre les étudiants étrangers et leurs collègues locaux, voire avec les professeurs. Dans mon cas, c'était avec certains étudiants, car avec le temps, j'ai fini par constater que tous ne sont pas fermés aux étrangers. Avec les professeurs, c'était le contraire d'avec les étudiants. J'ai été agréablement surprise par l'attitude bienveillante des professeurs au Québec, leur disponibilité et leurs préoccupations pour le bien-être et la réussite de leurs étudiants. D'ailleurs, les résultats de la recherche de Germain et Vultur (2016) indiquent que la majorité des étudiants étrangers apprécient « l'excellence de l'enseignement et de l'encadrement des professeurs, notamment au niveau de la proximité et de la disponibilité des professeurs » (p. 84). Que ce soit dans mon pays d'origine ou en Europe, je n'avais jamais vu de professeurs aussi empathiques et proches des étudiants qu'en Amérique du Nord. C'est d'ailleurs grâce à eux qu'on garde un certain espoir que les choses finiront par se replacer.

Sur le plan linguistique, l'écart entre mes attentes et la réalité fut énorme. Étant francophone, je ne m'attendais pas à vivre des difficultés d'ordre linguistique dans une province francophone. Pourtant, l'adaptation au français parlé au Québec a été, pour moi, un gros défi. J'avais de la difficulté à décoder les messages et il m'arrivait de dire oui à la personne avec qui je parlais, sans pourtant rien comprendre, de peur de la faire répéter à plusieurs reprises. Par ailleurs, malgré l'effort des professeurs pour parler un français standard ou international, je n'arrivais pas à tout comprendre. Quant aux étudiants, il m'a fallu quelques mois avant de pouvoir tenir une conversation soutenue avec eux. Voici un exemple de la confusion que peut engendrer une telle situation. Un jour, les étudiants ont invité le professeur à partager un souper au restaurant. J'ai entendu parler de « 5 à 7 », mais je ne savais pas ce que cela voulait dire. N'eût été un autre étudiant d'origine étrangère qui m'a tout expliqué, je ne me serais sans doute pas présentée à cette rencontre et j'aurais paru insociable aux yeux du professeur et des étudiants. Cependant, même si j'étais présente à la rencontre, j'avais toujours de la difficulté à participer à la

conversation pour les raisons évoquées précédemment. Ainsi, la langue constitue un obstacle non négligeable à l'intégration au sein de la communauté universitaire (Germain et Vultur, 2016).

Sur le plan universitaire, ce n'était pas plus facile. Comme je suis arrivée deux semaines en retard, je me suis présentée au cours sans être au courant de l'existence d'un plan de cours dans lequel sont consignées toutes les informations sur le déroulement du cours. Je n'étais pas non plus habituée à ce mode de fonctionnement. Donc, le premier jour de classe, le professeur posait des questions sur les lectures faites, tout le monde parlait sauf moi. Je me sentais perdue et je me demandais comment j'allais m'en sortir. Heureusement, comme j'avais un compatriote qui faisait son doctorat en éducation et qui donnait des charges de cours, je lui ai fait part de mon inquiétude et il m'a bien expliqué que les professeurs fonctionnent avec des plans de cours où sont détaillés le contenu, les lectures à faire chaque jour, les compétences à développer, la méthodologie d'enseignement, les travaux et leurs dates de remise, les outils et les consignes d'évaluation. J'ai pu comprendre que le plan de cours doit être consulté régulièrement pour mieux répondre aux exigences du cours.

Les différences en matière de philosophies d'enseignement furent également, au début, sources de stress et d'angoisse (Mansouri, 2012; Germain et Vultur, 2016). J'étais habituée à un système d'enseignement où le professeur enseigne de façon magistrale et où les étudiants prennent des notes et sont interrogés à partir de ce qui leur a été exposé en classe. Or, c'est tout à fait différent au Québec. À chaque séance de cours, il faut lire des textes à l'avance pour enrichir les discussions en classe. De plus, certains travaux de session nécessitent plus d'investigations, ce qui requiert plus d'autonomie de la part de l'étudiant (Mansouri, 2012). Eu égard à tous ces changements, j'ai dû ajuster mes stratégies d'apprentissage pour répondre aux exigences des cours et aux attentes des professeurs. Dans son étude, Mansouri observe aussi que « la réussite [des étudiants étrangers] doit passer par un changement dans leur méthode personnelle d'apprentissage » (*ibid.*, p. 45).

Le choix du sujet de thèse et de l'équipe d'encadrement

Selon Mongeau (2008), la planification du projet de thèse débute par le choix du sujet et du directeur de recherche et la détermination de « l'orientation globale de son travail de recherche » (p. 15). Dans mon cas, j'avais un sujet de thèse, mais comme j'étais encore dans mon pays d'origine, le choix du directeur de recherche n'était pas évident, je ne connaissais pas la réalité des universités du pays d'accueil. Puisque j'avais fait une maîtrise en psychologie sociale, je cherchais à faire un doctorat dans le même champ et sur le même objet de recherche. J'ai donc fait une demande d'admission au programme de doctorat en psychologie sociale dans deux universités québécoises. Les deux universités m'ont répondu que ma demande était arrivée tardivement et m'ont suggéré de refaire une demande l'année suivante. Comme j'étais en contact avec un ancien collègue qui faisait son doctorat en éducation au Québec, je lui ai demandé s'il était possible de me trouver un directeur de recherche dans son université. Il m'a alors mis en contact avec une professeure de la Faculté d'éducation.

Celle-ci m'a demandé de lui envoyer un projet de recherche et mon mémoire de maîtrise. Après l'évaluation de mes capacités de rédaction, elle a accepté de me diriger, ce qui a facilité le processus d'admission au programme de doctorat en éducation. Ainsi, c'est par hasard que me suis retrouvée dans le domaine de l'éducation.

En venant faire un doctorat au Québec, je ne connaissais pas ma directrice de thèse et je ne connaissais pas non plus ses champs de recherche. Quand je suis allée la rencontrer la première fois pour faire connaissance, mais aussi pour échanger sur mon projet de thèse, elle m'a demandé si je tenais absolument à garder mon sujet de recherche. Bien évidemment, je lui ai dit que j'allais y réfléchir, car je ne m'attendais pas à cette question. Arrivée à la maison, je me suis demandé pourquoi elle me demandait si je voulais garder mon sujet. En allant sur son site personnel, je me suis rendu compte que mon sujet, qui s'inscrivait dans le champ de la psychologie sociale, n'était pas compatible avec les champs d'intérêt en recherche de ma directrice. Face à cette situation, je me suis résolue à « adopter une approche proactive à l'égard de [ma] directrice de recherche » (Noreau, 2016, p. 196). Ainsi, après avoir partagé avec elle mes constats relativement à l'éloignement de mon sujet de thèse avec ses recherches, je lui ai demandé si elle pouvait m'orienter vers un sujet avec lequel elle se sentirait à l'aise. Sur-le-champ, j'ai remarqué qu'elle avait bien accueilli ma proposition. Elle m'a alors suggéré une piste de recherche jusque-là inexplorée au Québec. À cet égard, Noreau (2016) soutient aussi qu'un directeur de recherche « peut [...] être amené à suggérer des avenues qu'il aimerait lui-même explorer. C'est alors la responsabilité de l'étudiant d'établir si ces suggestions correspondent aux orientations de son projet original » (p. 200). De mon côté, le nouvel objet de recherche me convenait très bien et je me sentais en confiance d'autant plus que ma directrice avait une expertise dans le domaine et qu'elle allait être à l'aise de me guider tout au long de mon projet. Concernant le choix de la codirectrice de recherche, comme j'étais étrangère et que je ne connaissais pas les professeurs du département, j'ai demandé à ma directrice de choisir elle-même un professeur ou une professeure avec qui elle s'entendait bien. C'est ainsi qu'une de ses collègues a accepté de faire équipe avec elle dans l'encadrement de ma thèse.

Encadrement de la thèse : facteur essentiel à la réussite doctorale

Selon plusieurs auteurs (Leduc, 1990; Noreau, 2016; Royer, 1998), le style de direction de recherche constitue un facteur de réussite ou d'abandon au doctorat. À cet égard, j'ai eu la chance d'avoir des directrices qui comprenaient que ma situation de doctorante d'origine étrangère comportait des défis d'adaptation tant sur le plan socioculturel qu'universitaire. Ainsi, elles ont su mettre en place un style d'encadrement adapté à mes besoins d'autonomie et de formation. Que ce soit pour un chapitre, un article de thèse ou une communication scientifique à rédiger, nous nous fixions un rendez-vous pour discuter du plan de réalisation et du délai approprié pour son exécution. Dès que nous nous entendions sur le plan de réalisation, je leur soumettais un échéancier et deux jours avant chaque rencontre, je leur envoyais le texte sur lequel porteraient les échanges et la rétroaction. À chaque rencontre,

les deux directrices étaient toujours présentes et cela du début à la fin de ma thèse. De plus, avant la fin de chaque rencontre, nous discutons des points sur lesquels j'allais travailler pour la prochaine rencontre conformément à mon plan de rédaction. Ainsi, tout comme l'indique Noreau (2016), cet encadrement fait conjointement m'a permis de bénéficier de l'expertise de chacune et de ne pas vivre de contradictions quant à leurs attentes.

Selon Neuwahl (2016), le processus de doctorat « vise à élever le nouveau chercheur à un niveau d'autonomie qui fera de lui un universitaire à part entière » (p. 54). À ce sujet, le style d'encadrement mis en place par mon équipe de direction et ses conseils m'ont permis d'atteindre un niveau d'autonomie que je n'avais pas auparavant. D'ailleurs, comme j'avais mentionné que le but de mes études doctorales était de devenir professeure d'université, ma codirectrice m'a fait la proposition de faire une thèse par articles. À l'époque, c'était nouveau dans notre université et je me rappelle que tous mes collègues doctorants me décourageaient de le faire. J'ai partagé mes craintes avec mes directrices, et elles m'ont convaincue que j'étais capable et que pour avoir un poste de professeur, le nombre de publications compte, comme le rapporte Duchesne (dans ce numéro). De plus, mes directrices m'ont toujours encouragée à faire des communications scientifiques, et cela, dès le début de mon parcours doctoral. Lors de la préparation de ma première communication scientifique pour un colloque à Montréal, j'étais un peu stressée et j'avais peur du public puisque je n'avais aucune idée des attentes des gens et de la façon dont cela se passait. Ma codirectrice m'a alors suggéré de lire un livre sur la manière de réussir une communication orale. Quant à ma directrice, elle était avec moi le jour de la communication et sa présence fut pour moi très rassurante, car elle a su me donner de bons conseils pour tenir devant un grand public. En outre, ma directrice m'a intégrée dans ses projets de recherche, ce qui m'a permis d'approfondir mes connaissances dans le domaine et d'en apprendre davantage sur le processus de recherche. Sur le plan de l'enseignement, j'étais auxiliaire d'enseignement de ma directrice dès ma deuxième année de doctorat et, plus tard, quand j'ai obtenu une charge de cours, mes directrices ont été des mentors pour moi, ce qui m'a permis de vivre une bonne expérience comme chargée de cours. Ainsi, à la fin de mon doctorat, j'avais déjà une expérience en rédaction d'articles, en communications scientifiques et en enseignement universitaire à inclure dans mon *curriculum vitae* de future professeure (Gagnon, dans ce numéro).

Persévérance et résilience au doctorat

Plusieurs événements peuvent affecter la persistance aux études supérieures (Bourdages, 2001). Ainsi, le deuil de mon père et l'accouchement de mon dernier enfant loin de ma famille ont eu un impact sur l'avancement de ma thèse. N'eût été le soutien moral et psychologique de ma directrice, je n'aurais pas pu finir ma thèse. Sa présence morale et physique dans les moments difficiles comme dans les moments de joie, ses conseils et encouragements ont été pour moi des sources de persévérance et de résilience. De plus, ayant elle-même vécu l'expérience de faire un doctorat dans un contexte culturel différent et loin des siens, elle comprenait bien les défis ou les difficultés auxquels je pouvais

faire face. Chaque fois que je me confiais à elle, elle trouvait des moyens pour me rassurer. D'ailleurs, dès le début de ma thèse, elle a pris soin d'expliquer à ma codirectrice les différences entre mon pays d'origine et le Québec sur les plans culturel et universitaire. Cela a permis à ma codirectrice de comprendre les défis auxquels je pouvais faire face et de savoir comment soutenir mon intégration et ma réussite dans le nouveau contexte universitaire. Ainsi, mes directrices ont toujours manifesté de l'empathie à mon égard. Comme j'étais seule, loin de mon mari et de mes enfants, ma directrice m'invitait souvent chez elle pour briser mon isolement et m'encourageait à m'impliquer dans son centre de recherche pour être souvent en contact avec d'autres doctorants et chercheurs, ce qui m'a beaucoup aidée (Denis, dans ce numéro). Ainsi, les relations cordiales avec mes directrices ont joué un rôle important dans ma réussite (Neuwahl, 2016; Noreau, 2016).

En outre, le soutien de ma famille a constitué un facteur de protection pour ma persévérance au doctorat. Avant son décès, mon père m'appelait toutes les fins de semaine pour m'assurer que mes enfants se portaient bien. Il n'oubliait jamais de m'encourager et de me rappeler que je devais aller jusqu'au bout de mes rêves. Quant à mon mari, il est le seul à qui je racontais tous mes soucis. Il ne cessait de témoigner de sa confiance en mes capacités et de me conseiller de tenir jusqu'au bout. Parfois, je me sentais coupable d'avoir laissé mes jeunes enfants derrière moi. Mais, il me disait toujours que j'étais partie pour une bonne cause et qu'il veillait au bien-être des enfants. Ainsi, comme le fait ressortir l'étude de Germain et Vultur (2016) auprès des étudiants étrangers, la famille et les parents « jouent un rôle déterminant dans le bien-être social et académique » (p. 18).

Mener un projet doctoral dans un contexte culturel et universitaire différent : quelles leçons tirer de cette expérience?

Au-delà des défis liés au doctorat, les doctorants étrangers font face, à des degrés divers, à d'autres défis et difficultés d'adaptation et d'intégration sociale et universitaire. Toutefois, mon expérience permet de voir que, quelle que soit l'ampleur des défis, le doctorant peut rebondir, persévérer et atteindre ses objectifs.

Tensions vécues et stratégies gagnantes

Tout comme l'indique Berry (1992), l'éloignement culturel rend difficile et déstabilisant le processus d'adaptation et d'acculturation dans un nouvel environnement socioculturel. En effet, nos perceptions donnent lieu à des écarts entre ce qui est perçu et ce qui est réel, ce qui peut créer des tensions. Il ressort de mon expérience que le comportement des étudiants locaux, que ce soit dans les cours ou lors des travaux en équipe, a été source de chocs, de frustrations, de conflits et d'incompréhensions mutuelles en raison de l'éloignement de nos cadres de références. Cela est dû au fait que nous interprétons les différents événements que nous vivons à notre façon en fonction de nos repères culturels et de notre histoire personnelle. Or, les mimiques, les gestes et attitudes ont des significations qui peuvent être différentes, voire contradictoires, d'une culture à l'autre. Ainsi, le fait qu'ils refusent

de travailler avec les étudiants étrangers ne signifie pas nécessairement un isolement social ou une discrimination à notre égard. Cela peut être simplement dû à une question de préjugés, de méfiance devant ce qui est inconnu ou de timidité. Étant donné que nous n'avons pas évolué dans le même système éducatif et que nous n'avons pas le même vécu, les étudiants locaux peuvent douter de nos compétences et de notre manière de fonctionner. Toutefois, avec le temps, à force de les côtoyer et d'échanger avec eux, les murs finissent par tomber puisqu'ils découvrent que ce qu'ils pensaient de nous ne correspond pas à la réalité. Nous aussi, à force de nous imprégner de la culture universitaire, nous finissons par comprendre que certaines de nos perceptions n'étaient pas réalistes. Donc, c'est à nous de nous ouvrir aux autres, d'aller vers eux et d'être curieux dans le but de comprendre le fonctionnement du nouveau système.

En outre, les différences en matière d'approches et de philosophies d'enseignement et d'apprentissage sont source de stress, de déstabilisations et de pertes de repères. La seule stratégie pour s'en sortir est d'oser demander des conseils aux professeurs ou à nos collègues étudiants. Leurs commentaires sont très constructifs et aident à comprendre comment les choses fonctionnent dans le nouveau contexte. Bien évidemment, cela nécessite d'être ouvert à la critique. Par exemple, il m'est arrivé d'avoir une note à laquelle je ne m'attendais pas. Au lieu de penser que le professeur est injuste, je suis plutôt allée le voir pour qu'il m'explique ce que j'aurais pu faire pour satisfaire ses attentes. Ainsi, les échanges avec des professeurs et des collègues étudiants de même que leurs commentaires m'ont aidée à aller plus loin dans mon cheminement. De plus, il ne faut pas attendre que les autres viennent vers nous ou nous aident sans en avoir formulé la demande. C'est donc à nous d'être proactifs et de cibler ce qu'on veut comme aide ou informations. Peu importe le genre de difficultés auxquelles nous pouvons faire face, il y a toujours des étudiants qui les ont vécues par le passé et des professeurs qui peuvent nous donner des conseils ou nous suggérer des solutions (Neuwahl, 2016).

Facteurs favorisant la persévérance au doctorat

La persévérance au doctorat dépend de plusieurs facteurs, notamment les facteurs inhérents au doctorant lui-même et ceux liés au contexte relationnel avec son entourage.

Facteurs inhérents au doctorant

Eu égard à l'expérience vécue au cours de mon parcours doctoral, j'ai pu constater que, sans confiance en soi, il serait difficile, voire impossible, de relever les différents défis auxquels on fait face sur le plan universitaire. En ayant confiance en mes capacités intellectuelles, j'ai toujours pensé que les défis pouvaient être surmontés. C'est ainsi que j'ai pu développer des stratégies d'adaptation et persévérer malgré les obstacles. Dans son étude auprès des étudiants immigrants de première génération, Majer (2009, cité par Richard, 2014) observe aussi que « la confiance en leurs habiletés scolaires était directement reliée à leur rendement scolaire et à leur adaptation » (p. 25-26). Qui plus est, selon mon expérience, il faut aussi être motivé et passionné par ce qu'on fait comme études ou comme recherche. Face aux différents

défis, quelqu'un qui quitte son pays pour aller faire un doctorat sans aucune motivation intrinsèque, juste pour répondre aux exigences de son employeur ou pour plaire à sa famille, risque de ne pas persévérer. La personne doit non seulement se donner elle-même l'objectif de faire un doctorat, mais aussi travailler sur un sujet d'étude qui la passionne et qui rejoint ses intérêts afin d'être capable « de diriger ses efforts vers sa réalisation et de ne pas baisser les bras devant les difficultés » (Richard, 2014, p. 28).

– Facteurs liés au contexte relationnel avec son entourage

Les doctorants venant de contextes différents vivent un changement à la fois social, culturel et universitaire. Ils ont donc besoin d'un soutien, si minime soit-il, pour vivre une transition moins pénible. Ainsi, le soutien des pairs, du directeur de recherche et de la famille joue un rôle important dans la réussite des doctorants étrangers.

Le soutien des étudiants locaux comme celui des étudiants étrangers arrivés avant nous sont d'une grande utilité sur le plan affectif, social et universitaire. Dans mon cas, non seulement j'ai bénéficié de leurs conseils, mais ils m'ont aussi aidée à briser l'isolement. Les diners et les autres activités sociales ou scientifiques constituaient de bonnes occasions pour socialiser et échanger sur nos objets de recherche.

Quant au soutien offert par les personnes qui assument la direction de recherche, il permet à l'étudiant non seulement de vivre une transition moins douloureuse, mais aussi de réussir ses études doctorales. Que le doctorant soit inspiré ou pas, qu'il traverse des moments de détresse ou pas, qu'il soit motivé ou démotivé pour une période donnée, il gagnerait à partager son vécu avec son directeur de recherche. Dans mon cas, l'éloignement de mes enfants et de mon mari, la perte de mon père et l'accouchement de mon dernier enfant loin de mes proches constituaient des facteurs pouvant affecter la poursuite de mon doctorat. Mais, comme mes directrices étaient au courant de ma situation, elles ont été pour moi des tutrices de résilience. Ainsi, comme le suggère Noreau (2016), le doctorant doit « éviter de laisser longtemps son directeur sans nouvelles de son cheminement, surtout si en cours de route il traverse un passage à vide » (p. 197). Qui plus est, avoir des relations cordiales avec son directeur de thèse présente plusieurs bénéfices. Les résultats d'une étude faite par Germain et Voltur (2016) auprès des étudiants étrangers de troisième cycle montrent que les bonnes relations avec leur directeur de thèse « influent sur le bon déroulement des études, sur l'insertion dans des réseaux sociaux et professionnels, et sur la satisfaction générale du projet d'études » (p. 20). D'ailleurs, au-delà du doctorat, c'est souvent les membres de notre équipe de direction que nous sollicitons en premier pour soutenir notre candidature pour un poste de professeur (Noreau, 2016), pour collaborer dans la rédaction d'articles ou à l'occasion d'une demande de financement comme jeune chercheur. Il est donc important d'avoir de bonnes relations avec son directeur ou son équipe de direction.

Enfin, la famille joue un rôle non moins important dans la réussite d'un doctorant étranger. Dans le cas d'un couple ayant des enfants, sans l'accord, la compréhension et le soutien moral et psychologique de l'époux ou de l'épouse qui a la charge des enfants

durant le projet doctoral, il serait difficile, voire impossible, de résister aux différents défis. Tout comme le suggère Neuwahl (2016), « le projet doctoral doit faire l'objet d'une réflexion commune, bien avant le départ » (p. 63).

Conclusion

Cet article autobiographique avait pour but de partager l'expérience que j'ai vécue en faisant mes études doctorales en contexte culturel et universitaire québécois. Bien que cette expérience soit unique et singulière, elle permet de comprendre que, au-delà des défis liés au processus long et exigeant qu'est la thèse, les étudiants étrangers peuvent faire face, à des degrés divers, à des défis d'adaptation et d'intégration au nouveau contexte socioculturel et universitaire. Les leçons tirées de ma propre expérience peuvent aussi éclairer d'autres doctorants étrangers, peu importe leur origine. Ainsi, afin de rester engagé et persévérant dans son projet malgré les défis de la transition, tout doctorant étranger doit avoir choisi lui-même de faire un doctorat et de travailler sur un sujet de thèse qui le passionne et qui touche à ses intérêts de recherche. Il va sans dire que certains facteurs intrinsèques au doctorant comme la confiance en soi, l'ouverture d'esprit, le fait d'être proactif ainsi que des facteurs extrinsèques comme le soutien et les relations cordiales avec les pairs, la direction de recherche et la famille sont essentiels à la persévérance au doctorat.

Références bibliographiques page 48



Lucie Le Callonnec

LUCIE LE CALLONNEC

Université d'Ottawa/Université Paul-Valéry Montpellier 3

Lucie Le Callonnec est actuellement étudiante en quatrième année de doctorat en sciences de l'éducation. Elle réalise son doctorat dans le cadre d'une cotutelle à l'Université d'Ottawa

et à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3. Intéressée par les domaines de la pédagogie universitaire et de l'éducation comparée, sa thèse porte sur le rôle que jouent les échanges interculturels et intra-culturels dans les processus d'acculturation des étudiants internationaux en France et au Canada.

Entre études et voyages : L'odyssée du doctorant en cotutelle

Lucie Le Callonnec

Résumé

Ces trois dernières décennies ont été particulièrement marquées par un essor important du flux d'étudiants désireux de passer une partie de leur scolarité universitaire au sein d'un établissement étranger. En effet, la mise en place de divers programmes d'échanges dans le monde et le développement des transports et des technologies contribuent grandement à l'expansion de cette mobilité étudiante (Pleyers et Guillaume, 2008) si bien qu'en 2016 on dénombrait environ 4,8 millions d'étudiants internationaux à travers le monde, chiffre qui a plus que doublé en 16 ans (Endrizzi, 2010; UNESCO, 2016). Il va sans dire que réaliser un séjour universitaire à l'étranger est un atout dans le développement personnel et professionnel de ces étudiants d'où la volonté, pour certains d'entre eux, de réaliser un doctorat dans le cadre d'une cotutelle internationale. Or, si cette forme doctorale est, certes, bénéfique pour l'étudiant, elle lui apporte également son lot de défis auquel l'étudiant ne s'était pas nécessairement préparé lorsqu'il a entamé ses démarches. Aussi, à partir de son expérience personnelle appuyée par des publications en lien avec cette thématique, l'auteure de cet article a pour objectif de mettre la lumière sur ces zones d'ombre de ce doctorat encore peu connu.

Mots-clés

doctorat, cotutelle, mobilité étudiante, expérience internationale

Abstract

The last three decades have been marked by an important increase in the number of students wishing to undertake part of their university studies at a foreign institution. Indeed, the implementation of many exchange programs in the world and the deve-

lopment of transport and technologies contribute significantly to the expansion of student mobility (Pleyers & Guillaume, 2008). In 2016, an estimated 4.8 million students were studying abroad, a number that has more than doubled in 16 years (Endrizzi, 2010; UNESCO, 2016). Needless to say, university studies abroad are an asset for students' personal and professional development, which is why some of them decide to undertake doctoral studies with an international cotutelle program. However, despite being beneficial for the student, this type of doctorate comes with its own set of challenges, for which the student was not necessarily prepared when he or she started the process. Drawing on her personal experience and publications related to the topic, the author of this article aims to shed light on the challenges associated with this lesser-known type of doctorate.

Keywords

doctorate, cotutelle, student mobility, international experience

Introduction

Selon Guy de Maupassant (1902) « le voyage est une espèce de porte par où l'on sort de la réalité connue pour pénétrer dans une réalité inexplorée qui semble un rêve » (p. 5). L'expérience en mobilité estudiantine s'inscrit dans cette optique. En effet, l'envie de découvrir une nouvelle culture et de se retrouver seul dans un environnement inconnu est le rêve de nombreux étudiants internationaux. Cependant, malgré ses soifs d'aventure et d'ailleurs, l'étudiant international est amené à relever de nombreux défis parmi lesquels se trouve l'adaptation à un nouveau contexte culturel ou à cette « réalité inexplorée » mise en exergue par Maupassant. Dès lors, pour certains étudiants, le rêve peut rapidement se

transformer en cauchemar. Pourtant, si l'adaptation à ce nouvel environnement peut être vécue plus ou moins difficilement par des étudiants internationaux, il n'en demeure pas moins que ceux qui sont parvenus à surmonter cette difficulté, ont le sentiment, à la fin de leur séjour, de s'être enrichis, d'être de nouvelles personnes, d'avoir gagné en maturité et en autonomie d'où le désir, pour certains, de renouveler cette expérience (Ballatore, 2017; Vultur et Germain, 2018). Mon parcours personnel en est, d'ailleurs, un parfait exemple. En effet, mon intérêt pour le monde qui m'entoure et ma passion pour les relations internationales m'ont amenée à parcourir le globe à plusieurs reprises autant pour le plaisir que pour le travail et les études et à mettre en pratique ce rêve qui m'habitait depuis quelques années, à savoir effectuer un doctorat dans le cadre d'une cotutelle internationale. Aussi, en se focalisant exclusivement sur cette forme de doctorat, cet article est, pour moi, l'occasion de partager mon expérience de doctorante en cotutelle et d'ouvrir ainsi la porte de cette réalité encore peu explorée aujourd'hui autant dans les écrits scientifiques que dans le milieu universitaire.

Le doctorat en cotutelle, « qu'est-ce que c'est » ?

Lorsque je précise que je réalise mon doctorat dans le cadre d'une cotutelle, la question qui me revient le plus souvent est « qu'est-ce que c'est la cotutelle? ». Je propose donc de commencer cet article en mettant la lumière sur cette forme doctorale encore mal connue.

Dans leurs travaux, Pleyers et Guillaume (2008) distinguent trois types de mobilités étudiantes internationales : le séjour de courte durée où les étudiants partent quelques semaines ou quelques mois à l'étranger; le long séjour qui attire principalement des étudiants de troisième cycle désireux de partir étudier au moins une année dans un autre pays; enfin, l'expérience de circulation qui renvoie à cette image de l'étudiant globe-trotteur qui réside dans plusieurs sociétés en même temps et fait des allers-retours réguliers entre différents pays. C'est dans cette troisième catégorie que s'inscrit l'étudiant qui effectue son doctorat en cotutelle, lorsqu'elle est réalisée à un échelon international, comme cela est mon cas.



Comme le précisent Lambert-Chan (2012) et Robichaud (2013), la cotutelle est une entente ponctuelle entre deux univer-

sités qui permet à un étudiant de doctorat d'effectuer ses études dans les deux institutions à la fois. Cela sous-entend donc que le doctorant doit satisfaire aux exigences des programmes de doctorat des deux institutions, passer du temps dans les deux universités et être dirigé conjointement par un directeur dans chacun des deux établissements. Cependant, s'il est inscrit dans deux universités, l'étudiant n'a qu'une seule thèse à rédiger et n'a à la présenter qu'une fois devant un jury désigné par les deux universités. À la fin de son doctorat, soit il se voit ainsi délivrer un diplôme conféré conjointement par ses deux institutions. Dans ce cas, le diplôme est mentionné sous ses deux appellations. Soit l'étudiant reçoit un diplôme de docteur de chaque établissement sur lesquels figurent l'université partenaire et la mention *cotutelle* (Campus France, 2019; Lambert-Chan, 2012; Robichaud, 2013; Université d'Ottawa, 2018).

Si la cotutelle peut être effectuée dans deux institutions situées dans un même pays, dans mon cas, celle-ci a été mise en place entre l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 en France, mon pays d'origine, et l'Université d'Ottawa au Canada, mon pays d'accueil. À noter qu'en dehors des établissements situés dans la province de Québec, l'Université d'Ottawa a été la première institution canadienne à instaurer la politique de la cotutelle en 2008 (Robichaud, 2013). Selon les règles de la cotutelle établies dans certains pays, notamment en France, le temps passé dans chacun de ces établissements ne doit pas être inférieur à 30% de la durée du doctorat (Campus France, 2010). Autrement dit, dans la mesure où la convention de cotutelle convenue et signée par ces deux universités impose que mon doctorat soit effectué en quatre ans, je dois passer un minimum de 15 mois dans chacune d'elles. Cependant, l'Université d'Ottawa étant mon université d'attache, c'est-à-dire l'université où a débuté mon doctorat, celle-ci soumet ses étudiants à une règle supplémentaire qui leur impose d'effectuer un minimum de deux ans en son sein (Université d'Ottawa, 2018). Ainsi, eu égard à ces contraintes spatio-temporelles et aux programmes de doctorat proposés par ces deux universités, j'ai réparti mon temps, avec l'aval de mes directrices de thèse, entre ces deux universités comme ceci : ma première année s'est déroulée à Ottawa; j'ai passé ma deuxième année en partie à Ottawa (8 mois) et en partie à Montpellier (4 mois); ma troisième année, a eu lieu à Montpellier; enfin, ma quatrième année est effectuée à Ottawa, où je soutiendrai ma thèse. Même si je dois m'inscrire chaque année dans mes deux universités, les frais de scolarité ne sont, eux, jamais versés aux deux établissements. En effet, je suis exonérée des droits d'inscription dans l'un ou l'autre de ces établissements selon l'université dans laquelle je me trouve pendant l'année et selon les règles établies dans ma convention de cotutelle.

La convention de cotutelle constitue en quelque sorte le livre d'or du doctorant en cotutelle dans la mesure où c'est ici que sont mentionnées toutes les modalités de son doctorat à savoir l'inscription, le projet de thèse, le déroulement de la scolarité, le calendrier, la soutenance, etc. Celle-ci est d'autant plus importante quand l'étudiant choisit d'étudier dans deux pays eu égard aux différences dans les modalités administratives. Une fois signée par les différentes parties concernées (dans mon cas, la doctorante,

ses directrices de thèse, les directeurs de programme et de l'école doctorale, les responsables des études supérieures et le Président de l'Université), la convention ne peut être modifiée à moins que le doctorant ou ses directeurs ne fassent une demande d'avenant. Dans ce cas, la demande d'avenant doit être approuvée et porter les signatures des personnes qui ont signé la convention de cotutelle.

La cotutelle : une expérience attirante

Maintenant que j'ai retracé les grandes lignes de ce qu'est la thèse en cotutelle, il me paraît opportun de m'attarder sur les raisons qui m'ont poussée à opter pour cette forme de doctorat.

Les atouts d'une expérience à l'étranger

Il va sans dire que les atouts que possèdent le doctorat en cotutelle et, de façon générale, l'expérience estudiantine internationale, rendent particulièrement alléchante cette aventure. Pour ma part, comme précisé par Endrizzi (2010), Vultur et Germain (2018), la découverte d'une autre culture, le développement de mes compétences langagières, l'accomplissement individuel, l'enrichissement de mon bagage scolaire et, dans un marché du travail de plus en plus mondialisé, les avantages professionnels qui en découlent, sont autant de facteurs qui ont nourri mon envie d'effectuer mon doctorat à l'échelon international. En effet, en plus de me donner l'accès à un double diplôme qui m'ouvre des portes une fois sur le marché de l'emploi, « un étudiant [en cotutelle] multiplie par deux l'enrichissement scientifique qu'il tirera de cette formation » (Lambert-Chan, 2012, p. 99). Il est clair qu'en côtoyant des chercheurs de différentes nationalités, j'élargis mon réseau professionnel, je découvre de nouvelles façons de travailler, de nouveaux outils et je bénéficie d'une diversité de conseils qui me permet de mener à bien ma recherche.

Un capital de mobilité développé

Aussi, s'il est certain que ces avantages m'ont confortée dans mon choix de faire une cotutelle, je pense que les multiples séjours à l'étranger que j'ai pu effectuer durant ma jeunesse aux côtés de mes parents ont, eux aussi, alimenté mon attrait pour cette forme de doctorat. Comme ont pu le démontrer Anquetil (2006) et Murphy-Lejeune (2001) dans leurs travaux, le fait de partir étudier à l'étranger implique un goût minimum pour l'aventure et n'est pas le fruit du hasard, car il s'inscrit dans un parcours biographique et se nourrit d'éléments du passé. Niyubahwe (dans ce numéro) illustre d'ailleurs parfaitement ces propos en nous contant son parcours en tant qu'étudiante étrangère au Canada. « L'histoire familiale et personnelle de l'étudiant avec toutes les expériences d'ouverture à l'étranger ou de mobilité interne, les compétences linguistiques et culturelles en particulier le degré de familiarité avec les cultures et le degré de sensibilisation interculturelle » (Anquetil, 2006, p. 68) sont autant de facteurs qui nourrissent le capital de mobilité, renforcent l'attrait de l'étudiant pour le séjour universitaire à l'étranger et l'aident à s'adapter au contexte interculturel. Autrement dit, plus l'individu a vécu des expériences interculturelles dans sa jeunesse et a pu effectuer des

séjours à l'étranger, plus il va être amené, en vieillissant, à effectuer des séjours plus longs et à choisir des destinations qui lui sont moins familières autant du point de vue culturel que géographique (Murphy-Lejeune, 2001) comme cela a pu être mon cas avec le choix du Canada. Quant à ma décision de choisir la France comme seconde destination, il va sans dire que je voyais dans la cotutelle une occasion de retourner dans mon pays d'origine afin de me rapprocher de ma famille et de mes amis. En définitive, la cotutelle m'offrait cette opportunité non seulement de demeurer au Canada, mon pays d'accueil depuis 2014, mais aussi de renouer avec la France, un pays que j'ai quitté il y a six ans pour étudier au Canada.

La cotutelle et ses défis

Si la cotutelle présente des avantages certains, il n'en demeure pas moins que l'étudiant qui opte pour cette forme de doctorat est confronté à des défis dont il n'avait pas nécessairement conscience avant de se lancer dans cette aventure. Comme le fait remarquer Déri (dans ce numéro), pour envisager des études doctorales, l'étudiant doit, au préalable, répondre à de multiples exigences. Le doctorat en cotutelle n'y fait pas exception. Plus encore, en s'inscrivant dans deux universités, le doctorant en cotutelle voit ces exigences multiplier par deux. En effet, comme le souligne très justement Lambert-Chan (2012), « avec la cotutelle, un étudiant multiplie [certes] par deux l'enrichissement scientifique qu'il tirera de cette formation... mais double aussi les responsabilités et les défis normalement associés au parcours doctoral » (p. 99). Je propose donc de m'attarder sur deux de ces défis qui me paraissent inévitables lorsque l'on s'inscrit en cotutelle, à savoir le poids que représentent les démarches pour la mettre en place et la difficile adaptation de l'étudiant à cette vie de nomade.

La lourdeur des démarches

Parmi ces défis, on dénote que les démarches administratives sont particulièrement lourdes et fastidieuses (Lambert-Chan, 2012; Robichaud, 2013; Saulnier, 2017). Comme le fait remarquer Lambert-Chan (2012), préparer un séjour d'études à l'étranger « demande du temps et des efforts. [...] Les démarches qui précèdent le séjour peuvent durer une année » (p. 36). Saulnier (2017) renchérit en précisant qu'elles pourraient même s'étendre sur plus d'une année. Selon Lambert-Chan (2012), dans la mesure où il doit répondre aux attentes de deux universités, soumettre des travaux dans chacune d'elles, être encadré par deux directeurs de thèse et, à l'arrivée, se voit décerner un double diplôme, l'étudiant en cotutelle voit « la vie en double » (p. 99). Cela a donc pour corollaire de rendre les démarches encore plus lourdes. Dans mon cas, j'ai entamé les démarches pour instaurer la cotutelle avant même de m'inscrire au doctorat. En effet, c'est lors d'une rencontre avec ma future directrice de thèse canadienne durant laquelle nous discutons du déroulement du doctorat et de mon sujet de thèse que j'ai émis mon souhait d'entreprendre un doctorat en cotutelle avec la France. Elle est alors entrée rapidement en contact avec un professeur en France afin de lui proposer de codiriger ma thèse. Entre ce jour-là et celui où la convention de cotutelle a été approuvée par les deux institutions, signée et reçue

par tous les signataires, 23 mois se sont écoulés. Autrement dit, j'avais terminé ma première année de doctorat et déjà entamé la deuxième lorsque la cotutelle a été validée. La convention a été approuvée et signée seulement un mois et demi avant mon départ prévu pour Montpellier. Or, comme « la cotutelle [n'est] effective que [lorsque la] convention [a] été conclue entre [les] deux universités » (Lambert-Chan, 2012, p. 100), cette période a été particulièrement stressante pour moi puisque je me trouvais dans l'incertitude la plus totale, ignorant si j'étais en droit de me rendre à Montpellier. Il n'était donc pas aisé de m'organiser. Je m'estime, néanmoins, relativement chanceuse quant au temps que cela m'a pris, car, eu égard à l'étude de Saulnier (2017), certains étudiants attendraient jusqu'à deux ans et demi que leur convention soit effective.

Outre les longues négociations entre les institutions, selon Hall (2012), Robichaud (2013) et Saulnier (2017), deux éléments en particulier tendent à ralentir ce processus administratif : les droits de scolarité, d'une part; d'autre part, les différences dans les programmes de doctorat des universités et le fonctionnement de ces dernières d'un pays à l'autre, notamment leurs dates limites d'inscription.

En effet, si je n'ai pas été confrontée à ce problème, il s'avère que certaines universités exigent que l'étudiant paie des droits de scolarité uniquement à l'institution dans laquelle il se trouve pendant l'année (comme cela est mon cas) alors que d'autres imposent à celui-ci de ne payer ces droits qu'à son université d'attache durant toute la durée de son doctorat et non à son université partenaire (Hall, 2012). Aussi, il se peut que l'université demande à l'étudiant de payer ses frais de scolarité pour une année entière même s'il ne reste qu'une session dans cette université alors que d'autres lui demanderont de verser ces droits par session (Lambert-Chan, 2012). Il est donc nécessaire pour l'étudiant qui souhaite entreprendre une cotutelle de bien se renseigner sur les attentes des institutions qu'il cible, car si celles-ci ont des exigences différentes quant aux droits de scolarité, en plus de lui faire perdre du temps, l'étudiant risque de se retrouver dans une impasse qui l'obligera soit à renoncer à la cotutelle, soit à renouveler toutes ses démarches auprès d'autres universités (Saulnier, 2017).

En revanche, le second point soulevé par Hall (2012), Robichaud (2013) et Saulnier (2017), à savoir que la différence dans le fonctionnement des institutions alourdit davantage le processus administratif, m'a posé, lui, plus de problèmes, non dans la mise en place de la cotutelle en tant que telle, mais plutôt par la suite. Comme le précise Havet (2017), en 2010, un *espace européen de l'enseignement supérieur* a été mis en place entre une cinquantaine de pays. Celui-ci met en œuvre une architecture commune des systèmes d'enseignement supérieur en vue de développer et faciliter la mobilité étudiante, la reconnaissance des diplômes et les échanges scientifiques entre ces pays. Cependant, comme son nom l'indique, cette initiative intergouvernementale ne concerne que les pays européens et exclut donc le Canada. Aussi, cette absence de cohérence entre les cursus de formation français et canadiens a complexifié ma cotutelle, car lors de mon séjour dans mon université partenaire et, au moment de mon inscription dans cette institution chaque année, il m'a fallu me justifier sur

le fait que ma collecte de données n'ait pas pu être réalisée dès ma première année. En effet, à Ottawa, pour pouvoir entamer sa collecte de données, l'étudiant au doctorat doit d'abord assister à six cours, réaliser un examen de synthèse et présenter sa proposition de thèse à un jury qui doit le valider. Ce n'est qu'une fois ces conditions remplies que l'étudiant peut faire une demande d'autorisation de réaliser sa recherche auprès du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa. Ces conditions n'existant pas à Montpellier, on m'a laissée entendre que j'étais en retard sur mes collègues doctorants français. Par ailleurs, n'étant pas soumis à ces obligations institutionnelles, ces derniers projettent, le plus souvent, de terminer leur thèse en trois ans. Au Canada, la durée du doctorat est plus longue. Par exemple, à l'Université d'Ottawa, les étudiants ont jusqu'à six ans pour soumettre leur thèse (Université d'Ottawa, 2017). Dans mon cas, il a été convenu par mes directrices et par moi-même que ma thèse soit terminée dans les quatre ans qui suivent mon inscription en première année. Le fait de choisir de réaliser la thèse en quatre années était en fait un moyen de *couper la poire en deux* pour satisfaire les exigences des deux institutions tout en m'imposant un délai raisonnable eu égard aux conditions que je devais satisfaire à Ottawa.

Si les institutions peuvent être en désaccord sur des éléments de la convention de cotutelle, il s'avère que les deux directeurs de thèse de l'étudiant peuvent, eux aussi, avoir des opinions et des attentes divergentes à l'égard de ce dernier et de son projet de recherche (Hall, 2012; Lambert-Chan, 2012; Saulnier, 2017). En cas de désaccord entre eux, l'étudiant se trouve alors dans une « position délicate d'arbitre impuissant » (p. 35) pour reprendre les mots de Romelaer et Kalika (2016). Pour éviter de se retrouver dans une telle situation, il est préférable que l'étudiant fasse appel à deux chercheurs qui se connaissent et qui ont déjà eu l'occasion de collaborer l'un avec l'autre en menant des recherches ensemble, en publiant des articles ou bien en organisant des colloques, des séminaires ou des conférences (Lambert-Chan, 2012). Romelaer et Kalika (2016) suggèrent également que les deux directeurs aient une proximité culturelle, thématique, méthodologique et personnelle. Aussi, ajoutent-ils que, lors de la mise en place de la cotutelle, un processus de décision doit être élaboré en cas de mésentente entre les deux directeurs. Selon eux, il faudrait indiquer clairement, avant même que ne soit signée la convention, qu'en cas de désaccord, l'avis d'un des directeurs primera automatiquement. S'il est certain qu'une telle clause permet de protéger l'étudiant d'éventuels remous dans l'avancée de sa thèse, mes directrices et moi-même ne l'avons pas envisagée. Cependant, comme l'indique Lambert-Chan (2012), lorsque j'ai précisé à ma directrice de thèse canadienne que je souhaitais réaliser ma thèse dans le cadre d'une cotutelle avec la France, celle-ci m'a clairement laissé entendre que la condition *sine qua non* pour se lancer dans un tel processus était de travailler avec un chercheur avec lequel elle s'entendait, qui avait les mêmes méthodes de travail qu'elle et avec lequel elle avait déjà travaillé sur différents projets. C'est donc ma directrice canadienne qui a choisi ma directrice française. Cette stratégie m'a permis d'entamer ma cotutelle plus sereinement et, jusqu'à présent, les relations entre elles ont été cordiales si

bien que j'ai pu travailler sur mon projet sans qu'il y ait le moindre problème à ce niveau-là.

On peut voir que la mise en place de la cotutelle est pourvue de défis administratifs. Cependant, ces difficultés ne se limitent pas à cette période *pré-cotutelle*. En effet, une fois que la cotutelle a été mise en place, l'étudiant ne doit pas oublier de s'inscrire chaque année dans les deux universités sous peine de voir sa cotutelle abolie. C'est lui qui est responsable de son dossier durant toute la thèse (Hall, 2012). Il doit donc assurer un suivi régulier de son dossier (Lambert-Chan, 2012). Eu égard à ces défis d'ordre administratif, il est certain que pour entreprendre une cotutelle, il faut être discipliné, être organisé et faire preuve d'initiative et, surtout, de patience comme le fait remarquer Lambert-Chan (2012).

Le défi de l'adaptation

Entreprendre une cotutelle internationale, c'est aussi devoir s'adapter à un nouveau pays, à une nouvelle institution, à une nouvelle culture et à une nouvelle façon de travailler. Comme je l'ai précisé un peu plus tôt, pour ma part, la cotutelle me permettait de rester au Canada, mon pays d'accueil, où je séjournais depuis deux ans pour y réaliser ma maîtrise au moment où ma thèse a débuté et de retourner en France, mon pays d'origine, où j'avais effectué presque l'intégralité de mes études. Comme j'avais effectué une partie de mes études dans chacun de ces deux pays, je connaissais déjà un peu le fonctionnement des universités canadiennes et françaises et je pensais donc, à tort, que mon adaptation allait être effectuée en douceur, très aisément. Mais il n'en fut rien. Tout d'abord, je ne connaissais pas la ville de Montpellier. Je n'y ai pas fait mes études et aucun de mes proches ne réside dans cette ville. Ensuite, être étudiant à la maîtrise (ou au *master* en France) est différent d'être étudiant au doctorat. Alors que le premier est davantage cantonné à ses cours, le second, en tant que chercheur novice, dépasse ce cadre. Les attentes à son égard sont, dès lors, différentes. Enfin, comme j'ai pu le souligner un peu plus tôt, les activités du doctorant à Ottawa sont loin d'être les mêmes que celles du doctorant à Montpellier eu égard à la différence des systèmes de formation. En conséquence, il m'a fallu m'adapter à ces deux institutions, à ces deux villes, à ces deux formations, en bref, à ces deux contextes qui étaient nouveaux pour moi. Le fait qui m'a néanmoins paru le plus étrange est que, bien qu'étant dans mon pays d'origine, je me suis sentie davantage dans l'inconnu ou étrangère au système lors de mes séjours à Montpellier que lorsque je me trouvais à Ottawa. Il m'a été plus difficile de m'adapter à ce nouvel environnement. Est-ce dû au fait que, dans la mesure où j'ai enchaîné ma maîtrise et mon doctorat à Ottawa, je connaissais déjà les locaux, le fonctionnement de l'université et certains professeurs? Est-ce que ce sentiment vient du fait que je ne connaissais pas Montpellier et que je n'avais rencontré ma directrice française qu'une seule fois avant de me rendre dans cette ville?

Selon certains chercheurs, une expérience de mobilité appelle à revisiter son identité et sa culture. En effet, au contact d'une autre culture, l'étudiant est amené à opérer des changements culturels et psychologiques qui sont nécessaires à son processus d'adaptation à son nouveau contexte interculturel. Pour parler de ces changements issus de ce contact interculturel et de ce processus d'adap-

tation, de nombreux chercheurs tels que Berry et Sam (2016), Bourhis, Moïse, Perreault et Senécal (1997), Gullahorn et Gullahorn (1963), Redfield, Linton et Herskowitz (1936) ou encore Schwartz et Zamboanga (2008), pour n'en citer que quelques-uns, emploient le vocable de processus d'acculturation. Or, pour que cette adaptation et ces changements s'effectuent en douceur, selon Adler (1975), il est nécessaire d'avoir une véritable connaissance de soi, de son identité et de sa culture, car plus l'identité culturelle est établie, moins l'individu souffre lors des processus d'acculturation et de ré-acculturation (retour de l'individu dans son pays d'origine). Cela est d'autant plus important que l'excitation et l'engouement des premiers jours de l'étudiant dans son pays d'accueil laissent rapidement place à un choc culturel, c'est-à-dire à une période où l'étudiant prend conscience de la différence culturelle et, dérangé par cette différence, il se sent stressé, frustré, déprimé et isolé (Adler, 1975; Gullahorn et Gullahorn, 1963; Lambert-Chan, 2012; Reisinger et Dimanche, 2009). Il est à noter qu'un tel sentiment, s'il est éprouvé par l'étudiant lors de son séjour, il est, selon Gullahorn et Gullahorn (1963) et Michaud (2012), également présent lors de son processus de ré-acculturation. En effet, comme le souligne Michaud (2012),

les stimulations et émotions intenses, dans l'optique où elles sont vécues à l'étranger comme étant positives, mènent à un attachement à la mobilité et à un sentiment de perte au retour. Le voyageur aurait alors de la difficulté à intégrer les nouvelles valeurs, normes et perceptions aux anciennes, et se heurterait au choc du retour. (p. 82)

La mise en lumière de ces notions de choc culturel et de choc de retour me laisse penser que ce sentiment d'étrangeté et d'inconnu que j'ai éprouvé lors de mes séjours dans mon nouvel environnement montpelliérain est, finalement, le fruit de ces deux phénomènes et que j'aurais traversé l'un, voire les deux chocs, inconsciemment. À noter que l'étudiant n'est pas le seul à vivre ces difficultés d'adaptation. Si, tout comme moi, l'étudiant vit cette expérience avec ses proches (conjoint, enfant(s)), ceux-ci seront, eux aussi, impactés par ces allers-retours et seront alors susceptibles de rencontrer ces chocs. En effet, la cotutelle a des conséquences, certes, sur l'étudiant, mais également sur ceux qui l'entourent (Pleyers et Guillaume, 2008).

Selon Lambert-Chan (2012), se créer un réseau d'amis dès l'arrivée de l'étudiant dans son institution en s'inscrivant à des activités culturelles et sportives, en s'impliquant socialement ou en participant aux activités d'accueil par exemple, en plus de lutter contre les problèmes d'isolement et de solitude qu'a tendance à rencontrer le doctorant comme le souligne Denis (dans ce numéro), facilite son adaptation à son nouveau contexte. Cependant, il n'est pas aussi aisé pour l'étudiant en cotutelle, cet étudiant en mouvement constant qui court après le temps pour respecter l'échéancier de sa convention, de bâtir un tel réseau. Comme le font remarquer Pleyers et Guillaume (2008) à l'égard des étudiants en cotutelle,

[le temps] fait l'objet d'un découpage subtil dans lequel se distinguent des segments précis où les activités sont comme suspendues jusqu'au retour de celui qui les a initiées. [...] En se succédant, ces ruptures finissent par

générer une importante charge émotionnelle où souffrance et excitation se côtoient. La circulation entre plusieurs lieux exige une aptitude personnelle à la flexibilité, mais aussi et surtout la création de solides attaches aux différents points entre lesquels les jeunes circulent. Aux tensions qui découlent de séjours à l'étranger, l'expérience des étudiants qui vivent en plusieurs endroits ajoute un défi supplémentaire : établir une continuité par-delà les coupures, par-delà la fragmentation des espaces et l'intensité de la circulation entre les différents points d'attache. (p. 74)

C'est pourquoi, pour ces deux chercheurs, il est impératif que l'étudiant en cotutelle s'acclimate rapidement à son environnement et réduise autant que possible la phase de découverte s'il souhaite développer un réseau d'amis qu'il devra entretenir malgré ses allers-retours entre les deux institutions. Il est à noter que la barrière linguistique (qui a lieu lorsque l'étudiant se rend dans un pays dont la langue n'est pas sa langue maternelle) et le poids financier que représente la cotutelle peuvent freiner la mise en place de ce réseau et l'adaptation de l'étudiant à son nouveau contexte (Calder *et al.*, 2016; Chatel-DeRepentigny, Montmarquette et Vaillancourt, 2011; Hall, 2012; Havet, 2017). Comme le soulignent Calder *et al.* (2016) et Havet (2017), les aides financières dont bénéficient les étudiants en mobilité sont insuffisantes pour couvrir l'ensemble de ses études doctorales et de ses déplacements entre ses deux institutions. Il est donc important que l'étudiant, avant d'entreprendre une cotutelle, en ait conscience et trouve des moyens pour financer ses études malgré ses voyages (travail, bourses, aide des proches).

Conclusion

Pour reprendre les mots de Lambert-Chan (2012), l'expérience en mobilité estudiantine n'a rien à voir avec un voyage de quelques semaines tout compris. Si elle représente un atout considérable sur les plans personnel et professionnel de l'étudiant, une telle expérience emporte avec elle son lot de défis. Ces derniers sont d'autant plus importants lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre d'une cotutelle. La cotutelle n'étant pas ma première expérience de mobilité, j'avais dans l'idée que les quatre années pour lesquelles je m'engageais n'allaient pas être de tout repos et j'avais conscience que mon parcours serait parsemé d'embûches. Néanmoins, les informations sur le doctorat en cotutelle étant peu nombreuses, je n'avais pas d'idée clairement établie de ce qui m'attendait. C'est la raison pour laquelle j'ai tenté de mettre la lumière sur ce processus en espérant qu'il puisse apporter quelques clés supplémentaires aux futurs doctorants qui souhaiteraient prendre part à cette aventure extraordinaire qui marquera leur vie à jamais.

Références bibliographiques page 48



Constance Denis

CONSTANCE DENIS
Université de Sherbrooke

Constance Denis termine un doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse à l'encadrement aux cycles supérieurs et, notamment, à la relation entre l'étudiant et son directeur de recherche. Elle évolue également au sein

du Service de soutien à la formation (SSF) à l'Université de Sherbrooke à titre de conseillère pédagogique en intégration des technologies. Passionnée de pédagogie universitaire, elle n'hésite jamais à saisir toutes les occasions d'en discuter et de la vivre.

Un pour tous, tous pour un : la collaboration entre les pairs pour assurer la survie au doctorat

Constance Denis

Résumé

Alors qu'un nombre important d'étudiants aux cycles supérieurs abandonnent leurs études, les auteurs s'accordent pour dire que l'isolement et la solitude représentent les problèmes le plus souvent rencontrés par les doctorants. L'article propose une réflexion autour de l'isolement des doctorants durant leur parcours aux cycles supérieurs qui se présente sous trois formes distinctes : intellectuel, psychologique et social. La collaboration entre les pairs se présente donc comme une solution pour contrer ce problème majeur touchant la persévérance aux cycles supérieurs. L'auteure narre son expérience de la collaboration entre les pairs afin de témoigner de ses bienfaits. Sous la forme d'une communauté de pratiques utilisant les technologies mises à leur disposition par leur institution universitaire, les collègues doctorants se sont rencontrés afin de briser la confusion autour des exigences et des attentes du doctorat tout en optimisant les interactions et la communication. Les bienfaits sont nombreux : soutien émotionnel, aide à la prise de recul lors de décisions importantes, reconnaissance des critères de qualité dans les écrits et apprentissage de la rédaction scientifique. Une initiative locale et une autre provinciale sont détaillées afin d'illustrer l'importance de la collaboration durant un parcours au doctorat.

Mots-clés

collaboration, pairs, doctorat, cycles supérieurs

Abstract

Where an important number of graduate students drop out, authors agree that isolation and solitude constitute the most common problems faced by doctoral students. This article proposes a reflection about doctoral students' isolation during their graduate studies journey, which presents itself in three distinct forms: intellectual, psychological and social. Peer collaboration is therefore proposed as a solution to this major problem regarding perseverance in graduate school. The author narrates her experience with peer collaboration and its benefits. In the form of a community of practice using technologies that their university has put at their disposition, colleagues have met to eliminate confusion regarding the demands and expectations associated with the doctorate, while optimizing interactions and communication. There were many benefits: emotional support, help to reflect before making an important decision, identification of quality criteria for writing, and learning about academic writing. Two initiatives are detailed, one local and one provincial, to illustrate the importance of collaboration during a doctoral journey.

Keywords

collaboration, peers, doctorate, graduate studies

Introduction

Dernièrement, je visionnais une conférence *TEDx Talks*¹ donnée par Liz Wessel² où elle propose sept conseils aux futurs diplômés dont celui, entre autres, de s'associer à cinq personnes qui, d'après elle, changeront le monde et les aideront à progresser dans la vie. Comme elle le souligne, rares sont les moments où de jeunes chercheurs sont réunis autour de thématiques semblables, et ce, à portée de main. Ce conseil m'a fait sourire. Sans le savoir, je l'ai appliqué à maintes reprises pour m'inspirer, me pousser à réaliser de plus grands projets, mais surtout – ou simplement – pour assurer ma survie, et ce, à bien des égards!

Isolement, caractéristique du parcours doctoral

Litalien (2014), dans sa thèse de doctorat, s'intéresse à la persévérance aux études doctorales. Il soutient que la progression aux cycles supérieurs, sans distinction pour les axes ou les programmes, est décrite comme un processus de socialisation à un rôle professionnel marqué notamment par l'isolement. En fait, il note que « le soutien offert par les pairs de sa cohorte peut alors diminuer l'anxiété et favoriser la socialisation » (p. 13). J'abonde dans le même sens!

Effectivement, je ne suis pas la seule à le dire, l'isolement caractérise le parcours doctoral (Skakni, 2016; Sverdlik, Hall, McAlpine et Hubbard, 2018; Vézina, 2016). Comme le souligne Déri (dans ce numéro), le parcours doctoral se compare à un marathon, incluant les entraînements, les blessures, les sacrifices et le possible isolement pendant la période de préparation. En fait, cet aspect du parcours explique certainement une partie des taux d'abandon considérables : variant de 11% à 68% selon les disciplines (Gardner, 2009). Dans certains cas, c'est une personne sur deux (Sverdlik *et al.*, 2018). Skakni (2016) souligne que l'isolement et la solitude représentent les problèmes les plus souvent rencontrés par les doctorants. Dans les faits, l'intensité que revêtent ces derniers fluctue selon les moments, la durée des études et les étapes en cours (Vézina, 2016). D'ailleurs, l'auteure explique que l'isolement peut prendre différentes formes : intellectuel, psychologique ou social.

Trois formes d'isolement aux études doctorales

L'isolement intellectuel « se vit sur le plan idéal et cognitif et prend forme au fur et à mesure que le doctorant s'engage dans le travail de défrichage » (Vézina, 2016, p. 235). Il doit alors faire des choix qui impliquent des deuils dont il est « le seul responsable et qu'il [doit] assumer, jour après jour, tout au long de sa recherche » (Vézina, 2016, p. 235). Il importe de noter que la tâche, en plus d'être nouvelle pour le candidat, se présente comme méconnue. Effectivement, Skakni (2016) souligne que

« dans certains domaines d'études, la thèse est tout simplement considérée comme un processus d'apprentissage de la recherche, dans d'autres domaines, on la voit plutôt comme une démonstration d'habiletés en recherche et une contribution importante à l'avancement des connaissances » (p. 24). Comment connaître les exigences et les critères d'évaluation? Quels sont-ils? Comment s'y préparer? L'auteure considère que les interactions et la collaboration entre les pairs favorisent l'appropriation de ces critères tout en facilitant les discussions autour des difficultés à y répondre. À titre d'exemple, Déri (dans ce numéro), avant même son entrée au doctorat, a cherché le soutien auprès de ses pairs et de ses amis pour mieux connaître ses alliés potentiels durant ses études.

L'isolement intellectuel engage celui psychologique où le doctorant vit des doutes, des peurs et des angoisses, notamment, engendrés par le développement de son autonomie, et ce, sur une période pouvant s'échelonner sur une décennie. L'isolement psychologique, dans certains cas, peut accentuer le syndrome de l'imposteur se caractérisant par une réussite et des signes objectifs de succès que le doctorant n'arrive pas à intégrer (Chassangre et Callahan, 2017). À l'instar de Déri (dans ce numéro), je crois que cette forme d'isolement doit être combattue en apprenant rapidement à reconnaître nos forces et nos faiblesses, et ce, afin de diminuer les doutes quant à nos capacités réelles.

Finalement, l'isolement social rappelle que le soutien que



procurent les réseaux sociaux ou familiaux peut diminuer au cours des études doctorales. Effectivement, Vézina (2016) note que « le travail relié à la thèse est long, exigeant, souvent nouveau pour le doctorant et il demande un grand investissement intellectuel et personnel [...] Dans un tel contexte, le doctorant peut ressentir une perte d'intérêt à mener une vie sociale, trop absorbé mentalement par son travail, ou ne pouvoir concrètement trouver le temps nécessaire » (p. 238). À ce titre, Niyubahwe (dans ce numéro) a contré son isolement social, dû notamment à son contexte d'étudiante étrangère, par son implication dans un centre

1 Les TED (Technology, Entertainment and Design) Talks, souvent disponibles sur YouTube, sont des conférences organisées sur la scène internationale qui durent au maximum 18 minutes. L'objectif de celles-ci est de propager des idées innovantes qui sont soutenues par des pratiques concrètes. Les conférences TEDx proposent des activités locales auto-organisées, donc indépendantes, suscitant une discussion approfondie.

2 Liz Wessel, diplômée de l'Université de Pennsylvanie et ancienne employée de Google, a fondé WayUp, un site et une application visant le recrutement et le placement d'étudiants et de diplômés.

de recherche ou par la quête de relations interpersonnelles auprès des pairs doctorants.

En somme, selon Skakni (2016), l'isolement, sans égard pour la forme, repose principalement sur deux éléments : 1) la confusion autour des exigences et des attentes ainsi que 2) le manque d'interactions ou de communication durant le parcours doctoral. Considérant mon éloignement géographique du campus où j'étudiais, il me semblait tout à fait approprié de me questionner sur la meilleure manière de résoudre l'isolement dans mon contexte. Quand j'étais tous les jours dans mon bureau à l'Université de Sherbrooke parmi mes collègues de la maîtrise, c'était une chose... mais quand je me suis retrouvée seule quotidiennement dans mon salon reconverti en bureau au Manitoba, m'attaquer à ce problème me semblait soudainement incontournable!

Contre l'isolement... à distance !

À l'entrée au doctorat, j'étais une jeune étudiante forte d'un rendement à la maîtrise dont j'étais fière. Après un court passage aux études de deuxième cycle, alors que j'avais un bureau à la Faculté d'éducation qui favorisait le travail avec mes collègues étudiants dans de nouveaux locaux incluant du matériel informatique – le luxe quoi! –, j'ai dû poursuivre mes études de troisième cycle en pleine campagne manitobaine, sur une base militaire, en raison du travail de mon conjoint. Les gens que je côtoyais tous les jours comprenaient difficilement ce à quoi j'occupais mes journées. Pour certains, j'étais celle qui était toujours disponible étant à la maison. Pour d'autres, mes études reflétaient un côté très nébuleux. Il faut dire que sur la base militaire où je résidais, rares étaient les amis ou les connaissances qui comptaient des études de premier cycle. Leur méconnaissance des défis doctoraux que je rencontrais me semblait alors tout à fait normale. J'étais donc « unique » à leurs yeux, pour ne pas dire carrément « bizarre ».

Ma réalité m'emmenait bien loin de la proximité physique de mes collègues, de leur énergie, de leurs conseils, de leurs questionnements et des ressources qu'ils pouvaient me procurer. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont devenues mes alliées par la force des choses. Les trois cours obligatoires de mon parcours doctoral m'ont permis de connaître quelques doctorants prêts à collaborer avec moi malgré la distance. En fait, notre collaboration – pour être transparente – est née d'un problème que nous avons vécu dans un cours. Celui-ci nous a obligés à nous consulter et à discuter ensemble. Autrement, nous étions tous bien occupés à l'extérieur de nos études. Si ce problème ne nous avait pas préoccupés au point de nous forcer à nous rallier, je ne crois pas qu'une communauté aurait pu naître aussi naturellement. Il faut dire qu'aucun professeur ou directeur n'était à l'origine de la mise en place de ce projet, ce qui me semble avoir favorisé la naissance d'une telle communauté ou du moins sa prospérité.

Cela étant dit, après un certain temps, avec cinq ou six collègues du doctorat en éducation, nous avons choisi de nous associer pour créer un groupe de soutien à la rédaction utilisant un site supporté par Moodle et utilisant le logiciel institutionnel de webconférence. L'objectif était simple : se réunir ponctuellement,

échanger autour de nos écrits, se proposer des rétroactions, partager nos trouvailles et nos problèmes. Rapidement, nous avons constaté que, peu importe notre réalité, que l'on soit à distance ou à proximité du campus, nous vivions de l'isolement. Dans mon cas, je souffrais, dès le début de mon parcours, d'isolement social. Les gens qui m'entouraient, malgré leur bienveillance, ne comprenaient pas mes choix. N'ayant pas accès à un centre de recherche ou à des collègues en présentiel comme ce fut le cas de Niyubahwe (dans ce numéro), j'avais besoin de compter sur mes pairs d'une autre manière. Les TIC sont donc venues pallier, dans une certaine mesure, l'isolement social. Si je vivais un isolement psychologique, la nature de mon sujet de recherche m'encourageait à en discuter facilement avec mes pairs, puisqu'ils vivaient quotidiennement les problématiques examinées dans ma thèse!

Le groupe de soutien venait répondre à mon besoin d'interaction, mais également à mon besoin de connaître les exigences du programme d'études. Un exemple frappant de ceci concerne toutes les conversations que nous avons eues autour de l'examen de synthèse (Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal, 2013). Alors qu'il se présente comme une épreuve anxiogène, les étudiants « seniors » donnaient leurs conseils aux « novices ». Il y avait toujours un ou deux étudiants pour nous proposer de relire nos réponses – 20 pages par question, c'était un beau cadeau de leur part! – et de les commenter. Cet exemple abonde dans le sens de la communauté d'apprentissage que Sverdlik et son équipe (2018) décrivent, soit un espace démocratique comprenant des échanges significatifs d'idées, avec des rétroactions authentiques et fréquentes ainsi qu'un soutien social. En fait, ce travail de rétroaction vise à la fois à lutter contre l'isolement psychologique (Vézina, 2016), à mieux connaître les attentes et les critères d'évaluation (Skakni, 2016), mais également à se sentir membre à part entière d'une communauté d'apprentissage (Sverdlik *et al.*, 2018).

Le groupe de soutien soutenait également mon besoin de réaliser qu'au-delà d'un produit – la thèse – le doctorat est un processus. Une partie de ce processus se présente comme des deuils dus aux choix que nous devons faire. Comment choisir une opportunité plutôt qu'une autre? Comment légitimer mes doutes ou mes craintes? Comme la plupart des doctorants que j'ai rencontrés, je vivais un isolement intellectuel. Dans les périodes creuses, mes remises en doute prenaient une place considérable. J'avais alors besoin de ce que Gagnon (dans ce numéro) surnomme des « mentors-nounours », un rôle que mes collègues plus seniors pouvaient jouer.

Communauté de pratiques au doctorat

Sverdlik et son équipe (2018), dans le cadre de leur recension sur les facteurs influençant la persévérance aux études doctorales, proposent de déterminer les principaux bienfaits d'une communauté de pratiques (CoP) aux cycles supérieurs. Comme je l'ai mentionné précédemment, cela encourage, d'entrée de jeu à briser l'isolement. Si l'idée de travailler en équipe semble naturelle dans les sciences « dures », c'est moins le cas dans les sciences humaines ou sociales (Gozlan, 2017). Ainsi, la CoP peut être constituée par

de petits regroupements d'étudiants et de directeurs de recherche – ce qui n'était pas notre cas – dans lesquels des idées sont développées, des défis sont lancés ou partagés, des rétroactions sont données ou reçues (Sverdlik *et al.*, 2018). Le soutien émotionnel entre les pairs, rare au doctorat, se présente comme un apport considérable pour diminuer le stress ou l'anxiété (Haag, 2017). Les doctorants ayant la possibilité de participer à des CoP considèrent qu'ils ont adopté des pratiques réflexives, des habitudes cognitives les amenant à être plus critiques, mais également qu'ils ont augmenté leur compréhension théorique de leur discipline (Sverdlik *et al.*, 2018). Gagnon (dans ce numéro) parle justement de mentorat par les pairs pouvant bonifier le soutien donné par un directeur de recherche. L'auteure souligne que la relation de nature volontaire et mutuellement bénéfique entre des pairs comptant sur une expérience de même niveau facilite l'adaptation au processus doctoral, la préparation aux différentes étapes ainsi que le fait de relever les défis des études doctorales.

À ce propos, Lee (2008) note que l'enculturation, c'est-à-dire le fait de devenir un membre à part entière de la communauté disciplinaire, s'avère un objectif notoire du processus doctoral. Si le directeur de recherche joue un rôle important dans la réalisation de cet objectif, le développement de l'autonomie – autre objectif du doctorat – se réalise de différentes manières. Ainsi, l'étudiant doit explorer la discipline à laquelle il souhaite s'intégrer. Si le directeur de recherche propose une expertise scientifique, des ressources diverses, une opinion et un réseau (Lee, 2008), il n'est pas le seul! Effectivement, les pairs peuvent représenter un terrain riche pour ces mêmes éléments. Comme le relève Smit (2010), les pairs au doctorat qui partagent un même environnement physique peuvent notamment s'entraider en échangeant divers types de ressources ou en se procurant mutuellement une forme d'étayage lors de manipulations techniques, le tout dans un esprit de communauté. Ainsi, « [d]octoral students in the same group are at different stages in their research, and this community of practice provides a network of support to doctoral students » (Smit, 2010, p. 7). Ainsi, il faut retenir que rien n'empêche les doctorants de vivre les épreuves de leur parcours doctoral au sein d'une collectivité visant l'intégration, dès les premières étapes, à l'ensemble de la communauté scientifique (Sverdlik *et al.*, 2018).

Bienfaits

Pour en revenir aux ressources proposées par les pairs, j'ai remarqué rapidement que le réseau professionnel fonctionne dans les deux sens : je peux en faire bénéficier mes collègues comme ils peuvent m'en faire bénéficier. Effectivement, ils connaissent d'autres doctorants, des spécialistes dans leur domaine ou même des spécialistes des méthodes de recherche que je ne connais pas. À ce propos, Engels-Schwarzpaul (2015) soutient que l'exploration d'un réseau, autre que celui des membres de l'équipe d'encadrement, permet aux doctorants de démontrer leur autonomie tout en explorant d'autres expertises que la leur. Effectivement, si l'alliance pédagogique qui me lie à ma directrice et à ma codirectrice de recherche m'encourage à profiter de leur expérience, de leur réseau professionnel et de leurs précieux conseils, je tente

d'explorer d'autres créneaux. En discutant avec ma directrice de recherche, j'ai d'ailleurs constaté qu'elle avait aussi profité d'un groupe de soutien lors de ses études doctorales.

Ainsi, face à la solitude et à l'isolement, mes collègues et moi étions moins vulnérables puisque nous formions maintenant une communauté apprenante (Skakni, 2016). Même à ce jour, mes proches ne comprennent pas toujours mes choix et se questionnent sur la valeur ajoutée de mes études aux cycles supérieurs. Mon sujet est tellement pointu qu'il est parfois difficile d'en parler à d'autres personnes que celles impliquées de près dans mon encadrement et qui ont cependant une vie professionnelle bien chargée! Si, comme le souligne Vézina (2016), l'isolement intellectuel contraint le doctorant à s'approprier sa thématique, à l'aborder sous un angle nouveau et à contribuer au savoir collectif, cette forme d'isolement provoque parfois des émotions vives. Comme l'auteure le mentionne, lorsque le doctorant « franchit la frontière du monde connu pour explorer de nouvelles contrées, [il] pénètre au cœur de la zone de l'isolement intellectuel [et] l'immensité peut s'avérer stimulante ou, à l'inverse, le pétrifier et nuire à l'avancement du travail » (Vézina, 2016, p. 235). À ce propos, la CoP dont je faisais partie m'a justement permis de m'ancrer dans la réalité et, parfois, de prendre des décisions importantes ayant un impact considérable sur mon cheminement. Plusieurs de ses membres ont, par exemple, décidé d'apporter des changements majeurs en sélectionnant une nouvelle codirection d'études après avoir partagé leur expérience et remis en question les bienfaits de celle-ci. Mes collègues, à maintes reprises, ont aussi lu et commenté mes écrits. Nos rencontres synchrones étaient alors l'occasion de discuter des suggestions et des modifications proposées. Ils m'ont été d'une aide précieuse quand est venu le temps de valider mes outils de collecte de données. Je me souviens d'ailleurs d'avoir commenté ceux d'une collègue qui travaille pourtant sur une thématique très éloignée de la mienne. À ce moment-là, mon regard naïf visait à déceler les lacunes dans son document. Ainsi, malgré la place considérable accordée au produit – la thèse – nous abordions tous les éléments du processus pour nous rassurer ou valider nos appréhensions.

Autres formes de collaboration

La vie étant ce qu'elle est, la CoP s'est réunie pendant plus d'un an avant que les membres s'éloignent tranquillement, encourageant ainsi chacun d'entre nous à voguer vers d'autres horizons. Malgré tout, je croise fréquemment, en personne ou sur les réseaux sociaux, mes collègues qui occupent maintenant différents emplois : conseiller pédagogique, professeur assistant de recherche, retraité et chargé de cours. Malgré les hasards de la vie, ils demeurent des piliers sur lesquels je peux toujours compter, ce qui renforce mes décisions. Dès que je les sollicite, ils m'offrent gentiment de relire mes écrits, de m'écouter, de partager leurs ressources. Ainsi, nos besoins ont évolué, et les rencontres se sont espacées pour s'arrêter. Malgré tout, je suis toujours très heureuse de suivre la progression de mes collègues. Pour ce faire, j'ai notamment créé un regroupement sur la plateforme d'un réseau social bien connu. Cela facilite, pour mes collègues et moi, le

partage des événements de nature professionnelle ou personnelle comme des colloques ou des occasions de publier nos résultats, de solliciter un coup de main pour la relecture d'un document ou de rédiger un petit message pour chercher du réconfort à la suite d'une mauvaise journée.

Ici, je relate mon expérience de collaboration entre pairs. Dans tous les cas, les possibilités de collaboration aux cycles supérieurs sont nombreuses. Par exemple, une collègue tenait, lors de son passage au doctorat, des activités de type « midis pédagogiques » dans le local réservé aux étudiants. Doctorante en didactique du français, elle proposait de se réunir autour des écrits des étudiants présents. L'initiative visait à apprendre ou à peaufiner la rédaction scientifique, et ce, entre collègues des cycles supérieurs, en bénéficiant des conseils donnés à différentes étapes du processus. Les séminaires aspirent, d'une certaine manière, à aider les doctorants afin qu'ils effectuent ce travail. Toutefois, le contexte est différent, et ils tombent parfois à un mauvais moment dans le parcours doctoral. Les besoins rédactionnels des étudiants ne sont pas toujours présents ou les conseils des pairs ne sont pas nécessairement pertinents – parfois motivés par un désir de plaire ou une obligation de les formuler. Dans un contexte informel, chacun est à par choix et s'engage donc différemment.

D'autres initiatives de collaboration contrant l'isolement existent. C'est le cas des regroupements *Thèsez-vous?* qui proposent, entre autres, de réunir des étudiants aux cycles supérieurs dans le cadre de retraites de rédaction. Lors de mon passage à l'une de leurs retraites – je compte y retourner dès que possible –, j'ai été impressionnée par l'esprit d'entraide que manifestaient les participants. Entre les moments de rédaction appelés « tomates » – il faut aller lire un peu sur le *Thèsez-vous?* pour mieux comprendre –, les discussions abordaient les besoins exprimés, les interrogations et les problèmes soulevés par les différentes étapes ou les évaluations. Chacun écoutait d'une oreille attentive et apportait des éléments de réflexion avant de s'immerger à nouveau dans la rédaction. J'ai été touchée de réaliser qu'à travers les disciplines, à travers les produits en cours de réalisation, les besoins étaient les mêmes : bloquer du temps, partager les incompréhensions quant aux exigences et aux critères d'évaluation ou bien discuter de la fluctuation de l'inspiration ou de la motivation. Somme toute, je me sentais moins seule lors des conversations étant donné que mes problèmes étaient semblables à ceux des autres participants.

D'autres formes d'encadrement formel existent également afin de favoriser, notamment, la collaboration entre les pairs. Malo, Monfette, Laflamme et Cantin (2019) les détaillent dans un chapitre consacré à l'encadrement informel et collectif des doctorants. Je reprends ici un tableau où les auteures citent les diffé-

rentes formes d'encadrement informel (voir tableau 1). Le texte qu'elles proposent en explicite les formes et vaut la peine, par ce fait même, d'être consulté.

Si j'avais à refaire mon doctorat...

Je tire de nombreuses leçons de mon expérience de collabo-

TABLEAU 1 : Différentes formes d'encadrement informel

Forme	Objectif visé	Contexte
Groupe de lecture	Explorer collectivement des idées, partager des problèmes	En contexte universitaire, calendrier annoncé
Groupe virtuel	Partager, débattre et offrir du soutien entre étudiants	Espace virtuel, participation variable
Assistanat de recherche	Initier aux étapes de la recherche	Lié au contexte universitaire, selon le contrat d'engagement
Rencontre informelle (Brown Bag Seminar)	Discuter des projets des étudiants	En contexte universitaire, heure du midi
Retraite de rédaction	Offrir un espace et un temps dédiés à la rédaction	Hors contexte universitaire, souvent le week-end

Source : Malo *et al.* (2019, p. 91)

ration par les pairs. Si je pouvais rencontrer la doctorante que j'étais en début de parcours, j'aimerais lui dire de profiter de ses premiers cours au doctorat. C'est à ce moment-là qu'il est possible de rencontrer un maximum de gens qui vivent une situation semblable à la nôtre et qui partagent un intérêt pour la recherche dans le même domaine. Quand arrive le temps de la rédaction, il est alors plus difficile de s'entourer des doctorants qui vivent les réalités de l'isolement. Par la nature de notre travail, il nous arrive d'être plus difficilement joignables. Tout comme Gagnon (dans ce numéro), je crois qu'il est crucial de pouvoir compter sur des « mentors-nounours ». Rien n'empêche de jouer ce rôle à notre tour quand nos collègues vivent des périodes creuses. Aussi, il faut rapidement comprendre que nos pairs arrivent avec une richesse d'expérience. À la lecture de Gravelle, de Déri ou de Duchesne (dans ce numéro), force est d'admettre que certains pairs arrivent au doctorat riches de leur expérience antérieure du marché du travail. Ils peuvent alors nous aider à mieux nous préparer à celui-ci, à reconnaître certains défis ou à nous conseiller sur les opportunités à saisir. Il ne fait aucun doute que ces rencontres et expériences contribuent à lutter contre l'isolement intellectuel en diminuant nos doutes sur la suite du doctorat. Dans d'autres cas, les pairs viennent d'ailleurs avec un bagage d'expériences qui leur est propre, comme Niyubahwe ou Le Callonnec (dans ce numéro), et peuvent nous partager leurs expériences de vie et nous aider à grandir intellectuellement.

Je conseillerais aussi à la doctorante que j'étais de prendre les devants en ce qui touche son encadrement. Il s'agit d'une réalité

dynamique et flexible. Plusieurs intervenants sont là pour soutenir les démarches du doctorant et l'encourager à mener à bien son projet. Les pairs en font partie. En outre, les bienfaits des encadrements formel et informel ne sont pas les mêmes. Gagnon (dans ce numéro) parle d'un « bonus » quand il est question de mentorat par les pairs. Effectivement; c'est qu'avec les pairs, il est possible d'organiser les idées qui sont moins bien ficelées, de les valider, d'en discuter avec un regard naïf. Bref, il faut connaître les pairs et les solliciter fréquemment - sans oublier de contribuer à leur cheminement à notre tour pour alimenter une relation saine!

Je recommanderais également, à cette doctorante en début de programme, de fortement questionner les doctorants qui évoluent sous la même équipe de direction ou les pairs plus avancés dans leur projet afin, d'une part, de dissiper la confusion autour des exigences du parcours et, d'autre part, d'augmenter les interactions durant celui-ci. Cela revient à faire d'une pierre, deux coups en luttant activement contre l'isolement. Finalement, je veillerais à ce qu'elle lise à ce sujet et qu'elle apprenne rapidement à déceler les indices révélateurs de la solitude et de l'isolement tant social qu'intellectuel ou psychologique afin d'augmenter ses chances de succès.

Conclusion

Le parcours doctoral est parsemé d'aléas. Davidson (2007) propose une analogie que j'affectionne particulièrement : « durant le voyage, [les matelots] doivent reconstruire leur bateau sans jamais avoir les meilleurs matériaux pour le faire. Lorsque ce bateau arrive à destination, il a subi une transformation complète, sans qu'il n'y ait plus un seul morceau, pas même un clou, qui reste de sa structure de départ. Une telle métaphore renvoie à la notion qu'il n'existe pas de *tabula rasa* dans l'esprit de l'être humain, mais aussi à celle voulant que la structure de ce dernier [à l'image de celle d'une thèse de doctorat] puisse être entièrement modifiée » (p. 235). Loin de naviguer sur une rivière tranquille, je parcours plutôt un fleuve parfois touché par des tempêtes maritimes qui m'obligent à me questionner et à bifurquer. Je m'amuse souvent à raconter à mes proches comment j'ai évolué depuis mon inscription au doctorat en 2013. À l'époque, j'étais une jeune femme qui ne côtoyait son conjoint qu'une semaine sur deux. Je suis maintenant une compagne de militaire qui voyage au gré de la carrière de son conjoint tout en étant mère de deux – très – jeunes enfants. Mes besoins ont changé, mes aspirations ont évolué, mes énergies fluctuent! Compter sur mes collègues dans un esprit de collaboration devient alors une question de survie. Davidson (2007) parle d'ailleurs de matelots au pluriel, soulignant le travail d'équipe dans la reconstruction du navire. Pour ma part, j'aime, par exemple, qu'un collègue sollicite mon aide pour relire son projet de doctorat. En plus de noter mon évolution dans les étapes du parcours, j'apprends à propos d'une nouvelle thématique, je note des références que je ne connais pas, je prends de la distance par rapport à mes écrits, j'apprivoise certains critères d'évaluation et, surtout, j'aide un collègue! Chaque fois que je rencontre un pair, qu'il me questionne ou qu'il me félicite sur l'avancement de mon travail, je prends conscience de la pertinence de ma recherche et

du chemin déjà parcouru. Chaque fois que je retourne vers mon ordinateur après ces échanges, je réalise que je ne suis pas seule et que je peux compter sur eux comme ils peuvent compter sur moi. Tous pour un, un pour tous!

Références bibliographiques page 48



Nathalie Gagnon

NATHALIE GAGNON

Université du Québec à Rimouski

Nathalie Gagnon est professeure en psychopédagogie de la formation pratique et coordonnatrice des stages en enseignement professionnel à l'Université du Québec à Rimouski. Chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire

sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), elle s'intéresse principalement à l'insertion professionnelle en enseignement, à l'accompagnement des enseignants débutants ainsi qu'au développement de la compétence et du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants-mentors et des enseignants associés.

La préparation du CV de professeur d'université : le fruit d'un travail concerté entre le doctorant et son mentor

Nathalie Gagnon

Résumé

La préparation d'un CV de futur professeur d'université est une tâche qui doit être envisagée dès l'entrée aux études de 3^e cycle et qui demande une attention particulière tout au long du cheminement doctoral de l'étudiant. Or, pour le doctorant qui ne connaît pas encore très bien les exigences associées à l'obtention d'un poste de professeur-chercheur et qui ne possède pas de réseau professionnel, cette tâche peut s'avérer fort complexe. C'est ici que l'aide d'un mentor peut prendre tout son sens. Dans cet article, l'auteure décrira comment le travail de collaboration avec sa mentor, dans ce cas-ci sa directrice de thèse, lui a permis de développer un bon CV qui, peu de temps après la soutenance de thèse, lui permettait de décrocher un poste de professeure-chercheure.

Mots-clés

doctorant, mentorat, supervision de thèse, préparation du *curriculum vitae*, professeur d'université.

Abstract

The preparation of a future university professor's resume is a task that should be considered from the moment a student starts their doctoral studies; special attention is required throughout the doctoral journey. However, for the doctoral student who is not fully aware of the expectations associated with the professor-researcher position, and who does not have a professional network, this task can be very complex. This is where the help of a mentor can be the most useful. In this article the author will describe how

working in collaboration with her mentor, in this case her thesis supervisor, helped her develop an effective resume which allowed her to obtain a position of research professor not long after her thesis was defended.

Keywords

doctoral student, mentorship, thesis supervision, resume preparation, university professor

Le vendredi 7 avril 2017

Cette date, je l'appréhendais depuis plusieurs années déjà. Je n'en connaissais peut-être ni le jour, ni le mois, ni même l'année et pourtant, je l'avais déjà vécue mille et une fois... dans ma tête! Cette date tant redoutée, c'est celle où une entrevue d'embauche me permettrait peut-être enfin d'accéder au statut tant convoité de professeur d'université. C'est aussi en cette journée déterminante que j'allais savoir si tous les efforts investis dans mon parcours doctoral porteraient fruit. Bref, une date qui avait tout le potentiel de figurer dans mon palmarès du « Top 5 » des plus heureuses journées de ma vie, pas très loin derrière celles de la naissance de mes deux filles et de la rencontre de mon amoureux.

Ce grand jour s'est concrétisé le vendredi 7 avril 2017, soit exactement 122 jours après ma soutenance de thèse (journée figurant d'ailleurs au palmarès ci-dessus mentionné!). Et quel bonheur, c'est à l'université de ma région natale, quittée depuis plus de 20 ans, que j'allais devoir séduire un comité d'embauche et démontrer que j'étais la candidate idéale pour le poste à combler.

Un vrai bonheur, oui, mais qui pouvait vite se transformer en l'une des pires déceptions de ma vie, dans l'éventualité où la réponse ne serait pas celle espérée.

Cette journée, je croyais qu'elle serait la plus stressante de toute ma vie. Après tout, le gain potentiel était si inespéré, que l'idée de passer à côté d'une telle chance m'était tout simplement insoutenable. Or, si, par le passé, la simple évocation de cette journée avait certes provoqué chez moi quelques vertiges et sueurs froides, j'étais, le matin du 7 avril 2017, étonnamment calme. La vérité, c'est qu'après plusieurs semaines de préparation à l'entrevue où j'ai dû revisiter l'entièreté de mon parcours de doctorante en éducation et analyser avec soin l'ensemble de mes réalisations universitaires afin de les lier aux besoins du poste à pourvoir, je me sentais en pleine confiance. Rien ne pouvait, bien sûr, garantir mon succès, cependant, j'avais la satisfaction de me dire que si je n'arrivais pas à décrocher l'emploi tant convoité, ce ne serait pas en raison d'un *curriculum vitae* faible, mais tout simplement parce qu'il y en aurait des plus forts que le mien. Cette impression d'avoir accompli, par le passé, tout ce qu'il fallait pour me rendre à ce rendez-vous crucial du 7 avril 2017 m'a, je le crois, donné des ailes.



Le CV de professeur-chercheur : un document qui se prépare dès les débuts du doctorat

Mon succès du 7 avril 2017 n'est certes pas dû au hasard; l'assurance et le sang-froid ressentis en ce jour décisif, j'oserais le dire, sont le fruit de plus de 5 ans de travail acharné, mais surtout, très bien planifié. En effet, c'est lors mon inscription aux études de 3^e cycle, après avoir complété un baccalauréat en éducation, qu'ont commencé à se forger et à se façonner – à mon insu! – les premiers traits, les premières habiletés et les compétences qui allaient faire de moi une professeure d'université. Au début de mon parcours, la carrière universitaire n'était pas envisagée. Je voyais dans le doctorat une occasion fantastique de réalisation et de dépassement de soi. C'est donc avec grand bonheur que je me lançais dans ce nouveau défi, sans en connaître beaucoup plus que le nom de celle qui allait m'accompagner dans cette nouvelle et grande aventure.

Après quelques hésitations et de nombreuses lectures, mon choix de sujet de thèse s'est arrêté sur le mentorat des nouveaux enseignants, étant loin de me douter que dans mon propre parcours de doctorante, je bénéficierais moi-même de l'accompagnement exceptionnel d'un mentor à qui j'attribue aujourd'hui une grande part du succès vécu en ce fameux jour d'avril. Car

si, au début de cette aventure doctorale, j'ignorais tout de mon avenir professionnel, ma directrice de thèse, elle, était prête à toute éventualité, planifiant et anticipant déjà toutes les expériences qui pourraient faire bonne figure dans mon CV de future professeure-chercheuse. S'il est d'abord né de sa vision, ce CV est toutefois le résultat d'un véritable travail de collaboration où elle et moi avons joué des rôles d'une importance clé. À travers cette relation privilégiée d'accompagnement mentorale, j'ai ainsi beaucoup appris concernant les façons de me préparer convenablement à ma future carrière. Dans les prochaines sections, je partagerai donc, à travers mes expériences personnelles, le fruit de mes apprentissages les plus importants en tant que doctorante ayant eu la chance d'être bien conseillée. Des recommandations seront ainsi adressées à tous les doctorants ou futurs doctorants désireux de poursuivre une carrière de professeur-chercheur ou simplement, qui souhaitent bénéficier au maximum des opportunités qu'offre le doctorat.

Directeur de thèse ou mentor : choisir de façon méticuleuse son accompagnateur

Nos intérêts envers un domaine de recherche particulier orientent souvent le choix du directeur de thèse et je suis consciente que pour cette raison, choisir véritablement celui ou celle qui agira à titre d'accompagnateur tout au long de notre parcours doctoral est parfois un privilège. Cependant, comme le mentionnent Linden, Ohlin et Brodin (2013), être accompagné par la bonne personne est un élément clé de la réussite des doctorants. D'ailleurs, plusieurs des récits autobiographiques de ce numéro en témoignent (Déri, Gravelle, Niyubahwe, Skelling Desmeules). C'est ici, je pense, que la différence entre directeur et mentor prend tout son sens. Si, comme tout directeur de thèse, le mentor a pour fonction d'être une source d'informations fiables pour le doctorant, de faciliter son intégration sociale au sein du département, de se porter garant de ses réalisations, d'agir comme modèle et de l'aider dans son réseautage professionnel (Winston et Polkosnik, 1984), la relation mentorale se distingue toutefois par sa nature personnelle et collégiale de même que par un investissement émotionnel de la part de l'un et l'autre de ses membres (Cusanovich et Gilliland, 1991). Il s'agit donc d'un processus stimulant dans lequel une personne plus expérimentée, servant de modèle, enseigne, sponsorise, encourage, conseille et se lie d'amitié avec une personne qui l'est moins, dans le but d'assurer son développement professionnel et personnel (Anderson et Shannon, 1988).

Pour ma part, j'ai eu la chance de bénéficier d'une relation mentorale des plus stimulantes et en ce sens, il m'est aisé de comprendre que l'accompagnement prodigué par un bon mentor peut avoir un grand impact sur la perception de l'étudiant quant à la qualité de son expérience aux études de 3^e cycle (Luna et Cullen, 1998).

Le mentorat, une relation affective sécurisante

Houde (2011) dit des mentors - et c'est, je pense, la plus belle chose qui se soit écrite à propos d'eux! - que ce sont des « nounours de la vie adulte » (p. 22). Si, à première vue, la

comparaison semble un peu étonnante, s'y attarder permet vite de comprendre la justesse de l'analogie. Parce qu'ils vous font beaucoup de bien, parce qu'ils vous rassurent, parce qu'ils vous écoutent et aussi parce que bien souvent, leur seule présence suffit à vous faire oublier vos petits tracas quotidiens, les mentors sont effectivement de véritables *nounours*. Quand il est reconnu que le manque de motivation, le stress, les doutes envers ses capacités et le sentiment d'isolement sont des facteurs grandement liés à l'abandon des études doctorales, il est aisé de comprendre l'utilité de ces « mentors-nounours » (Holmes, Robinson et Seay, 2010; Pyhalto, Toom, Stubb et Lonka, 2012). Sachant que 40 à 60 % des étudiants de doctorat vont abandonner en cours de route leurs études, l'importance de bénéficier d'un soutien émotionnel n'en est que plus cruciale encore (Cochran, Campbell, Baker et Leeds, 2014). Voici donc mon conseil : avant de vous lancer dans le doctorat, arpentez les couloirs de votre faculté à la recherche des « mentors-nounours potentiels » et choisissez le vôtre avec soin!

N'oubliez pas les alternatives !

Si tous n'ont pas la chance de trouver un mentor en leur directeur de thèse, sachez que le mentorat par les pairs est une alternative – ou un bonus! – pouvant procurer au doctorant un soutien non négligeable. En effet, cette relation volontaire et mutuellement bénéfique entre des individus qui ont un niveau d'expérience similaire peut faciliter l'adaptation, la préparation et éventuellement, la réussite aux différents défis qu'offre le doctorat (Gregoric et Wilson, 2012). Le texte de Denis (dans ce numéro) illustre d'ailleurs les nombreux bienfaits de la collaboration entre pairs doctorants.

Pour ma part, échanger avec d'autres doctorants, partager avec eux mes expériences, écouter en retour les leurs, célébrer en leur compagnie nos succès respectifs et aussi, par moments, ventiler collectivement les émotions moins agréables associées au processus doctoral, m'ont été de précieuses bouffées d'air frais quand la motivation ou la confiance s'essoufflaient un peu. En plus de permettre le développement des aptitudes collaboratives, le mentorat par un groupe de pairs, suggère Mullen (2007), augmente la motivation à apprendre et à réussir. Ne vous privez donc pas de ce type de ressources : dès le début de vos études doctorales, allez vite à la rencontre de collègues et apprenez à connaître, s'il y a lieu, le programme de mentorat par les pairs qu'offre votre université.

L'engagement, la proactivité et l'ouverture : les savoir-être clés du « bon doctorant »

Les études de 3^e cycle imposent à l'étudiant une multitude d'exigences professionnelles : apprendre la démarche de recherche, assurer la réalisation de travaux d'envergure, respecter les échéanciers, organiser et réviser continuellement son travail, bonifier ses habiletés d'études, préparer et présenter des exposés scientifiques, démontrer un esprit critique. Mais si la présence d'un mentor peut faciliter grandement le cheminement du doctorant, il n'en demeure pas moins que c'est ce dernier qui détient la plus grande part de responsabilité dans la réussite de ses études.

Être proactif ou l'art de ne pas dépendre de son directeur de thèse

L'encadrement d'étudiants aux cycles supérieurs est une tâche exigeante et parfois difficile pour le directeur de thèse. Un de ses défis consiste à trouver le juste équilibre entre ses interventions dans le projet de son étudiant et l'autonomie ou l'indépendance qu'il doit en revanche lui laisser développer (Bradbury-Jones, Irvine et Sambrook, 2007). Si cette capacité du directeur peut certes influencer le développement des compétences des doctorants, je suis d'avis qu'il n'y a pas meilleure personne que l'étudiant lui-même pour aider le directeur à trouver cet équilibre. La supervision, en effet, ne devrait en aucun temps être vue comme la responsabilité première du directeur de thèse et pour maximiser ses apprentissages et tirer les pleins bénéfices de l'encadrement que celui-ci lui procure, il est crucial que l'étudiant soit proactif en ce qui concerne le déroulement de leurs rencontres (McAlpine et Amundsen, 2011). L'autonomie et la capacité de prendre des initiatives sont en effet des aptitudes que le doctorant doit chercher à développer, selon Lehmann (2005). Le directeur n'étant pas devin, c'est donc à vous d'aller vers lui si vous sentez le besoin d'être rassuré, de valider le travail effectué ou d'obtenir des réponses à vos questions importantes. De plus, pour tirer profit au maximum de ce temps précieux passé avec lui, il est utile de préparer vos rencontres en réfléchissant aux questions que vous désirez aborder (McAlpine et Amundsen, 2011). Discuter des étapes à venir et partager vos idées quant à la suite des choses sont également des stratégies gagnantes.

Pour ma part, j'ai trouvé cela très rassurant et motivant de pouvoir établir avec ma mentor, dès le début de mon doctorat, une planification rigoureuse des différentes étapes à accomplir au cours des années à venir.

S'engager dans une relation d'accompagnement : une tâche qui demande temps et transparence

Le contact privilégié que ma mentor et moi avons établi est un facteur important du succès que j'ai connu en tant que doctorante. Toutefois, disons-le, tout cela ne se fait pas en claquant des doigts. Pour que l'on puisse véritablement jouir pleinement des avantages d'un bon accompagnement, il faut être prêt à s'investir et à consacrer du temps à la relation. On dit que pour que l'accompagnement soit efficace, les membres de la dyade doivent, dans un premier temps, se rejoindre dans leur façon de concevoir le travail à accomplir, en plus de s'entendre quant aux représentations de chacun en ce qui concerne la nature de l'accompagnement (Lusignan, 2003). Des rencontres fréquentes avec ma directrice de thèse dès le début de mon parcours doctoral m'ont ainsi été d'une grande aide afin de clarifier rapidement les rôles respectifs de chacune et m'ont aussi permis de bien saisir ses attentes de même que ses façons de travailler.

Si le temps consacré à la relation d'accompagnement est un élément important, la transparence manifestée par le doctorant l'est tout autant. L'élément le plus important dans le mentorat est sans doute le soin avec lequel les buts et les attentes établis dans le cadre de la relation sont coordonnés et adaptés aux besoins du mentoré (Lindgren, 2005). Si, à première vue, cela ressemble

davantage à une responsabilité dévolue au directeur de thèse, le doctorant y joue pourtant un rôle essentiel. Pour que l'accompagnement puisse s'adapter aux besoins particuliers de l'accompagné, il est crucial que ce dernier se montre ouvert à exposer et à parler de ses inquiétudes. Une difficulté, de la part de ce dernier, à identifier et à exprimer ses besoins et ses difficultés de façon concrète peut ainsi rendre l'accompagnement improductif (Gervais, 1999). C'est donc grâce à l'écoute et à la disponibilité de ma mentor, mais aussi surtout à mon authenticité et à ma transparence que j'ai pu obtenir un soutien sur mesure, adapté et des plus efficace.

Faire preuve d'ouverture : parce que la prise de risque est souvent payante...

C'est bien connu, qui ne risque rien n'a rien. Il y a fort à parier qu'en l'absence d'un accompagnement de qualité comme celui que m'a prodigué ma directrice de thèse, je me serais probablement contentée de mener à bien la réalisation de ma thèse doctorale jusqu'à sa soutenance, sans trop me soucier des nombreuses autres expériences pourtant très formatrices que peut offrir l'aventure du doctorat. Mais si l'un des rôles clé d'un bon mentor consiste, en effet, à offrir au mentoré des défis et des occasions de se surpasser, encore faut-il que le doctorant soit ouvert à accueillir ses propositions! Ceci dit, que l'on bénéficie du meilleur mentor ou non, je pense sincèrement que le secret pour bâtir un bon CV de futur professeur-chercheur réside dans la grande ouverture démontrée par l'étudiant, sa capacité à saisir les multiples opportunités qui se présentent à lui et à s'engager dans des sentiers diversifiés et différents du chemin que trace la thèse. Sachant que la préparation des doctorants choisissant la carrière universitaire serait, dans la majorité des cas, inadéquate pour se préparer à la tâche de professeur d'université (Langevin, 2007), il est impératif de s'engager, en parallèle à la réalisation de la thèse, dans une démarche pouvant combler ou du moins, atténuer ces lacunes. Si nous ne sommes pas toujours en mesure, a priori, d'identifier les bénéfices concrets de certaines expériences sur notre avenir professionnel, il arrive que ces dernières se révèlent, au moment de poser sa candidature pour un poste de professeur-chercheur, de véritables petits trésors pouvant faire toute la différence face à d'autres candidats compétents. C'est pour cette raison qu'il faut être ouvert et prêt à prendre des risques. Est-ce que toutes les expériences se révéleront agréables? Est-ce que vous vous sentirez toujours compétent ou confiant en les réalisant? Il y a de fortes chances que non. Mais ce qui est garanti, cependant, c'est que chacune d'entre elles contribuera à votre développement professionnel, en vous aidant à préciser ce que vous aimez particulièrement et ce qui vous rebute un peu plus, ce qui vous branche ou ce qui vous démotive, ce qui permet la pleine expression de vos forces et ce qui est moins compatible avec vos compétences, bref, en contribuant à une meilleure connaissance de vous-même!

La préparation du CV : conseils et recommandations d'une doctorante bien accompagnée

Voici donc, à la lumière des conseils de ma mentor et de mes expériences personnelles, quelques recommandations qui vous

permettront de sélectionner des expériences à considérer pour votre CV de futur professeur-chercheur.

L'enseignement universitaire

Selon Adams (2002), plusieurs programmes de doctorat ne permettent pas de préparer convenablement les doctorants à l'enseignement universitaire. Or, l'excellence dans l'enseignement, les compétences et les qualités pédagogiques sont aujourd'hui devenues, dans les institutions d'enseignement supérieur, des critères importants de recrutement (Wouters et Frenay, 2015). Dans mon cas, c'est à ma deuxième année de doctorat, sous la recommandation de ma directrice de thèse, que j'ai accepté de vivre ma première expérience d'enseignement universitaire. Et pour être franche, cela me terrorisait au plus haut point. Même si je venais d'être formée, au cours de mon baccalauréat précédent, à l'enseignement à l'élémentaire, j'avais l'impression qu'enseigner à des étudiants de niveau universitaire me sortait totalement de ma zone de confort, sans compter le fait que depuis ma tendre enfance, les présentations devant public avaient toujours provoqué chez moi des niveaux de stress beaucoup trop élevés à mon goût. Mais ne vous ai-je pas dit que « *qui ne risque rien n'a rien* »? Prenant mon courage à deux mains et écoutant les recommandations de mon mentor qui me disait que j'avais tout ce qu'il fallait pour relever ce défi, j'ai accepté une charge d'enseignement, « juste pour voir si j'aimais ça ». Et bien c'est après le tout premier cours de ma première charge d'enseignement que j'ai su que je voulais devenir professeure d'université. Je vous le disais : « c'est payant, de prendre des risques... ».

Les premières expériences d'enseignement sont souvent très exigeantes et éprouvantes. Si j'avais un conseil à donner aux doctorants désireux de faire cette première expérience, c'est de bien s'entourer et de choisir judicieusement le cours à enseigner. Pour ma part, vivre mes premières expériences à l'intérieur d'un cours qu'avait enseigné maintes fois ma directrice de thèse fut d'une aide inestimable. Si je me suis plutôt bien débrouillée, il n'en demeure pas moins que de savoir qu'une personne connaissant bien le cours était disponible, au besoin, pour m'appuyer et répondre à mes questions, m'a permis de me sentir plus en confiance. Le fait qu'elle m'ait aussi partagé son matériel didactique fut aussi très aidant, me permettant ainsi de concentrer davantage d'énergie sur l'enseignement comme tel plutôt que sur la préparation des contenus à enseigner.

Une seconde recommandation serait de diversifier vos expériences d'enseignement. Pour ma part, le fait d'avoir eu la chance d'enseigner plusieurs cours s'est avéré être un atout considérable pour mon emploi actuel. En plus de varier les cours enseignés, pensez également à diversifier vos expériences quant aux publics concernés ou aux modalités d'enseignement. En effet, les habiletés pour la communication adaptée à différents auditoires de même qu'une expertise à travailler avec différents types de groupes et de classes figurent parmi les huit habiletés et connaissances essentielles à développer chez les nouveaux professeurs d'université (Austin, 2002). Le fait d'avoir donné des cours autant au 1^{er} qu'au 2^e cycle, à la fois aux étudiants des cohortes en enseignement à l'élémentaire qu'au secondaire ainsi

que d'avoir expérimenté l'enseignement en présentiel, en format hybride (alternant les cours en présentiel et les cours en ligne) et à distance ont été des atouts majeurs à l'obtention de mon poste. Il peut donc être pertinent de développer une certaine polyvalence dans un monde où l'enseignement universitaire se décline maintenant sous des formats très diversifiés : en ligne, de durées variées, des certificats, des programmes courts, de la formation en entreprises (Langevin, 2007).

Afin de consigner l'ensemble de ses expériences d'enseignement, je suggère aux doctorants d'élaborer un portfolio. Comme le mentionnent Wouters et Frenay (2015), un tel dossier permet au doctorant de présenter ses activités d'enseignement à différentes étapes clés de sa carrière, de documenter la qualité de son enseignement et de rendre compte des efforts qu'il consent pour améliorer sa pratique et développer les compétences nécessaires à l'exercice de son métier de professeur. C'est aussi une excellente occasion de stimuler l'analyse des pratiques et la réflexion sur son projet pédagogique déjà mis en œuvre. Pour ma part, l'élaboration d'un portfolio d'enseignement m'a incitée à réfléchir sur mes façons de concevoir l'enseignement universitaire et à me définir en tant que pédagogue, ce qui a été très utile lors de l'entretien d'embauche dont j'ai parlé plus tôt.

Les projets de recherche

Bien évidemment, ma participation, en tant qu'assistante de recherche, à différents projets autres que mon projet doctoral m'a permis de garnir de façon substantielle mon CV de future professeure-chercheuse. Recherchez des expériences qui vous feront goûter à toutes les étapes de la recherche, de la demande en déontologie au recrutement des participants en passant par l'analyse des données jusqu'à la co-rédaction d'articles et les communications scientifiques. Non seulement ces expériences s'avèrent être extrêmement enrichissantes et aidantes pour la réalisation de la thèse, mais elles sont probablement ce que les universités recherchent le plus chez les nouvelles recrues, particulièrement un dossier de publications déjà bien entamé. Car que l'on soit d'accord ou non avec cette réalité, le modèle qui prévaut aujourd'hui dans le monde universitaire en est un dominé par la préoccupation pour la recherche (Langevin, 2007). C'est le fameux phénomène du *publish or perish*, notamment traité par Duchesne (dans ce numéro), exigeant du professeur-chercheur qu'il publie régulièrement, voire abondamment, et ce, dans des revues de haut calibre (Aggeri, 2016). Si les attentes sont moindres envers les jeunes chercheurs fraîchement diplômés, force est de constater que d'avoir un CV contenant déjà quelques publications est vu comme un indice prometteur d'une productivité future.

La catégorie « services à la collectivité » : une section du CV à ne pas négliger

Si l'on pense d'emblée aux expériences d'enseignement universitaire et de recherche comme étant les deux volets fondamentaux d'un bon CV de futur professeur-chercheur, il ne faut pas sous-estimer l'importance de toutes ces autres petites tâches et rôles joués ici et là et qui bonifient de façon considérable une candidature. J'ai d'ailleurs été surprise de voir que l'on s'intéressait

particulièrement à ces expériences lors de mon entretien d'embauche. Voici donc quelques idées d'expériences qui, pour ma part, ont retenu l'attention des membres du comité de sélection : tutrice-conseil pour une cohorte d'étudiants en première année de baccalauréat, participation à de nombreux ateliers de développement professionnel organisés par ma faculté (environ 3 ou 4 par année), présentation d'ateliers liés à mon sujet de thèse ou autre projet de recherche lors d'un colloque professionnel organisé par ma faculté, membre du comité organisateur de ce même événement, mentorat informel offert à des étudiantes de 2^e cycle, évaluatrice de candidature pour un prix décerné à un professeur-mentor, coordonnatrice de communautés d'apprentissage professionnel (CAPs) organisées pour des personnes chargées d'enseignement prodiguant le même cours que celui dont j'avais moi-même la charge.

Si elles paraissent à première vue de moindre importance, ces expériences sont pourtant les témoins de votre « compréhension des notions d'*engagement* et de *service* », de vos compétences à « la citoyenneté institutionnelle et des aptitudes sociales qui y sont engagées », ainsi que de votre « attention pour les buts et valeurs poursuivis par les milieux d'éducation supérieure », figurant toutes sur la liste des habiletés et connaissances recherchées chez les professeurs-chercheurs (Langevin, 2007, p. 84). N'oubliez pas de participer, si vous y êtes admis, aux réunions de votre faculté ou département et à ses conseils de programme d'études : vous montrerez ainsi à votre futur employeur que vous êtes quelqu'un d'engagé dans votre milieu et que vous connaissez déjà bien les caractéristiques du système universitaire, aspect identifié par le programme *Preparing Future Faculty* comme étant essentiel au doctorant désirant intégrer un poste de professeur-chercheur (Langevin, 2007).

Heureusement, sous la recommandation de mon mentor, j'avais pris grand soin de dresser la liste de toutes ces expériences, si petites soient-elles, et j'avais bien énoncé les apports de chacune d'elles dans ma lettre de motivation accompagnant ma candidature. Car à mon avis, c'est véritablement ça la clé du succès : rendre explicite la façon dont chacune de ces expériences a contribué à faire de vous un excellent candidat ! Pour ce faire, il vous faut consigner tout, tout, tout et ce, dès le début de vos études doctorales ! Dressez une liste qui inclura, par exemple, les différentes expériences vécues, les événements auxquels vous avez participé, une courte description de ceux-ci, les organisateurs ou le lieu de l'événement s'il y a lieu, ainsi que les dates concernées (et conservez des preuves de votre participation à ces activités!). Une mise à jour constante de cette liste vous épargnera beaucoup de travail de dernière minute lors de l'élaboration d'un premier dossier de candidature.

Le professionnalisme : un élément de première importance pour faire sa marque

Je le reconnais, j'ai eu de très belles opportunités dans mon parcours de doctorante. Cependant, j'ai constaté que si les premières provenaient majoritairement de ma directrice de thèse, vers la fin de mon parcours doctoral, elles provenaient davantage de ma faculté et même de l'extérieur de mon univer-

sité. Les raisons pour cela sont fort simples : tranquillement, je faisais la preuve de ma compétence et de mon engagement, et on reconnaissait de plus en plus la richesse de ma contribution. Cette impression positive que l'on avait de moi était certes due à la qualité du travail que j'accomplissais, mais je suis d'avis qu'avant tout, on reconnaissait mon professionnalisme. Voici donc ma dernière recommandation : en tant que doctorant, ne sous-estimez jamais l'impact que peuvent avoir vos compétences relatives au savoir-être sur votre carrière. Le respect, l'ouverture, l'authenticité et la reconnaissance sont des valeurs très appréciées dans les milieux professionnels et les travailleurs qui savent les démontrer se font vite remarquer. Il s'agit parfois de petits gestes qui font pourtant, en bout de parcours, toute la différence. Lors de mon baccalauréat, je n'ai jamais hésité à faire parvenir un petit mot d'appréciation pour la qualité des enseignements offerts, une fois les cours terminés, aux professeurs que j'ai particulièrement appréciés ou tout simplement remercier ceux qui, sans être mes préférés, déployaient sans ménagement temps et énergie pour la réussite de leurs étudiants. Une fois doctorante, j'ai gardé cette habitude en démontrant ma reconnaissance envers les gens qui m'ont fait confiance et qui m'ont attribué mon premier cours universitaire, un assistantat d'enseignement, un contrat en tant qu'assistante de recherche ou une formation professionnelle en milieu scolaire. J'ai aussi manifesté ma reconnaissance maintes fois à mes étudiants lorsque je constatais leurs efforts soutenus et toutes les occasions étaient bonnes pour célébrer leurs réussites. J'ai aussi exprimé ma gratitude aux autres doctorants et aux professeurs qui m'ont appuyée, d'une façon ou d'une autre, dans mon cheminement. En retour, je leur offrais mon soutien, mon écoute et aussi, je partageais avec eux mes connaissances. Bref, l'emploi que j'occupe aujourd'hui, je pense en partie l'avoir gagné à grand coup de manifestations d'appréciation et de reconnaissance, d'humour, de politesse, d'ouverture, d'écoute et surtout, d'authenticité (parce que ça va de soi, il faut le faire avec la plus grande sincérité!). N'oubliez jamais que le monde universitaire est petit et qu'il y a de fortes probabilités que les gens que vous côtoyez aujourd'hui fassent à nouveau irruption dans votre parcours professionnel, que ce soient d'anciens professeurs, des collègues de votre faculté ou département, des membres de votre comité de thèse, des professionnels en éducation ou même des étudiants. Les bons mots de toutes ces personnes, ainsi que ceux de votre directeur de thèse, peuvent cheminer rapidement dans le milieu et rappelons-le, à compétences similaires, le candidat pour lequel des recommandations favorables ont été exprimées et qui s'est forgé une bonne réputation risque d'être avantagé.

Conclusion

Selon Langevin (2007), les futurs professeurs devront démontrer une vaste gamme de compétences complexes :

[...] faire de la recherche et comprendre les processus d'apprentissage et d'enseignement; utiliser les technologies, offrir des services publics sur mesure; communiquer en adaptant leurs discours aux différents auditoires; collaborer

avec des collègues d'autres disciplines; agir harmonieusement comme citoyens dans une institution; bien saisir les spécificités de l'enseignement supérieur, et particulièrement de l'Université en tant qu'institution en mutation. (p. 5)

Si cette liste peut contribuer à alimenter les perceptions que la carrière universitaire soit inaccessible ou presque, souvenez-vous qu'une bonne relation d'accompagnement avec le directeur de thèse, un engagement sincère dans son cheminement doctoral, d'excellentes habiletés à la planification, une ouverture aux expériences et à la prise de risque de même qu'une attitude empreinte de professionnalisme vous aideront à vous rapprocher de vos objectifs professionnels. J'oserais ajouter que le facteur « plaisir » n'est pas non plus à négliger. Ne sachant, au départ, que faire d'un diplôme de doctorat, je me suis engagée dans cette nouvelle aventure avec comme seules motivations le dépassement de soi et le plaisir d'apprendre. J'aime donc affirmer que j'ai choisi le doctorat pour « les meilleures raisons », car, si le plaisir n'y est pas, il peut certes s'agir d'un parcours bien fastidieux...

Références bibliographiques page 48



Claire Duchesne

CLAIRE DUCHESNE
Université d'Ottawa

Claire Duchesne est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Depuis son entrée en fonction en 2004, elle enseigne les processus d'apprentissage de même que la formation et le développement des adultes. Sur le plan de la

recherche, elle s'intéresse à la formation et à l'apprentissage des adultes de même qu'à l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration et des nouveaux professeurs d'université. Elle est aussi membre du Groupe de recherche sur la formation et les pratiques en santé et en service social en contexte francophone minoritaire (GReFoPS).

Publier pendant le doctorat, est-ce nécessaire ?

Claire Duchesne

Résumé

L'importance n'est plus à démontrer, pour le doctorant, de développer son dossier de publications savantes. Ce dernier constitue un impératif pour le chercheur novice qui souhaite éventuellement obtenir un poste de professeur dans une université. Dans cet article, les expériences de chercheuse novice en quête d'emploi de l'auteure et, plus tard, de directrice de thèse, sont examinées à la lumière d'écrits portant sur les bénéfices et les contraintes de la publication scientifique en cours d'études. Des recommandations sont proposées au doctorant comme à son directeur d'études afin de lui permettre de débiter et de développer efficacement le développement de son dossier de publication.

Mots-clés

doctorant, publication, rédaction scientifique, direction de thèse

Abstract

It goes without saying that a doctoral student must develop a record of scholarly publications. It is an imperative for the novice researcher who wishes to eventually obtain a university professorship. In this article, the author's experience as a new researcher looking for a job, and later, as a thesis supervisor, is discussed in relation to articles about the benefits and constraints of scholarly publication during graduate studies. Recommendations are made both for the doctoral student and his or her supervisor to allow the student to start and efficiently develop a publication record.

Keywords

doctoral student, publication, academic writing, thesis supervision

Introduction

Il y a de cela un peu plus d'une quinzaine d'années, j'étais sur le point de terminer mon doctorat en éducation et je commençais à examiner les offres d'emploi de professeur d'université. Je travaillais alors à titre d'orthopédagogue dans une commission scolaire de l'Outaouais; après avoir enchaîné baccalauréat, maîtrise et doctorat tout en travaillant à temps plein dans différentes écoles et en ayant la charge d'au moins un cours par session dans les universités de la région, je rêvais de cette fonction universitaire dans laquelle je pourrais m'engager pleinement, sans devoir constamment négocier la priorité à accorder à mes activités professionnelles par rapport à celles relevant de mes études. Par ailleurs, forte de près de 20 années de service en milieu scolaire, de l'enseignement de nombreuses charges de cours et de supervisions de stage dans des programmes d'études en éducation (dont une année complète à titre de professeure remplaçante en orthopédagogie), de même que de mon doctorat presque terminé, j'étais persuadée que mon *curriculum vitae* de nouvelle professeure et chercheuse était à point et qu'aucun obstacle ne pouvait se poser à mon embauche pour le poste tant convoité. La réalité du monde universitaire allait toutefois s'avérer toute autre.

Un « trou » dans mon *curriculum vitae*...

J'ai d'abord eu la possibilité de vivre une première expérience d'entretien d'embauche pour un poste de professeure dans une université qui cherchait une personne spécialisée en orthopédagogie, notamment pour enseigner dans un cadre clinique. Voilà qui correspondait en tout point à mon expérience profession-

nelle; j'avais donc bon espoir d'obtenir ce poste. Je n'ai cependant pas été retenue en raison, selon le responsable du comité de sélection, du fait que ma thèse ne portait pas sur une problématique orthopédagogique, mais également parce que je n'avais rien publié sur ce sujet. C'est donc une autre candidate, ayant produit une thèse dans le domaine ciblé et ayant publié quelques articles (mais n'ayant aucune expérience pratique du métier) qui a obtenu le poste. À l'instar de Gravelle (dans ce numéro), c'est ainsi que j'ai appris que les postes de professeurs sont attribués en fonction du sujet de la thèse et du dossier de publications, et que l'expérience professionnelle du domaine n'était pas – ou très peu – prise en compte.

Une deuxième opportunité s'est ensuite présentée à moi dans l'université où j'avais travaillé comme professeure remplaçante et chargée de cours. Cette fois, le poste visait le développement professionnel des enseignants, ce qui correspondait tout à fait à mon sujet de thèse. Puisque j'étais relativement connue et appréciée dans le département d'éducation de cette université, je croyais – assez naïvement, en fait – que c'était « dans la poche ». Lors de l'entretien, les membres du comité de sélection ont souligné la qualité générale de mon dossier, puis ils m'ont demandé pourquoi je n'avais encore rien publié à propos de ma thèse. J'avoue que cet acharnement sur la question des publications m'a déstabilisée; je n'avais pas encore compris l'importance de cet élément dans un *curriculum vitae* de futur professeur d'université. Cette fois encore, je n'ai pas eu le poste. Le directeur du département, qui me connaissait bien et qui présidait le comité de sélection, m'a alors convoquée afin de discuter avec moi de ce « trou » dans mon dossier causé par l'absence de publications savantes. Il m'a fait réaliser que sans elles, mes chances d'obtenir un poste de professeur étaient limitées. Mon ignorance de ces exigences d'embauche m'avait donc coûté, en totalité ou en partie, les deux premiers postes pour lesquels j'avais obtenu un entretien d'embauche. Je ne voyais pas comment j'aurais pu publier quoi que ce soit, alors que ma thèse n'était pas terminée, que je travaillais à temps plein dans une école et que je donnais, au minimum, trois charges de cours universitaires par année. J'avoue qu'après ce nouvel échec, et compte tenu du temps requis pour écrire et faire publier ne serait-ce qu'un article, j'ai commencé à craindre de ne pas pouvoir décrocher le poste tant espéré.

Au final, à peine un mois après ma soutenance de thèse, on m'a offert une troisième chance de faire valoir mes compétences et cette fois, le poste m'a été attribué; je l'occupe toujours, d'ailleurs. Ma candidature a sans doute été retenue parce que, comme le mentionnent Brischoux et Angelier (2015), les attentes d'alors, au moment de ce dernier entretien d'embauche, étaient moins élevées qu'elles ne le sont aujourd'hui en matière de publication, et n'étaient peut-être pas encore uniformisées à l'ensemble des universités. Heureusement pour moi, l'urgence du poste à combler par l'université l'a sans doute emporté sur la faiblesse de mon dossier en matière de publication.

L'impitoyable « *publish or perish* »

Comme on l'a vu dans le récit de mon expérience, les règles régissant les débuts dans la carrière de chercheur ne sont pas toujours explicites aux yeux du novice. L'une des plus impitoyables de celles-ci est le fameux *publish or perish*¹, qui, selon Aggeri (2016), sous-entend non seulement que le nouveau chercheur doit publier, mais qu'il doit le faire régulièrement, abondamment et dans des revues de fort calibre, autant que possible. Dès lors, la socialisation du doctorant passe, selon Kapp (2015, p. 4), par la « *domestication de l'écriture* », puisque le développement des habiletés rédactionnelles et, éventuellement, la maîtrise des codes d'écriture scientifique, en sciences sociales, comptent parmi les déterminants les plus importants du succès d'un doctorant et, éventuellement, de celui du nouveau chercheur.

Cette réalité relevant des attentes institutionnelles et normatives du monde de la recherche, en général, et universitaire, en particulier, frappe parfois durement certains nouveaux chercheurs qui dénoncent le risque de favoriser la quantité des publications au détriment de leur qualité, comme le soulignent deux des participants à l'étude de Gurnet et Fusulier (2019) :

C'est vraiment très important de publier quand on fait un doctorat. Mais évidemment il ne faut pas publier n'importe quoi. Ça peut être parfois, j'imagine, un peu la tentation de vouloir publier des choses qui ne le méritent pas vraiment juste pour avoir un petit chiffre en plus sur son CV. (Abraham, p. 229)

Il faut publier beaucoup et surtout être cité beaucoup. Donc si on publie beaucoup, mais qu'on publie des trucs un peu nuls et qu'on n'est pas cité, ça sert à rien non plus, c'est plutôt se tirer une balle dans le pied. Donc il faut de la qualité et beaucoup. Mais c'est tout à fait schizophrène parce qu'on ne peut pas faire ça, c'est impossible. Ceux qui sont bons, ils publient beaucoup et ils mélangent qualité... enfin... ils publient la quantité avec des bons articles et d'autres moins bons. (Bjorn, p. 230)

Il ne faut néanmoins pas oublier qu'au-delà de la réputation qu'offre au nouveau chercheur la qualité de son dossier de publication, il assure également le rayonnement de l'université qui l'embauche. Il s'agit d'une forme de marchandisation de la recherche permettant à un chercheur et à son institution de se démarquer sur l'échiquier mondial (Aggeri, 2016) par une productivité scientifique se mesurant, très fortement chez nos collègues anglophones, par le classement des publications et le nombre de citations (Buchan et Wilcox, 2012). C'est d'ailleurs cette marchandisation de la recherche et des chercheurs qui est à la source des questions posées – non sans ironie – par Chamayou (2009, p. 208) : « quelle est votre valeur sur le marché académique? Comment la calculera-t-on? Et surtout – question vitale – que pouvez-vous faire pour l'accroître? »

La qualité du dossier de publication est non seulement

1 Littéralement « publier ou périr », traduction libre de l'expression largement employée par les auteurs anglophones pour illustrer ironiquement les conséquences, sur la carrière universitaire, de l'absence de publication d'un chercheur.

nécessaire au chercheur universitaire qui souhaite obtenir la permanence puis la promotion au statut de professeur titulaire, mais il doit être mis en œuvre dès les études doctorales afin de se voir proposer un poste universitaire (Buchan et Wilcox, 2012). En effet, selon Horta et Santos (2016), l'examen de la production savante d'un postulant, en qualité comme en quantité, constitue la façon la plus rapide et la plus efficace de juger de son rendement futur, notamment en ce qui concerne l'attribution de subventions de recherche. Une étude menée par les auteurs a d'ailleurs mis en lumière que les chercheurs ayant publié durant leurs études doctorales avaient une propension plus élevée, pendant leur carrière de chercheurs, à publier seuls ou en collaboration avec des collègues internationaux. En somme, le passé doctoral serait garant de l'avenir professoral et offrirait à l'employeur un aperçu du rendement potentiel d'un postulant.



D'après les écrits recensés par Buchan et Wilcox (2012), le processus de publication présente, en outre, certains bénéfices pour le doctorant. Cela permet d'améliorer la thèse, de démontrer que le candidat possède les habiletés requises pour occuper d'éventuelles fonctions universitaires, de se construire une réputation de chercheur compétent dans son domaine d'études, de contribuer aux débats ponctuels entourant un sujet d'intérêt et de publier pendant que la motivation est à son plus haut niveau (ce qui n'est pas toujours le cas après le dépôt de la thèse!). Aussi, comme l'écrivent Pickering et Byrne (2014), publier procure au doctorant un certain sentiment de satisfaction et contribue au maintien de sa motivation tout au long de ses études.

Quelques recommandations pour démarrer et développer son dossier de publication

Les écrits recensés par Kamler (2008) indiquent que les doctorants ayant reçu l'encadrement et les encouragements de leur directeur de thèse publiaient davantage que ceux ne bénéficiant pas de telles mesures. De même, les universités procurant à leurs doctorants un soutien à l'écriture savante voyaient augmenter la production scientifique de ces derniers. Par exemple, selon l'auteure, les groupes d'écriture et la révision des textes par les pairs constituent des activités favorisant l'apprentissage des stratégies de rédaction et la croissance du dossier de publication. Ils permettent également de contrer la solitude si souvent ressentie par les étudiants

de troisième cycle (Denis, dans ce numéro).

Toutes les universités ne mettent cependant pas en place de tels dispositifs d'accompagnement ou de formation à la rédaction scientifique au bénéfice de leurs doctorants; la responsabilité de se prévaloir de tels services ou de pallier leur absence par d'autres stratégies incombe dès lors à l'étudiant. Mon expérience à titre de directrice de thèse de même que les lectures que j'ai faites à ce propos m'incitent à proposer quelques conseils qui me semblent des plus judicieux pour l'auteur scientifique débutant.

Co-publier

Mathieu-Fritz et Quemin (2007) soulignent les bénéfices, pour le doctorant, de la co-publication de sa recherche doctorale avec le directeur de thèse. Tel que l'a expérimenté Niyubahwe (dans ce numéro), cette pratique procure au chercheur novice une occasion d'apprentissage des rudiments de l'écriture et de l'édition savante sous la supervision d'un chercheur – et auteur – chevronné. En outre, la signature de ce dernier en tant que coauteur peut augmenter la crédibilité de l'article si celui-ci est reconnu en tant qu'expert du champ de recherche en question. Mathieu-Fritz et Quemin, par contre, suggèrent de ne pas abuser de cette stratégie en ne publiant essentiellement qu'avec le directeur de thèse; le débutant devra éventuellement démontrer sa compétence à publier seul.

Par ailleurs, au cours d'une méta-analyse des pratiques de publication des chercheurs québécois en sciences sociales (famille à laquelle sont associées les sciences de l'éducation), Gingras et Larivière (2005) ont observé une tendance croissante de ceux-ci vers la co-publication, notamment en langue anglaise, afin de rejoindre un lectorat international. Ces nouvelles pratiques de publication sont certainement favorables aux doctorants qui agissent en tant qu'assistants de recherche auprès de leurs professeurs. Conséquemment, cet emploi habituellement réservé aux étudiants des cycles supérieurs, en plus de contribuer à la formation en recherche du candidat, peut lui offrir des occasions intéressantes d'apprentissage et, ultimement, lui permettre d'augmenter son volume de publications en cosignant des articles portant sur des projets autres que sa thèse. Qui plus est, les travaux de Larivière (2011), à propos des écrits scientifiques publiés entre 2000 et 2007 au Québec, ont mis en lumière que les doctorants avaient contribué au tiers de ces écrits avec, cependant, une présence étudiante plus marquée dans les sciences de la nature que dans les sciences sociales.

L'apprentissage vicariant des pratiques de rédaction scientifique

Ma mère m'a maintes fois répété que la lecture améliorait l'écriture et j'ai tendance à partager cet avis. Ayant moi-même été, depuis l'enfance, une lectrice assidue d'œuvres littéraires, je suis convaincue d'y avoir approfondi ma connaissance de la langue française, ce qui m'a permis de développer une certaine aisance à l'écriture. Ce phénomène correspond au processus d'apprentissage vicariant popularisé par Albert Bandura (Carré, 2004) lors duquel l'apprentissage d'un nouveau comportement et son intégration au corpus de connaissances de l'apprenant ne s'effectue pas à

partir d'un enseignement direct, mais plutôt par l'imitation d'un comportement observé. Conséquemment, j'estime que la lecture d'écrits savants peut favoriser le modelage des pratiques rédactionnelles associées à ce type de rédaction et, par extension, je pense que la révision des articles d'autrui permet l'acquisition des habiletés rédactionnelles nécessaires à la publication scientifique. Encore faut-il, cependant, manifester une motivation à apprendre et une souplesse cognitive suffisantes pour intégrer, à ses propres pratiques, des formulations, des expressions et des manières nouvelles de discourir. Par ailleurs, cet exercice peut également favoriser l'apprentissage des formes rédactionnelles à éviter parce qu'elles s'avèrent inaccessibles, insaisissables ou inappropriées au regard des standards linguistiques ou de la compréhension du lecteur ciblé; à cet égard, le rôle du directeur de thèse demeure primordial afin d'enseigner au doctorant l'art de distinguer les meilleures pratiques rédactionnelles des moins bonnes. Ainsi, bien qu'« il ne semble guère possible de s'immerger dans un milieu scientifique pour s'imprégner de ses savoir-faire par imitation » (Kapp, 2015, p. 8), en ce qui concerne l'apprentissage, par imitation, des codes d'écriture propres à un domaine, le recours à des articles « modèles » demeure, à mon sens, une stratégie d'apprentissage à privilégier. Enfin, puisque les professeurs d'université sont régulièrement sollicités par les revues scientifiques pour l'évaluation des articles qui leur sont soumis, le doctorant aurait avantage à informer son directeur de thèse de son intérêt à procéder à la révision d'un article sous sa supervision, afin de bénéficier du modelage des pratiques de celui-ci en cette matière.

Quoi et où publier ?

Que peut publier un doctorant alors que les données de sa recherche n'ont pas encore été analysées (ou même collectées!)? À cette judicieuse question, Pickering et Byrne (2014) répondent qu'une recension exhaustive des écrits à propos de la problématique de la thèse constitue le sujet par excellence d'un premier article. Normalement, une telle recension doit de toute façon être incluse dans la thèse; parce qu'elle requiert une analyse de contenu approfondie des textes colligés, elle est donc à la portée du doctorant de 2^e ou de 3^e année qui n'est pas encore prêt à publier ses résultats.

En outre, pour les premières publications en solo, le doctorant en sciences de l'éducation pourra tenter sa chance du côté des revues pour « jeunes chercheurs », telle que la *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*². Comme le précise Lits (2013), ces revues visent à promouvoir le travail des chercheurs novices que sont les étudiants de thèse. Elles permettent de répondre au besoin des doctorants de publier un premier article, de briser leur isolement en les conviant à intégrer une communauté de pairs et à se familiariser avec le processus de rédaction et d'édition des articles scientifiques. Lits dresse d'ailleurs, à ce propos, une liste des revues francophones pour jeunes chercheurs en sciences sociales. Pour ma part, je conseille

aux doctorants d'éviter de soumettre leurs premiers articles en solo aux revues les plus prestigieuses de leur champ d'études puisque ces dernières sont très sollicitées et rejettent, conséquemment, une quantité importante des articles qu'elles reçoivent. Par ailleurs, les critères d'évaluation de ces revues sont souvent très stricts et leurs comités d'évaluation des plus exigeants. Je recommande plutôt aux auteurs débutants de s'enquérir, auprès des chercheurs chevronnés, des revues de catégories « B » ou « C » de leur champ d'expertise qui accepteront plus facilement de publier ces premiers écrits.

Lorsque la thèse sera terminée, la méthode du « saucissonnage » se révélera par ailleurs fort utile pour la publication des résultats; ces derniers pourront, par exemple, être découpés selon les sous-questions de recherche desquelles ils découlent et faire l'objet de deux ou trois articles de fond. Il faudra cependant s'assurer, à chaque fois, de ne pas répéter les mêmes arguments de problématique et de reformuler les éléments du cadre théorique si celui-ci s'applique à chacun des projets de publication; en effet, chaque article doit être unique dans sa forme comme dans son contenu. Au final, seuls les textes originaux seront retenus par les revues de renom.

Les articles méthodologiques constituent également une avenue fort intéressante pour le nouveau chercheur qui a mis de l'avant, dans sa thèse, une approche méthodologique novatrice ou simplement moins connue. Les revues qui publient ce type d'articles sont moins nombreuses, certes, mais elles demeurent avides d'écrits qui permettent le développement des connaissances dans ce domaine. Pour ma part, mon intérêt pour la recherche qualitative s'est manifesté avec une grande intensité très tôt dans mon cheminement doctoral, sans doute fortement influencé par l'aura de ma directrice de thèse, dont l'expertise méthodologique n'est plus à défendre. Le premier article que j'ai rédigé, sous la supervision de cette dernière, a donc porté sur la théorisation ancrée et constitue, à ce jour, le texte le plus cité parmi tous ceux que j'ai publiés depuis quinze ans.

Une présentation dans un colloque comme tremplin pour un article

Rédiger un article scientifique est un travail rigoureux, long et complexe, même pour les chercheurs aguerris. Lorsque l'on a un bon sujet en tête, on ne sait pas toujours par où commencer le processus d'écriture, comment structurer le texte ou de quelle façon présenter les résultats. Je recommande ainsi aux doctorants de d'abord présenter le contenu de leur article dans un colloque scientifique. De tels colloques, comme celui de l'ACFAS³, constituent pour les doctorants d'excellentes occasions de « tester » non seulement leurs habiletés de communication, mais aussi le contenu qu'ils souhaitent livrer et la manière la plus efficace de le faire. De plus, la période de questions consécutive à la présentation permettra au doctorant d'enrichir ses réflexions à propos de son sujet et de bonifier le contenu comme la structure de

2 Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation (CJNSE/RJCÉ) (<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/index>)

3 Association francophone pour le savoir (<https://www.acfas.ca/>)

l'article à venir. Plusieurs de ces colloques proposent également de publier des actes (*i.e.* des articles courts) découlant de la présentation. Malgré l'intérêt que présente la publication des actes d'un colloque, ceux-ci n'ont certainement pas autant de valeur, à l'intérieur du *curriculum vitae*, que la publication dans une revue savante; ils constituent cependant une excellente façon de s'exercer à la rédaction scientifique.

Gare aux revues prédatrices !

Les revues scientifiques, même lorsqu'elles sont accessibles en ligne, ne sont pas gratuites. En effet, des frais d'adhésion sont habituellement payés par les abonnés, qu'il s'agisse d'individus ou d'institutions. Certaines revues *Open Access*⁴, cependant, sont libres de droits pour les usagers, mais les auteurs sont invités à débours des sommes parfois considérables afin d'y être publiés. Thorne (2015) exprime une mise en garde contre ces revues : « le mouvement du libre accès a également ouvert la voie à un type d'escroquerie très préoccupant, soit les "pratiques de publication prédatrices" » (p. 8). En effet, l'auteure souligne l'intérêt que peuvent représenter de telles revues pour les auteurs novices, soit les possibilités de publication rapide en raison d'un processus d'évaluation à peu près inexistant. Bien qu'elles puissent paraître avantageuses, de telles publications nuisent à la crédibilité du chercheur et entachent sa réputation. Afin de ne pas tomber dans ce malheureux piège très lucratif pour les revues en question, il convient d'examiner rigoureusement qui sont les membres du comité scientifique des revues que l'on sélectionne, leur crédibilité d'experts dans le domaine et la réputation de l'université à laquelle ils appartiennent. Il faut également se méfier des courriels qui nous sont acheminés par celles-ci et qui exhortent les chercheurs à publier dans leurs pages; les bonnes revues n'ont pas besoin de solliciter les auteurs puisque leur excellente réputation leur attire naturellement un grand nombre de manuscrits.

Le processus d'arbitrage : une grande leçon d'humilité

La rédaction de « bons » articles scientifiques n'est pas simple, même pour les chercheurs expérimentés. Il faut être en mesure de déterminer un sujet qui suscitera l'intérêt du lectorat visé et surtout de développer, si on ne les possède pas au départ, les habiletés rédactionnelles requises pour ce type d'écriture. Malgré tous les efforts investis, rien ne garantit le succès de la publication puisque l'article doit répondre aux critères d'évaluation de la revue choisie, mais surtout à ceux – parfois obscurs – des évaluateurs chargés de l'arbitrage. Les commentaires reçus à la suite de ce processus ne sont pas toujours ceux espérés, comme en témoigne Finlayson (2009) à propos de cet apprentissage pour les chercheurs novices :

Peu importe la voie choisie pour apprendre, la réception du sommaire des commentaires des réviseurs et de la décision du rédacteur en chef peut entraîner du découragement chez les auteurs sans expérience. Même les auteurs chevronnés (dont je fais partie) doivent souvent prendre

une grande respiration, mettre les commentaires de côté pendant quelques jours, puis reprendre l'article pour effectuer les révisions requises. (p. 261)

Dans le cas de corrections mineures, c'est-à-dire requérant moins de quatre ou cinq heures de travail, il suffit effectivement de prendre cette « longue respiration », comme l'a souligné Finlayson, et de se mettre au boulot. Si la révision de l'article exige plus d'une journée de travail, on parlera plutôt de corrections importantes ou majeures. Il arrive aussi qu'un article soit carrément rejeté. Cela ne signifie pas nécessairement que l'article soit « mauvais » (bien que dans certains cas, il puisse l'être...), mais plutôt qu'il ne satisfait pas les attentes de la revue ciblée ou qu'il ne correspond pas à la ligne éditoriale de celle-ci. Dans le premier cas, l'auteur pourra le soumettre à une revue moins prestigieuse ou effectuer les corrections demandées, peu importe le temps que cela prendra. Dans le deuxième cas, il serait plutôt conseillé de le proposer à une revue qui s'intéresse explicitement au sujet traité. Il ne faut pas oublier, comme le rappelle Finlayson (2009), que la plupart des revues savantes reçoivent beaucoup plus d'articles que ce qu'elles sont en mesure de publier en une année; il faut donc s'attendre à ce qu'une proportion importante des articles soumis soit rejetée, pour toutes sortes de raisons, avant même de passer par l'arbitrage.

Mathieu-Fritz et Quemin (2007), quant à eux, considèrent que la réécriture d'un article permet non seulement d'améliorer celui-ci, mais également, dans le cas du doctorant, de bonifier la partie de la thèse de laquelle il est tiré. En outre, ces auteurs recommandent de procéder promptement et rigoureusement aux révisions demandées par les évaluateurs (ou « référés ») :

[...] il faut répondre à cette proposition dans les meilleurs délais et suivre pratiquement à la lettre les demandes de modification formulées par les référés. Ceci fait, nous préconisons de constituer, parallèlement, un argumentaire expliquant que les demandes des référés ont été respectées le plus scrupuleusement possible. (p. 15)

Selon mon expérience, la présentation des corrections effectuées dans un tableau (voir l'exemple ci-après) demeure la meilleure façon de démontrer que toutes les modifications demandées ont été prises en compte. (voir tableau 1)

Comme le rappellent Mathieu-Fritz et Quemin (2007), il importe que ces informations puissent être facilement et rapidement repérables par les membres du comité d'évaluation; ces derniers n'ont pas le temps de relire l'article mot à mot afin de repérer les traces des corrections effectuées. De plus, que l'on soit d'accord ou pas avec les commentaires qui ont été émis – et c'est surtout là que tout notre potentiel d'humilité sera sollicité – ces derniers devront tous (ou presque tous) être pris en compte pour que l'article soit publié.

Conclusion

Pour ma part, j'aurais souhaité être informée dès le début de mon

4 Il s'agit de revues « libre accès », c'est-à-dire qu'elles peuvent être consultées directement en ligne, sans avoir à payer de frais d'abonnement.

TABLEAU 1 : Exemple de tableau présentant les corrections effectuées sur un article

Évaluateur	Commentaire de l'évaluateur	Réponse de l'auteur
A	Indiquer dans la méthodologie, de façon générale, la stratégie adoptée pour anonymiser les participants.	Cette information a été ajoutée à la section portant sur le recrutement des participants : <i>Afin d'assurer l'anonymat des participants, les prénoms de ces derniers ont été remplacés par des pseudonymes et le nom de leur employeur n'a pas été divulgué. (p. 6)</i>

parcours doctoral des conséquences pouvant découler de l'absence de publication sur mes possibilités de décrocher un poste de professeur. Les écrits consultés pour la rédaction de cet article m'ont convaincue que c'est au directeur de thèse qu'incombe la responsabilité de fournir au doctorant l'encadrement répondant à ses besoins d'apprentissage en matière de rédaction scientifique de même que des occasions de co-publication. La responsabilité de réserver un temps dédié à cet apprentissage et de s'y engager pleinement, sans pour autant négliger le projet d'études, relève toutefois de l'étudiant. Celui-ci devra faire preuve d'autonomie, de discipline et de rigueur dans la gestion de son temps autant que dans la gestion de l'ensemble de ses activités universitaires et personnelles; cet apprentissage lui sera en outre bénéfique, puisque ses futures fonctions professorales comporteront une quantité importante de tâches, plus diversifiées les unes que les autres, dont il devra assurer la gestion rigoureuse et efficace.

Références bibliographiques page 48



**Marie-Eve Skelling
Desmeules**

MARIE-EVE SKELLING DESMEULES

Université d'Ottawa

Marie-Eve Skelling Desmeules est professeure (nomination à long terme) à l'Université d'Ottawa. D'abord formée en interprétation théâtrale à l'École supérieure de théâtre (Université du Québec à Montréal), elle a poursuivi ses

études aux premier, deuxième et troisième cycles à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa avant d'entreprendre un postdoctorat de deux ans à l'Université Concordia. Elle est aussi vice-présidente pour la Société québécoise d'études théâtrales et membre du groupe de travail de Montréal sur la recherche en cirque.

L'expérience d'un parcours postdoctoral : enjeux, bonheurs et défis

Marie-Eve Skelling Desmeules

Résumé

Cet article traite du parcours postdoctoral et de l'expérience qu'il peut amener à vivre. Sous forme de récit autobiographique, j'y propose d'abord une brève présentation de mon cheminement personnel permettant de mieux comprendre mon intérêt à entamer un postdoctorat dans le contexte de la formation professionnelle en arts du cirque. Je tisse ensuite différents liens avec la littérature scientifique afin de faire la lumière sur le statut de postdoctorant, de même que sur la manière dont le postdoctorat invite à concevoir un projet stimulant, à avoir de nouveaux ancrages ainsi qu'à partir à l'aventure. Ce faisant, je partage certains constats personnels et pistes de réflexion à l'égard de l'expérience postdoctorale. J'aborde notamment le défi de garder son équilibre et je souligne l'importance de s'armer de passion au moment d'entreprendre le parcours postdoctoral, de même que tout au long de celui-ci. Les propos abordés peuvent ainsi nourrir les réflexions de la personne qui envisage d'entreprendre un postdoctorat, de celle qui est présentement en train de le vivre et qui pourrait alors établir des liens avec sa propre expérience, de même que de celle qui voudrait simplement être éclairée sur l'expérience que ce parcours peut susciter.

Mots-clés

postdoctorat; expérience; récit biographique; éducation; études supérieures

Abstract

This article discusses the postdoctoral journey and related experiences. In the form of an autobiographical narrative, I first give

an overview of my personal path to better illustrate my interest in undertaking a postdoctoral fellowship in the field of professional training in circus arts. I then establish relations with the scholarly literature in order to shed light on the status of a postdoctoral fellow, as well as the way in which a fellowship invites the individual to pursue a stimulating project, develop new ties and embark on an adventure. I also share personal conclusions and avenues for reflection regarding the postdoctoral experience. I discuss the challenges of maintaining balance and I insist on the importance of passion when starting and pursuing a postdoctoral journey. The ideas discussed in this article can therefore foster reflection for someone planning to undertake a postdoctoral position, someone currently pursuing a fellowship who could draw connections from their own experience, as well as someone who would simply like to be enlightened about the journey.

Keywords

postdoctoral fellowship, experience, autobiographical narrative, education, graduate studies

L'expérience d'un parcours postdoctoral : enjeux, bonheurs et défis

C'est en 1876 que les premiers stages postdoctoraux ont été octroyés à l'Université américaine Johns Hopkins afin de permettre à des détenteurs de doctorat d'approfondir leur formation en lettres ou en sciences (Mervis, 1999). Près d'un siècle et demi plus tard, le postdoctorat est de plus en plus fréquent (Comité intersectoriel étudiant des Fonds de recherche

du Québec [CIE], 2018b), voire requis pour certaines carrières professorales – particulièrement dans les domaines de la médecine et des sciences pures (Picard et Leclerc, 2008). Si le stage postdoctoral ne constitue pas une exigence requise en éducation, il peut néanmoins représenter un atout considérable pour les nombreux doctorants aspirant à un poste de professeur universitaire (CIE, 2018b; Picard et Leclerc, 2008). Puisqu'un nouveau diplômé peut mettre quelques années pour obtenir un tel poste après son doctorat (Picard et Leclerc, 2008), cette situation transitoire temporaire qu'est le postdoctorat permet aux chercheurs émergents d'acquérir une expérience supplémentaire et souvent internationale, « d'intensifier [leurs] activités de rayonnement scientifique » (Lambert-Chan, 2012, p.125), d'enrichir leur réseau professionnel et de profiter d'une période de mentorat afin de parfaire leur formation en recherche (Aschwanden, 2006; Chen, McAlpine, Amundsen, 2015; Davis, 2009; Gruosso et Urli, 2018).

Voilà ce qui m'a, entre autres, amenée à amorcer un projet postdoctoral. C'est au moment où je terminais mon doctorat et où j'enseignais à temps partiel dans une école secondaire ainsi qu'à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa que j'ai soumis une demande de bourse postdoctorale. Grâce à l'appui financier du *Fonds de recherche du Québec – Société et culture*, j'ai vécu une expérience fort enrichissante que je propose d'aborder dans le présent article. Dans ce récit autobiographique, je décris d'abord brièvement le cheminement personnel parcouru, ce qui permettra au lecteur de mieux comprendre mon expérience au postdoctorat dans le contexte de la formation professionnelle en arts du cirque. Je présente ensuite le statut de postdoctorant avant d'ouvrir sur les nouveaux ancrages et l'autonomie en tant que chercheur émergent que le postdoctorat amène à vivre. Tout en tissant des liens entre la littérature scientifique et mon expérience personnelle, je fais part de certains constats et leçons tirées en lien avec l'expérience postdoctorale. C'est d'ailleurs en ce sens que j'ouvre sur le défi de maintenir un bon équilibre et sur l'importance de s'armer de passion en amont du projet postdoctoral, ainsi que tout au long de l'aventure qui y est liée.

Mon cheminement de formation

Les arts de la scène et le mouvement ont toujours fait partie de ma vie. Après avoir côtoyé pendant de nombreuses années les univers du théâtre, de la danse, de la gymnastique et du cirque, j'ai suivi la formation professionnelle de l'acteur à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal (Baccalauréat en art dramatique – profil Jeu). Passionnée autant par la pratique artistique que par l'enseignement qui y est lié, j'ai ensuite continué mes études à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. J'y ai d'abord complété le programme de formation à l'enseignement, en poursuivant, dans le contexte scolaire ontarien, l'enseignement du théâtre et de la danse. Cette flamme pour l'enseignement et pour les arts de la scène, ainsi que de belles rencontres (professeurs, collègues, membres de la communauté artistique et scientifique), m'ont conduite à m'inscrire aux études supérieures afin d'approfondir la compréhension de ce qui m'a toujours fascinée : l'éducation artistique et le travail du corps. Le mariage de mes

formations en arts de la scène et en éducation explique mon intérêt à compléter un doctorat permettant de mieux comprendre les expériences liées au travail du corps dans une formation professionnelle de l'acteur, ainsi qu'à entamer un postdoctorat portant sur le même objet de recherche – les expériences de formation liées au travail du corps – cette fois dans le domaine de la formation professionnelle en arts du cirque.

Être postdoctorant

« [P]ostdoctorant, postdoc, chercheur postdoctoral, stagiaire postdoctoral, voire boursier postdoctoral... autant de noms pour un seul et même travail. [...] Le statut du postdoctorat évolue dans un épais brouillard » (Gruosso et Urli, 2018, n.p.) et ne fait pas l'objet de consensus en matière d'appellation ou en celle de définition ou de statut fiscal. Lors de mon inscription universitaire en tant que postdoctorante, j'ai d'ailleurs été surprise de constater qu'on ne me considérait ni étudiante, ni employée, ni chercheuse autonome. Que suis-je donc ?

Selon l'*American Universities Committee on Postdoctoral Education*, un « postdoctorant » est une personne récemment titulaire d'un doctorat (ou l'équivalent) qui occupe un poste temporaire principalement axé sur la recherche. Cette personne travaille sous la supervision d'un chercheur expérimenté afin de se préparer à une carrière universitaire ou de recherche dans un autre contexte. Elle profite à la fois d'une certaine liberté et d'un soutien pour contribuer à la recherche et à sa diffusion durant la période postdoctorale (Akerlind, 2005). Le postdoctorat peut être vu comme étant un tremplin entre le doctorat et un poste permanent, « un moment de croissance, de développement et d'apprentissage [...] pour élargir les compétences développées durant les études doctorales et pour développer une plus grande indépendance en tant que chercheur » [traduction libre] (Akerlind, 2005, p. 29-30). Le postdoctorant bénéficie de fonds provenant de bourses ou de contrats de recherche, de formation ou d'autres types de subventions (Scaffidi et Berman, 2011). Bien que le postdoctorant puisse contribuer aux travaux de recherche d'autrui, par exemple du superviseur ou de groupes de recherche, il se retrouve avant tout dans une période de formation et de mentorat (Aschwanden, 2006).

Concevoir un projet stimulant

« Sauter dans l'aventure postdoctorale passe d'abord par le choix d'un projet qui nous tient à cœur » (Tremblay-Wragg, 2018, n.p.). En ce qui me concerne, c'est bien avant la fin de mes études doctorales que j'ai commencé à réfléchir à un projet postdoctoral. J'ai eu la chance d'avoir pour directrice de thèse une professeure qui, en plus de me partager son expertise et son expérience, veillait à alimenter mes réflexions tant au sujet de mon cheminement d'apprentissage et de recherche qu'à propos de mon cheminement professionnel. Lors d'une discussion portant sur l'« après » doctorat, l'idée d'un projet postdoctoral m'est apparue la meilleure option afin de poursuivre la recherche en éducation artistique tout en me préparant pour un éventuel poste universitaire,

sachant que ceux-ci sont peu nombreux à travers le pays dans le domaine de l'éducation artistique.

Le projet de recherche postdoctoral se veut habituellement lié et nourri par la recherche doctorale tout en ouvrant sur de nouveaux horizons. J'ai, pour ma part, esquissé un projet étroitement lié avec ma thèse de doctorat (puisqu'il vise à approfondir l'étude du même objet de recherche qu'est la formation liée au travail du corps) tout en ouvrant sur un autre domaine que sont les arts du cirque. Grâce aux précieux conseils et au réseau professionnel de ma directrice de thèse, j'ai pu me faire diriger vers la personne idéale pour m'accompagner dans ce nouveau parcours : un professeur activement impliqué dans le domaine du théâtre comme celui des arts du cirque. Sans me douter de l'importance que pouvait avoir ma première rencontre auprès de celui qui allait devenir mon superviseur postdoctoral, j'ai tout bonnement pris rendez-vous avec lui plusieurs mois avant le dépôt des demandes de bourses. Nos discussions m'ont conduite à préciser mon projet de recherche et à le présenter aux principales institutions concernées, soit le Centre national des arts du cirque [CNAC] en France et l'École nationale de cirque [ENC] à Montréal où je proposais tenir mes collectes de données. Les responsables de ces institutions s'étant montrés intéressés par le projet, j'ai alors pu aller de l'avant en le soumettant au *Fonds de recherche du Québec – Société et culture* qui m'a octroyé une bourse postdoctorale de deux ans me permettant de tenir mon postdoctorat au Département d'études françaises de l'Université Concordia et mes résidences de recherche au CNAC (France) et à l'ENC (Montréal) comme prévu.



Avoir de nouveaux ancrages

Si l'établissement d'une relation positive entre le directeur d'études et l'étudiant au doctorat est un facteur important lié à la formation doctorale et à l'obtention du diplôme (Golde, 2005), la nature de la relation auprès du superviseur postdoctoral a aussi un impact significatif sur la qualité de l'expérience ainsi que sur la productivité des postdoctorants (Scaffidi et Berman, 2011). Puisqu'une grande partie de la formation postdoctorale repose sur l'interaction entre le superviseur et le postdoctorant (Davis, 2009), la synergie entre le candidat, le superviseur, de même que

l'établissement d'accueil est d'autant plus « déterminante dans l'octroi de bourses postdoctorales » (Jean-Bouchard, 2018, n.p.). Il importe donc de choisir minutieusement son milieu de recherche et la personne qui supervisera le projet.

Idéalement, le superviseur postdoctoral porte le chapeau de mentor (Gagnon, dans ce numéro), de conseiller expérimenté qui cherche à appuyer le développement intellectuel du postdoctorant (en lien avec son projet de recherche), de même que son développement social (réseautage professionnel) et professionnel (cheminement de carrière), voire financier (bourses et subventions) (Chen *et al.*, 2015; Davis, 2009). Le soutien offert durant l'expérience postdoctorale peut prendre la forme de conseils généraux liés au projet de recherche, d'un encouragement à participer à des cours optionnels en lien avec le projet entrepris, d'une invitation à prendre la parole lors de congrès scientifiques ou à prendre part à des projets de publication (dont certains en tant que premier auteur) (Duchesne, dans ce numéro), d'une exposition à différentes opportunités professionnelles en enseignement (charges de cours ou supervision) et en recherche (postes, bourses et subventions), ainsi que d'une mise en réseau grâce à ses différents contacts professionnels (Akerlind, 2005). Ce faisant, si la réputation et la productivité scientifique d'un professeur-chercheur et de son groupe de recherche sont des facteurs de taille lors du choix du superviseur postdoctoral, sa disponibilité ainsi que la nature des relations entre les membres de son groupe de recherche sont aussi à prendre en compte (*ibid.*). À cet égard, il fut démontré que la qualité du soutien provenant du superviseur ainsi que celle du soutien communautaire ont un réel impact sur l'expérience générale ainsi que sur la productivité en matière de recherche et de diffusion. Par exemple, les postdoctorants participant au moins partiellement à un groupe de recherche sont plus susceptibles de considérer recevoir un soutien adéquat dans le cadre de leur postdoctorat (Pyhältö, McAlpine, Peltonen et Castello, 2017). Le futur postdoctorant gagne donc à réfléchir aux possibilités d'intégration et de collaboration dans un ou des groupes de recherche lors du choix de ses nouveaux ancrages institutionnels, même si ceux-ci ne garantissent pas systématiquement un soutien adéquat. La satisfaction générale de l'expérience postdoctorale étant aussi grandement liée au fait d'avoir des attentes claires et de discuter de celles-ci auprès du superviseur (Aschwanden, 2006), l'idéal est de planifier les différentes activités postdoctorales avec lui. Un plan écrit – portant autant sur les activités de recherche que celles de diffusion – peut alors être discuté dans le cadre de rencontres préliminaires (Davis, 2009). Scaffidi et Berman (2011) rappellent qu'il peut aussi être avantageux et apprécié d'avoir un deuxième mentor à l'extérieur du milieu de recherche postdoctoral qui pourrait fournir des conseils complémentaires et impartiaux au besoin.

Dans mon cas, les rencontres préliminaires auprès de mon superviseur m'ont justement permis de faire la lumière sur nos attentes mutuelles au regard de cette nouvelle relation de superviseur-supervisée. Le choix de ce superviseur m'a aussi amenée à ouvrir les portes d'une troisième université canadienne puisque je me suis inscrite à l'Université Concordia à laquelle il est associé. « [L]a mobilité géographique [étant] fortement encouragée »

durant le postdoctorat (CIE, 2018b, n.p.), il m'est apparu pertinent d'axer la première année de mon projet de recherche en contexte européen en faisant ma première résidence de recherche au Centre national des arts du cirque en France. Le postdoctorat me permet ainsi une ouverture internationale en plus d'un nouvel ancrage canadien en contexte universitaire et artistique. Il va sans dire que ce nouvel établissement d'accueil et le programme de recherche de mon superviseur m'ont aussi conduite à intégrer le Groupe de travail de Montréal sur la recherche en cirque qu'il a fondé et qu'il dirige. J'ai également été accueillie au Centre de recherche, d'innovation et de transfert en arts du cirque (CRITAC, associé à l'École nationale de cirque) où j'ai pu tisser de nouveaux liens professionnels et m'intégrer à des projets collectifs d'envergure qui se poursuivent au-delà de ma résidence de recherche postdoctorale. J'ai ainsi élargi mon réseau de collaboration, ce qui m'a permis de diversifier mes activités de recherche tout en brisant l'isolement souvent associé à la vie du chercheur.

Avant même d'amorcer le postdoctorat, j'ai pu suivre un cours intensif d'été offert par mon superviseur à l'Université Concordia afin de me familiariser avec la scène circassienne contemporaine québécoise. Pour la docteure en éducation que je suis, le fait de le voir en situation d'enseignement m'a également beaucoup appris sur les manières de fonctionner de celui avec qui j'allais interagir fréquemment durant les deux prochaines années en plus de me donner l'accès à un nouveau bagage de formation lié au contenu du cours intensif. À la suite de ce cours et avant de commencer officiellement ma recherche postdoctorale, d'autres rencontres de planification (pour discuter de collecte de données, de projets de rédaction et de communication) ont eu lieu avec lui ainsi qu'auprès des personnes responsables des institutions où j'allais tenir mes résidences afin de clarifier les attentes, les besoins et les manières idéales de fonctionner propres à ces différents contextes. Ces rencontres en amont de la recherche postdoctorale ont certainement beaucoup contribué à la qualité de l'expérience vécue.

Partir à l'aventure

Dans la mesure où le postdoctorant bénéficie d'un financement pour ses activités de recherche, il devient maître de celles-ci. Il peut alors jouir d'un sentiment d'indépendance et de liberté en ce que le postdoctorat devient une première occasion de mener un projet de manière indépendante, de la conception à la rédaction, tout en profitant du précieux soutien de son superviseur (Akerlind, 2005). Cette période transitoire après le doctorat est aussi l'occasion de travailler à l'établissement d'un programme de recherche et à l'avancement de celui-ci sans avoir à vivre la pression liée aux carrières universitaires (enseignement, tâches administratives et service à la communauté) et au manque de temps ressenti en fonction de la charge globale de travail attribuée aux membres du corps professoral (Dyke et Deschenaux, 2008; Leclerc, Bourassa et Macé, 2017; Mendoza, Resko, De Luca, Mendenhall et Early, 2013).

Le projet postdoctoral peut également faire la lumière sur un programme de recherche potentiel à plus long terme, ce qui

peut démontrer à de futurs employeurs comment le chercheur pourra continuer à contribuer à l'avancement des savoirs au sein de l'institution qu'il souhaite intégrer. « En début de carrière, les recrues sentent fortement la pression pour étoffer leur dossier de recherche, et ce, selon des critères sur lesquels ils n'ont pas toujours le contrôle » (Leclerc, Bourassa et Macé, 2017, p. 13). Le postdoctorat correspond ainsi au moment idéal où le chercheur émergent peut se concentrer sur son dossier de recherche et sur les publications qui en découlent. Bien que cette contribution ne garantisse pas l'employabilité future du postdoctorant, elle se présente comme un avantage concurrentiel sur le marché du travail, particulièrement en contexte universitaire (Akerlind, 2005; Davis, 2009; Lambert-Chan, 2012), voire un critère d'embauche, de promotion et même parfois « une condition incontournable à satisfaire pour conserver son emploi » (Leclerc, Bourassa et Macé, 2017, p. 13).

C'est ainsi que je suis partie à l'aventure, tant sur le plan de la conception de mon projet de recherche que sur celui de sa réalisation. Tout en me nourrissant des discussions et des conseils de mon superviseur, j'ai profité de cette « forte flexibilité » qu'offre le postdoctorat (CIE, 2018b) pour élaborer un plan de recherche qui *me* passionnait avant tout ! Je me suis ensuite envolée vers le Centre national des arts du cirque (CNAC) de Châlons-en-Champagne, en France, où j'ai été accueillie en février, mars et avril 2018 aux fins de ma première résidence de recherche. Le fait d'être hébergée à l'intérieur même de l'établissement de formation m'a conduite à faire de très nombreuses rencontres auprès d'enseignants, de chercheurs, d'artistes et de compagnies professionnelles qui étaient également de passage lors de mon séjour. Les échanges et les discussions qui en ont émergé m'ont amenée à modifier mon projet de recherche de manière à intégrer un plus grand nombre de personnes se montrant intéressées à celui-ci et dont la participation allait grandement enrichir ma collecte de données. Tout en m'assurant de l'accord des responsables de l'institution où j'étais reçue et où je tenais cette collecte, j'ai ainsi pu prendre la liberté de modifier l'envergure, de même que l'approche méthodologique de la recherche de manière à pouvoir profiter de ces nouvelles opportunités.

Responsable de l'ensemble de la collecte de données, comme de l'analyse et de la rédaction des résultats qui y sont liés, je pouvais contacter mon superviseur au besoin et je lui partageais l'évolution de mon travail sans avoir besoin d'approbation ou de directive en lien avec celui-ci. Le fait d'échelonner ma résidence sur plusieurs semaines m'a d'autant plus permis de rencontrer d'autres chercheurs, de passage au CNAC à différents moments, qui m'ont informée sur des groupes de recherche et des colloques européens portant sur la recherche en arts du cirque. Ces rencontres et la liberté que j'avais par rapport à la tenue de mon projet m'ont ainsi amenée à adapter ma collecte de données de manière à enrichir mon séjour de recherche en y ajoutant deux déplacements afin d'assister à deux colloques internationaux qui se tenaient en France durant ma résidence et qui étaient des plus pertinents au regard de ma formation postdoctorale. Ma participation à ces événements scientifiques m'a aussi fait réaliser l'importance de l'établissement de liens entre les chercheurs d'un

même domaine, mais aussi de domaines interreliés (Perreault, 2018). À ce sujet, il est reconnu qu'un « environnement de recherche stimulant, la reconnaissance des pairs et l'intégration dans la communauté de chercheurs ont été associés à l'augmentation de la productivité, de l'emploi et de la satisfaction générale de l'expérience postdoctorale » [traduction libre] (Horta 2009; Scaffidi et Berman, 2011, cités par Pyhältö *et al.*, 2017, p. 375). Ces différentes activités d'intégration et de développement de réseaux professionnels font donc aussi partie de l'aventure postdoctorale, une aventure que j'ai pris grand plaisir à vivre!

Chercher à garder un équilibre

En plus de sa vie personnelle et familiale, une personne amorçant un postdoctorat doit gérer différentes dimensions liées à celui-ci. Chen, McAlpin et Amundsen (2015) expliquent entre autres l'importance d'apprendre à jongler entre les volets intellectuels, de réseautage et institutionnel. Le premier réfère aux activités de recherche telles que la collecte de données, l'analyse, la rédaction et la diffusion de résultats (communications et publications). Le second volet – celui de réseautage – se rapporte à l'établissement de relations locales, nationales et internationales en lien avec son domaine de recherche (ou des domaines interreliés). Finalement, le troisième volet – qui se veut institutionnel – concerne l'accès aux ressources (financement, espace, équipement ou logiciel de recherche), aux occasions d'enseignement ainsi qu'aux attentes des superviseurs et des établissements d'accueil (Chen *et al.*, 2015, p. 1084-1085). Chercher à garder un équilibre de vie tout en s'investissant activement dans ces différents volets en plus de gérer sa vie personnelle, sociale et familiale n'est pas de tout repos! Loin de se limiter au contexte postdoctoral, cette recherche d'équilibre touche également l'expérience doctorale (Gravelle, dans ce numéro). Elle est aussi propre à la carrière universitaire vers laquelle plusieurs postdoctorants aspirent (Catano *et al.*, 2007), où, « parce que le temps manque pour tout faire, parce qu'il faut répondre à de multiples demandes en respectant les échéances, les professeur-e-s sont fréquemment incités à négliger certains aspects de leur travail, à faire les choses sous pression ou par opportunisme » (Leclerc, Bourrassa et Macé, 2017, p. 10).

Personnellement, je n'ai pas été épargnée par ce défi. Partir à l'étranger, gérer et traiter une grande quantité de données, sélectionner différents contextes de diffusion, m'investir activement dans le cadre de charges de cours universitaires et dans d'autres projets de recherche parallèles; voilà différents aspects liés au parcours postdoctoral avec lesquels j'ai dû apprendre à jongler. Pour ce faire, j'ai par exemple dû orchestrer mes priorités de manière à ce que mon investissement dans les activités de recherche de mon superviseur et au sein d'autres équipes de recherche et sociétés savantes étoffe mon parcours sans pour autant nuire à mon propre projet (Chen *et al.*, 2015; Mendoza *et al.* 2013). Si une diversité d'expériences en recherche peut, certes, enrichir le parcours postdoctoral, la réalisation de son propre projet et la diffusion des résultats ne sont pas à négliger.

Enfin, si le soutien social est un déterminant central de la qualité de l'expérience du postdoctorant et de sa productivité

(Pyhältö *et al.*, 2017), le volet personnel ressort comme étant le facteur influençant le plus l'expérience quotidienne associée au postdoctorat et les choix de carrière qui s'y feront (Chen *et al.*, 2015). Notons que les sacrifices et les compromis personnels et familiaux sont courants durant la période postdoctorale où le postdoctorant est souvent soumis à une « forte pression à produire et à publier des résultats de recherche pour faire "avancer sa carrière" » (CIE, 2018b, n.p.). À cet égard, je me souviens que ma directrice de recherche doctorale, en toute bienveillance, m'avait sensibilisée à l'implication de mon entourage rapproché avant même le début de mes études supérieures. J'étais alors loin de me douter de l'importance que peut avoir le soutien et la compréhension des proches au regard de l'expérience en recherche, qu'elle soit de nature doctorale ou postdoctorale, ainsi que de l'impact que peuvent avoir ces parcours sur le quotidien du candidat, ainsi que sur celui de ses proches.

Conclusion : s'armer de passion

Le brouillard associé au postdoctorat ne concerne pas uniquement l'absence d'une définition précise et partagée du rôle et du statut fiscal, mais aussi « une énorme (oui énorme) disparité en matière de salaire, de conditions de travail, d'assurances et de bénéfices » (Gruosso et Urli, 2018, n.p.) entre les différentes expériences postdoctorales. Parmi les principales considérations liées à cette période transitoire au Canada se trouvent la faible reconnaissance professionnelle accordée par les institutions, l'insuffisance des avantages sociaux tels que des assurances pour les soins dentaires et de santé, l'insécurité face aux perspectives de carrière et les faibles salaires (Scaffidi et Berman, 2011). À ma grande surprise, si j'avais accès à certaines indemnités (assurance-maladie; assurance dentaire) durant mes études doctorales, celles-ci ne m'étaient plus accordées au postdoctorat. Quant aux salaires octroyés, une étude menée par le Comité intersectoriel étudiant des Fonds de recherche du Québec (CIÉ) et l'Association canadienne des stagiaires postdoctoraux (ACSP) a relevé « une disparité importante [...] en ce qui a trait au revenu annuel des postdoctorants » (CIÉ, 2018a, n.p.) à l'intérieur d'une même province. Notons que moins de 5 % « des personnes sondées se disaient satisfaites de leur revenu » (*ibid.*).

Le chemin de la reconnaissance du postdoctorat s'annonce encore long, mais soyons résilients et gardons espoir. En plus des améliorations possibles soulignées dans certaines publications (Akerlind, 2005; Aschwanden, 2006; Chen *et al.*, 2015; Davis, 2009; Scaffidi et Berman, 2011), l'Association canadienne des stagiaires postdoctoraux a récemment publié le *Mémoire pré-budgétaire de 2019 : Investir dans le système de formation postdoctorale canadien* (ACSP, 2018a) « qui appelle à des changements majeurs dans la politique postdoctorale au niveau fédéral » (ACSP, 2018b). Y sont mis de l'avant des recommandations concernant, entre autres, la création d'une politique nationale postdoctorale uniforme, le statut d'employé, l'accès à l'assurance-emploi et l'accès au Régime de pensions du Canada ainsi que le maintien d'un système de formation postdoctorale (conditions d'emploi, politiques postdoctorales aux niveaux institutionnel, provincial

et national) (ACSP, 2018a; ACSP, 2018b). Ces recommandations, souhaitons-le, contribueront à faire évoluer le parcours postdoctoral qui diffère grandement selon les institutions d'accueil, les supervisions et les projets proposés.

En ce qui me concerne, le postdoctorat s'est avéré une expérience des plus positives. Il constitua une occasion d'épanouissement tant sur le plan personnel qu'aux plans social et professionnel. Il a grandement enrichi mon parcours de formation et m'a permis de prendre mon envol en tant que chercheuse émergente, d'accroître mon autonomie en matière de gestion de projet, de m'ouvrir à ce nouveau domaine de recherche que sont les arts du cirque et d'ainsi ajouter une – voire plusieurs – corde(s) à mon arc en plus de m'intégrer à de nouveaux réseaux de chercheurs dynamiques. En plus d'être l'occasion de développer mes pratiques d'autorégulation et d'établir un programme de recherche, cette expérience postdoctorale a certainement joué en faveur de mon embauche au sein de l'Université d'Ottawa où je suis désormais professeure dans le cadre d'une nomination à long terme. Le postdoctorat pouvant ainsi ouvrir de précieuses portes en plus de représenter une voie privilégiée riche en apprentissages, il y a de quoi s'armer de passion, de persévérance et de résilience pour continuer à optimiser l'expérience qu'il amène à vivre, à la fois parsemée d'enjeux, de bonheurs et de défis.

Références bibliographiques page 48



FRANCE GRAVELLE

FRANCE GRAVELLE
Université du Québec à Montréal

France Gravelle est titulaire d'un doctorat en sciences sociales, spécialité éducation, de l'Université de Paris-Est. Professeure au Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), elle est spécialiste en gestion de l'éducation et nouvelle gouvernance. Elle est également

professeure associée à l'Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (STEAH), chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et membre du Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec (GRIDE).

Gestion efficace d'une transition professionnelle faisant suite à un parcours doctoral

France Gravelle

Résumé

Les transitions professionnelles jalonnent les parcours de vie des individus et font appel à des activités de construction de sens qui permettent à une personne de comprendre ce qui lui arrive et de développer des représentations plus ou moins réalistes des situations. La construction de sens suppose que la personne puisse se distancer au minimum de l'expérience vécue antérieurement pour faire place à la nouvelle. Le travail de construction de sens permet ainsi à la personne de comprendre en quoi ou pourquoi la transition vécue s'inscrit dans son parcours de vie. Parfois, les transitions professionnelles peuvent se vivre facilement tandis qu'il y en a d'autres qui peuvent être vécues difficilement. Cet article a pour objectif de décrire le récit de vie professionnelle d'une directrice d'établissement d'enseignement qui est passée d'une posture identitaire de praticienne à une posture de chercheure scientifique (professeure d'université), à la suite d'un parcours doctoral.

Mots-clés

identité professionnelle – transition professionnelle – récit de vie – direction d'établissement d'enseignement – professeur d'université

Abstract

Professional transitions shape people's life journeys and bring about meaning-making experiences which foster self-understanding and the development of more or less realistic interpretation of various situations. Meaning-making implies that a person

distances herself or himself from previously lived experiences to create space for new ones. This work allows the person to understand how and why lived transitions influence her or his life journey. Some professional transitions can be lived easily, while others might be more difficult. This article aims to describe the professional life narrative of a teaching institution director who, after completing a doctoral journey, transitioned from practitioner to university professor and researcher.

Keywords

professional identity, professional transition, life story, teaching institution direction, university professor

Introduction

Depuis déjà plus de 5 années, je contribue à la formation d'aspirants à la direction d'établissement d'enseignement, grâce à mon parcours doctoral qui a contribué à ma transition professionnelle. Néanmoins, malgré la réussite de cette reconstruction identitaire, passant de la posture de praticienne (fonction de direction d'établissement d'enseignement comportant des responsabilités prescrites par la Loi sur l'instruction publique (LIP)) à celle de chercheure scientifique (fonction de professeure d'université nécessitant d'effectuer de la recherche), il n'en demeure pas moins que mon parcours doctoral ne m'a pas préparée, comme je m'y attendais, à occuper la fonction de professeure d'université. Cet

article a donc pour objectif de décrire brièvement le récit de vie professionnelle qui a influencé mon processus de reconstruction identitaire ainsi que quelques recommandations découlant de mon parcours doctoral.

Contexte ayant déclenché une rupture de sens

Avant d'œuvrer au niveau universitaire, j'ai occupé différents postes à la direction d'établissements d'enseignement au sein de commissions scolaires québécoises et d'un collège franco-ontarien. Ma carrière se déroulait bien jusqu'au jour où j'ai été nommée à titre de directrice d'un centre de formation professionnelle. Lors de mon entrée en fonction, j'ai reçu des mandats spécifiques de la part des membres du Conseil des commissaires. À titre d'exemple, le premier fut celui d'arrimer les pratiques administratives et pédagogiques d'un nouveau centre de formation professionnelle, faisant suite à la fusion de deux anciens établissements d'enseignement. Plus précisément, j'ai eu à harmoniser et à restructurer l'ensemble des politiques, des règlements et des pratiques issus de deux anciens centres de formation professionnelle pour en arriver à mettre en place une nouvelle organisation scolaire visant l'augmentation du nombre d'élèves ainsi que la mise en place d'une offre de services plus diversifiée. De plus, au cours de ma première année en fonction, je me suis vu attribuer un nouveau mandat qui consistait à transformer un projet de « raccrochage scolaire » (classes regroupant des élèves décrocheurs) en un établissement d'enseignement secondaire spécialisé et conforme à tous les articles de la LIP. Également, un mandat provincial m'a été confié, soit celui de participer à la mise en place du Service régional de la formation professionnelle en Outaouais. Ce premier regroupement québécois, recommandé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS)¹, avait pour buts de promouvoir et de valoriser la formation professionnelle dans la région de l'Outaouais. Plus spécifiquement, cette nouvelle structure politique avait pour objectifs d'identifier les actions à privilégier pour relancer ce secteur de formation, tout en définissant les créneaux prometteurs, afin d'élaborer une offre de formation adaptée aux priorités du développement économique de la région de l'Outaouais et aux besoins de main-d'œuvre. N'ayant pas réalisé la lourdeur de la tâche, je me suis empressée de « mettre la main à la pâte », afin de respecter tous les échéanciers prescrits par le Conseil des commissaires, sans toutefois m'interroger quant à la faisabilité des mandats.

Au fil des mois, j'ai eu à faire face à plusieurs problématiques telles que : 1) résistance au changement de la part d'acteurs politiques, 2) départ d'employés occupant des postes stratégiques au sein du nouveau centre de formation professionnelle, 3) beaucoup d'établissements d'enseignement à gérer en même temps, 4) grande distance à parcourir entre les établissements d'enseignement ainsi 5) qu'absence de direction adjointe pour me seconder. Bref, après 2 années et quelques mois à travailler d'arrache-pied à la réalisation des mandats qui m'avaient été confiés et après une longue période d'insomnie, j'ai ressenti les premiers signes... Un malaise physique méconnu... Palpitations et douleur dans la poitrine...



Ainsi, après avoir vécu ces premiers symptômes, mon médecin m'a conseillé de me reposer, car selon lui, mon corps démontrait de sérieux signes d'épuisement. De la leader passionnée, organisée et positive que j'étais, me voilà transformée en une personne inerte et méconnaissable! Plus de 5 mois seule avec moi-même au repos à la maison, essayant de comprendre comment cela avait pu m'arriver! Plus de sourire, plus de passion, ni de concentration! Malgré cette rupture de sens importante, mon épisode d'épuisement professionnel fut l'élément déclencheur qui m'a orienté vers un parcours doctoral, me permettant ainsi de transiger d'une posture identitaire de praticienne (directrice d'établissement d'enseignement) à celle de chercheuse scientifique (professeure d'université).

Passage d'une posture identitaire de praticienne (directrice d'établissement d'enseignement) à une posture de chercheuse scientifique (professeure d'université)

Comme mentionné par Clot (1999) et Dubar (2013), la sphère professionnelle constitue un repère important pour la construction identitaire des personnes. Les transitions professionnelles ont donc une influence déterminante sur les parcours de vie (Balleux, 2007; Balleux et Perez-Roux, 2013; Lachance *et al.*, 2016; Perez-Roux, 2012; Perez-Roux et Balleux, 2012; Poulin, 2012, 2016; Robin, 2009). Plus précisément, les transitions qui mettent la personne au défi de quitter des lieux ou des situations connues, demandent des actions spécifiques ainsi que l'acquisition de nouvelles compétences sociales, professionnelles, cognitives,

1 Devenu le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en 2016.

etc. (Balleux, 2007; Balleux et Perez-Roux, 2013; Lachance *et al.*, 2016; Masdonati et Zittoun, 2012; Perez-Roux, 2012; Perez-Roux et Balleux, 2012; Poulin, 2016). Les transitions font appel à des activités de construction de sens qui permettent à une personne de comprendre ce qui lui arrive et de développer des représentations plus ou moins réalistes des situations. La construction de sens suppose que la personne puisse se distancer au minimum de l'expérience vécue antérieurement pour faire place à la nouvelle. Le travail de construction de sens permet ainsi à la personne de comprendre en quoi ou pourquoi la transition vécue s'inscrit dans son parcours de vie (Balleux, 2007; Balleux et Perez-Roux, 2013; Lachance *et al.*, 2016; Masdonati et Zittoun, 2012; Perez-Roux, 2012; Perez-Roux et Balleux, 2012; Poulin, 2012, 2016). Afin de faciliter une transition, certaines personnes cherchent dans leur entourage des « mentors » qui deviennent des ressources permettant de faciliter l'accès à la nouvelle fonction. Ils collaborent à la transition, parce qu'ils ont vécu des expériences similaires (Masdonati et Zittoun, 2012; Miserez, 2009). Des personnes peuvent aussi offrir du soutien, proposer des connaissances utiles ou faciliter le changement de perspective et ainsi l'élaboration de l'expérience et la construction de sens (Gillespie, 2007). De plus, selon Perez-Roux et Balleux, (2012), l'individu qui participe activement à sa transition professionnelle perçoit cette dernière comme étant une chance de développement ou comme étant un temps marqué dans l'espace du parcours professionnel et biographique faisant place au changement. Plus précisément, un espace-temps de passage inscrit au cœur d'un changement qui nécessite, de la part de l'individu, la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer les éléments de rupture et la reconstruction identitaire (Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 102). En réalité, selon Balleux et Perez-Roux (2011), parler de transition professionnelle amène à envisager d'établir des liens avec le processus de remaniement identitaire.

Identité professionnelle d'une direction d'établissement d'enseignement selon la trajectoire professionnelle vécue

Selon Dubar (2013), l'identité professionnelle d'un individu est étroitement liée à sa trajectoire professionnelle. Plus précisément, en ce qui a trait à la posture identitaire des directions d'établissement d'enseignement, cette dernière semble se développer, entre autres, par le biais des expériences professionnelles vécues (Lapointe et Langlois, 2004).

Ainsi, à titre de directrice d'établissement d'enseignement, je définissais ma posture identitaire à partir de mes expériences professionnelles vécues en lien avec mes responsabilités légales.

Pendant la transition professionnelle

Durant mon arrêt de travail, semaine après semaine, j'ai essayé d'identifier les principaux facteurs qui m'avaient conduite à vivre cet épisode d'épuisement professionnel. Après plusieurs recherches, j'ai découvert que l'épuisement professionnel vécu par des directions d'établissement d'enseignement oeuvrant au sein de commissions scolaires francophones du Québec, n'avait pas encore été étudié, étant donné qu'il était considéré comme étant un sujet tabou faisant référence à la gouvernance scolaire (poli-

tique). Sans le savoir, je venais de découvrir (ou plutôt de vivre) le sujet de ma thèse de doctorat, qui allait me conduire vers ma nouvelle fonction de professeure d'université, me permettant ainsi de poursuivre le partage de ma passion pour l'éducation avec un public plus large, composé d'aspirants à la direction d'établissement d'enseignement, de futurs enseignants ainsi que de collègues (professeurs d'université) oeuvrant à travers le monde. Plus précisément, le repos forcé de 5 mois m'a permis de réfléchir à la situation... À mes rêves... À mes aspirations professionnelles pour ainsi décider d'amorcer un parcours doctoral, afin d'identifier les situations professionnelles qui semblaient favoriser l'émergence de facteurs pouvant conduire les directions d'établissement d'enseignement à vivre un épisode d'épuisement professionnel. Ainsi, pour mener à bien mon projet de recherche doctorale, j'ai choisi d'opter pour une approche interprétative s'appuyant sur les recherches de Savoie-Zajc (2018), étant donné que ce paradigme méthodologique permettait de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à ses expériences de vie, en tenant compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement.

Constatant que la gouvernance du système scolaire québécois était en pleine effervescence, au terme de l'implantation de la gestion axée sur les résultats, j'ai préféré demeurer en poste pendant mon parcours doctoral, afin de profiter de la position de témoin privilégié du phénomène que me procurait ma fonction de directrice. En fait, je voulais constater ce qui semblait avoir des répercussions sur la tâche réelle des directions d'établissement d'enseignement au Québec. Afin de favoriser la conciliation entre ma vie personnelle et professionnelle, j'ai choisi de m'inscrire à un programme de doctorat international en ligne, ce qui m'a permis une plus grande flexibilité. Par contre, lors de ma première année d'études, j'ai demandé un congé à temps partiel, afin d'alléger ma tâche de directrice d'établissement d'enseignement pour ainsi consacrer tous les vendredis à la réalisation de mon projet de recherche doctorale. Cette décision de réduire ma semaine de travail à 4 jours pendant 1 année m'a permis de concilier travail, études et famille plus facilement, étant donné que mes enfants n'avaient que 10 et 13 ans à ce moment. De plus, pendant les 2 années suivantes, j'ai organisé mon horaire de travail de façon à ne pas travailler au-delà de 17 h, à moins d'obligations légales telles que les réunions du Conseil d'établissement ainsi que les rencontres de parents. Également, j'ai consciemment limité mes activités sociales, afin d'accorder plus de temps à mes études doctorales, dans le but de rédiger ma thèse de doctorat en 3 ans.

De plus, après l'obtention du doctorat, j'ai fait appel à des professeurs d'université expérimentés, afin qu'ils puissent m'aider à développer des stratégies d'adaptation pour mieux gérer les éléments de rupture ainsi que ma reconstruction identitaire (faciliter ma transition professionnelle). Plus précisément, mon parcours doctoral à lui seul ne m'a pas permis de comprendre les enjeux professionnels en lien avec la nouvelle posture de chercheuse scientifique à laquelle j'aspirais. Plus précisément, dans le cadre de ma fonction de direction d'établissement d'enseignement, c'est l'action qui prédominait. Comme l'explique Gagnon (dans ce numéro), si je n'avais pas eu recours à des « mentors »

(professeurs d'université expérimentés), je n'aurais pas su que l'expérience professionnelle comptait peu dans un dossier universitaire comparativement à la recherche (publication d'articles et de livres scientifiques, présentation de communications dans les événements scientifiques, etc.). Bref, cette méconnaissance des nouveaux enjeux professionnels a eu un impact sur ma transition professionnelle, retardant celle-ci à cause de l'insuffisance d'articles publiés pendant mon parcours doctoral, pensant que mon expérience professionnelle, dans le domaine de la gestion de l'éducation, serait reconnue et valorisée pour l'obtention d'un poste de professeur d'université...

Identité professionnelle d'une chercheure

L'identité professionnelle d'un chercheur scientifique est loin de ressembler à celle d'une direction d'établissement d'enseignement! En fait, comme mentionné par Fave-Bonnet (2003), « les universitaires, une fois recrutés, [...] bénéficient à la fois d'une stabilité de l'emploi et d'une grande liberté [...] » (p. 195). À vrai dire, contrairement à la fonction de direction d'établissement d'enseignement, les professeurs d'université ont beaucoup plus de liberté professionnelle! Par exemple, ils ont la liberté de choisir : leurs cours, leurs projets de recherche, les services à la collectivité qu'ils désirent offrir ainsi que la nature de leur participation à la vie universitaire, ce qui est loin de ressembler à la fonction de direction d'établissement d'enseignement au Québec, qui, rappelons-le, est prescrite par la LIP ainsi que par diverses politiques adoptées par les membres du Conseil des commissaires.

Selon Dubar (2002), le développement de l'identité professionnelle implique « une incorporation des manières d'être (sentir, penser, agir) d'un groupe, de sa vision du monde, et au lieu de, son rapport à l'avenir [...]. L'individu se socialise en intériorisant des valeurs, des normes, des dispositions qui en font un être socialement identifiable » (p. 86). Ainsi, au niveau universitaire, il semble que l'identité professionnelle d'un professeur d'université soit associée à sa discipline. Plus précisément, selon Rege Colet et Berthiaume (2009) :

Le savoir à enseigner puise dans la discipline de référence qui est le principal support identitaire alors que le savoir pour enseigner procède d'un monde de l'implicite qui s'acquiert à la fois au travers des responsabilités et des activités d'enseignement, mais aussi au cœur même des disciplines. (p. 138)

Cette identification à la discipline marquerait davantage sa posture en recherche qu'en enseignement (Ménard, Bédard, Leduc et Gravelle, 2017). De plus, il importe de considérer que le développement de l'identité professionnelle de la direction revêt à la fois l'identité de l'enseignant qu'il était auparavant étant plutôt en lien avec son développement personnel, comme l'ont mentionné Uwamariya et Mukamurera (2005). Dans cette perspective, les auteures s'inscrivent dans une approche dite développementale qui « associe le développement professionnel au cheminement dans la carrière enseignante » (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005, p. 6). Mais comment définir le professeur d'université en matière d'identité professionnelle? Comment déterminer les compétences

requis pour le juger comme étant un professeur de niveau universitaire de valeur? Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1982), la tâche prescrite d'un professeur d'université se résume à 4 principales composantes : l'enseignement, la recherche, le service à la collectivité ainsi que la participation à la vie universitaire. Pour ce qui est de la répartition ou de la modification des tâches entre les professeurs, cela est du ressort de l'Assemblée départementale. Elle doit tenir compte des qualités et habiletés du professeur suivant l'évolution de sa carrière à l'université. La tâche annuelle du professeur comprend des proportions variables, selon les années, qui habituellement consistent à enseigner une charge de 4 cours de 3 crédits chacun ou l'équivalent. Le « travail prescrit » est défini par ce que l'université communique au professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail (programmes d'enseignement, instructions officielles, lois et règlements, évaluation du travail enseignant, convention collective, etc.). Ces prescriptions émanent de plusieurs sources liées au pouvoir législatif et au pouvoir exécutif, sans toutefois brimer la liberté professionnelle des professeurs d'université.

En ce qui me concerne, je considère que la tâche réelle d'un professeur d'université est comparable à celle d'un travailleur autonome, comme l'ont si bien écrit quelques chercheurs (Bertrand et Foucher, 2003; Deschenaux, 2013; Dyke et Deschenaux, 2008; Leclerc et Bourassa, 2013). Plus précisément, selon ces derniers, le professeur d'université est à la fois professionnel et entrepreneur, car c'est lui qui détermine l'importance qu'il accorde à chacune des composantes de sa tâche ainsi qu'au choix des méthodes de travail utilisées, ce que l'on appelle « liberté académique ». De plus, la tâche réelle des professeurs d'université n'est pas soumise à des critères précis définissant la durée normale de la semaine de travail. Plus précisément, le travail des professeurs d'université résulte d'une série de décisions prises, tant à l'extérieur (gouvernements, organismes subventionnaires, syndicats, etc.) qu'à l'intérieur du système universitaire (facultés, départements, centres de recherche, programmes d'études, etc.), mais aussi et surtout, par chaque professeur qui décide de la proportion des composantes de sa tâche annuellement (Bertrand et Foucher, 2003).

Recommandations pour faciliter la transition d'une posture identitaire de praticienne à celle de chercheure scientifique

Après l'analyse de mon récit de vie professionnelle, je considère qu'il n'a pas été facile de transiter d'une posture identitaire de praticienne (directrice d'établissement d'enseignement) à celle de chercheure scientifique (professeure d'université)!

De plus, lors de ma première expérience à titre de professeure invitée dans une université, j'ai été surprise de constater qu'il existe plus d'une école de pensée quant à la posture identitaire que devrait adopter un professeur d'université. Plus précisément, j'ai remarqué que certains collègues préconisaient un profil identitaire plus axé sur la recherche, tandis que d'autres croient qu'un professeur d'université devrait, avant d'entreprendre un parcours doctoral, avoir pratiqué sa discipline (posture identitaire de praticien). Également, j'ai été stupéfaite de constater que le travail d'un

professeur d'université est constamment évalué par ses collègues, contrairement à celui d'une direction d'établissement d'enseignement qui est évaluée uniquement par le supérieur immédiat, soit la direction générale d'une commission scolaire... À titre d'exemple, dans le cadre de mes fonctions comme directrice d'établissement d'enseignement, j'étais évaluée annuellement à partir d'objectifs précis, ce qui était, à mon sens, logique et constructif. Cette prise de conscience m'a fait réaliser qu'à titre de professeure d'université, je n'avais plus de supérieur immédiat et que j'étais, maintenant, assujettie à l'évaluation constante de mes collègues, tant pour l'obtention d'un poste de professeur d'université que pour l'obtention d'une promotion... En fait, j'ai compris à ce moment que c'était l'évaluation des pairs qui était préconisée, sans objectif précis, outre le fait que la tâche prescrite d'un professeur d'université se résumerait à l'enseignement, la recherche, les services à la collectivité ainsi que la participation à la vie universitaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1982). Autre la convention collective, il n'existe pas de description précise de la fonction ni de profil de compétences précisant des indicateurs spécifiques à partir desquels un professeur d'université devrait être évalué ou encore guidé dans le développement de ses compétences (Brassard, 2012; Brassard *et al.*, 2004). Bref, il importe donc, pour un professeur d'université, de considérer l'importance que peut avoir l'évaluation de ses collègues quant à son développement de carrière universitaire. Cette constatation nous amène à hautement considérer l'importance d'entretenir de saines relations professionnelles et à faire preuve d'éthique, sachant que tout geste ou toute parole peut être sujet à évaluation par les pairs.

De plus, je ne peux passer sous silence le fait que la transition identitaire doit également se refléter dans le *curriculum vitae* et la lettre de présentation du postulant à un emploi de professeur. Plus précisément, lorsque nous sommes dans une posture identitaire de praticienne, notre dossier de candidature s'avère être bref et concis, contrairement à la posture de chercheur scientifique qui demande à ce que chaque activité soit répertoriée dans le *curriculum vitae*. Comme le rappelle Gagnon (dans ce numéro), toutes les réalisations doivent être explicitées, dans la lettre de présentation, de façon à ce que notre dossier se distingue aux yeux des membres du comité de sélection (nos futurs collègues), afin qu'ils estiment notre candidature admissible pour une entrevue d'embauche. Ce changement de paradigme a été pour moi très difficile à réaliser, car en tant que directrice d'établissement d'enseignement, je ne décrivais pas, dans mon *curriculum vitae*, toutes les activités professionnelles auxquelles je participais, ni les rapports que je rédigeais. Bref, j'ai eu à ajuster mes pratiques professionnelles de façon à colliger toutes les preuves en lien avec les activités que je réalisais, dans le cadre de ma nouvelle fonction à titre de professeure d'université. Également, grâce à mon mentor, j'ai été capable de réécrire ma lettre de présentation de façon à faire valoir davantage mes compétences, à titre de chercheuse scientifique.

Également, comme mentionné par Masdonati et Zittoun (2012) ainsi que Miserez (2009), je considère qu'il est important de chercher dans son entourage des « mentors » qui deviendront des ressources importantes pouvant pallier le manque d'informa-

tions quant à la nouvelle fonction. En effet, comme le mentionne Duchesne (dans ce numéro), pendant mon parcours doctoral, je n'ai publié qu'un seul article scientifique. Cette situation s'explique par le fait que je n'ai pas été informée, pendant mes études doctorales, de l'importance d'enrichir mon dossier universitaire de publications et de communications scientifiques. L'importance du dossier universitaire m'a donc été expliquée par une collègue qui est rapidement devenue mon mentor et qui m'a aidée à enrichir mon *curriculum vitae* en publiant des articles et en organisant des événements, tant sur la scène provinciale, nationale, qu'internationale. Cette même collègue m'a offert du soutien, m'a partagé diverses expériences pour ainsi faciliter mon changement de posture, ce qui a facilité ma reconstruction de sens, comme le dit si bien Gillespie (2007).

Conclusion

Bref, lors de ma première expérience en milieu universitaire, j'ai réalisé que mes repères et mes valeurs, en tant que directrice d'établissement d'enseignement, correspondaient très peu à ceux préconisés par le milieu universitaire. Par contre, grâce à mon entrée en fonction dans une université où l'on valorise davantage l'embauche de professeurs ayant préalablement vécu une posture identitaire de praticienne, j'ai rapidement compris que la culture, les repères et les valeurs pouvaient diverger d'une université à une autre. Cette prise de conscience m'a permis de clore positivement la reconstruction de mon identité professionnelle, car j'ai compris que je pouvais mettre à contribution mes expériences professionnelles vécues, tant au sein d'établissements d'enseignement qu'en milieu universitaire.

En terminant, j'aimerais souligner que malgré les répercussions que l'épisode d'épuisement professionnel ont eu sur ma santé, il n'en demeure pas moins que cette expérience de vie m'a inspirée quant à mon sujet de thèse de doctorat, ce qui m'a permis de réaliser une transition professionnelle de façon efficiente, m'offrant désormais l'opportunité de partager ma passion pour l'éducation avec un public plus diversifié, comptant autant de praticiens que de chercheurs scientifiques œuvrant de partout à travers le monde!

Références bibliographiques page 48

Références bibliographiques

References

Mot des corédactrices

Page III – 1

Albert, M.-N. et Couture, M.-M. (2013). La légitimation de savoirs issus de récits autobiographiques dans une épistémologie constructiviste pragmatique. *Recherches qualitatives*, 32(2), 175-200.

Association canadienne pour les études supérieures. (2004). *Votre avenir : Un guide à l'intention des étudiantes et étudiants éventuels des 2^e et 3^e cycles*. Récupéré de : http://www.cags.ca/documents/publications/best_practices/ACESHandbook05.pdf

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 39-72.

Orofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie. *Informations sociales*, 145(1), 68-81.

Tamburri, R. (2013). Une réforme du doctorat s'impose. *Affaires universitaires*. Récupéré de : <https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/une-reforme-du-doctorat-simpose/>

Catherine Déri

Page 1 – 6

Association canadienne pour les études supérieures (2004). *Votre avenir : Un guide à l'intention des étudiantes et étudiants éventuels des 2^e et 3^e cycles*. Récupéré de : http://www.cags.ca/documents/publications/best_practices/ACESHandbook05.pdf

Belleville, G. (2014). *Assieds-toi et écris ta thèse!* Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.

Bernheim, E. et Noreau, P. (2016). *La thèse : Un guide pour y entrer... et s'en sortir*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.

Bovend'Eerd, T. J., Botell, R. E. et Wade, D. T. (2009). Writing SMART rehabilitation goals and achieving goal attainment scaling : A practical guide. *Clinical rehabilitation*, 23(4), 352-361.

Brailsford, A. (2010). Motives and Aspirations for Doctoral Studies: Career, Personal, and Interpersonal Factors in the Decision to Embark on a History PhD. *International Journal of Doctoral Studies*, 5, 15-27.

Brown, L. (2014). International students or 'cash cows'? *The Star*. Récupéré de : https://www.thestar.com/yourtoronto/education/2014/09/11/international_students_or_cash_cows.html

Castonguay, P. (2018). Plus d'ouverture envers les emplois non académiques. *Affaires universitaires*. Récupéré de : <http://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/ctualites-articles/plus-douverture-envers-les-emplois-non-academiques/>

Chassangre, K. et Callahan, S. (2017). « J'ai réussi, j'ai de la chance... je serai démasqué » : Revue de littérature du syndrome de l'imposteur. *Pratiques Psychologiques*, 23(2), 97-110.

Denis, C. et Lison, C. (2016). Et si l'encadrement des étudiants au troisième cycle universitaire devenait une priorité? Dans Y. Karsenti (dir.), *Mieux former les enseignants dans la Francophonie. Principaux enjeux actuels et futurs* (p. 375-385). Montréal, QC : AUF.

Deslauriers, J.-P. (2019). *Et si le doctorat était une belle aventure?* Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Duchesne, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie. *Recherches*

en éducation, 11, 27-38. Récupéré de : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>

Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : État de la question. Dans M. Romainville et C. Michaud (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33-52). Paris, France : De Boeck Supérieur.

Guidère, M. (2004). *Méthodologie de la recherche : Guide du jeune chercheur*. Paris, France : Ellipses.

Harrington, K. (2018). Harness the power of groups to beat the 'PhD blues'. *Nature: international journal of science*, 559, 143-144. Récupéré de : <https://www.nature.com/articles/d41586-018-05589-w>

Janta, H., Lugosi, P. et Brown, L. (2014). Coping with loneliness : An ethnographic study of doctoral students. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 1-18.

Kamanzi, P.C., Bastien, N., Doray, P. et Magnan, M.-O. (2016). Immigration et cheminement scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand? *The Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 225-248.

Litalien, D. (2014). *Persévérance aux études de doctorat (Ph. D.). Modèle prédictif des intentions d'abandon* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Récupéré de : <http://docplayer.fr/2069905-Perseverance-aux-etudes-de-doctorat-ph-d-modele-predictif-des-intentions-d-abandon.html>

Litalien D. et Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies : A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231.

Martinez, E., Ordu, C., Della Sala, M.R. et McFarlane, A. (2013). Striving to Obtain a School-Work-Life Balance : The Full-Time Doctoral

Student. *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 39-58.

McCallin, A. et Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74.

Nicolas, J. (2008). *Les chercheurs de demain*. Affaires Universitaires. Récupéré de : <https://www.affaires-universitaires.ca/articles-de-fond/article/les-chercheurs-de-demain/>

Parkman, A. (2016). The Imposter Phenomenon in Higher Education : Incidence and Impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1), 51-60.

Philippe, M.-C., Romainville, M. et Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université? *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 309-325.

Phillipson, C. et Ogg, J. (2010). *Active ageing and universities : Engaging older learners*. Londres, Angleterre : Universities United-Kingdom.

Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*. Montréal, QC : Les Presses internationales Polytechnique.

Regnault, E. (2017). *L'éducation comparée entre mesure et culture. Approche pragmatique et approche compréhensive*. Paris, France : L'Harmattan.

Statistique Canada (2011). *Nombre et proportion de la population âgée de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, Canada, 2011*. Récupéré de : <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-012-x/2011001/tbl/tbl01-fra.cfm>

Tamburri, R. (2013). *Une réforme du doctorat s'impose*. Affaires universitaires. Récupéré de : <https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond/article/une-reforme-du-doctorat-simpose/>

Universités Canada (2011). *Tendances dans le milieu universitaire*. Récupéré de : <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/11/tendances-dans-le-milieu-universitaire-vol1-effectifs-juin-2011.pdf#page=1&zoom=auto,-282,623>

Vézina, C. (2016). Les isolements du parcours doctoral. Dans E. Bernheim et P. Noreau (dir.), *La thèse : un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 233-243). Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.

Wallach, R. (2017). Postdocs power research. *Science*, 357(6355), 951.

Aline Niyubahwe

Page 7 – 12

Berry, J.W. (1992). Acculturation and Adaptation in New Society. *International Migration*, 30(1), 69-85. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x>

Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures : Le cas du doctorat*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Chevrolet, D. (1977). Les problèmes d'adaptation des étudiants étrangers au système universitaire français. *Revue française de pédagogie*, 40, 30-44. <https://doi.org/10.3406/rfp.1977.1635>

Coulon, A. et Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : L'état des savoirs*. Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), CRES, Université Paris VIII. <http://www.revues.msh-paris.fr/vernumpub/E-2-En-nafaa.pdf>

Germain, A. et Vultur, M. (2016). *Entre mobilité et ancrage : Les étudiants internationaux à l'INRS*. Montréal, QC : Institut national de la recherche scientifique. <http://espace.inrs.ca/3344/1/germain-vultur-2016.pdf>

Leduc, A. (1990). *La direction des mémoires et thèses*. Brossard, QC : Behaviora.

Mansouri, F. (2012). *L'expérience des étudiants étrangers : entre stratégie individuelle et mimétisme communautaire. Le cas de l'INSA de Lyon*. Master professionnel en sociologie et développement des Organisations, Faculté de sociologie, Université de Lyon II. http://institut-gaston-berger.insa-lyon.fr/sites/institut-gaston-berger.insa-lyon.fr/files/rapport_fmantouri.pdf

Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : Côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Neuwahl, N. (2016). L'Intégration dans un contexte universitaire étranger. Dans E. Berneheim et P. Noreau (dir.), *La thèse : Un guide pour y entrer et s'en sortir* (p.51-64). Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.

Noreau, P. (2016). Travailler avec un directeur de thèse. Dans E. Berneheim et P. Noreau (dir.), *La thèse : Un guide pour y entrer et s'en sortir* (p.196-208). Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.

Richard, P. (2014). *Facteurs de l'adaptation aux études universitaires d'étudiants de première génération* (Thèse de Doctorat). Université du Québec à Montréal.

Royer, C. (1998). *Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Lucie Le Callonac

Page 13 – 18

Adler, P. (1975). The transitional experience : An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 13-23.

Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication inter-*

culturelle : Une recherche-action pour un parcours de formation. Berne : Peter Lang.

Ballatore, M. (2017). La mobilité étudiante en Europe. Une lente institutionnalisation sans réelle démocratisation. *Hommes & migrations [en ligne]*, 1317/1318, 79-86. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.3877>

Berry, J.W. et Sam, D.L. (2016). Theoretical perspectives. Dans D.L. Sam et J.W. Berry (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (2^e éd., p.11-29). New York, NY : Cambridge University Press.

Bourhis, R.Y., Moïse, L.C., Perreault, S. et Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model : A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386. [http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20interactive%20acculturation%20model%20\(Burhis%20et%20al.\).pdf](http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20interactive%20acculturation%20model%20(Burhis%20et%20al.).pdf)

Calder, M. J., Richter, M. S., Mao, Y., Burns, K. K., Mogale, R. S. et Danko, M. (2016). International Students Attending Canadian Universities : Their Experiences with Housing, Finances, and Other Issues. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 92-110.

Campus France. (2010). Les cotutelles internationales de thèse. Récupéré du site de Campus France : https://toronto.consulfrance.org/IMG/pdf/Campusfrance_cotutelle_fr.pdf

Campus France. (2019). *Les cotutelles internationales de thèse*. Récupéré du site de Campus France : <https://www.campusfrance.org/fr/ressource/les-cotutelles-internationales-de-these>

Chatel-DeRepentigny, J., Montmarquette, C. et Vaillancourt, F. (2011). *Les étudiants internationaux au Québec : État des lieux, impacts*

économiques et politiques publiques (Rapport N° 71). Montréal, QC : CIRANO. <https://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2011s-71.pdf>

De Maupassant, G. (1902). *Au soleil*. Paris : Librairie Ollendorff.

Endrizzi, L. (2010). La mobilité étudiante, entre mythe et réalité. *Dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique [en ligne]*, 51. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00473752/document>

Gullahorn, J. T. et Gullahorn, J. E. (1963). An extension of the u-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19(3), 33-47.

Hall, F.L. (2012). *Les pratiques exemplaires des programmes internationaux bilingues et conjoints*. Récupéré du site de l'Association canadienne pour les études supérieures : http://www.cags.ca/documents/publications/best_practices/Best_Practices_Dual_Joint_DegreesFR.pdf

Havet, N. (2017). Mobilité internationale des étudiants du supérieur et débuts de vie active. *Revue française d'économie*, 32(2), 64-106.

Lambert-Chan, M. (2012). *Petit guide de survie des étudiants*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.

Michaud, V. (2012). Choc du retour : Le sentiment de perte et l'intégration des valeurs au retour d'un séjour prolongé à l'étranger. *Journal sur l'Identité, les Relations Interpersonnelles et les Relations Intergrupales*, 5, 80-86.

Murphy-Lejeune, E. (2001). Le capital de mobilité : Genèse d'un étudiant voyageur. *Mélanges Crapel*, 26, 137-165. http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/26_murphylejeune.pdf

Pleyers, G. et Guillaume, J.-F. (2008). Expériences de mobilité étudiante et construction de soi. *Agora débats/jeunesses*, 50(4), 68-78. <https://doi.org/10.3917/agora.050.0068>

Redfield, R., Linton, R. et Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152.

Reisinger, Y. et Dimanche, F. (2009). *International tourism : Cultures and behavior*. New York, NY : Routledge.

Robichaud, O. (2013). *Les cotutelles internationales gagnent en popularité, surtout au Québec*. Récupéré du site University Affairs/Affaires Universitaires : <https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/les-cotutelles-internationalesgagnent-en-popularite-surtout-au-quebec/>

Romelaer, P. et Kalika, M. (2016). *Comment réussir sa thèse*. Paris : Dunod.

Saulnier, M.-S. (2017). *Les difficultés du doctorat en cotutelle*. Récupéré du site Quartier Libre : <http://quartierlibre.ca/les-difficultes-du-doctorat-en-cotutelle/>

Schwartz, S. et Zamboanga, B. (2008). Testing Berry's model of acculturation : A confirmatory latent class approach. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 275-285. <https://doi.org/10.1037/a0012818>

Unesco. (2016). *Global flow of tertiary-level students*. Récupéré du site de l'UNESCO : <http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-student-flow-viz.aspx>

Université d'Ottawa. (2017). *Durée des études*. Récupéré du site de l'Université d'Ottawa : <https://www.uottawa.ca/administration-et-gouvernance/127-duree-des-etudes>

Université d'Ottawa. (2018). *Cotutelles*. Récupéré du site de l'Université d'Ottawa : <https://www.uottawa.ca/etudes-superieures/etudiants/cotutelles>

Vultur, M. et Germain, A. (2018). Les carrières migratoires des étudiants internationaux dans une université de recherche au

Québec : Repenser la mobilité et l'ancrage. *Canadian ethnic studies/Études ethniques au Canada*, 50(1), 107-127. <https://doi.org/10.1353/ces.2018.0006>

Constance Denis

Page 19 – 24

Chassangre, K. et Callahan, S. (2017). « J'ai réussi, j'ai de la chance... je serai démasqué » : Revue de littérature du syndrome de l'imposteur. *Pratiques Psychologiques*, 23(2), 97-110. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.01.001>

Davidson, A. (2007). Réflexion sur l'épistémologie de la recherche en éducation à partir d'une étude dans le domaine des TIC avec une méthode collaborative : Les outils de la recherche participative. *Revue Éducation Francophonie*, 35(2), 233-250.

Engels-Schwarzpaul, A.-C. C. (2015). The Ignorant Supervisor : About common worlds, epistemological modesty and distributed knowledge. *Educational Philosophy and Theory*, 47(12), 1250-1264. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041443>

Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal. (2013). *Lexamen général de synthèse*. Montréal, QC : Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (FAÉCUM).

Gardner, S. (2009). Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs in the United States. *Higher Education*, 58(1), 97-112. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9184-7>

Gozlan, C. (2017). Entre étudiants sur le tard et apprentis-professionnels. Figures de la professionnalisation des doctorants en sciences humaines et sociales. *Émulations. Revue des sciences sociales*, 21, 83-100.

Haag, P. (2017). Analyser et évaluer la relation entre doctorant et directeur de thèse. Quels cadres théoriques et quels outils en psychologie? *Émulations. Revue des sciences sociales*, 21, 19-37.

Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281. <https://doi.org/10.1080/03075070802049202>

Litalien, D. (2014). *Persévérance aux études de doctorat (Ph.D.) : Modèle prédictif des intentions d'abandon* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.

Malo, A., Monfette, O., Laflamme, D. et Cantin, J. (2019). L'encaînement informel et collectif des doctorants. Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *Devenir professeur* (p. 89-98). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

Skakni, I. (2016). *Progresser dans la formation doctorale en sciences de l'humain et du social : individus et structure en tension* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.

Smit, R. (2010). Doctoral supervision : Facilitating access to a community of research practice? *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 96-109.

Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., et Hubbard, K. (2018). The PhD Experience : A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388. <https://doi.org/https://doi.org/10.28945/4113>

Vézina, C. (2016). Les isolements du parcours doctoral. Dans P. Noreau et E. Bernheim (dir.), *La thèse : Un guide pour y entrer... et s'en sortir* (p. 233-243). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

Nathalie Gagnon

Page 25 – 30

Adams, K. A. (2002). *What Colleges and Universities Want in New Faculty*. Washington, DC : Association of American Colleges and Universities.

Aggeri, F. (2016). L'obsession de la productivité et la fabrique du chercheur publiant. *Le Libellio d'Aegis : Écrire et publier*, 12(2), 21-32.

Anderson, E. M. et Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39, 38-42.

Austin, A. E. (2002). Creating a bridge to the future : Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *The Review of Higher Education*, 26(2), 119-144.

Bradbury-Jones, C., Irvine, F. et Sambrook, S. (2007). Unity and detachment : A discourse analysis of doctoral supervision. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(4), 81-96.

Cochran, J. D., Campbell, S. M., Baker, H. M. et Leeds, E. M. (2014). The role of student characteristics in predicting retention in online courses. *Research in Higher Education*, 55(1), 27-48.

Cusanovich, M. et Gilliland, M. (1991). Mentoring : The faculty-graduate student relationship. *CGS Communicator*, 24(4), 1.

Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* (p. 113-133). Paris : De Boeck.

Gregoric, C. et Wilson, A. (2012).

- Informal Peer Mentoring During the Doctoral Journey: Perspectives of Two Postgraduate Students. Dans M. Kiley (dir.), *Proceedings of the 10th Quality in Postgraduate Research Conference : Narratives of Transition : Perspectives of Research Leaders, Educators and Postgraduates* (p. 83-92). Canberra, Australie : CHELT, The Australian National University. <https://core.ac.uk/reader/43335294> (<http://chelt.anu.edu.au>)
- Holmes, B. D., Robinson, L. et Seay, A. D. (2010). Getting to finished : Strategies to ensure completion of the doctoral dissertation. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(7), 1-8.
- Houde, R. (2011). *Des mentors pour la relève*. Boisbriand, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lehmann, J.-C. (2005). *Propositions pour favoriser l'emploi des docteurs*. Récupéré de : <https://cjc.jeunes-chercheurs.org/interventions/2005-06-futuris.pdf>
- Linden, J., Ohlin, M. et Brodin, E. M. (2013). Mentorship, supervision & learning experience in PhD education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 639-662.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263.
- Luna, G. et Cullen, D. (1998). Do graduate students need mentoring? *College Student Journal*, 32(3), 322-330.
- Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : Un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45-47.
- McAlpine, L. et Amundsen, C. (2011). *Doctoral Education : Research Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators*. Amsterdam : Springer.
- Mullen, C. A. (2007). Trainers, illusionists, tricksters, and escapist : Changing the doctoral circus. *The Educational Forum*, 71(4), 300-315.
- Pyhalto, K., Toom, A., Stubb, J. et Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar : A study of doctoral students of becoming a scholar. *ISRN Education*, 1-12.
- Winston, Jr., R. B. et Polkosnik, M. C. (1984). Advising graduate and professional school students. Dans R. B. Winston Jr., T. K. Miller, S. C. Ender et T. J. Grites (dir.), *Developmental Academic Advising : Addressing Students Educational, Career, and Personal Needs* (p. 287-315). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Wouters, P. et Frenay, M. (2015). Élaborer un portfolio ou son dossier d'enseignement. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant* (p. 203-220). Berne : Peter Lang SA.
- Claire Duchesne**
Page 31 – 36
- Aggeri, F. (2016). L'obsession de la productivité et la fabrique du chercheur publiant. *Le Libellio d'Aegis : Écrire et publier*, 12(2), 21-32. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01368023>
- Brischoux, F. et Angelier, F. (2015). Academia's never-ending selection for productivity. *Scientometrics*, 103, 333-336. https://www.researchgate.net/publication/271208542_Academia%27s_never-ending_selection_for_productivity
- Buchan, J. et Wilcox, T. (2012). Preparing doctoral students in social sciences for a future in academe : Perspectives on publishing during candidature. *Canadian Legal Education Annual Review*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2402560
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXI^e siècle? *Savoirs, hors série*(5), 9-50.
- Chamayou, G. (2009). Petits conseils aux enseignants-chercheurs qui voudront réussir leur évaluation. *Revue du mauss*, 33(1), 208-226. <http://www.contretemps.eu/petits-conseils-enseignants-chercheurs-qui-voudront-reussir-leur-evaluation/>
- Finlayson, M. (2009). Enabling scientific writing : Recent strategies implemented through CJOT. *The Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(4), 261-262. <https://search.proquest.com/docurriculum/vitaeview/212914232?pq-orig-site=gscholar>
- Gingras, Y. et Larivière, V. (2005). Les pratiques de publication des chercheurs québécois en sciences sociales. *Les Cahiers de l'ACSALF*, 2(2), 10-11. <https://archipel.uqam.ca/511/1/ACSALF2005.pdf>
- Gurnet, N. et Fusulier, B. (2019). L'éthos scientifique des chercheurs à l'épreuve de la reconversion professionnelle. Dans T. Perez-Roux, M. Deltand, C. Duchesne et J. Masdonati (dir.), *Parcours professionnels, transitions et transformations identitaires : Le sujet au cœur des évolutions dans le champ de l'éducation et de la formation* (p. 216-237). Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Horta, H. et Santos, J.M. (2016). The Impact of publishing during PhD studies on career research Publication, visibility, and collaborations. *Res High Educ*, 57, 28-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1088529>
- Kamler, B. (2008). Rethinking doctoral publication practices : Writing from and beyond the thesis. *Studies in Higher Education*, 33(3), 283-294. <https://eric.ed.gov/?id=EJ799244>
- Kapp, S. (2015). Un apprentissage sans normes explicites? La socialisation à l'écriture des doctorants. *Socio-logos*, 10, 1-8. <https://journals.openedition.org/socio-logos/3008>
- Larivière, V. (2011). On the shoulders of students? The contribution of PhD students to the advancement of knowledge. *Scientometrics*, 90(2), 463-481. <https://www.ost.uqam.ca/publications/on-the-shoulders-of-students-the-contribution-of-phd-students-to-the-advancement-of-knowledge/>
- Lits, G. (2013). Trajectoires scientifiques et logiques de publication : L'ambivalence des revues de jeunes chercheurs. Dans J.-L. Dufays et P. Servais (dir.), *Publier en sciences humaines. Quels enjeux, quelles modalités, quels supports, quelle diffusion?* (p. 83-90). Louvain-la-Neuve : Académie - L'Harmattan. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A128443>
- Mathieu-Fritz, A. et Quemin, A. (2007). Publier avant et pendant la thèse. *Socio-logos*, 2, 1-22. <https://journals.openedition.org/socio-logos/107>
- Pickering, C. et Byrne, J. (2014). The benefits of publishing systematic quantitative literature reviews for PhD candidates and other early-career researchers. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 534-548. <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/49021>
- Thorne, S. (2015). Comment se protéger contre l'escroquerie dans le monde de la publication. *Revue canadienne des soins infirmiers en oncologie*, 25(1), 8-10. http://www.canadianoncologynursingjournal.com/index.php/conj/article/view/39/pdf_20

Marie-Eve Skelling Desmeules

Page 37 – 42

Association Canadienne des Stagiaires Post-doctoraux [ACSP]. (2018a). *Mémoire pré-budgétaire de 2019 : Investir dans le Système de formation postdoctorale canadien*. Récupéré de : <http://www.caps-acsp.ca/wp-content/uploads/2018/09/ACSP-M%C3%A9moire-pr%C3%A9-budg%C3%A9taire-de-2019-FINA-for-posting.pdf>

Association Canadienne des Stagiaires Post-doctoraux [ACSP]. (2018b). *Réinventer le système de formation postdoctorale canadien*. Récupéré du site de l'Acfas Magazine, section *Postdoctorat* : <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2018/09/reinventer-systeme-formation-postdoctorale-canadien>

Akerlind, G. S. (2005). Postdoctoral Researchers : Roles, Functions and Career Prospects. *Higher Education Research and Development*, 24(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/0729436052000318550>

Aschwanden, C. (2006). Professionalizing the postdoctoral experience. *Cell*, 124(3), 445-447. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2006.01.025>

Catano, V. M., Haines, T., Kirpalani, H., Shannon, H., Stringer, B., et Lozanski, L. (2007). Occupational Stress Among Canadian University Academic Staff. Ottawa: Canadian Association of University Teachers <http://www.caut.ca/en/publications/healthandsafety/CAUTStressStudy-EN.pdf>

Chen, S., McAlpine, L. et Amundsen, C. (2015). Postdoctoral positions as preparation for desired careers : A narrative approach to understanding postdoctoral experience. *Higher Education and Development*, 34(6), 1083-1096.

Comité intersectoriel étudiant des Fonds de recherche du Québec [CIE]. (2018a). *Postdoctorants et postdoctorantes : Portrait quantitatif d'une population*. Récupéré du site de l'Acfas Magazine, section *Postdoctorat* : <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2018/09/postdoctorants-postdoctorantes-portrait-quantitatif-population>

Comité intersectoriel étudiant des Fonds de recherche du Québec [CIE]. (2018b). *Conciliation postdoctorat-famille : Synthèse d'une consultation*. Récupéré du site de l'Acfas Magazine, section *Postdoctorat* : <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2018/09/conciliation-postdoctorat-famille-synthese-consultation>

Davis, G. (2009). Improving the Postdoctoral Experience : An Empirical Approach. Dans R. B. Freeman et D. Goroff (dir.), *Science and Engineering Careers in the United States : An Analysis of Markets and Employment* (p. 99-127). Chicago, IL : University of Chicago Press.

Dyke, N. et Deschenaux, F. (2008). *Enquête sur le corps professoral québécois. Faits saillants et questions*. Montréal, QC : Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université.

Golde, C. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition : Lessons from four departments. *Journal of Higher Education*, 76, 669-701.

Gruosso, T. et Urli, M. (2018, septembre). *Éditorial : Chercheur ou chercheuse... sinon rien!* Récupéré du site de l'Acfas Magazine, section *Postdoctorat* : <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2018/09/editorial-chercheur-chercheuse-sinon-rien>

Horta, H. (2009). Holding a postdoctoral position before becoming a faculty member : Does it bring

benefits for the scholarly enterprise? *Higher Education*, 58, 689-721.

Jean-Bouchard, E. (2018). *Questions pour Évelyne Jean-Bouchard, postdoctorante*. Récupéré du site de l'Acfas Magazine, section *Postdoctorat* : <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2018/09/questions-evelyne-jean-bouchard-postdoctorante>

Lambert-Chan, M. (2012). Avez-vous le profil d'un stagiaire postdoctoral? Dans M. Lambert-Chan (dir.), *Petit guide de survie des étudiants* (p.125-127). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.7696>

Leclerc, C., Bourassa, B. et Macé, C. (2017). Dérives de la recherche et détresse psychologique chez les universitaires [University research and psychological distress among academic staff]. *Pistes : Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé*, 19(2), 1-48.

Mendoza, N. S., Resko, S. M., De Luca, S. M., Mendenhall, A. N. et Early, T. J. (2013). Social work and postdoctoral experience. *Social Work Research*, 37(1), 76-80. <https://doi.org/10.1093/swr/svt006>

Mervis, J. (1999). Introduction to special issue : The world of postdocs. *Science*, 285, 5433.

Perreault, C. (2018). *La supervision des postdoctorants : Entretien avec Claude Perreault*. Récupéré du site de l'Acfas Magazine, section *Postdoctorat* : <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2018/09/supervision-postdoctorants-entretien-claude-perreault>

Picard, F. et Leclerc, C. (2008). L'insertion dans la carrière professorale au sein des universités québécoises : Une analyse secondaire. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 38(1) 21-43.

Pyhältö, K., McAlpine, L., Peltonen, J. et Castello, M., (2017). How does social support contribute to engaging Post-PhD experience? *European Journal of Higher Education*, 17(4), 373-387. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1348239>

Scaffidi, A. et Berman, J. (2011). A positive postdoctoral experience is related to quality supervision and career mentoring, collaborations, networking and a nurturing research environment. *Higher Education*, 62, 685-698.

Tremblay-Wragg, E. (2018). *Questions pour Émilie Tremblay-Wragg, postdoctorante*. Récupéré du site de l'Acfas Magazine, section *Postdoctorat* : <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2018/09/questions-emilie-tremblay-wragg-postdoctorante>

France Gravelle

Page 43 – 47

Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique : Étape marquante dans l'analyse des données. *Recherches qualitatives, hors-série n° 3*, 396-423.

Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). *Transitions professionnelles. Recherche et formation*, 74, 101-114. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2150>

Bertrand, D. et Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : Tendances fondamentales et développements souhaités. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 353-374. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n2-rse885/011037ar/>

Brassard, A. (2012). La commission scolaire au Québec : Une institution controversée. *Le Point en administration de l'éducation*, 15(1), 7-10.

Brassard, A., Cloutier, M., De Sae-

- deleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487-508. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n3-rse989/012079ar/>
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants : Apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1982). *Le rôle du professeur d'université. Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation*. Québec, QC : Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0315.pdf>
- Deschenaux, F. (2013). Les enjeux de l'enseignement pour les professeurs d'université au Québec. *Revue Recherches en éducation*, 17, 104-114. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no17.pdf>
- Dubar, C. (2002). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2013). *La socialisation* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dyke, N. et Deschenaux, F. (2008). *Enquête sur le corps professoral québécois : Faits saillants et questions*. <https://fqppu.org/enquete-sur-le-corps-professoral-quebecois/>
- Fave-Bonnet, M.-F. (2003). Les universitaires : Une identité professionnelle incertaine. *Hermès*, 35, 195-202. http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9334/HERMES_2003_35_195.
- Gillespie, A. (2007). The social basis of self-reflection. Dans J. Valisiner et A. Rosa (dir.), *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (p. 678-691). Cambridge : Cambridge University Press.
- Gouvernement du Québec. (2018). Loi sur l'instruction publique. Récupéré du site Publications Québec : <http://www.legisquebec.gov.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Lachance, L., Gauthier-Richard, L., Grégoire, S., Cournoyer, L., Fournier, G. et Richer, L. (2016). Les modèles explicatifs des liens entre les rôles de vie : La contribution de l'analyse du système de projets personnels. Dans G. Fournier, E. Poirer et L. Lachance (dir.), *Éducation et vie au travail – Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle* (tome 2) (p. 29-64). Laval, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lapointe, C. et Langlois, L. (2004). Identité professionnelle et leadership en éducation : Analyse de pratiques collectives distinctes. *Éducation et francophonie*, 32(2), Québec, 175-190. <https://www.acef.ca/c/revue/pdf/Lidentiteprofessionnelle.pdf>
- Leclerc, C. et Bourassa, B. (2013). Travail professoral et santé psychologique. Sens et dérivés. Laval, QC : CRIEVAT-Université Laval. http://www.crievat.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Rapports_de_recherche/SENS_ET_DERIVES_Leclerc_Bourassa.pdf
- Masdonati, J. et Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41(2). <https://journals.openedition.org/osp/3776>
- Ménard, L., Bédard, D., Leduc, D. et Gravelle, F. (2017). La formation des nouveaux professeurs d'université : Ses effets à court terme. *Revue Formation et profession*, 25(3), 3-17. http://formation-profession.org/files/numeros/18/v25_n03_413.pdf
- Miserez, C. (2009). La reprise de formation universitaire : Les enjeux du développement adulte. *Dossiers de Psychologie et éducation* [En ligne], 67. https://doc.rero.ch/record/6302/files/dossiers_de_psychologie_2009_67.pdf
- Perez-Roux, T. (2012, décembre). Dynamiques identitaires et transitions professionnelles : Contribution dans le champ des recherches sur l'enseignement et la formation. Note de synthèse en sciences de l'éducation pour l'Habilitation à diriger les recherches, Université de Nantes, France. [Non publiée].
- Perez-Roux, T. et Balleux, A. (2012, juin). Transitions professionnelles choisies-imposées : Quelles dynamiques identitaires à l'épreuve des contextes? *Congrès international AMSE*, Reims, France.
- Poulin, M. (2012). Analyser sa trajectoire professionnelle par son récit de vie au travail. *Éducation permanente*, n° hors-série, AFPA, 21-28.
- Poulin, M. (2016). Accompagner un moment de transition professionnelle par un dispositif de formation-action réflexif mené auprès de conseillers en orientation et en accompagnement professionnels. *Phronesis*, 4(4), 27-45. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2016-v4-n4-phro-02544/1036711ar/>
- Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en transformation* - Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation (p. 137-162). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Robin, J.-Y. (2009). Les parcours professionnels : Des indicateurs encore pertinents pour penser la vie adulte? Dans J. Boutinet et P. Dominicé (dir.), *Où sont passés les adultes?* (p. 123-143). Paris : Téaraèdre.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd.) (p. 191-218). Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education

Revue d'éducation

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est une publication thématique de la Faculté d'éducation.

© 2020 Université d'Ottawa,
Faculté d'éducation.

La reproduction non autorisée du contenu, en tout ou en partie, est interdite.

Rédactrice en chef

Claire Duchesne,
Université d'Ottawa

Co-rédactrice invitée

Lucie Le Callonnec,
Université d'Ottawa et
Université Paul-Valéry
Montpellier 3

Co-rédactrice invitée

Catherine Déri
Université d'Ottawa

Abonnement

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est offerte gratuitement en format PDF au www.education.uOttawa.ca

La Revue est une initiative du vice-doyen à la recherche.
ISSN# 1925-5497

Pour les questions ou commentaires, s'adresser à :

Direction de la recherche
Faculté d'éducation
vdre@uOttawa.ca
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa, ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca

Education Review

The uOttawa Education Review is a thematic publication of the Faculty of Education.

© 2020 University of Ottawa,
Faculty of Education.

Unauthorized reproduction in whole or in part is prohibited.

Senior Editor

Claire Duchesne,
University of Ottawa

Guest Coeditor

Lucie Le Callonnec,
University of Ottawa and
University Paul-Valéry
Montpellier 3

Guest Coeditor

Catherine Déri,
University of Ottawa

Subscription

The uOttawa Education Review is offered free of charge in PDF format at

www.education.uOttawa.ca

The Review is an initiative of the Vice Dean, Research.
ISSN# 1925-5497

For questions, inquiries and comments:

Research office
Faculty of Education
vdre@uOttawa.ca
145 Jean-Jacques-Lussier St.
Ottawa ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca