

# DEVENIR CHERCHEUR : RAPPORT AU SAVOIR ET ENGAGEMENT DANS LA RECHERCHE DES DOCTORANTS EN HISTOIRE ET EN MATHÉMATIQUES

Valérie Capdevielle-Mougnibas, Isabelle Hermet-Landois, Patricia Rossi-Neves

► **To cite this version:**

Valérie Capdevielle-Mougnibas, Isabelle Hermet-Landois, Patricia Rossi-Neves. DEVENIR CHERCHEUR : RAPPORT AU SAVOIR ET ENGAGEMENT DANS LA RECHERCHE DES DOCTORANTS EN HISTOIRE ET EN MATHÉMATIQUES: Rapport au savoir et engagement dans la recherche. Pratiques Psychologiques, Elsevier Masson, 2004, 10 (2), pp.141-151. 10.1016/j.prps.2004.04.003 . hal-00976945

**HAL Id: hal-00976945**

**<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00976945>**

Submitted on 10 Apr 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**DEVENIR CHERCHEUR :**  
**RAPPORT AU SAVOIR**  
**ET ENGAGEMENT DANS LA RECHERCHE**  
**DES DOCTORANTS EN HISTOIRE ET EN**  
**MATHÉMATIQUES**

**Valérie Capdevielle-Mougnibas\* – Isabelle Hermet-Landois**

**Patricia Rossi-Neves**

Laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux  
Université Toulouse-le Mirail  
UFR de Psychologie  
5, allées Antonio Machado, F-31058 Toulouse Cedex 1.

Tél. : 05 61 50 47 52 – Fax : 05 61 91 99 19  
[capdevie@univ-tlse2.fr](mailto:capdevie@univ-tlse2.fr)

Titre abrégé : rapport au savoir et engagement dans la recherche

# **DEVENIR CHERCHEUR : RAPPORT AU SAVOIR ET ENGAGEMENT DANS LA RECHERCHE DES DOCTORANTS EN HISTOIRE ET EN MATHÉMATIQUES**

Titre abrégé : Rapport au savoir et engagement dans la recherche

## **RESUME**

La recherche qualitative présentée s'interroge sur l'orientation des étudiants à l'université et les motifs de l'engagement en doctorat. Les auteurs montrent comment l'orientation des doctorants et au-delà leur engagement dans la réalisation d'un travail de thèse relève avant tout d'un rapport au savoir spécifique éloigné d'une quelconque stratégie d'insertion professionnelle. L'analyse lexicale « Alceste » d'un corpus de 16 entretiens semi directifs révèle la présence significative de syntagmes qui témoignent de l'attrance de 8 doctorants en histoire et 8 doctorants en mathématiques pour un type de savoir donné. L'engagement dans la recherche est avant tout affaire de plaisir et d'attrance. Il ne peut être dissocié des fonctions subjectives que tel savoir en exercice remplit pour un sujet.

Mots Clés : Université - Engagement dans la recherche - Projet professionnel -  
Rapport au savoir – Analyse informatisée du discours

**DOING RESEARCH : RELATION TO KNOWLEDGE AND  
COMMITTING TO RESEARCH OF PHD  
STUDENTS SPECIALIZED IN HISTORY AND IN MATHEMATICS**

Relation to knowledge and committing to research

**SUMMARY**

The following qualitative research questions the specialization of students at university and their motives for committing themselves to a PhD. The authors show how the specialization of these students, beyond their commitment to achieve their doctoral work, is first a matter of relation to knowledge, remote from any professional integration strategy. The "Alceste" lexical analysis of a corpus of 16 semi-structured interviews reveals the significant presence of syntagms which show the preference of 8 PhD students specialized in history and 8 PhD students specialized in mathematics for a given type of knowledge. Committing oneself to research is first a question of pleasure and appeal. It cannot be dissociated from the subjective functions that such active knowledge fulfils for a subject.

Key words: University, career objectives, relation to knowledge, commitment to research, computerized analysis of discourse.

Les études doctorales attirent aujourd'hui de plus en plus d'étudiants. Leur nombre a augmenté de plus de 40 % entre 1988 et 1998, toutes disciplines confondues (DEP, MEN, 2001). La France a accueilli en 2000, 64 000 doctorants dont 16 000 étrangers. 11 000 thèses ont été soutenues dont 42 % en sciences « dures », 18 % en sciences du vivant et 40 % en sciences humaines et sociales. Si cette évolution s'inscrit sans aucun doute dans le prolongement du phénomène plus global d'allongement de la durée des études, il reste à expliquer ce qui peut susciter l'engouement des étudiants vers ce type d'études qui supposent de nombreuses contraintes (Pourmir, 1998 ; Bourdages, 2002) et offrent des perspectives d'insertion professionnelle plus qu'aléatoires dans la conjoncture économique actuelle (Depolo et al., 2001). Pour autant, s'il existe de multiples travaux visant à rendre compte des conditions de vie et de l'orientation des étudiants (Galland et Oberti, 1996 ; Coulon, 1997 ; Lemaire, 1998 ; Erlich, 1998 ; Chéret, 1999 ; Grignon et Gruel, 1999 ; Grignon, 2000 ; Romainville, 2000) peu s'interrogent sur les motifs de l'engagement dans des études longues et approfondies (Hatchuel, 1998 ; Pourmir, 1998 ; Bourdages, 2002). Notre équipe<sup>1</sup> s'intéresse depuis plusieurs années à l'orientation des étudiants et aux modalités de leur investissement dans l'acte d'apprendre. Nous étudions en particulier les modalités du rapport au savoir et de la construction psychologique de l'objet "savoir" en fonction des choix disciplinaires et des projets professionnels. Nous mettons l'accent sur l'importance des processus subjectifs, notamment les processus inconscients, par lesquels le sujet se mobilise dans son parcours

---

<sup>1</sup> Equipe Psychologie Sociale du Développement. Laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux. Université Toulouse 2.

universitaire. Nous tenons, par conséquent, avec l'équipe E.S.C.O.L.<sup>2</sup> et l'équipe du CREF<sup>3</sup>, une position relativement originale dans un champ avant tout animé par une psychologie vocationniste centrée sur les notions de motivation et de projet (Guichard et Huteau, 2001). L'enjeu pour nous est de montrer l'importance de la dynamique interne du sujet (de Léonardis, Laterrasse, Hermet, 2004). Pour étayer cette problématique, nous nous sommes particulièrement intéressées à la population des doctorants (Hermet, Laterrasse, Capdevielle, 2001). Ces étudiants ont, en effet, affaire au savoir sous sa forme universitaire dans ses aspects de transmission mais aussi de production. C'est à leur niveau que le rapport au savoir apparaît le plus dépouillé. C'est donc en s'attachant à ce moment terminal du parcours, dans l'après-coup d'un choix pleinement confirmé, que nous avons essayé de repérer ce qui a fait sens pour le sujet dès le temps de l'orientation. La recherche que nous présentons se propose d'étudier les raisons qui conduisent ces étudiants à opter pour la voie de la recherche et à s'engager dans un travail de thèse. Notre objectif est de montrer que les étudiants choisissent de s'orienter dans la discipline dont les caractéristiques conviennent à leurs postures subjectives et au rapport qu'ils entretiennent avec le savoir. Dans cette perspective, il s'agit de ne pas réduire les mécanismes psychologiques du choix à des contraintes externes et de privilégier une conception pluridimensionnelle du sujet qui ne sépare pas les acquisitions cognitives, des déterminants socio familiaux, ni des motions affectives qui le poussent à savoir. Les facteurs socio biographiques (sexe, origine sociale, situation géographique, parcours scolaire...) ne produisent leurs effets

---

<sup>2</sup> « Education, Socialisation et Collectivités Locales ». Département des sciences de l'éducation. Université Paris 8.

<sup>3</sup> « Centre de Recherche Education et Formation. Université Paris 10.

que par la médiation d'une histoire singulière qui n'est pas dissociable des déterminations familiales et de la façon dont le sujet se montre capable de s'en détacher en effectuant ses propres choix. Il s'agit donc de prendre en compte à la fois les conditions externes de l'orientation dans les études et les éléments subjectifs qui amènent le sujet à se mobiliser. Seule l'appréhension de cette double face objective et subjective permet de comprendre que l'orientation résulte non pas d'un choix par défaut mais d'un choix déterminé avant tout par les possibilités subjectives offertes par la discipline.

### **1. Dispositif de recherche**

Notre recherche pose la question de l'importance des caractéristiques disciplinaires dans l'engagement en thèse. Nous avons réalisé une étude qualitative visant à étudier les parcours de 16 doctorants en cours de thèse inscrits à l'Université Toulouse le-Mirail et à l'Université Paul Sabatier à Toulouse. Nous avons rencontré dans le cadre de 16 entretiens semi-directifs, 8 doctorants en histoire et 8 doctorants en mathématiques âgés de 23 à 34 ans. Nous avons retenu l'histoire et les mathématiques à la fois pour leur forte spécificité, leurs aspects contrastés et pour l'engouement que ces deux disciplines universitaires sont capables de susciter chez certains qui y voient parfois une véritable vocation. Elles nous paraissent en outre représentatives du savoir de la science moderne et rendent possible, du fait de leur appartenance à des champs disciplinaires nettement différenciés, une comparaison interdisciplinaire. La grille d'entretien utilisée, élaborée à partir d'une étude exploratoire antérieure, est centrée sur trois thèmes principaux : thème 1 : les motifs du choix disciplinaire (le moment du

choix de la discipline, le parcours scolaire, l'influence éventuelle d'une personne ou d'un événement) ; thème 2 : les motifs de l'engagement dans la recherche (le moment du choix de la recherche, les caractéristiques du travail de recherche, les bénéfices et les contraintes du travail de recherche, l'influence éventuelle d'une personne ou d'un événement) ; thème 3 : les caractéristiques disciplinaires (la spécificité de la discipline, la scientificité de la discipline, le rapport savoir-vérité). Une des originalités de ce travail réside dans la stratégie d'analyse des entretiens. Pour faciliter l'exploitation thématique transversale de ce volumineux corpus d'entretiens (210 pages), nous avons choisi d'effectuer une analyse lexicale et morpho syntaxique à l'aide de la méthodologie Alceste (Reinert, 1993). Le logiciel Alceste<sup>4</sup> met l'accent sur les ressemblances et dissemblances du vocabulaire et rend compte de sa distribution dans les propositions qui constituent le texte étudié. Il permet de repérer la présence de différents ensembles d'énoncés (classes) qui se ressemblent du point de vue de la cooccurrence significative (Chi2) du vocabulaire qui les compose. Le logiciel construit ainsi une modélisation du corpus reconstruit en classes d'énoncés présentant un profil différent. Il offre la possibilité de décrire ces classes à partir de différentes informations telles que : le relevé du vocabulaire le plus spécifique ; la sélection des unités de contexte (uce)<sup>5</sup> les plus représentatives du vocabulaire

---

<sup>4</sup> Le logiciel Alceste (Analyse des Lexèmes Cooccurents dans les Enoncés Simples d'un Texte) a été conçu par Reinert à partir des travaux de Benzécri. Il constitue un outil d'aide à l'interprétation qui permet de réduire l'arbitraire de la description des données. Le logiciel sous licence CNRS/UTM est commercialisé par la Société Image à Toulouse.

<sup>5</sup> Le logiciel définit les unités de contexte élémentaire qui seront à la base des statistiques effectuées, à partir d'un compromis entre la forme syntaxique (respect de la ponctuation) et les



caractéristique de la classe ; les variables illustratives (socio-biographique, etc.) qui lui sont attachées (Chi 2). Un des intérêts majeurs de cette technique d'analyse du discours informatisée réside dans le caractère inductif de la démarche utilisée. Le logiciel catégorise d'abord les réponses des sujets en fonction de la ressemblance de leur vocabulaire grâce à une classification hiérarchique descendante (CHD). Ce n'est que dans un deuxième temps qu'il cherche à établir une correspondance avec un individu ou des groupes d'individus caractérisés par certaines variables extra-textuelles. Dans cette étude, nous avons choisi de prendre en compte comme variable illustrative : la discipline (histoire ou mathématiques), le nom du doctorant, et la grille semi-directive de l'entretien<sup>6</sup>. Cette technique offre ainsi la possibilité d'identifier un certain nombre de thématiques pertinentes<sup>7</sup> corrélées au cadre semi-directif de l'entretien. Nous mettrons principalement l'accent dans cette contribution sur la partie des résultats qui apporte des éléments d'information sur les motifs du choix disciplinaire et de l'engagement dans la recherche de ces doctorants.

---

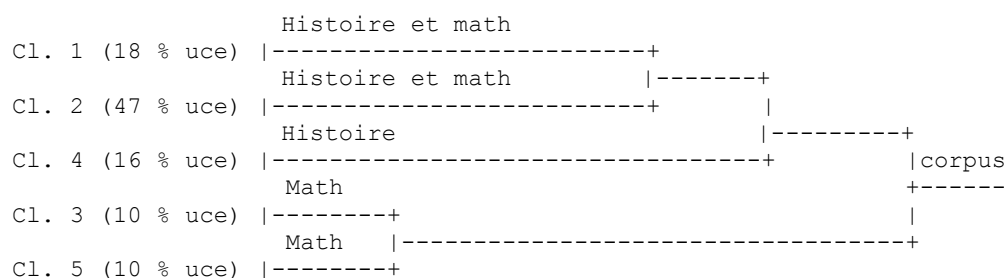
contraintes statistiques (les uce doivent être de grandeur comparable). Il découpe ainsi les différents entretiens par concaténation tous les 12 ou 14 mots (analyse standard).

<sup>6</sup> Les questions et relances de l'interviewer ont fait l'objet d'une analyse de contenu. 5 catégories principales ont été retenues : la scolarité antérieure, le cursus universitaire, l'engagement dans la recherche, le projet professionnel après la thèse, les caractéristiques disciplinaires. L'analyse offre ainsi la possibilité d'identifier le vocabulaire caractéristique des réponses données en fonction de la grille semi-directive de l'entretien (cf. tableau II).

<sup>7</sup> Outre la rapidité de l'analyse effectuée une fois les entretiens retranscrits, nous limitons ainsi considérablement l'intervention de la subjectivité du chercheur dans le découpage des unités de l'analyse thématique. Il est dans ce cas précis fondé sur la fréquence élevée de la cooccurrence de certains mots dans le corpus.

## 2. Rapport au savoir et caractéristiques disciplinaires

A l'issue d'une classification descendante hiérarchique, le logiciel a réparti 74,78 % du corpus en cinq classes.



**Figure 1 : Classification Descendante Hiérarchique : dendrogramme des classes stables.**

La répartition des classes montre que si chaque classe regroupe les réponses à un ou plusieurs thèmes spécifiques de la grille d'entretien, seules les classes 4, 3 et 5 sont caractéristiques d'une population particulière. Ainsi, les classes 3 et 5 renvoient principalement aux entretiens de 6 mathématiciens (Inès, Julien, Mathieu, Loic et Olivier) et la classe 4 aux énoncés de 5 historiens (Anne, Béatrice, Delphine, Eric, Hervé). L'analyse montre ainsi que lorsqu'il s'agit de répondre aux questions traitant des caractéristiques disciplinaires, du thème de recherche, ces doctorants forment dans chacune des deux populations un groupe très homogène. A l'inverse, lorsque sont abordées les questions liées aux raisons du choix d'étude, au projet professionnel ou au cursus universitaire, peu de doctorants se distinguent de leurs homologues sur le plan du vocabulaire utilisé.

| <b>Classe 1</b>  | <b>Classe 2</b>   | <b>Classe 4</b>   | <b>Classe 3</b>   | <b>Classe 5</b>  |
|--|---|---|---|--|
| <b>Histoire Math</b>   | <b>Histoire Math</b>  | <b>Histoire</b>   | <b>Math</b>   | <b>Math</b>  |
| <b>18 % du corpus</b>  | <b>47 % du corpus</b>   | <b>10 % du corpus</b>   | <b>16 % du corpus</b>   | <b>10 % du corpus</b>  |
| Chi 2<br>208.11 *choix_1<br>141.96 *choix_2<br>29.76 *choix_3<br>141.20 *choix_4<br>3.36 *choix_5<br>7.34 *choix_6<br>34.27 *choix_7<br>2.09 *cursus_3 | Chi 2<br>2.28 *choix_5<br>14.85 *choix_7<br>28.36 *cursus_1<br>5.34 *cursus_2<br>44.54 *projet_pro<br>58.44 *recher_1<br>10.17 *recher_4<br>3.42 *recher_5<br>53.74 *recher_6 | Chi 2<br>30.86 *curs_1_2<br>2.59 *cursus_2<br>25.85 *cursus_4<br>30.16 *discipi_1<br>241.08 *recher_2<br>9.54 *recher_3<br>7.54 *recher_5 | Chi 2<br>5.69 *choix_3<br>21.53 *choix_6<br>2.45 *cursus_2<br>3.22 *discip_1<br>17.49 *discip_2<br>12.20 *discip_3<br>7.19 *recher_2_3<br>8.88 *recher_3<br>3.3 *recher_5 | Chi 2<br>22.52 *discip_1<br>284.49 *disci_2<br>414.38 *disci_3<br>3.17 *recher_2_3 |

**Tableau II : extrait du profil des classes : liste des variables illustratives**

Nous allons dans la suite de notre propos, détailler le contenu thématique de ces classes. Dans un premier temps, nous allons présenter ce qui différencie thématiquement les réponses des historiens et des mathématiciens (les particularités du travail de l'historien dans la classe 4 d'une part, la définition de la vérité en sciences dans les classes 3 et 5 d'autre part). Enfin nous montrerons que les doctorants partagent les mêmes difficultés à mener à bien le travail de thèse et mettent en avant les mêmes mobiles lorsqu'il s'agit pour eux d'expliquer les raisons de leur engagement dans un travail de thèse (classes 1 et 2).

### **2.1 Les particularités du travail de recherche de l'historien**

La classe 4, plus caractéristique du discours des historiens, met l'accent sur les particularités du travail de recherche en histoire. L'ensemble des formes renvoie principalement à la description des sujets de recherche de ces doctorants.

|  |  |
|--|--|
| <b>Vocables relatifs aux sources documentaires utilisées</b> | source archive départemental document papier acte inédit   |
| <b>Vocables relatifs au thème de recherche</b>               | sujet démographie siècle paysan noblesse branche secret famille capitoul toulousain élite municipale riche communauté habitant cousin personne société guerre juif vénitien                |
| <b>Vocables relatifs au travail de l'historien</b>           | Histoire sociale historien<br>Exploiter fouiller dépouiller interprétation<br>interpréter analyse analyser Communiquer intervenir<br>replacer isoler<br>Evènement faits Information donnée |

**Tableau III : Vocables caractéristiques de la classe 4.**

Le travail de l'historien consiste à « fouiller », « exploiter » des documents, mais aussi à « interpréter », à donner du sens aux évènements en les replaçant dans leur contexte. Les formes et unités de contexte élémentaires (uce) désignant l'objet étudié renvoient à des personnes (« paysan », « capitoul toulousain », etc.) dont il s'agit de reconstruire le parcours.

## **2.2. La définition de la vérité en science**

Les classes 3 et 5 rassemblent des énoncés de mathématiciens mais aussi de quelques historiens traitant de la définition de la vérité en sciences exactes et des particularités du raisonnement mathématique. « *Une science, c'est ce qui est expérimental. C'est à mon sens la définition d'une science or on ne peut rien vérifier en histoire* ». La vérité dans le domaine des sciences « exactes » est selon ces doctorants, une vérité formelle et rationnelle où la vérification passe par un effort de formalisation qui vise à mettre en réseau des concepts, des signes, des tableaux, des chiffres et des symboles à partir de règles précises : « *Oui, il y a une vérité. D'abord, la démontrabilité des assertions. Donc on est dans un système. On a les axiomes. On a des règles de déduction dont on peut décider mécaniquement si telle ou telle démonstration est vraie ou pas* ».

La définition de la vérité relève d'une démonstration et consiste dans la construction d'un enchaînement signifiant.

|  |  |
|--|--|
| <b>Vocables relatifs au raisonnement mathématique</b>            | flou intuitif rigoureux<br>constater découvrir observer reconnaître<br>compréhension décrire langage modélisation montrer<br>structurer raisonner résoudre résolu esprit idée<br>pur créer utiliser outil exemple chercher marche<br>chose |
| <b>Vocables relatifs aux effets du raisonnement mathématique</b> | Jouissif échec frustrer espèce génial positif<br>profond façon   |
| <b>Vocables relatifs aux objets mathématiques</b>                | phénomène problème abstrait géométrie sommet face<br>carre point élément équation calcul   |

**Tableau IV : Vocables spécifiques de la classe 3**

Parmi les vocables caractéristiques de la classe 3, la fréquence élevée de formes dont la signification renvoie aux effets subjectifs du raisonnement mathématique (« jouissif », « frustrer », « génial », « échec », « positif ») montre à quel point les caractéristiques du savoir disciplinaire ouvrent la possibilité d'une réalisation subjective qui va bien au-delà d'une simple acquisition de connaissances ou d'un exercice intellectuel.

|  |
|--|
| <b>Les effets subjectifs du raisonnement mathématique.</b>   |
| 1711 31 C'est cette espèce de lutte permanente. Alors, ça a un coté assez frustrant parce que les trois-quarts du temps on est en situation d'échec finalement, parce que on est face à des problèmes qu'on réussit pas à résoudre. Ca a l'air très dur... |
| 1801 29 Des bénéfices d'ordre. Enfin je, je vois pas très bien. Pour moi les mathématiques, c'est quelque chose qui me stabilise. Enfin, je sais pas si j'ai besoin d'être stabilisé mais, oui d'une certaine façon qui me reconforte...                   |
| 2651 29 Pour expliquer techniquement, exactement, comment est ce que elle va marcher ou quand tu en découvres une qui existe déjà, c'est un peu la même chose. Il faut vraiment forcer pour, pour canaliser son esprit...                                  |

**Tableau V : Exemples d'uce caractéristiques de la classe 3**

Ces doctorants entretiennent un rapport intime, « profond » avec le savoir mathématique. Le savoir disciplinaire répond ici à des enjeux de personnalisation. Il est mis au service d'une position subjective et correspond au fonctionnement psychique de chacun (Hermet, Laterrasse, Capdevielle, 2001).

### 3. Rapport au savoir et choix disciplinaire

Contrairement aux trois classes précédentes, les classes 1 et 2 démontrent que mathématiciens et historiens utilisent le même vocabulaire pour parler de leur avenir professionnel et des difficultés liées à leur travail de recherche. La classe 2 qui réunit presque 47 % du corpus renvoie en particulier aux entretiens de 6 doctorants dont deux mathématiciens et quatre historiens. Elle rassemble pour chacun d'entre eux plus de 50 % de leur entretien.

|   |  |
|---|--|
| <b>Vocables relatifs<br/>Aux avantages et inconvénients<br/>du travail de recherche</b> | thèse thésard directeur recherche bosser<br>travail boulot sérieux falloir aller savoir<br>faire continuer demander passer passe an<br>semestre mois jour heure matin temps instant<br>moment difficile difficulté dur gérer devoir<br>obliger arrêter finir arriver maîtriser<br>décrocher empêcher éclater plaisir content |
| <b>Vocables relatifs aux années<br/>précédant l'inscription en thèse</b>                | secondaire étudiant licence cycle vacance ami  |
| <b>Vocables relatifs au projet<br/>professionnel et à l'avenir</b>                      | devenir projet carrière poste maître conférence<br>chercheur enseignement enseigner  |

**Tableau VI : Extrait des vocables spécifiques de la classe 2 :**

La classe 2 réunit beaucoup d'énoncés traitant de la difficulté de mener à bien le travail de construction de la thèse. Les termes réunis ici, en particulier les verbes, témoignent de l'effort que ces doctorants sont en train d'effectuer pour mener à bien leur travail de recherche. Les énoncés font ressortir la solitude et l'isolement qui touchent tant les doctorants en histoire qu'en mathématiques : « *[C'était] difficile à gérer psychologiquement. J'étais obligé pendant trois semaines presque, de ne voir personne. Enfin je me levais le matin. Je travaillais jusqu' au soir. Et tout ça pour moi, c'était vraiment dur* ». Néanmoins, cet isolement apparaît nécessaire à l'avancement de leur travail : « *C'est le moment où je travaille le plus, en fait, parce que je suis coupé de tout. Et j'ai presque que ça à*

*faire* ». Ainsi dans cette classe un grand nombre de vocables fait état de la coupure nécessaire et bénéfique d'avec l'entourage qui permet d'être efficace. La thèse est avant tout une activité qui « demande » une grande part d'investissement et de volonté pour arriver jusqu'au bout (verbe « demander » employé 41 fois ici). Elle exige une grande discipline : « *Quand tu fais un calcul compliqué, ça demande vraiment beaucoup de discipline en soi si tu veux. Enfin, et j'en ai, j'en ai pas tant que ça. Ça me demande beaucoup de passer deux heures assis à une table, à faire un calcul précis* ». Néanmoins, elle revêt aussi une dimension ludique qui permet de concilier à la fois plaisir et sérieux : « *Pouvoir m'amuser à faire la thèse. Pour moi c'est un amusement. C'est vraiment un loisir, bon un loisir sérieux mais, il y a pas de contraintes vraiment professionnelles* ». On repère finalement un sentiment assez ambivalent à l'égard du travail de construction de la thèse. C'est en effet un travail à la fois aride et attrayant, où se mêlent souffrance et plaisir. De la même façon, on note toute une série de vocables liés à l'évaluation par les étudiants du temps qui passe :

- Le temps écoulé depuis l'entrée dans les études supérieures : « *j'ai mis quatre ans pour avoir mon DEUG* » ; « *ma licence que j'ai faite en deux ans déjà* ».
- Le temps passé à travailler sur la thèse : « *je me retrouve là effectivement à 34 ans, à travailler, à faire un sujet de thèse* ».
- Le temps restant avant la soutenance : « *Au minimum deux ans et au maximum trois ans parce que là j'ai pris un an de retard* ».

- Le temps d'après la thèse : « *Pour moi, j'ai l'impression que ça m'a ouvert des perspectives pour l'avenir. C'est vrai que faire de la recherche enfin être maître de conférences donc à la fois allier la recherche et l'enseignement, pour moi, c'est vrai que c'est un peu un idéal. Sinon avant, j'avais pas du tout cette idée de métier, idéal, disons* ».

Cette classe réunit beaucoup d'énoncés témoignant de la façon dont ces doctorants s'interrogent quant à leur avenir professionnel. Quel que soit le projet envisagé le doute domine.

| <b>Les caractéristiques du projet professionnel</b>   |
|---|
| <b>Devenir ou pas maître de conférences ?</b>   |
| Uce 344 de famille, en plus de ça d'ici quelques temps, donc ça me paraît très difficile de tout concilier. Et si j'ai pas la perspective d'être maître de conférences, je suis pas sûre de continuer très loin après la thèse, c'est clair que je ferai ma thèse mais y a des gens qui,  |
| Uce 432 lire ci-dessus  |
| Uce 1255 Par aveuglement le coup des, enfin le coup, il y a cette tendance chez les étudiants en troisième cycle si tu veux. Ça me choque un peu moi, finalement. Ça me choque un peu qu'on veuille faire carrière dans la recherche quoi, ça c'est un truc que je comprends pas quoi.  |
| <b>Continuer à travailler dans la discipline ?</b>  |
| Uce 347 Moi je souhaite très, très vivement, pouvoir continuer en histoire médiévale. Mais d'après les bruits qu'on a, ça devient de plus en plus dur donc, en histoire enfin dans toutes les matières,   |
| <b>Faire de la recherche ?</b>  |
| Uce 23 Après, de toute façon, moi j'aurais voulu faire de la recherche en histoire, donc il faut aller, il faut avancer, il faut passer la maîtrise, le doctorat. J'avais pas du tout envie d'enseigner, donc j'aurais pu m'arrêter avant, à la licence ou à la maîtrise et faire de l'enseignement enfin passer le CAPES, mais ça me plaisait pas du tout d'enseigner, |
| Uce 1933 Moi ce que je vois, c'est après la thèse trouver un poste dans la fonction publique  |
| <b>Aucun projet précis</b>  |
| Uce 2255 Bon, je fais ma thèse et on verra  |
| Uce 1652 Il y a vraiment une vie après la thèse. La thèse c'est un objectif, mais j'ai pas investi de passion folle dans ma thèse. Je voulais finir sur la thèse qui n'est pas toute ma vie,  |

**Tableau VII : exemples d'uce caractéristiques de la classe 2**

On retrouve à partir de cette approche qualitative, les mêmes résultats que Depolo et al. (2001). Dans une étude auprès de 104 doctorants italiens, ils montrent que le projet de continuer sa carrière à l'université apparaît être le plus attractifs pour ces doctorants qui, le considèrent en même temps comme peu probable et réaliste.



Quelle que soit la discipline élue, les uce retenues ici montrent que la plupart des doctorants n'avaient pas de projet précis sur le plan professionnel lorsqu'ils se sont engagés en thèse. Leur projet d'avenir s'est le plus souvent construit progressivement. Ainsi la perspective de devenir maître de conférences, n'est envisagée que tardivement (le plus souvent après l'inscription en thèse). Elle ne constitue pas un aboutissement en soi et ne suffit pas pour expliquer les raisons qui les ont conduits à poursuivre leurs études en s'engageant dans la recherche. Les enquêtes menées par l'Observatoire de la Vie étudiante de l'Université Toulouse-le Mirail (1999) sur le devenir de plusieurs promotions de docteurs montrent de la même façon que « l'aboutissement d'un projet intellectuel et personnel » est l'argument le plus fréquemment mentionné par ces nouveaux diplômés (67, 2 % des docteurs interrogés) suivi du « projet de devenir enseignant à l'université » (60 ,3 %). Plus de la moitié (55,7 %) estiment que « l'envie de poursuivre la recherche engagée en DEA » a participé de leur désir de continuer en thèse. 12 ,2 % seulement se sont engagés en thèse sans aucun projet précis. Certes le choix de faire une thèse n'apparaît pas toujours déconnecté d'une finalité professionnelle. *« Donc à partir du moment où j'ai vu que ça pouvait devenir une profession et pas simplement une passion (...) de toute façon, j'aurais continué à lire l'histoire même si j'avais fait un autre métier. Mais en voyant qu'il y avait quelques débouchés professionnels, à ce moment-là, je me suis décidé à poursuivre dans cette voie. L'obstacle, c'était de savoir si ça resterait simplement une passion privée ou peut-être essayer de faire quelque chose de plus professionnel ».*

L'orientation vers cette voie peut être le moyen de concilier l'attrait pour une activité de recherche dans un champ disciplinaire en même temps que l'anticipation de l'avenir professionnel toujours décrit comme incertain. D'ailleurs, même si la question de l'insertion professionnelle, paraît reléguée au second plan, masquée par les satisfactions et/ou insatisfactions que procurent les études, « l'après-thèse » reste une préoccupation constante des doctorants que nous avons rencontrés.

#### 4. Rapport au savoir et engagement dans la recherche

Enfin, la classe 1 regroupe 18 % du corpus pris en compte dans l'analyse. Beaucoup d'énoncés regroupés ici renvoient à l'autoévaluation que font ces doctorants de l'ensemble de leur cursus scolaire. « *De toute façon, j'étais pas mauvaise en général. Les matières littéraires de toute façon m'intéressaient moyennement. Mais, je pense qu'au collège avec ce professeur que j'ai eu, depuis la cinquième jusqu'à la troisième, (...) j'avais des notes assez moyennes* ».

|   |   |
|---|---|
| <b>Vocables relatifs à l'autoévaluation du cursus</b>                 | collège sixième terminale bac lycée seconde classe cours option scolarité scolaire cursus note spécial bonne élève moyen niveau meilleur                        |
| <b>Vocables relatifs au choix</b>                                     | choix choisir choisi hésiter orientation décide   |
| <b>Vocables relatifs à l'orientation post-baccalauréat</b>            | langue grec anglais français lettre moderne matière littéraire philo premier deuxième année étude supérieur fac école ingénieur prépa math sup spe informatique |
| <b>Vocables caractéristiques du rapport au savoir</b>                 | adorer aimer préférer goût  |
| <b>Vocables relatifs à l'influence familiale sur le choix d'étude</b> | pousser pression orienter influencer engager prof père grand-père mère parent familial  |

**Tableau VIII : Exemples de vocables spécifiques de la classe 1**

Pour expliquer leur choix disciplinaire, ces doctorants insistent surtout sur leur réussite scolaire et l'influence de certains membres de leur famille, ainsi que sur le

rôle joué par le passage en classe préparatoire pour certains d'entre eux. Néanmoins, le résultat le plus intéressant a trait à l'importance de la fréquence des formes « adorer » (5 occurrences), « aimer » (36 % des 43 occurrences), « préférer » (8 occurrences). La prégnance de ces termes qui non seulement se répètent mais aussi apparaissent de façon significative corrélés à la question du choix, souligne à quel point le choix d'une orientation est aussi une affaire de goût, de préférence pour une discipline : *« C'est sur que l'informatique, j'aime bien . La mécanique, ça, c'est pas une matière de prédilection, la mécanique pas spécialement » ; « J'ai toujours aimé l'histoire »*. L'engagement dans la recherche nécessite une inclination à l'égard de la nature du savoir étudié. Le choix d'une discipline puis de la recherche est en grande partie motivé par une intense envie de savoir et parfois même un désir d'apprendre jusqu'aux limites du savoir : *« Quand on aime apprendre, on aime aller jusqu'au bout de ce qu'on peut apprendre. En DEA, on n'est pas complètement au bout de ce qu'on peut apprendre, donc c'est pour ça aussi qu'on va un peu plus loin »*.

En conclusion, pour ces étudiants, la thèse n'est pas mise au service d'une stratégie professionnelle. Ces étudiants ne prennent quasiment pas en compte les critères d'accessibilité et de réalisation de leurs projets d'avenir qui restent relativement flous. L'activité de recherche équivaut à une véritable activité de création et ne peut être envisagée uniquement dans une perspective économique : c'est avant tout dans un but d'accomplissement personnel que se conçoit l'engagement en thèse.

Ce résultat semble faire écho aux travaux de Dubet (1994) et Galland (1996), pour lesquels, l'allongement des études apparaît moins guidé par le désir d'accroître ses qualifications que par la crainte de n'être rien en dehors de l'université. Selon cette logique, les étudiants useraient de stratégies opportunistes pour éviter de s'installer dans une vie professionnelle et familiale et l'engagement dans un doctorat constituerait une solution d'attente. L'engagement dans un doctorat procéderait d'un souci de reporter une échéance souvent redoutée plutôt que de préoccupations d'ordre utilitaire. Cet argument nous semble insuffisant pour rendre compte de ce qui fonde un tel engagement. Nos résultats en témoignent, le travail de thèse suppose de nombreuses contraintes et n'est concevable qu'à condition que le plaisir d'étudier soit fort et le bénéfice attendu important tant sur le plan personnel que professionnel. Plus que la perspective d'un projet d'avenir, c'est bien l'attrait pour la matière étudiée et pour la recherche qui prédomine dans les motifs de l'engagement dans une thèse. L'investissement du sujet dans des études longues, nécessitées par la formation à la recherche ne peut se concevoir sans l'existence et le renforcement au cours des études universitaires d'un lien de plus en plus étroit entre le sujet et le savoir qui caractérise sa discipline. Le choix d'études n'est jamais joué d'avance. Il résulte de la mise en exercice d'une activité propre au sujet dans le travail de production et d'acquisition du savoir. Si le goût pour les études peut être (re)découvert et renforcé durant tout le parcours scolaire et universitaire au gré des circonstances (réussite dans telle ou telle discipline, rencontre avec un enseignant, etc.) la discipline ne prend sens que grâce à l'activité signifiante et l'expérience intime et subjective.

Les résultats présentés ci-dessus le montrent l'engagement dans la recherche est affaire de plaisir et d'attrance pour un type de savoir donné. Il relève d'un rapport au savoir spécifique et ne peut être dissocié des fonctions subjectives que tel savoir en exercice remplit pour un sujet. Pour autant, il ne s'agit pas dans notre perspective d'opposer cet attrait pour le type de savoir mis en jeu par une discipline à une visée utilitaire du choix d'études (Baudelot et Establet, 2000). Ces deux options ne s'excluent pas forcément. Ainsi, si l'orientation des étudiants et l'engagement dans la recherche prend forme dans un système social qui a ses règles et ses modes de fonctionnement, ce sont les sujets qui, en fonction de leurs aspirations et de leurs prises de décision, sont les principaux acteurs de ce processus. Si l'influence des facteurs socio-biographiques sur les trajectoires étudiantes demeure incontestable, il importe de prendre en considération la médiatisation de l'ensemble de ces déterminants par le sujet. C'est aussi en termes de causalité psychique et de rapport au savoir qu'il importe de repérer et d'analyser les mobiles du choix d'étude et de l'engagement dans la recherche.

### **Bibliographie**

Baudelot, C., Establet, R., 2000. Avoir 30 ans en 1968 et 1998. Seuil, Paris.

Bourdages, L., 2002. La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat. Presses Universitaires du Québec.

Chéret, D., 1999. Choix professionnel étudiant : leurre ou réalité ?. L'orientation professionnelle des adultes. CEREQ, Etude n°73, Marseille, 267-270.

- Coulon, A., 1997. Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. PUF, Paris.
- De Léonardis, M., Laterrasse, C., Hermet, I., 2004 à paraître. Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. *Aprendizagem/Desenvolvimento*.
- Depolo, M., Fraccaroli, F., Guglielmi, D., Mariani, M., Sarchielli, G., 2001. L'incertitude à l'égard de l'avenir professionnel : une recherche longitudinale chez les étudiants de doctorats. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 30 (1), 49-62.
- Dubet, F., 1994. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, XXXV (4), 511-532.
- Erlich, V., 1998. Les nouveaux étudiants. Colin, Paris.
- Galland, O., Oberti, M., 1996. Les étudiants. La Découverte, Paris.
- Grignon, C., Gruel, L., 1999. La vie étudiante. PUF, Paris.
- Grignon, C., (dir.), 2000 Les conditions de vie des étudiants. Enquête OVE. PUF, Paris.
- Guichard, J., 2001. La psychologie de l'orientation. Dunod, Paris.
- Hatchuel, F., 1998. Le doctorat clinique : élaboration personnelle et production de savoir. *Perspectives documentaires en éducation*. 43, 29-39.
- Hermet, I., Laterrasse, C., Capdevielle-Mougnibas, V., 2001. Rapport au savoir et importance des caractéristiques disciplinaires dans le choix d'études des doctorants en histoire et mathématiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 30 (4), 449-484.

Lemaire, S., 1998. Que deviennent les bacheliers après leur bac ?, Note d'information, MEN-DEP, 98-05, 1-6.

Merle, P., 1997. Le rapport des étudiants à leurs études. Enquête sur trois populations scolarisées dans des filières "fermées" et "ouvertes". L'orientation scolaire et professionnelle. 26 (3), 367-387.

Observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle, 1999. Le devenir des Docteurs. Promotions 1993 -1994 – 1995. Toulouse.

Pourmir, I., 1998. Jeune chercheur. Souffrance identitaire et désarroi social. L'Harmattan, Paris.

Reinert, M., 1993. Les "mondes lexicaux " et leur " logique " à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. Langage et société, 60, 5-39.

Romainville, M., 2000. L'échec dans l'université de masse. L'Harmattan, Paris.