N°d'ordre NNT : **2019LYSE3053**

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON
opérée au sein de
L'Université Jean Moulin Lyon 3

École Doctorale N° 486
École doctorale Sciences économiques et de gestion

Discipline de doctorat : Sciences de gestion

Soutenue publiquement le 13 décembre 2019, par :

Fabien CANOLLE

La professionnalisation au travail : dia–logue avec la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité.

Le cas des jeunes chercheurs de l'Université de Lyon

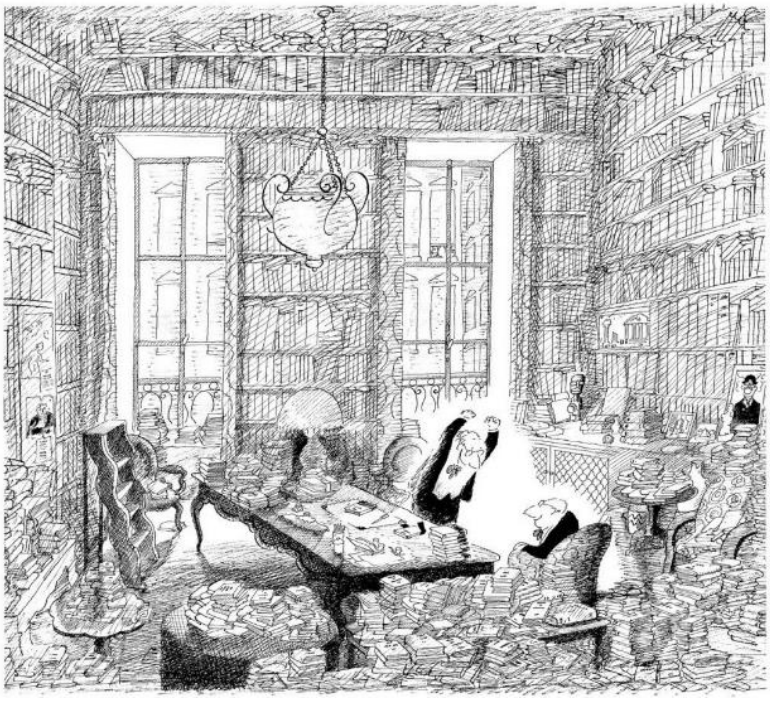
Recherche CIFRE avec un intermédiaire de l'emploi (RD2 Conseil)

Devant le jury composé de :

Mme Martine BRASSEUR, Professeure des Universités, Université Paris Descartes	Rapporteure
M. Ewan OIRY, Professeur, UQAM	Rapporteur
M. Didier VINOT, Professeur des Universités, IAE Lyon	Directeur de thèse
M. Philippe LORINO, Professeur éminent honoraire, ESSEC	Suffragant
M. Mathieu DETCHESSAHAR, Professeur des Universités, IAE Nantes	Suffragant
Mme Hanane BEDDI, Maître de conférences HDR, IAE Lyon	Suffragante

A ceux qui m'ont « supporté »

« La culture… La culture… A un moment donné, je me suis dit : « Mais, vivons, que diable ! » Alors, j'ai fait [une thèse] »[1] (Sempé)



« [1] Un livre », dans la version originale issue du livre *Face à Face*, de Sempé, éditions Denoël, 1972, 2010

Remerciements

En début de thèse, j'avais pris rapidement conscience que pour créer de la connaissance, il fallait non pas contourner la tempête mais y aller. Tout se passe dans l'œil du cyclone. Mais la peur d'y aller est parfois féroce et on en oublie que certains sont toujours là à tenir la main, dans un espace ni trop loin ni trop près de l'œil.

A ceux qui m'ont « supporté ». Et ils sont nombreux, tant à m'avoir donné une assise sur laquelle me reposer, qu'une main tendue, une oreille, une bienveillance, des supports pour la recherche…

A mes encadrants. Sur le plan universitaire, le dur de l'activité de création de connaissance : Didier, merci pour ta patience et ton management *largement* adaptatif… Je retiens une chose essentielle : il faut cultiver la marginalité, mais pas trop. On n'aurait pas pu faire mieux comme accompagnateur. Sur le plan de l'entreprise, sans qui il n'y aurait pas eu de thèse : Laurent, merci pour ta patience et ta bienveillance. A nos débats, fussent-ils encore nombreux !

A l'Université de Lyon, ayant soutenu cette recherche depuis le dossier pour l'ANRT, et m'ayant ouvert les portes de leurs pratiques et de leurs doutes.

A tous ceux sans qui le dispositif de gestion de la recherche n'aurait pu se faire. La communauté de chercheurs, l'équipe administrative du laboratoire et de l'école doctorale.

A toutes les personnes des terrains de recherche qui j'ai rencontrées, et elles ont été nombreuses. Elles sont le pilier de la recherche, et j'espère avoir contribué à leurs pratiques.

Au CEFAG, son équipe et cette bulle merveilleuse d'émulation intellectuelle.

A la Chaire Valeur du Soin Centré Patient, au sein de laquelle j'ai trouvé un espace bienveillant et ô combien stimulant.

Aux professeurs de l'IAE de Lyon qui m'ont vu grandir depuis le mémoire de M2 FC.

A mes amis, qui m'ont vu évoluer à mesure que mes talents de critique, pénibles, se développaient…

A mes relecteurs, qui sont mon troisième œil et sans qui je n'aurais pas vu ces phrases qui ne veulent rien dire…

Aux doctorants du laboratoire Magellan, qui ont été d'un support sans commune mesure, et certains d'un soutien indéfectible. Je remercierai ceux-là de vive voix.

A ma famille, qui, même si elle ne saisit pas ce que je fais, est toujours présente. **A ma belle-famille**, sa gentillesse et sa bienveillance.

A toi, Camille. Nous pouvons enfin profiter du « dimanche au bord de l'eau ».

Sommaire

Introduction 11

Première partie Contexte et Concepts : problématisation de la question de la professionnalisation-travail des jeunes docteurs 39

Introduction à la première partie : Revisiter la professionnalisation au travail par la Théorie Historico Culturelle de l'Activité 41

Chapitre 1 : Des universités en transformation : vers un dispositif de professionnalisation 45

Chapitre 2 : La professionnalisation. Déconstruction d'un processus sociotechnique 103

Chapitre 3 : (Re) penser la théorie historico-culturelle de l'activité face à la professionnalisation, ou comment transformer le monde 185

Conclusion de la première partie : Définition de la Question de Recherche 263

Deuxième partie : D'une ontologie aux méthodes 265

Introduction à la deuxième partie 267

Chapitre 4 : Constructivisme et théorie de l'activité : cadre épistémologique de la recherche 271

Chapitre 5 : Implications sur la méthodologie générale 305

Conclusion de la deuxième partie : design de la recherche 357

Troisième partie : Résultats et discussions 359

Introduction à la troisième partie 361

Chapitre 6. Comprendre, expérimenter… : des pratiques d'accompagnement au processus de professionnalisation : de la description à l'analyse 365

Chapitre 7 : Le jeune docteur *outsider* pour repenser l'université, la GRH et la T.A. 489

Conclusion de la troisième partie 537

Conclusion générale 539

Bibliographie 549

Annexes 579

Tables des illustrations 627

Liste des figures 629

Liste des tableaux 633

« La Science telle qu'elle se fait » (Callon & Latour, 1982).

« Ce livre voudrait les convaincre de deux choses au moins :
- On peut faire une thèse de valeur même si l'on se trouve dans une situation difficile en raison d'injustices plus ou moins récentes ;
- On peut saisir l'occasion de la thèse (même si l'on a été déçu ou frustré par le reste de ses études universitaires) pour retrouver un sens positif aux études et à leur progression, entendues non pas comme une accumulation de savoir, mais comme réflexion critique sur une expérience, comme l'acquisition d'une compétence, utile pour son avenir, à identifier les problèmes, à les aborder avec méthode et à les exposer suivant certaines techniques de communication » (Eco, 2016, p. 15).[2]

[2] Dans « l'introduction à l'édition italienne de **1985** ».

Introduction

« Tu n'as pas besoin d'une thèse en gestion »

« A quoi ça va te mener ? »

« Et tu vas travailler ? »

« Tu seras donc docteur ? Mais tu ne soignes rien »

« Tu n'arrêteras donc jamais les études »

« Tu fais quoi en fait ? »

« A quoi ça te sert ? »

« Ça te donne un métier ? »

« Mais il n'y a pas de boulot avec un doctorat ! »

Et ainsi de suite…

Il y a beaucoup plus d'enthousiasme lors du passage du sacro-saint Baccalauréat que lorsqu'on émet l'idée de « faire une thèse » à son entourage, ceci dépendant de certaines formes de capital, dirait Bourdieu (1984). On passe vite pour un O.V.N.I…

Mais au-delà de l'entourage, les institutions s'y mettent, en montrant le peu d'intérêt de faire un doctorat avec un taux de chômage aussi important : le taux est trois fois supérieur que ceux des pays de l'OCDE…

On entre dans un paradoxe économique et social : pour reprendre les termes de Michel Godet (1993), le doctorat jouit en France d'une « maladie du diplôme », alors que pour d'autres diplômes, moins ils valent, plus il faut les avoir (le baccalauréat).

Posons la question abruptement, mais pas sans nuances : *Pourquoi faire un doctorat ? »*

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation répond ainsi.

Alain Beretz, Dicteur général de la recherche de l'innovation, Ouverture de la Journée du Doctorat le 28/03/2018

« Il nous faut encore et toujours convaincre le monde économique (et même quelquefois le monde académique !) que le docteur est un atout pour l'entreprise, que le doctorat est un diplôme professionnalisant d'une très grande qualité (et pas seulement pour former des chercheurs, et pas seulement dans les disciplines technologiques). Oui, le doctorat est un diplôme particulièrement adapté à répondre aux défis de la société de la connaissance. Ainsi les docteurs doivent avoir un rôle central dans la stratégie d'innovation de rupture annoncée dans cet amphithéâtre par le Présidence de la République ».

La réponse indirecte d'un doctorant en sociologie interrogé à l'occasion d'une expérimentation d'un accompagnement, dans notre recherche :

SHS3 : « […] c'est ce qu'ils sont en train de préconiser et moi je rejette. […] A un moment, c'est un peu la double peine. Les doctorants et les docteurs n'ont pas à se justifier d'être là, de faire ce qu'ils font. Et le problème, c'est qu'il n'y pas assez de thune dans l'ESR, soit la société n'arrive pas à comprendre ce qu'ils font, et c'est le problème de la société et de comment ça avait été construit historiquement. Mais il y a d'autres pays où ils n'ont pas de problème avec le doctorat. »

La tension est à son paroxysme et renvoie à une question fondamentale et profondément épistémique : **à quoi sert le doctorat ?**

S'il ne rentrait pas dans un utilitarisme qui inverse les catégories moyens/fins, mais dans une logique purement individuelle ?

La question est provoquante et n'est pas posée ainsi par le législateur. L'arrêté de la formation doctorale de 2016 sanctuarise un mouvement de professionnalisation du doctorat, des doctorants et jeunes docteurs[3] (Biaudet & Wittorski, 2015), dans la lignée des transformations de l'université française vers son entrepreneurialisation (Musselin, 2017). Le doctorat doit servir à l'économie, et en particulier à l'économie de la connaissance (Foray, 2018). La connaissance n'existe pas pour elle-même en tant que fin en soi mais pour l'économie, la croissance et la prospérité, en tant que moyen. Dans l'Espace Européen de la Recherche, l'université est un acteur-clé du projet (Neumann & Tan, 2011) et les docteurs des chevilles ouvrières. A l'heure où, en France, d'une part, le rapport offre / demande dans le marché de l'emploi de la recherche publique se dégrade en défaveur d'une

[3] Nous dirons désormais : jeunes docteurs.

employabilité dans ce secteur, et d'autre part, la recherche privée ne comprend que 12% de docteurs dans ses effectifs de recherche, le doctorat et les jeunes docteurs sont sur le devant de la scène politique et économique.

Il est question de transfert des docteurs vers l'entreprise innovante *et* non innovante, alors qu'ils développement leurs compétences en milieu académique le plus souvent pour embrasser une carrière universitaire ou dans la recherche publique. Dans les discours qui font une promotion sans relâche de cette population stigmatisée, en France, on utilise la compétence en rhétorique d'appariement sur les marchés de l'emploi, pour faire changer les consciences ancrées dans des représentations historiquement et culturellement construites héritant d'une dichotomie napoléonienne entre grandes écoles et université. Une conséquence est l'attribution d'un jugement plus positif aux sortants des premières que de la deuxième, en particulier pour les docteurs. Les dispositifs concentrent ainsi leurs actions autour de la **valorisation** des compétences d**es jeunes chercheurs (docteurs en formation ou docteurs diplômés), ou *Early Career Researchers*[4]**.

Le problème du transfert des docteurs et de leurs compétences, semblerait être, *a priori*, le problème d'un diplôme malade dont le socle de compétences acquises doit être (re)valorisé. Malade de constructions historiques et de représentations qui peinent à évoluer. Malade de docteurs qui ne souhaitent pas, pour la majorité statistique, changer de voie, ce qui peut mener à une marginalisation de certaines populations et poser des enjeux sociétaux majeurs, d'autant qu'on en arrive rapidement à des discours où le marginal devient déviant (H. Becker, 1985).

Si l'on s'en tient à la statistique française sur le taux de chômage des docteurs (selon un calendrier précis), le docteur n'a pourtant presque plus de problème d'insertion professionnelle dans le public et le privé. Selon le Céreq (Calmand, Prieur, & Wolber, 2017), le taux de chômage est à 9% en 2013 (3 ans après la thèse). L'écart avec les diplômés de Master 2, d'écoles de commerce et d'ingénieurs se réduit même en 2015 (5 ans après la thèse, le taux de chômage des docteurs est à 7%). Les efforts de R&D vont croissant en France et les personnels de recherche progressent (+31% entre 2006 et 2011) : le débouché est majeur pour les docteurs. Toutefois, s'en tenir au seul taux de chômage et à l'effort de R&D masque des réalités beaucoup plus complexes. Toutes les disciplines ne s'en sortent pas si bien : 5 ans après la thèse, les Sciences et Vie de la Terre (SVT) sont toujours à 12% de chômage et 20% des diplômés (en 2010) connaissent une période de chômage de plus de 12 mois entre 2012 et 2015. La chimie n'est pas mieux, avec 12% trois ans après la thèse. Les Lettres et Sciences Humaines et Sociales (LSHS),

[4] Pour Euraxess et l'ensemble de la communauté institutionnelle européenne.

Droits, Economie, Gestion (DEG) s'en sortent mieux (9%), mais pas aussi bien que les Sciences de l'Ingénieur et l'Informatique qui connaissent une situation de quasi plein emploi (5% trois ans après la thèse, 4% 5 ans après). Par ailleurs, la part des docteurs dans les effectifs de chercheurs en entreprises est faible en comparaison à celle des ingénieurs (12% de docteurs parmi ces chercheurs en 2011).

La sanction institutionnelle est tranchante : l'OCDE conclut à une **absence d'avantage significatif à faire un doctorat en France** (même pour les ingénieurs) au regard du taux de chômage des jeunes docteurs dans les autres pays de l'OCDE[5]. Et la Cour des Comptes de rendre un jugement critique sur les efforts investis par l'Etat dans l'insertion professionnelle des docteurs (« Au regard des moyens investis, les résultats en matière d'insertion professionnelle des jeunes docteurs sont décevants »)[6].

Résumer rapidement les dynamiques des acteurs hétérogènes viendrait alors à écrire : le plus haut niveau de diplôme ne tient pas ses promesses (pour tous) vis-à-vis des indicateurs taux d'emploi et de qualité de l'emploi (adéquation formation-emploi) ; développer les compétences transversales et transférables est nécessaire, de la même manière qu'un discours de promotion qui se façonne dans une perspective honethienne de construction de réseaux, de communauté et à travers le militantisme. **Mais exprimer que le doctorat ne tient pas ses promesses vis-à-vis de quelques-uns sur la base d'indicateurs choisis, n'est pas la même chose qu'exprimer que le doctorat ne tient pas ses promesses dans l'absolu, ni vis-à-vis d'autres logiques de marché**. Sujet complexe aussi du fait de l'hétérogénéité des sciences (champs disciplinaires, disciplines, spécialités, institutions) et de ses rapports avec la société. Le transfert des compétences nous amène nécessairement au transfert de connaissances dans la relation science-société (van De Ven & Johnson, 2006).

> **Dans sa préface de *La Science en Action*, Latour résume, déjà, en 1989, le paradoxe majeur qui habite tant la thématique de « l'insertion professionnelle des docteurs » hors académie que la sociologie des sciences : idéalisme (rationalisme) vs réalisme**. Idéalisme, pour ceux qui font de la sociologie des sciences et des sciences une pratique détachée de la société. Réalisme, pour ceux qui, comme Latour, défendent une réhabilitation des objets (les non-humains), « des lieux, des instruments, des situations, des événements dont l'ensemble contribue à la manifestation de la vérité » (Latour, 2005a, p. 15). Il y a autant de relativisme dans la science (« Apprendre à *établir des relations*, à construire des équivalences, à passer

[5] Le taux de chômage des jeunes docteurs en France est trois fois supérieur à celui des autres pays de l'OCDE (Chriqui et al., 2010).
[6] « La Cour des comptes juge l'insertion professionnelle des docteurs décevante », www.lemonde.fr, 23/03/2016.

par transformations d'un point de vue à l'autre ») que dans le transfert des compétences des chercheurs dans leur rapport à la société. Et de même qu'une épistémologie pragmatiste défendue par Martinet (2015) et qu'une réflexion approfondie sur la place du chercheur dans la cité (Bouilloud, 2009; Grawitz, 1996), « la science se porte d'autant mieux, elle est d'autant plus solide, rigoureuse, objective, véridique qu'elle se lie davantage, qu'elle s'attache plus intimement au reste du collectif [la société] » (Latour, 2005a, p. 17).

Vieux problème que celui de la question du transfert des compétences, **et pourtant éminemment d'actualité** : France Stratégie y consacre un rapport en 2017 (France Stratégie, 2017), la Commission Européenne, en 2011 (Commission Européenne, 2011), le Ministère de l'Education Nationale, en 2017 (Gay, Montarello, & Szczerba, 2017), pour ne citer que quelques-uns.

La question du transfert des compétences est d'autant plus brûlante aujourd'hui qu'émerge une économie de plateformes influençant fortement le jeu de l'offre et de la demande sur le marché du travail (Gandini, 2019), d'une part. D'autre part, dans l'économie de la connaissance, un paradoxe émerge : d'un côté la demande d'emplois hautement qualifiés dans les activités de R&D au détriment d'autres moins qualifiés ; de l'autre côté, une incertitude de l'emploi du fait de l'émergence d'une société numérique exigeant une adaptation des individus avec de nouvelles compétences de métacognition – apprendre à apprendre (Foray, 2018). Dans cette économie où le capital est immatériel, il est question de la production et du transfert de connaissances utiles dans la sphère de l'éducation, de la formation et de la recherche et développement. L'économie de la connaissance se constituant comme stratégie à l'échelle européenne et aux mailles plus nationales, elle vient renforcer des problèmes déjà issus de l'émergence de la gestion des compétences dans les années 80, dans les organisations, et de la formation, dans la sphère éducative.

Le Ministère de l'Education Nationale distingue en effet trois grands enjeux liés à la transférabilité des compétences (Gay et al., 2017) :

- L'insertion professionnelle, notion qui concerne les jeunes à la sortie du système éducatif (Vincens, 1997) et les programmes de formation qui reposent sur des approches par la compétence (Sylvie Monchatre, 2007).

La compétence est ici une « technologie sociale » (Ibid.), c'est-à-dire une rationalisation pédagogique par codification des compétences attendues (prescription) amenant à redéfinir les programmes de formation. Cette technologie organise la relation formation-emploi.

- La mobilité des salariés.

La transférabilité des compétences favoriserait les mobilités, reconversions professionnelles, bref, l'employabilité.

- Maintien de l'employabilité des salariés.

On ne pense plus dans une logique métier ou diplôme, qui renverrait au paradigme de la qualification, mais dans une logique compétences, de « portefeuille », pour favoriser des « compétences d'employabilité durable » (Bricler, 2009 repris par Gay et al., 2017) utiles à sécuriser les parcours professionnels. La Validation des Acquis de l'Expérience entre dans ces démarches d'employabilité par jugement sur la portabilité et la transférabilité de compétences acquises par l'expérience (Sanséau, 2006).

Actualité brûlante à double titre (pratique et théorique). La notion de transfert des compétences fait débat. Revenir à l'étymologie du verbe transférer est nécessaire : du latin *transferre* où *trans* est *au-delà* et *ferre* est *porter*. On est alors invité à comprendre le processus : si le transfert, c'est porter au-delà, on doit prendre en compte un contexte A et un contexte B, le passage entre les deux, les acteurs, les objets du transfert et les outils (dès lors qu'on est dans un système d'action collective organisée) : l'articulation dynamique des ressources et des situations (Oiry, 2016). Or, des oppositions structurantes dominent encore les organisations : rationaliste / interprétativiste ; contingence / idéalisme ; structuralisme / phénoménologie ; théorie / (bonne) pratique. Des sophismes les imprègnent aussi (A. Martinet, 1990), en érigeant la compétence et en particulier la compétence transférable comme remède automatique au chômage alors que déjà, en 1999, et de manière répétée ensuite, on notait la complexité de cette relation (Crouch, Finegold, & Sako, 1999; Warhurst, Mayhew, Finegold, & Buchanan, 2017) et le lien formation emploi introuvable (Tanguy, 1986). Mais force est de constater un changement de signal souhaité, généralisé, outillé et institutionnalisé où la formation tout au long de la vie s'érige comme garante d'une employabilité interne et externe, durable.

Le mouvement de professionnalisation du doctorat est en définitive une formidable opportunité pour (re)visiter la controverse du passage du savoir à l'action (Håland & Tjora, 2006), de la connaissance actionnable (M.-J. Avenier & Schmitt, 2007) et du transfert des compétences et des savoirs du point de vue de l'emploi. Plus largement même, le transfert des compétences dans cette optique s'inscrit dans un processus de professionnalisation dans sa famille de situation professionnalisation-travail (Wittorski, 2007) qui ne manque pas de déstabiliser les groupes professionnels à la croisée de la bureaucratisation des professions, leur salarisation, voire de leur « contractualisation » (Barley & Kunda, 2006). Dit autrement, la recherche de et l'injonction à la flexibilité (Bonnet & Barth, 2017; de Nanteuil & El Akremi, 2005; Dietrich, 2018; Le Boterf, 2016) ou à la polyvalence (Everaere, 2019) dont a besoin une société et économie de la connaissance

et un *troisième esprit du capitalisme* (Boltanski & Chiapello, 2011), nécessite le développement de compétences nouvelles relevant de méta compétences d'employabilité pour des carrières adaptables, transférables, nomades (Dujardin, 2013; Maree, 2017) ou, d'un autre point de vue, des parcours professionnels sécurisés (Bernard Gazier & Gautie, 2011). Dans tous les cas, le transfert des connaissances, des capacités et des compétences se pose à l'articulation entre savoirs d'action et savoirs actionnables, voire savoirs crédibles (Astier, 2007).

On pourrait d'emblée penser que la présente recherche est « politique », de par son ancrage fort dans une thématique sociétale (incluant le politique et l'économique). A cette pensée, si furtive fût-elle, on reprendra Umberto Eco (2016), nous rappelant que, depuis mai 1968, des thèses à intérêt social sont requises, mais dont la séparation politique / scientifique est superficielle. Ce qui compte, dans toutes les recherches, c'est la scientificité de la démarche. De même, ce qui importe à la société dans le transfert des compétences des chercheurs pour des projets économiques (ou d'autres natures hors secteur académique), c'est bien cette scientificité (quand bien même la majorité en parle « depuis leur fauteuil » (Latour, 2005a)), garante d'une méthode et de rentabilité. Sans doute cette recherche aura-t-elle un vocabulaire un brun critique, parfois inconsciemment, comme mécanisme de réflexivité salvatrice alors qu'on est sujet et objet de la recherche.

> Répondant à une commande d'une entreprise (dispositif CIFRE), cette recherche est singulière : son épistémologie se doit, pour nous, de se construire autour des liens entre science et société, connaissance et utilité de la connaissance. Particularité, donc, car à la différence des thèses dites « classiques », le problème serait donné *a priori*. Mais si l'on suit Bachelard, cité par Allard-Poesi et Maréchal (2014, p. 48), « La science, réalise ses objets sans jamais les trouver tout faits […]. Elle ne correspond pas à un monde à décrire, elle correspond à un monde à construire […]. Le fait est conquis, construit, constaté […] ». C'est alors un autre travail du chercheur en CIFRE : reconstruire le problème et trouver un compromis (objet, épistémologie et sujet).
>
> Imprégné comme un agent double à la fois au sein d'une université (lieu de formation et lieu de terrain de recherche) et d'un intermédiaire de l'emploi « chasseur de têtes » de jeunes docteurs, ce dispositif CIFRE est unique et complexe: le chercheur est sujet et objet de ses travaux, demandant un effort de réflexivité poussé alors que, dans un langage bourdieusien, « le savant est un champ scientifique fait homme » (Bourdieu, 2001) et, adossé à la particularité des sciences sociales (Grawitz, 1996), l'on pourrait lui reprocher de trop grands biais voire d'être davantage militant que chercheur. Le chercheur est également au sein d'un intermédiaire de l'emploi, dont on connaît les pratiques de valuation (création et diffusion de cadres de valeur) ou sous un autre paradigme, d'entrepreneuriat institutionnel (François

> Pichault, Lorquet, & Orianne, 2018). Alors : agent double, cheval de Troie ou chercheur ? Sans doute la dernière figure rassemble-t-elle les deux autres : l'agent double est une position naturelle pour le chercheur en méthodologies qualitatives, à la fois au service de la recherche dans une réalité dont il n'est pas indépendant, et inséré dans des terrains outillés de méthodes faisant le pont entre les deux univers ; cheval de Troie, également, du fait d'une performativité de sa recherche souvent impensée. Mais le chercheur est doté d'une éthique propre à sa profession et à la régulation de cette dernière, lui conférant la déontologie nécessaire à la réduction des biais quand bien même objectivisme et subjectivisme se réduisent. Quand il est en formation, c'est la direction de thèse, d'abord, et les pairs ensuite, qui sont salvateurs et objectivants.

Hervé Laroche et Véronique Steyer, à l'analyse de la situation de crise à Mann Gulch (Laroche & Steyer, 2012; Weick, 1995), proposent deux questions à se poser **: que se passe-t-il et que faut-il faire ? Telles sont les questions qui vont orienter les travaux de recherche qui vont suivre**, mais en ne suivant pas un modèle cognitiviste réifié dans la réception japonaise de la Roue de Deming (Lorino, 2018), mais une logique d'expérimentation non représentationnelle**.**

1. Problématique de la thèse

1.1. Des universités en transformation : vers un dispositif de professionnalisation

La question de la place de l'université dans la société et l'économie n'est pas nouvelle. Si elle prend une importance exacerbée aujourd'hui par le Nouveau Management Public et l'Economie de la connaissance (Mignot-Gérard, Normand, & Ravinet, 2019), c'est que le projet politique et économique souhaite en faire un acteur-clé de la croissance et la prospérité des nations. Les transformations successives de l'université l'amènent à se flexibiliser à mesure des injonctions politiques et législatives, conduisant la profession universitaire à muter et son travail se reconfigurer (Musselin, 2017). Il est attendu des doctorants qu'ils développent dans leur thèse des compétences transférables utiles à des carrières diverses, et bien au-delà de la seule recherche publique (European Commission, 2011a). Mais la France a une histoire particulière, avec de forts héritages de l'ère impériale de l'université et des grandes écoles. Contrairement à son voisin européen allemand, le doctorat ne jouit pas d'une réputation sociale et économique qui l'érige au plus haut niveau des

signaux positifs sur un marché de l'emploi hors secteur académique. Ainsi, comment faire pour inverser la situation ?

1.1.1. Naissance et transformation de l'université française : vers une reconfiguration universitaire entrepreneuriale

Depuis sa création en 1200, l'université française se transforme par vagues suivant les enjeux sociétaux et politiques de différents régimes. Ces dernières décennies ont poussé l'université vers un mouvement d'entrepreneurialisation fort l'amenant à se comporter comme une entreprise, à multiplier les partenariats avec le monde socioéconomique, bref, à se professionnaliser (Mignot-Gérard et al., 2019). La Loi Relative aux libertés et Responsabilités des Universités (LRU) de 2007 sanctuarise une impulsion déjà amorcée avec le Plan Université 2000. L'université se trouve placée dans une concurrence internationale liée à l'économie de la connaissance. Pour l'asseoir en tant qu'acteur-clé de ces dynamiques, les gouvernements successifs, sur recommandations européennes, vont transformer le mode de production et de financement de la recherche. Les Initiatives d'Excellence (IDEX) dans le cadre des Plans d'Investissement Avenir (PIA) sont les avatars d'une recherche qui se fait sur projet (et appels à projet) et non plus sur financements structurels. L'université doit ainsi rendre des comptes, à la fois aux institutions évaluatrices, et de manière indirecte, par le biais des classements internationaux. Ces derniers fonctionnent comme des technologies invisibles (Berry, 1983; Charroin, 2013) amenant des reconfigurations structurelles des universités (fusion, diffusion des injonctions du législateur) souvent analysées du point de vue néo institutionnaliste, foucaldien et de l'acteur stratégique, et du travail universitaire dont certains disent qu'il se déprofessionnalise.

Dans son histoire, le doctorat suit les mouvements économiques et institutionnels. Aujourd'hui, il est au cœur de l'économie de l'immatériel, de l'intangible, qui porte le désir progressiste d'innovation comme vecteur de croissance et de prospérité aux échelles européenne et nationale (Bernstein et al., 2014). Dans la lignée des réorientations structurelles et de métier, la formation doctorale devient centrale pour préparer des nouveaux docteurs à un nouveau professionnalisme : adaptation et carrières transversales sur la base de compétences dites transférables, en particulier dans l'entreprise, et l'entreprise innovante (Bitusikova, 2011).

Mais les héritages historiques et culturels de l'université française jouent en la défaveur du projet européen et français : il reste le spectre napoléonien d'un élitisme à la française reposant sur une dualité du secteur éducatif qui structure les représentations, les modes d'action, de reproduction, et de recrutement (Calmand, Giret, Guégnard, & Paul, 2009).

1.1.2. Enjeux de l'emploi des docteurs hors secteur académique

L'emploi des docteurs hors secteur académique, en France, est disparate. Le taux de chômage global, toute discipline confondue, est à un peu moins de 10% (Calmand et al., 2017). Seulement 12% de docteurs sont parmi les équipes de recherche des entreprises innovantes. Certaines disciplines connaissent des difficultés majeures (Sciences du Vivant, Lettres, notamment). D'autres bénéficient de diplômes de type Grande Ecole qui assurent leur employabilité. Majoritairement, les doctorants s'engageant en thèse le font pour embrasser une carrière académique.

Les nombreuses études croisant les regards (entreprises, docteurs) concluent toutes à la même chose : les doctorants, pendant leur thèse, ont à faire des choix qui sont irréversibles pour leur carrière, n'investissent pas suffisamment ou pas du tout la logique connexionniste du monde social et économique, les liens faibles, ne prennent pas suffisamment l'ampleur des enjeux d'un projet professionnel, n'ont pas les « codes » de l'entreprise (APEC, 2014; Grivillers & Cassette, 2014). Les regards croisés sont encore largement stéréotypés. Par ailleurs, le diplôme en lui-même porte un lourd stigma qui peut envoyer des signaux négatifs sur le marché d'emploi, forçant certains à multiplier les expériences pour accumuler les compétences, quitte à prendre le risque de se retrouver dans une « voie de garage » et une précarité liée à des emplois atypiques (Everaere, 2016) (post doc, ATER, mi-temps de recherche, etc.). Même si les institutions internationales et depuis peu, nationales, portent la voix des docteurs auprès du monde socioéconomique, ils le font davantage dans une abstraction liée à la référentialisation de l'activité doctorale et du métier de chercheur, pour convaincre de l'utilité de compétences transférables et applicables à *toutes* les situations (C. T. Weber et al., 2018).

Le parcours doctoral est étudié de manière à la fois statistique, par la recherche de grandes lois générales et de déterminants de l'employabilité, soit du point de vue de la recherche qualitative en montrant les dispositifs d'agentivité possible, remettant en cause les discours extrêmes. Le doctorant élabore des choix dans la relation qu'il tisse avec son professeur et son environnement, selon les configurations relationnelles (A. Lam & de Campos, 2015). En particulier, il est montré que les doctorants acquièrent pendant leur thèse des compétences transférables, réifiées dans des référentiels qui deviennent des attendues de la formation. Les recherches qui se fondent sur les approches compétences versent dans une logique prescriptive, souvent sans le dire, et déçoivent sur leur capacité à offrir des perspectives opérationnelles et de recherche.

La tension est donc à son comble, entre un projet institutionnel et un projet individuel, entre les priorités économiques et les aspirations individuelles.

1.1.3. Dispositif de professionnalisation pour le transfert des docteurs vers l'entreprise

Pour y remédier, le mot d'ordre est la professionnalisation à la fois de l'activité de thèse (formation doctorale) et des doctorants (qu'on regroupe dans notre thèse indifféremment par jeunes chercheurs ou jeunes docteurs, en les différenciant lorsque nécessaire).

Des dispositifs hétérogènes sont mis en place, de la législation à son opérationnalisation (formations transversales ou complémentaires) dans les universités (Biaudet & Wittorski, 2015), sur lesquels un travail important de synthèse est nécessaire. En effet, nous ne savons pas grand-chose sur leur construction, l'engagement des doctorants dans ces dispositifs, ni sur leur appropriation. Encore moins de leur rôle dans les trajectoires professionnelles. Sur ce point, la statistique et les approches conventionnalistes sont décevantes (Calmand, 2015; Calmand et al., 2009). En quoi favorisent-ils le transfert des compétences ? Quelle est leur place dans les trajectoires professionnelles ? Quelques éléments épars sont donnés dans la littérature, à des niveaux distincts, restant soit trop restreints soit trop exploratoires.

Quand la Cour des Comptes, en 2016, montre qu'il y a un problème d'efficience et d'efficacité, l'enjeu majeur est donc celui des dispositifs de gestion du transfert des compétences des docteurs au sein des universités.

1.1.4. Perspectives d'élaboration de l'objet de recherche : du sujet à l'objet

Pour construire notre objet de recherche, nous avons donc bâtit notre questionnement à partir de la commande initiale de l'entreprise en explorant la situation problématique. D'une commande enjoignant à expérimenter un dispositif « d'aide à l'insertion professionnelle des doctorants scientifiques dans les PME », nous avons élargi dans un objet autour du questionnement de la professionnalisation des jeunes chercheurs/docteurs (doctorants et jeunes diplômés), à mesure des résultats exploratoires, des dialogues et des changements de projets stratégiques de l'entreprise.

Ainsi, la première analyse a permis d'identifier des objets de recherche plus précis et de resserrer la question de recherche, gravitant autour de la professionnalisation, en particulier celle qui amène au transfert des compétences d'un contexte à l'autre.

A ce stade, la question s'est donc réorientée pour comprendre comment le transfert des compétences des doctorants peut se réaliser, là où les projets semblent diverger (institutionnels, organisationnels / individuels).

1.2. Le transfert des compétences au cœur du processus de professionnalisation-travail

En partant de la situation problématique, la construction de notre objet de recherche s'est d'abord attardée à reformuler la question de départ, qui était exprimée sous forme de commande. Des choix sont progressivement opérés : la thèse n'est ni une recherche sur les instruments de gestion, ni sur les compétences, mais sur le transfert des compétences et leurs conditions de réalisation.

1.2.1. Professionnalisations, exigences sociétales, économiques et politiques, et problème du transfert

La professionnalisation est d'abord un concept sociologique (constitution des professions) qui entre en tension avec d'autres significations : formation et flexibilisation. La dernière acception, professionnalisation-travail, ou au travail, répond aux injonctions d'un troisième esprit du capitalisme (Boltanski & Chiapello, 2011) qui redessine le professionnalisme, autrement dit, ce qu'on attend d'un professionnel compétent : adaptable, réflexif, dotés de compétences « portatives » / « transférables » (Le Boterf, 2016).

1.2.2. Transfert des compétences et développement d'une compétence de transfert

La littérature a fini, par jeux de controverses, à se mettre d'accord sur des principes-clés du concept de compétence. En particulier, la compétence est une mobilisation de ressources, en situation (Defélix, Oiry, & Klarsfeld, 2006). Le transfert des compétences est donc problématique. La notion-même, du fait de la définition de la compétence, ne va pas de soi. Elle révèle des crispations qui sont encore présentes autour de la « mobilisation en situation » (Oiry, 2016), qui renvoie au concept de situation pouvant être abordé sous différents angles théoriques. Au cœur du transfert, l'expérience et la réflexivité amènent à considérer une nouvelle compétence, qui serait une méta compétence d'employabilité durable (de Vos, Dujardin, Gielens, & Meyers, 2016; Dujardin, 2013). Mais à quoi sert d'élaborer une nouvelle compétence, qui, dit ainsi, prend le risque du rationalisme et de la prescription ? Dans quel cadre envisager cette compétence ? Comment faudrait-il la développer ? Wittorski (2007), revient au vocabulaire : s'il y a transfert, ce serait davantage de l'ordre des capacités, qui sont décontextualisées. Si l'on parle de transfert des compétences, on évoque nécessairement, du fait de leur contextualisation, le développement des compétences. Encore faut-il se mettre d'accord sur une approche théorique de ce développement.

1.2.3. Accompagnements et accompagnement

La littérature est éparse sur le développement des compétences, du fait des nombreuses perspectives théoriques adossées à la notion de compétence et à la logique et démarche compétence (Zarifian, 2001, 2005) qui soutient le développement. Wittorski (2007) opère une synthèse en proposant six voies de professionnalisation qui sont autant de modes de mises en situation pour le développement des compétences et donc, du transfert des compétences. Elles participent à la création de nouveaux savoirs dans, sur et pour l'action, que l'on regroupe sous le vocable de savoirs d'action (J.-M. Barbier & Galatanu, 2004), qui sont à la fois une capacité et une énonciation de savoirs considérés comme efficaces dans une situation, à un interlocuteur d'une autre situation. Les savoirs créés produisent des types de compétences plus ou moins aptes au transfert, par les fonctions qu'elles assurent.

En particulier, deux logiques de professionnalisation sont « à la mode » et relèvent de l'analyse des pratiques. Si bien que l'on assiste depuis des décennies à un essor des pratiques d'accompagnements (Boucenna, Charlier, Perréard Vité, & Wittorski, 2018; M. Paul, 2009).

Mais comment considérer l'accompagnement, d'un point de vue théorique, dans la gestion du transfert, dans les organisations ? Là encore, les visions oscillent entre un post modernisme dans lequel les discours et les pratiques (l'un allant pas sans l'autre) peuvent former des sophismes au service d'un panoptique qui travaillerait par diffusions de technologies de soi, un projet rationaliste, et un projet sociotechnique ancré dans l'activité. Si la critique post moderne peut être utile, une vision de l'accompagnement comme dispositif (Patrick Gilbert & Yalenios, 2017) dans un projet sociotechnique amène à réfléchir aux modes et perspectives théoriques de co-construction d'une instrumentation de gestion de l'accompagnement dans les organisations. Sur ce point, les approches par l'activité semblent stimulantes pour penser, à la suite de Wittorski, une professionnalisation dite conjointe des activités, des individus et des organisations par l'analyse des pratiques. Lorino (2014a) ouvre d'ailleurs la voix en élaborant une passerelle entre les niveaux de professionnalisation par la communauté, au sens de Dewey.

Notre réflexion nous éloigne ainsi de plus en plus d'une vision rationaliste du transfert en nous orientant vers une approche située dans et par l'activité.

1.2.4. Compétence collective, communautés et organisation qualifiante

De nombreux travaux de recherche ont réhabilité le collectif dans les organisations, et en particulier dans une perspective de l'activité, en analysant en quoi il permet à l'organisation d'accéder au statut

d'organisation qualifiante (Maroy, 1998). Les formes et fonctions des collectifs sont là aussi hétérogènes dans la littérature.

Le collectif peut être, dans une approche habermassienne, des espaces de discussion sur le travail gérant les paradoxes et les risques psychosociaux (Bellini, Dreveton, Grimand, & Oiry, 2018), mais non sans coûts d'entrée (Detchessahar, 2003). Lorino (2014a) préfère montrer, dans un courant pragmatiste, qu'il n'existe pas de compétences individuelles mais uniquement des compétences collectives que les communautés d'enquête (sous formes de communautés de pratiques et de processus) participent à développer. Ces différentes formes de communauté peuvent jouer le rôle d'instruments pour la Gestion des Ressources Humaines (Mebarki & Oiry, 2011) et en ce qui nous concerne, l'opérationnalisation d'une gestion de l'accompagnement professionnalisant par l'analyse des pratiques dans les organisations, pour le développement des compétences et du transfert.

Clot, dans une autre approche ancrée dans l'activité et empruntant à Vygotski, Leontiev (psychologie de l'activité russe) et Bakhtine (dialogisme), apporte une contribution majeure pour penser le transfert dans une logique métier, d'abord, mais pouvant aussi avoir des répercussions théoriques intéressantes dans le transfert des compétences de manière plus large. Egalement, il ouvre une voix, avec Lorino, pour repenser la question du transfert des compétences (professionnalisation au travail) dans l'activité. Le rôle du collectif, dans une gestion du transfert paraît indispensable à étudier. En particulier, une approche multi niveau du transfert se dessine, où le collectif offrirait des perspectives théoriques pour comprendre les processus de transfert, non plus dans une approche uniquement individuelle qui a eu tendance à être survalorisée (Guilbert, Bernaud, Gouvernet, & Rossier, 2016), mais collective et organisationnelle. L'activité se dessine progressivement comme unité d'analyse pour saisir les passages entre niveaux et la co-construction des dispositifs de transfert, là où la littérature a oscillé entre contingence, idéalisme et acteur-réseau (Defélix et al., 2006; Klarsfeld & Oiry, 2003).

En définitive, nous avons besoin d'un cadre théorique à la hauteur des enjeux à la fois pratiques et conceptuels. Le cadre théorique doit dépasser les dualismes qui se résument le plus souvent à la dichotomie théorie / pratique et contingence/idéalisme. Il doit aussi pouvoir être suffisamment puissant pour *mettre à l'épreuve* situation et cadre conceptuel.

La question de recherche qui de dessine ainsi repose sur un objet qui se rapproche davantage d'une vision problématisante (Jörgen Sandberg & Alvesson, 2011), dans le sens où dans notre approche, nous faisons le choix de regarder différemment (par rapport aux visions institutionnalisées) la question du transfert en la rendant plus problématique au regard à la fois de la situation et du cadre

conceptuel. Autrement dit, notre questionnement, au cœur de l'objet de recherche, s'oriente vers une « mise à l'épreuve » de façons pratiques et théoriques de regarder la question du transfert. Le cadre théorique doit répondre à ces choix, pour être capable, en reprenant Sandberg et Alvesson, de formuler une question de recherche plus « informée ». Notre questionnement répond aussi à un point moins investigué par la recherche en gestion : la gestion de l'accompagnement au transfert, du point de vue de l'organisation, dans et par l'activité.

1.2.5. Problématique

Nous avons ainsi orienté notre problématique générale vers la compréhension des conditions multi niveaux du transfert des compétences des jeunes docteurs, amenant à réfléchir à deux sous-questions :

- Si le transfert des compétences, puisque ces dernières sont contextualisées, est nécessairement l'enjeu du développement des compétences, comment peut-il être appréhendé dans l'activité, non plus soit de manière contingente, ou de manière idéaliste ?
- Aussi, quels seraient les ressorts d'une professionnalisation dite « conjointe » ? Que veut dire « conjointe » et comment cela se traduit-il ?

En particulier, la question des pratiques de valorisation des compétences doit être étudiée davantage, à la lumière de ce qu'il se passe dans le processus de transfert, en lui offrant une assise théorique prenant en compte la spécificité de la recherche. On propose ainsi une analyse qui renouvellera la question de la professionnalisation-travail et, de manière empirique, celle des jeunes chercheurs. Sauf qu'aborder le transfert des compétences par ce biais, dans un contexte aussi particulier que celui de la création de connaissance, nous force à penser les articulations multi niveaux entre individus (jeunes chercheurs) et les organisations (multiples, donc : université et au-delà). C'est alors une manière de passer du laboratoire à la société.

Ainsi, nous visons à changer de perspective là où la question de la relation formation-emploi a souvent été vue par le regard conventionnaliste (de Larquier, 2016), en choisissant un cadre théorique original et pertinent pour penser activité, l'histoire et les interactions entre plusieurs contextes.

1.3. De la problématique à la question de recherche : quel cadre théorique ?

La Théorie Historico-Culturelle de l'Activité (T.A.) est une grande absente de la recherche en gestion des ressources humaines. Pourtant, elle fait son entrée dans les théories des organisations (Blackler, 1993), certains la rangeant dans un « tournant de la pratique » (F. X. de Vaujany, Hussenot, & Chanlat, 2016). Nous la choisissons comme cadre théorique, théorie cadrante, pour dialoguer avec le cadre conceptuel et la situation de départ, par le refus des dualismes dont ses protagonistes ont eu cœur à poser. De plus, sa construction historique lui donne des assises claires et un fort pouvoir de révélation, par la réconciliation de deux approches : idéalisme (théories institutionnelles et néo institutionnelles) et matérialisme (contingence). Elle est très ancrée dans un évolutionnisme revisité par Marx et Engels, et sur lesquels les trois générations (Vygotski, Leontiev, Engeström) ont construit des assises théoriques et méthodologies solides.

1.3.1. Intérêts théoriques et pratiques du cadre théorique

Faire dialoguer situation et cadre conceptuel avec ce cadre théorique porte plusieurs intérêts pour revisiter les postulats pratiques et théoriques sur le transfert.

D'abord, dans ses deux premières générations (Vygotski et Leontiev, pour les principaux protagonistes), la T.A. a conceptualisé la médiation de l'activité humaine pour comprendre comment les individus apprennent et se développent. Elle n'est pas dans le même schéma piagétien d'adaptation à l'environnement par les schèmes, mais par double médiation dans une zone proximale de développement (ZPD) : le niveau de développement d'un individu se comprend dans la zone de développement entre ce dernier et un support humain (Vygotski, 1978, 2019). Bakhtine va indirectement contribuer aux travaux de Vygotski en montrant comment l'énoncé ne peut se penser en dehors de sa réception et des polyphonies, éclairant davantage la manière dont l'individu se socialise. Clot reprendra largement les pensées de Vygotski et Bakhtine pour penser sa Clinique de l'Activité et le pouvoir d'agir (Clot, 2010b).

Aussi, Leontiev (1981), que certains pensent comme le fondateur de la théorie historico-culturelle de l'activité, hiérarchise l'activité en pensant les actions et les opérations instrumentées qui les soutiennent, en fonction d'un objet-motif (la raison ultime de l'activité) qui permet d'accéder aux motivations de chaque individu engagé dans l'activité en rapport d'une division sociale du travail. Le développement se pense dans cette activité. Les instruments ne peuvent s'entendre en dehors d'elle (Chiapello & Gilbert, 2013).

Engeström modélisera le système d'activité sur la base des deux premières générations en ancrant la T.A. dans une épistémologie interventionniste et une perspective théorique expansive

de l'apprentissage et du développement (Y. Engeström, 1987, 2014, 2016b). Le modèle, qui remprunte beaucoup aux visions systémiques de Palo Alto (Bateson, 1972; Watzlawick, 1996), permet l'instauration d'un dialogisme entre sujets (intentionnels) de systèmes d'activité orientés vers un objet-motif et son résultat (ce que l'activité produit). Les contradictions peuvent émerger à certains niveaux dans l'activité ou entre les systèmes d'activité du fait de constructions historiquement et culturellement construites et d'interprétations divergentes de la raison ultime de l'activité. Le modèle du système d'activité, qui emprunte beaucoup à Marx et Engels dans les catégories produites, sert d'instrument de recherche dans une intervention dans laquelle sujets et chercheurs coconstruisent de nouveaux instruments plus à même d'atteindre un accord et de nouveaux scripts d'action chez les participants et dans les activités.

En particulier, les réflexions sur la communauté au sein du système d'activité semblent comprendre un pouvoir explicatif fort des mécanismes de transformation des individus, des activités et des organisations, surtout lors d'interaction entre différents contextes. Les emprunts au pragmatisme chez Dewey sont ici forts mais ne sauraient suffire, pour Engeström.

En filigrane, la théorie de l'apprentissage développée par Engeström permet de penser une ZPD dans une méthodologie expansive avec un fort pouvoir de dévoilement et d'explication des transferts et développement des compétences entre systèmes d'activité là où les acteurs de la professionnalisation, les discours et les pratiques semblent nombreux. Les instruments conceptualisés par Engeström dans sa métrologie expansive offrent des dialogues éclairants avec les voies de professionnalisation au travail et de manière plus large la littérature sur le transfert des compétences.

1.3.2. T.A. et recherche en Gestion des Ressources Humaines

Dans la recherche en Gestion des Ressources Humaines, la T.A. a surtout été mobilisée, bien que rarement, comme cadre théorique permettant de mettre à l'épreuve, challenger des cadres conceptuels, qui le plus souvent, vont ainsi venir prendre les propriétés de la théorie (elle s'appliquera bien tant au contexte qu'aux concepts). En effet, la T.A. a un fort pouvoir explicatif en même temps que performatif, dans la mesure où elle semble s'appliquer à de nombreuses situations, en particulier de gestion. Pourtant, nous n'avons pas vu, en dehors de la littérature en théorie des organisations, de recherche mettant à l'épreuve, en GRH, la T.A. en dialogue avec concepts et contexte.

Ainsi, du fait d'un ancrage fort dans les propos de Marx et Engels sur l'activité productive humaine, et de notre contexte où le doctorat est lui-même challengé dans ces approches productives/non productives de l'activité (de March, 2014) dans les marchés de l'emploi hors secteur académique,

nous pensons à double titre qu'elle peut être un cadre théorique pertinent pour notre recherche pour reproblématiser la question du transfert des compétences des jeunes docteurs en France (hors santé) et plus largement de la professionnalisation « conjointe » des individus, activités et organisations. En même temps, un dialogue pertinent et stimulant s'instaure avec contexte et concepts, pour la faire évoluer vers une quatrième génération.

Pour le dire autrement, la T.A. peut être mise dans sa propre ZPD avec contexte et concepts, en construisant autour d'une question de recherche de nouvelles perspectives pratiques *et* théoriques issu d'un développement croisé.

1.3.3. Question de recherche

Nous avons jusque-là présenté plusieurs points :

- La construction d'un objet de recherche par déconstruction et reconstruction conceptuelle d'une commande d'un intermédiaire de l'emploi, RD2 Conseil ;
- La formulation d'une problématique générale issue du questionnement mêlant contexte et concepts de l'objet de recherche ;
- La présentation d'un cadre théorique qui semble pertinent dans son pouvoir explicatif et transformateur tout en le mettant lui aussi à l'épreuve du contexte et des concepts.

Dès lors, notre question de recherche est la suivante :

En quoi la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité permet-elle de revisiter la question de la professionnalisation au travail (transfert des compétences) ?

Elle s'articule sur trois champs théoriques :

- La professionnalisation, en particulier la professionnalisation au travail ;
- Le transfert des compétences et les compétences de transfert ;
- La Théorie Historico-Culturelle de l'Activité.

Elle dialogue avec le **sujet** du transfert des compétences des jeunes docteurs en France, hors santé, vers les contextes hors secteurs académiques.

2. Méthodologie et terrains de recherche

Nous suivons une méthodologie qualitative (Denzin & Lincoln, 2005) expansive que nous déclinons sur quatre terrains.

Le premier est une exploration de la situation problématique dans une visée de construction de l'objet de recherche et de précision de la commande de l'entreprise. Nous y rencontrons au niveau national des docteurs en entreprise, des entreprises (innovantes), des intermédiaires de l'emploi, des associations spécialisées dans l'accompagnement des docteurs sur le marché de l'emploi et des universités. Nous participons à des rencontres intentionnelles dans une logique réseau, voire en observation participante lors d'une conférence. Cette étape est indispensable à la compréhension de la commande de l'entreprise et la construction de l'objet de recherche. Nous menons 14 entretiens semi-directifs, une observation participante lors d'une conférence, en même temps que nous observons en continu par nos contacts réguliers avec RD2 Conseil.

Sur les bases des résultats de cette exploration, nous élaborons un dispositif de recherche, au sens de Girin (2016), en construisant notre matériau empirique sur trois terrains qui, regroupés, nous permettent d'observer un processus de professionnalisation au travail tant dans son contenu (dispositifs (co)construits) et étapes. La recherche est donc mixte (contenu et processus).

Dans le deuxième terrain, nous souhaitons comprendre les pratiques de professionnalisation au travail des jeunes docteurs au sein de l'activité du Service des Etudes Doctorales (SED), en menant des entretiens semi-directifs croisés à des observations, dans un souci de triangulation des données et des types de discours dans notre design de recherche (Allard-Poesi, 2019; de Rozario & Pesqueux, 2018). Nous menons alors 28 entretiens semi-directifs et deux observations participantes au sein de dispositifs hétérogènes (formation transversale et évènement réseau).

Dans le troisième terrain, nous voulons comprendre ce qui a mené certains docteurs à rejoindre l'entreprise. Ainsi, en menant des entretiens centrés sur le parcours professionnel, nous mettons le système d'activité de thèse en mouvement, c'est-à-dire que nous tentons de comprendre les dispositifs à l'œuvre et les interactions (agentivités) avec les docteurs dans leur trajectoire professionnelle. Nous menons ainsi 20 entretiens avec des docteurs de disciplines variées en entreprise. C'est une première confrontation avec les pratiques et discours du deuxième terrain.

Dans le quatrième terrain, nous répondons plus précisément à la commande de l'entreprise en même temps que nous confrontons les types de discours avec ceux des autres terrains. Nous faisons le choix d'expérimenter un dispositif d'accompagnement en mêlant une méthodologie

expansive de Engestrôm (2016b) et une méthode indirecte de la Clinique de l'Activité avec l'instruction au sosie (Clot, 2017). Nous utilisons en particulier de multiples formes de confrontation pour opérer des décentrages et des formes de triangulations au fur et à mesure des rencontres. L'accompagnement dure environ 8 mois sur trois entretiens d'environ une heure trente avec 17 doctorants de disciplines variées sauf sciences de gestion, soit au total 52 entretiens d'en moyenne 1h15.

L'unité de lieu est l'Université de Lyon. L'unité d'analyse est le système d'activité, qui peut être en interaction avec d'autres.

Aussi, notre méthode générale d'analyse est processuelle (Langley, 1999).

Nous commençons nos terrains en mai 2017 pour les terminer en mars 2019, en prenant en compte les entretiens de suivi liés à l'observation d'un processus.

La Figure 1 schématise nos terrains de recherche.

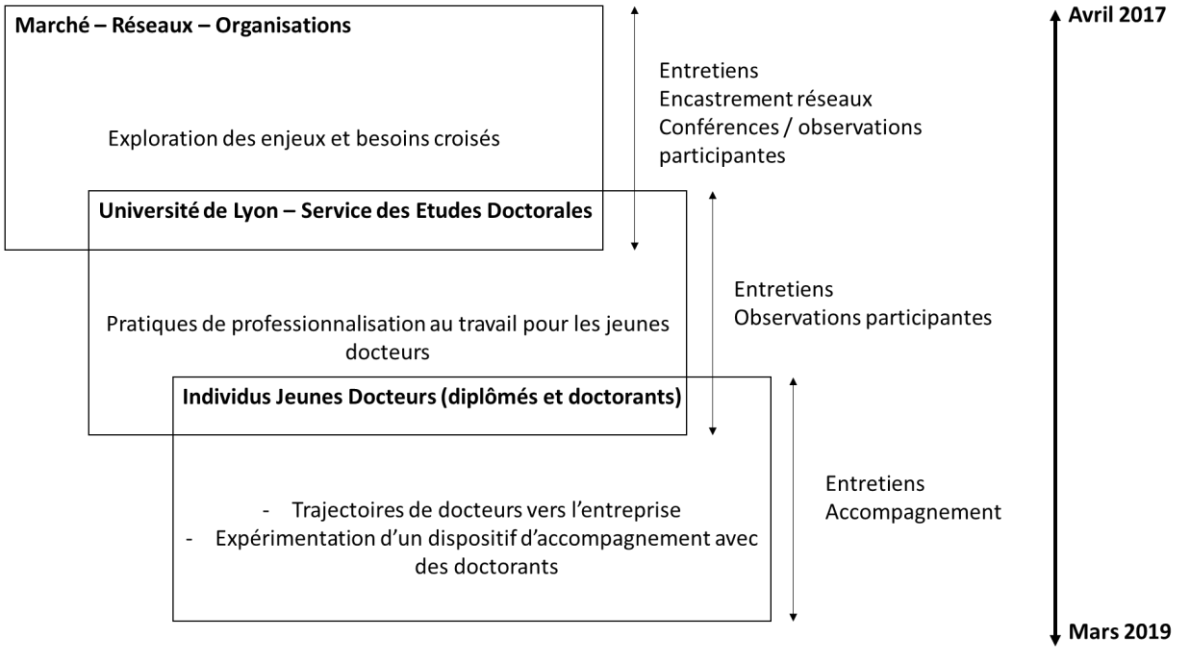


Figure 1. Terrains de recherche

3. Architecture et résumé de la recherche

5.1. Architecture de la recherche

Nous avons structuré notre manuscrit en trois parties qui dialoguent les unes avec les autres (Figure 2).

La première partie déconstruit le contexte, problématise l'enjeu de la professionnalisation des jeunes docteurs et offre un cadre théorique à la recherche ;

La deuxième partie développe les assises épistémologiques et méthodologiques de la recherche.

La troisième partie, sur les bases des deux premières, décrit les résultats des terrains, puis les analyse pour les discuter avec la première partie.

Ainsi, les deux premières parties forment la zone proximale de développement de la recherche, le dialogue entre cadre théorique, conceptuel et contexte. La dernière partie offre des constructions nouvelles, une résolution possible, sans prétendre à la génération, de notre question de recherche.

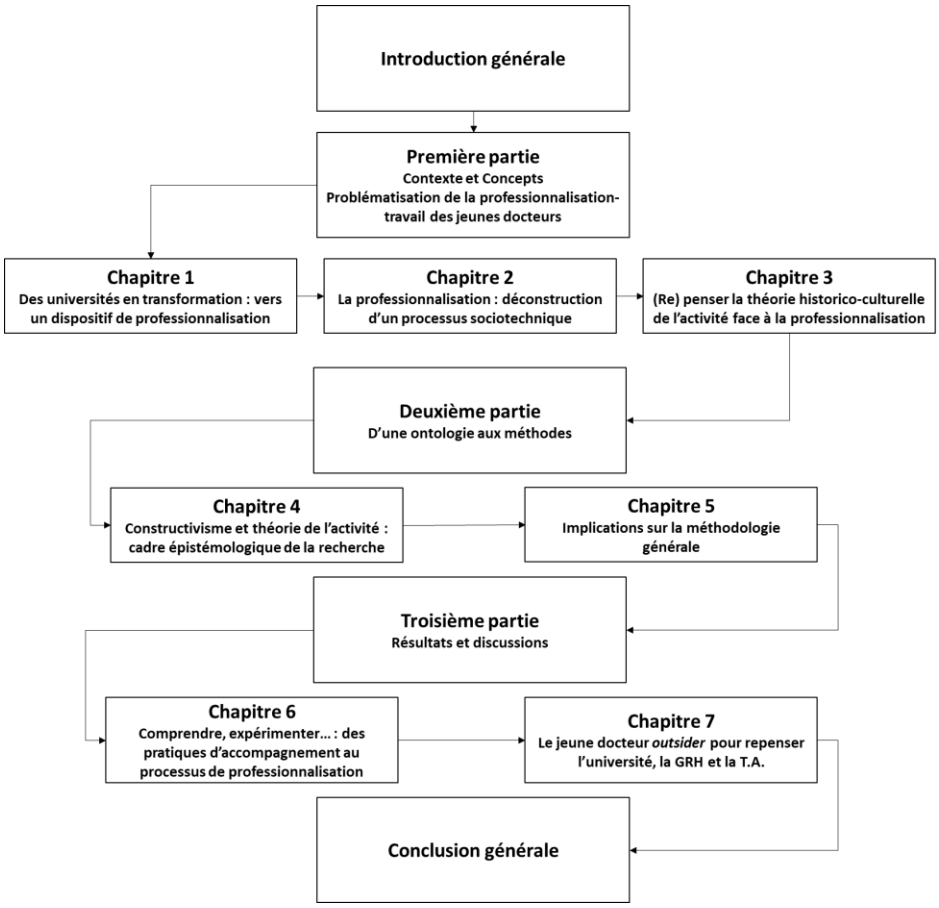


Figure 2. Architecture de la thèse

5.2. Résumé détaillé de la recherche

L'objectif de la première partie est de former les bases contextuelle, conceptuelle et théorique de la recherche.

En partant du contexte, nous affichons clairement notre positionnement situationniste (**chapitre 1**). Le premier chapitre porte sur les transformations de l'université française, dont nous dressons un historique depuis sa création pour montrer les reconfigurations poussées par des contextes politiques, économiques et sociaux sur les plans national et européen. L'université entrepreneuriale émerge comme réponse aux besoins d'une économie de la connaissance, qui trouve son moteur dans une transformation du mode de management des organisations (Nouveau Management Public). La profession académique évolue, amenant certains à parler de déprofessionnalisation. Les nouveaux professionnalismes tant de l'organisation universitaire que des chercheurs se répercute jusque dans la formation doctorale : les jeunes docteurs doivent développer des compétences de transfert pour embrasser des compétences de carrière réinvestissables dans des contextes multiples hors secteur académique. Le parcours doctoral est perçu de manière ambivalente : tantôt comme un

frein aux carrières diverses, tantôt comme vecteur d'agentivité par les relations qu'on y noue et les formes de contrats psychologiques à l'œuvre. La compétence s'immisce comme modèle et démarche à la fois pour développer le transfert, communiquer sur les profils des docteurs dans une logique de référentialisation de l'activité et de certification professionnelle, et légitimer les actions de formation qui reposent alors sur l'idéologie de la compétence comme figure de résolution de la problématique formation-emploi.

Ainsi, les trajectoires des docteurs en France sont sous le feu des projecteurs statistiques et des études plus qualitatives, qui dressent des portraits de trajectoires statistiques et des opportunités et freins dans le recrutement de docteurs en entreprise. Des dispositifs sont créés et instaurés dans la formation doctorale, répondant à deux logiques : institutionnaliste et interactionnelle, autrement dit : gouverner, professionnaliser et mesurer.

L'exploration du contexte montre des enjeux majeurs de construction des dispositifs, d'appropriation par les jeunes docteurs (doctorants et diplômés) et les universités, et d'insertion dans les trajectoires professionnelles. Si la littérature a montré des effets d'agentivité de dispositifs (choix et trajectoires), elle reste insuffisante et encore très ancrée dans une vision rationaliste de l'activité objectivée par les compétences. Nous proposons à l'issu de ce chapitre, dans la construction de notre objet de recherche, de s'intéresser davantage aux vécus, aux trajectoires (en dehors des statistiques), en les remettant à des niveaux multiples (organisations, activité et individus) de l'histoire, pour comprendre la construction et la diffusion des dispositifs jusque dans les trajectoires personnelles vers l'emploi. Le transfert, nous pensons, à ce stade, devrait être pensé la fois dans l'activité réelle, les idiosyncrasies, les contingences *et* les idéalismes. Nous devons pour cela adopter une vision de la compétence en situation.

Le chapitre 2 construit le cadre conceptuel, en partant des mutations du concept de professionnalisation comme concept sociologique, embrassé par différents courants théoriques. La définition de Wittorski souhaite rassembler toutes les diversités de situations mais ne résiste finalement pas à la typologie. On montre, avec le troisième Esprit du capitalisme, que professionnaliser pour former, pour constituer des professions ou flexibiliser des individus au travail devient une même catégorie de la pratique qui consiste à développer des compétences pour le transfert des individus d'un contexte à l'autre et faire émerger un nouveau professionnalisme du professionnel compétent, adaptable et transférable.

Nous investiguons alors le concept de transfert des compétences, qui repose sur la mobilisation de ressources en situation et l'expérience, qu'il est possible d'appréhender selon différents courants théoriques. La réflexivité s'invite comme cheville ouvrière du transfert pour l'orienter vers une nouvelle méta compétence dont on déconstruit l'intérêt, tel que conceptualisé. Le transfert des compétences est l'enjeu de leur développement, en situation. Le dire ainsi amène à une littérature

dont Wittorski fait la synthèse en proposant des voies de professionnalisation participant de la création de savoirs et de compétences qui remplissent des fonctions plus ou moins de transfert. En particulier, des voies de développement ont un intérêt croissant pour l'analyse des pratiques, réifiée dans des accompagnements professionnalisants que nous envisageons comme des dispositifs et non des instruments de gestion. Ils posent la problématique de leur idéologie sous-jacente et de leur co-construction, en nous attardant sur deux perspectives théoriques : rationaliste et Théorie de l'Acteur-Réseau. L'approche par l'activité est peu investiguée et nous semble prometteuse, et en particulier l'activité collective. En son sein, les formes de communautés que l'on peut théoriser portent en elles (ce qui est encore trop métaphorique sur les dynamiques) une fonction de développement des compétences, qui ne sont que collectives et non plus individuelles, et de lien entre les niveaux de l'individu, l'activité et l'organisation. Les différentes perspectives nous permettent de conclure sur une modélisation d'une professionnalisation multi niveaux comme dynamique du transfert des compétences par leur développement, et d'envisager des perspectives de recherche pour mieux comprendre les liens entre les niveaux. En particulier, il nous faut un cadre théorique qui puisse être suffisamment puissant pour les penser.

Nous retrouvons ce pouvoir explicatif dans la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité, dont nous faisons la généalogie dans le **chapitre 3**, en montrant les fondements théoriques, les trois générations qui l'ont pensé et les autres réceptions, nous amenant à croiser les trois chapitres entre eux pour élaborer une question de recherche.

La **deuxième partie** est dédiée aux bases de la création de connaissance, à savoir, dans le **chapitre 4**, le positionnement épistémologique de notre recherche. Nous montrons que la posture épistémologique de la recherche doit rester en accord avec celle de la T.A., mais qui ne semble pas encore stabilisée. Nous partons alors à la recherche d'une épistémologie en faisant dialoguer la T.A. avec d'autres théories, notamment la théorie de la structuration, avec laquelle elle partage une ontologie similaire, bien que la première soit plus à même de penser le changement. Nous concluons à une épistémologie épigénétique expansive, qui s'éloigne de l'épistémologie génétique de Piaget et se rapproche davantage de celle de l'épistémologie de l'action de Hatchuel, avec laquelle elle pourrait dialoguer en sciences de gestion.

Le chapitre 5 élabore la méthodologie de la recherche, que nous ancrons dans une démarche qualitative reposant sur la méthodologie de la T.A. Quatre terrains sont investigués, dont le premier est exploratoire, pour confronter indirectement les systèmes d'activité (de professionnalisation, des jeunes docteurs). Nous répondons ici plus précisément à la commande initiale de l'entreprise en expérimentant un dispositif d'accompagnement de doctorants dans une double logique transformative et compréhensive, permettant le dialogue avec les autres terrains. Nous mixons dans

l'expérimentation la méthode expansive de la T.A. et la méthode indirecte de la Clinique de l'Activité avec l'instruction au sosie, dans des confrontations multiples permettant la triangulation des discours et des données. L'unité d'analyse est le système d'activité et de lieu l'Université de Lyon. Notre méthode d'analyse générale est processuelle.

La troisième partie restitue les résultats et les analyses, pour un dialogue rétrospectif avec le cadre théorique, conceptuel et contextuel, qui auront formé notre zone proximale de développement de la recherche.

Le chapitre 6 procède de manière systématique, c'est-à-dire sur trois terrains (pratiques, docteurs en entreprise, doctorants), pour ensuite avancer une synthèse. Nous commençons en présentant un raisonnement par l'absurde (« beaucoup de bruit pour rien ») pour montrer que le postulat de départ est faux et qu'il mérite des nuances importantes que la mise à l'épreuve des concepts a permis.

Nous montrons dans le chapitre 6 **comment un dispositif de professionnalisation multi niveau se construit au sein de l'Université de Lyon**, par l'analyse en deux périodes. Une première dans laquelle nous entrons et qui semble amorcer un certain renouveau par un diagnostic en cours ; une seconde qui reformalise les lignes du dispositif en institutionnalisant son idéologie autour d'un discours organisationnel sur les carrières et les compétences que des voies de professionnalisation hétérogènes viennent opérationnaliser. Le dispositif pose les problèmes des communautés internes à l'université, qui trouvent mal leur mécanisme de coordination (avec les Ecoles Doctorales, notamment) du fait de contingences liées aux disciplines et structures. Aussi, le dispositif (contenu) et sa construction (processus) souffre d'une certaine absence de la dimension de l'activité de création de connaissance (le « laboratoire »). La co-construction peine à rassembler tous les acteurs de l'université dans le partage et la diffusion d'un objet-motif. Mais d'autres communautés qui surplombent et incluent l'université participent d'effets transformateurs : les acteurs se regroupent dans une communauté-réseau qui réfléchit aux bonnes pratiques d'accompagnement, du point de vue largement procédural dans des logiques de bureaucratie professionnelle. Les différents niveaux d'analyse nous amènent à décrire en filigrane un processus de construction d'un dispositif, avec un niveau individuel espéré par les acteurs de la professionnalisation, ainsi que le contenu du dispositif et de sa gestion.

Ensuite, l'analyse des entretiens de parcours professionnels de jeunes docteurs en entreprise a montré l'importance de la communauté, dont nous avons décrit trois dimensions (scientifique, terrains et autres systèmes d'activité) qui forment une communauté épistémique vectrice de transformations agentives, donc du transfert, en produisant une connaissance scientifique, sur soi et pour soi. L'activité de thèse est le dispositif principal du transfert, dans lequel les dispositifs de

professionnalisation au travail sont majoritairement absents. Il en est une cheville ouvrière du transfert à condition qu'il soit pris conscience de ses mécanismes.

Le dernier terrain capitalise sur les conclusions des deux précédents, pour expérimenter un dispositif d'accompagnement pour les doctorants. Nous procédons à deux analyses : l'une phénoménologique et centrée sur l'activité telle que modélisée par la T.A., qui révèle le poids de la communauté et des contingences dans la production de nouveaux savoirs et compétences liées à l'accompagnement ; l'autre ancrée dans la caractérisation des savoirs et compétences produites. En définitive, on montre que l'accompagnement a permis de produire des savoirs et des compétences de manière conforme à ce que la littérature a montré. Davantage, sa méthode mixte et triangulée par de multiples confrontations, et centrée à la fois sur les récits de vie et les récits de l'activité, a favorisé l'émergence de compétences à la fois d'explicitation de l'activité (au sens de la T.A.), et de projection, par l'analyse des possibles.

L'ensemble des terrains a montré que le transfert des compétences répond à un processus de construction d'un dispositif multi niveaux au centre duquel les communautés jouent un rôle fondamental. Le manque de coordination pose l'enjeu premier de la réception du dispositif, donc de sa co-construction.

Le chapitre 7 développe les mises à l'épreuve des concepts et du contexte par dialogue avec la T.A. Il répond à la question : de quoi les terrains sont-ils le cas : pour schématiser, d'une prescription positive ou négative ? Le tableau n'est pas si binaire. Nous avons montré que le pouvoir explicatif de la T.A. était pertinent à nos terrains, elle s'y applique bien. Elle nous montre d'autres voies pour l'université en l'orientant vers une université réflexive et dialogique. La T.A., dans le cas de l'université, a remis en cause le statut de l'organisation, donc des mécanismes de coordination mintzberguiens. Il semble qu'une perspective plus intéressante et porteuse serait de réfléchir en termes d'activités et de nœuds autour de différentes communautés, au sein de l'université et à sa frontière. Nous proposons une autre schématisation de l'université en double hélice, dans une perspective épigénétique. Réfléchir ainsi porte des conséquences à des niveaux multiples. D'abord, l'université est un intermédiaire qui précise une quatrième mission. Ensuite, la recherche questionne ce qu'est un docteur de « qualité » et la relation entre la construction de son expertise et la société, notamment à l'heure de l'intelligence artificielle. Aussi, on ne peut envisager les trajectoires professionnelles des docteurs de la même manière que d'autres populations : la communauté épistémique y joue un rôle moteur. L'accompagnement au transfert doit prendre en compte ces nouvelles dimensions.

Ainsi, en reprenant les concepts sur la professionnalisation « conjointe » et le transfert (instrumentation et voies), nous montrons qu'il faut prendre en compte d'autres aspects : l'activité, en tant que dispositif de transfert et comprenant une communauté articulée avec les idiosyncrasies

des sujets, et la dimension du lien. Une autre manière de voir le développement des compétences dans et par l'activité dans un processus multi niveaux épigénétique est proposée. Nous repensons aussi le statut des dispositifs de transfert non plus dans une logique de professionnalisation mais de « capabilisation » en proposant une autre famille de professionnalisation et voie de développement associée.

Dans ces perspectives, nous dressons des projets pour l'université et pour l'intermédiaire de l'emploi RD2 Conseil, qui se situent à la fois dans le modèle et les voies nouvelles de validation de la connaissance produite.

Enfin, si avec la T.A., nous démontrons que nous n'avons pas besoin d'autre théorie, nous proposons des éléments pour une quatrième génération sur la base du dialogue instauré dans notre recherche. L'application d'une modélisation ancrée dans une vision marxiste de l'activité est largement utile pour révéler l'invisible, mais peut en souffrir vis-à-vis de son projet de développement. Dépasser Marx, avec la T.A., serait opérer une dialectique qui nous amènerait soit à la destruction de la T.A., soit à repenser les liens entre les pôles (question de l'éthique), soit à revoir, comme il se fait actuellement, les sous-bassement idéologiques (fonctions et productions de valeurs) de l'activité productive. En particulier, nous pensons que notre recherche ouvre des perspectives stimulantes pour changer l'éthique relationnelle au sein du système d'activité. Enfin, l'accompagnement que nous avons expérimenté s'inscrit dans une autre forme d'intervention sur laquelle une quatrième génération pourrait se construire.

Première partie

Contexte et Concepts : problématisation de la question de la professionnalisation-travail des jeunes docteurs

Introduction à la première partie :

Revisiter la professionnalisation au travail par la Théorie Historico Culturelle de l'Activité

La première partie de la recherche s'évertue à construire son objet. Nous sommes situationnistes. Nous partons de la situation problématique, donnée par la commande de l'entreprise. Elle nous permet, par l'investigation théorique et exploratoire, de comprendre ce qu'il se passe et ce qui est fait pour la question brûlante de l'emploi des docteurs en France (hors santé) dans les secteurs hors académique. Du fait d'une approche par la situation et d'un choix de cadre théorique à la hauteur de la problématique, cette première partie sera une longue mise en jambe.

Dans le chapitre 1, nous déconstruisons la situation problématique en trois temps : nous analysons à travers la littérature les changements de configurations universitaires, incluant la profession d'universitaire, pour saisir ce que les enjeux institutionnels et économiques font à la formation doctorale et aux trajectoires des docteurs hors santé. La professionnalisation des jeunes docteurs devient une exigence institutionnelle pour répondre aux enjeux de l'économie de la connaissance. On montre les dispositifs à l'œuvre en notant leur hétérogénéité et le peu de recherche sur leurs impacts sur les trajectoires et analyse par l'activité, et empiriquement, de thèse.

Le chapitre 2 répond à la situation problématique en apportant un éclairage conceptuel sur la notion de professionnalisation, de compétence, de transfert de compétence et de gestion du transfert. Nous montrons que le transfert des compétences est l'enjeu de leur développement, qui peut passer par des voies variées dans lesquelles l'accompagnement individuel et les communautés (collectif) jouent un rôle déterminant. Ces dernières donnent le la sur une professionnalisation conjointe entre activités, individus et organisations, nous amenant à orienter notre objet de recherche vers une approche multi niveaux du transfert et de sa gestion, en dressant des perspectives théoriques sur l'activité et la caractérisation des liens entre les niveaux.

Dans le chapitre 3, nous présentons de manière généalogique notre cadre théorique, la troisième génération de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité.

« Nous devons donc d'abord reconnaître que la déviance est créée par les réactions des gens à des types particuliers de comportements et par la désignation de ces comportements comme déviants. Mais nous devons aussi garder présent à l'esprit que les normes créées et conservées par cette désignation, loin d'être unanimement acceptées, font l'objet de désaccords et de conflits parce qu'elles relèvent de processus de type politique à l'intérieur de la société » (H. Becker, 1985, p. 41)

Chapitre 1 :
Des universités en transformation : vers un dispositif de professionnalisation

Introduction

Le doctorat fait du bruit (Gérard, 2017)[7]**.**

Comme cheville ouvrière de la stratégie européenne de l'économie de la connaissance depuis au moins Lisbonne en 1997, le doctorat et les docteurs sont sur le devant de la scène politique et économique. La Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation Frédérique Vidal, lors d'un forum parisien destiné au recrutement des diplômés de doctorat par les entreprises[8], exprime sa volonté de faire de l'entreprise le premier débouché du doctorat. France Culture, très récemment, a consacré deux émissions sur le sujet des chercheurs (qualité et employabilité)[9]. De nombreux arrêtés sont pris sur le plan national ; des grands principes sont structurés sur le plan européen. Tout semble annoncer un changement de paradigme du doctorat du fait d'évolution des finalités (Gérard, 2017) au niveau européen et plus largement occidental (Bernstein et al., 2014), montrant les effets d'une transformation des modes de production du savoir. Le jeune docteur (ou JD) serait-il un *marginal* à insérer ?

Howard Becker, dans *Outsiders*, montre que la déviance n'est pas une caractéristique mais un processus. Elle se forme dans l'interaction, en réaction à des normes imposées par des groupes ayant davantage de pouvoir. Il est important, en ce sens, d'examiner qui produit les normes et comment un « étiquetage » des individus se crée en ayant des conséquences sur l'identité-même de la personne. Le regard, qu'il soit politique, à travers des instruments, ou statistique, à travers la mesure et la recherche de lois générales, ou plus largement social, à travers les représentations historiquement et culturellement construites, est d'une importance cruciale. C'est ce regard qui peut conduire certains individus et groupes d'individus dans une « misère sociale » (Bourdieu, 1993)

[7] Nous reprendrons dans ce chapitre des éléments éparses de notre communication au colloque de l'AGRH 2018 (Canolle & Vinot, 2018b).
[8] Forum PHD Talent Career Fair de 2017
[9] « Qu'est-ce qu'un bon chercheur ? », le 11/07/2019 ; « Carrières, concours, CV : à quel âge un chercheur est-il périmé ? », le 05/07/2019.

aux effets délétères bien connus – chômage, marginalisation, stigmatisation, « étiquetage » : « Traiter une personne qui est déviante sous un rapport comme si elle l'était sous tous les rapports, c'est énoncer une prophétie qui contribue à sa propre réalisation » (H. Becker, 1985, p. 57). La prophétie peut conduire les individus dans des marges, des emplois atypiques et précaires, pour reprendre Everaere (2014).

Que d'un côté, il y ait un rapport offre-demande en tension dans le secteur académique, et de l'autre, des représentations sociales encore majoritairement ancrées dans une vision du docteur en « rat de laboratoire », la marginalisation, au sens de l'Ecole de Chicago, risque d'opérer. La marginalité « concerne des groupes pris entre deux mondes, deux cultures, dont aucune ne les accepte »[10]. Cette marginalité peut encore davantage se créer dans des rapports de production dominants d'une époque, où l'on considère certaines parties des activités humaines comme productives, c'est-à-dire reproductrices en termes de capital, et d'autres non productives (par exemple : les fonctionnaires), ces dernières jouant toujours comme variable d'ajustement des politiques publiques (de March, 2014).

Ce groupe marginal, voire marginalisé, selon les disciplines mais aussi, pour reprendre Bourdieu, des formes de capital permettant la reproduction sociale (Bourdieu, 1982), relève de l'inconnu. Nous ne pouvons le classer dans une catégorie qui n'existe pas. Comme l'ornithorynque à sa découverte (Eco, 1999), nous pouvons comparer avec d'autres espèces (ici, les ingénieurs), en leur attribuant dans une sorte de patchwork les propriétés des unes et des autres, jusqu'à ce que nous prenions conscience de l'importance d'une catégorie unique *ad hoc*. Encore faut-il que cette nouvelle catégorie soit construite non pas en étiquetage marginalisant mais en catégorie reconnue, qui va dépendre des normes établies d'une époque, donc changeantes.

C'est ce qui se passe avec le Docteur, mais pas le médecin qui lui, jouit d'un statut social élevé (Bourdieu, 1984) historiquement explicable, mais dont on peut raisonnablement supposer qu'il provient du rapport au corps, accentué par une logique néolibérale. Le Docteur, donc hors santé, et en particulier en France, ne jouit pas *toujours* de ce même statut. Lorsque le nouveau crédo de l'Union Européenne, diffusé dans les Etats membres, est une économie de la connaissance qui repose sur ces Docteurs comme cheville ouvrière de l'innovation, et que de l'autre côté, en France, le spectre de Napoléon et la culture élitiste des Grandes Ecoles dichotomise encore le marché de l'emploi, une tension majeure s'installe progressivement et vient à marginaliser socialement et économiquement (il y a encastrement) certains docteurs. Il faut alors comprendre lesquels de ces

[10] « Ce que sont les marges aux sciences sociales », Michel Wievorka, 01/07/2016, consultable sur https://wieviorka.hypotheses.org/706.

docteurs sont davantage concernés, ainsi que les mécanismes de démarginalisation, c'est-à-dire de transfert des compétences, souhaités par l'Union Européenne.

La question principale est donc double : que se passe-t-il et que faut-il faire ?[11]

Il est toutefois aisé de tomber dans des discours-sur, sans avoir « mis les pieds » dans un laboratoire[12], et de verser dans les présupposés que Becker dénonce : « une prédisposition, ou une motivation, due à certaines caractéristiques individuelles constituerait l'explication la plus satisfaisante de n'importe quel type de comportement observable » (H. Becker, 1985, p. 64).

Dans ce chapitre, nous déconstruirons le contexte de l'emploi des docteurs (hors santé) en France, en soutenant que **la problématique de l'emploi des jeunes docteurs est un problème de transfert à des niveaux multiples**, et que, comme le fumeur de Marijuana chez Howard Becker, leur démarginalisation utile à l'économie de la connaissance suit une sorte de carrière d'intronisation dans la sphère privée hors académie, par le biais de nouveaux dispositifs.

Trois sections dimensionneront le chapitre.

D'abord, on examinera **l'évolution institutionnelle** des universités et de la recherche, impliquant une mutation de la profession de chercheur dans son interaction avec des organisations hétérogènes du fait de nouvelles dynamiques politiques et de marché. Cela pose l'enjeu du transfert de connaissances et de compétences dans les mobilités professionnelles et de mutations du travail universitaire qui se répercutent jusque dans la formation doctorale, pour une autre professionnalisation.

Ensuite, on **observera les dispositifs de professionnalisation** à l'œuvre sur trois niveaux reliés : les instruments de gouvernement et de réforme de la formation doctorale, les dispositifs dits de formation complémentaire ou transversale, et la nébuleuse des statistiques pour des mesures actionnables.

Ainsi, **la littérature offre peu de considération pour l'activité, pourtant essentielle à la compréhension des transformations.** La professionnalisation n'est abordée dans la littérature que

[11] Laroche et Steyer, sur l'incident tragique de Mann Gulch (Laroche & Steyer, 2012).
[12] On peut y « mettre les pieds » de différentes manières. Il reste toujours qu'il s'agit de sortes d'observations (écoute, regard, ethnographies, etc…) remettant les idiosyncrasies, les idéalismes et les contingences au centre.

dans un article, à notre connaissance, à travers les formations transversales/complémentaires à la formation doctorale scientifique. Le reste se situe majoritairement en sociologie qui analyse les transformations de la profession, en économie de l'éducation et en éducation, en analysant les mécanismes d'appareillage. Dans une perspective plus constructive, on ne regarde que très peu comment les individus se transforment dans leurs trajectoires professionnelles en même temps que l'on transforme leur activité.

1.1. Transformation des universités / transformations épistémiques à l'ère de l'économie de la connaissance

Dans un rapport de l'Institut Français de l'Education en partenariat avec l'Université de Lyon et l'ENS de Lyon, Rey et Feyfant synthétisent les grandes évolutions de l'université en France et leurs enjeux (Rey & Feyfant, 2017). Parmi ce qu'ont observé les auteurs, nous pouvons reprendre les points suivant pour notre recherche :

- **Internationalisation de l'enseignement supérieur depuis le processus de Bologne en 1999**, dont les inclinaisons se répercutent sur les systèmes nationaux d'enseignement supérieur jusqu'au doctorat (LMD), et les classements officient comme des technologies invisibles (Berry, 1983; Espeland & Sauder, 2007).
- Ces mouvement entrainent des **reconfigurations organisationnelles** : fusions des universités actuelles (Musselin & Dif-Pradalier, 2014), processus qualité (Pierronnet, 2018) et recherches de financements en dehors de financements structurels étatiques. Musselin utilisera la notion de « configuration universitaire » pour montrer les liens structurants entre université, Etat (réformes) et profession académique (Musselin, 2001, 2017).
- Elles sont également encouragées et concomitantes de l'introduction d'une nouvelle idéologie managériale au sein de l'université, le Nouveau Management Public (Bezes et al., 2011; Bezes & Musselin, 2015).
- **La recherche de financement pour la recherche s'est modifiée** (Barrier, 2011) en même temps que les processus d'évaluation (HCERES).
- **La mutation de la profession d'universitaire, en même que celle de la formation doctorale** qui semble en tension entre la création de chercheurs entrepreneurs (Frances, 2012, 2013; Perkmann et al., 2013), la qualité de la recherche ainsi que la socialisation des doctorants dans des carrières diverses et divergentes de la socialisation initiale (A. Lam & de Campos, 2015). Les écoles doctorales se voient attribuer une responsabilité juridique de l'employabilité des jeunes docteurs. Les résultats sont décevants en la matière et très hétérogènes (Harfi, 2013; Harfi & Auriol, 2010).

En support de lecture de cette partie historique, on trouvera en Annexe 1 une frise chronologique des évolutions de l'enseignement supérieur à l'échelle française et européenne.

1.1.1. L'Université française : création, disparition reconstruction[13]

Créée au XIIIe Siècle, l'Université de Paris se voit attribuée ses statuts officiels en 1200 par Philippe Auguste. L'Université se construit sur la reconnaissance du roi et du pape. Quatre facultés la composent : médecine, théologie, droit et arts[14]. L'enseignement qui y est dispensé est privé, de l'ordre d'une corporation. Les facultés sont des jurys d'examen. Progressivement, la reconnaissance croissante de l'Université par les rois lui voit attribuer de nouveaux grades en plus de la licence (*licencia docendi*, pour enseigner) : le baccalauréat (*determinatio*), la maîtrise (doctorat, *inceptio*). Les débouchés des étudiants de l'Université, au XIVème siècle, dépendant très largement de l'Eglise, qui, depuis la création de l'Université, a la mainmise sur les diplômes et ce qu'ils enseignent, en accord avec les vertus et conduites morales (Cros & Bombardon, 2018). Dans l'Ancien Régime, le doctorat permet l'intégration sous forme de rituel dans une communauté restreinte. Le doctorat est davantage symbolique et la soutenance doit attester de l'honnêteté et de la vertu du doctorant (Ibid.).

La Révolution française met fin à la corporation universitaire qui disparaît en 1793, et avec elle, le doctorat. La loi Lakanal du 25 février 1795 remplace les collèges universitaires (Charle & Verger, 2012). Les écoles centrales émergent.

A partir de cette période charnière, il est souvent de coutume de distinguer trois grands intervalles (Musselin, 2017; Prost, 2012) :

- L'Université impériale ;
- L'Université républicaine ;
- La déconstruction et reconstruction avec mai 1968 et les lois de 1980.

Le coup d'Etat du 18 brumaire remet en cause l'esprit des Lumières, ferme les écoles centrales et ouvre des lycées qui, sous l'Ancien Régime, ressemblent aux collèges dans leur contenu enseigné. Le doctorat y est au passage ré-établi, en médecine, d'abord, puis en droit, lettres, sciences, théologie (Cros & Bombardon, 2018).

[13] Nous devons ici beaucoup aux synthèses historiques sur l'université effectuées par Christine Musselin (Musselin, 2017), Antoine Prost (Prost, 1989, 2012), Cros et Bombardon (Cros & Bombardon, 2018), l'ANDES (ANDès & Centre Alexandre Koyré, 1997) et la fiche Wikipédia exhaustive, détaillée et sourcée sur l'histoire du doctorat. Cette sous-section n'est historiquement pas exhaustive. Nous avons choisi d'insister sur des points saillants. On pourra se reporter aux références citées pour des précisions expertes en histoire, en particulier chez Antoine Prost, et, sur la partie médiévale, Jacques Verdier.

[14] Pour une histoire précise et passionnantes des débuts de l'Université, on pourra se référer au site de l'Université Paris 1 Panthéon Sorbonne dans sa section historique : https://www.pantheonsorbonne.fr/universite/presentation/historique/

L'Université impériale est une corporation : des académies (avec des recteurs) sont créées, et des facultés structurent l'enseignement supérieur. Mais les ressources étaient rares et Napoléon privilégia la formation d'élites utiles à l'Etat, avec notamment les grands corps d'Etat, à travers des lycées spécialisés (les classes préparatoires). Napoléon consacrera en particulier la dualité du système académique actuel (Grandes Ecoles / Université), spécificité au système français de l'éducation (d'Iribarne & d'Iribarne, 1999), et la valeur accordée aux Grandes Ecoles sur le marché du travail (Calmand et al., 2009). Dans l'Université impériale, les facultés avaient pour fonction première de livrer les grades universitaires (baccalauréat, licence et doctorat). La recherche est quasi inexistante et se réfugie dans les Grandes Ecoles. L'Université impériale laisse aux républicains un « semblant d'université » (Prost, 2012).

Avant la loi de 1896 qui entérine un enseignement supérieur, on souhaite renforcer les moyens de l'Université en lui donnant plus d'autonomie, au grand désespoir des Jacobins. Les universités sont vues comme des hauts lieux de savoirs avec des étudiants en nombre, des chaires, mais aussi une capacité d'initiative. De 1875 à 1889, on réforme l'université en allouant des budgets aux facultés. En 1886, on crée un parcours d'initiation à la recherche avec un diplôme qui sera obligatoire pour l'agrégation. La profession universitaire renforce son autorégulation, avec l'ancêtre du Conseil National des Universités (CNU), le Conseil de l'Instruction Publique (Musselin, 2017). En 1896, la loi consacre un enseignement supérieur mais pas l'université, pour Prost (2012) : « il n'y en a que le nom ». La réforme tant espérée a lieu mais de manière amoindrie : les facultés deviennent universités, le conseil général des facultés devient le conseil de l'université. L'université innove, pour attirer des étudiants, parfois en s'alliant avec l'industrie qui elle, a besoin d'ingénieurs que les Grandes Ecoles ne peuvent fournir. Il se crée en parallèle des instituts (chimie, électrotechnique). L'industrie participe au financement des formations. Ces initiatives restent rares (Musselin, 2017) : à Grenoble ou Toulouse, essentiellement, autour de la chimie, par exemple. Dans ces mouvements, les professeurs sont surtout des enseignants dont l'apogée de carrière se situe à Paris.

1968 fait imploser le système (Prost, 1989). Les mouvements sociaux provoquent une écriture de loi à toute vitesse, la loi Faure, dont les réceptions vont être partielles et parfois détournées (Musselin, 2016). Il est toutefois créé des unités d'enseignement et de recherche (UER) dont l'autonomie souhaitée ne sera pas atteinte. On retourne souvent au système des facultés. Aux UER la formation, aux laboratoires la recherche. Les doyens sont réinstaurés. La gestion des universités

se fait par les disciplines. Les enseignements sont mal ou pas dirigés vers des formations appliquées (Prost, 2012).

Les reconfigurations de l'Université après 1968 ne conduisent pas pour autant à des universités unifiées mais plutôt à des universités « sans étudiants » (Bourdieu, 1984). Bourdieu, dans *Homo academicus*, est à la fois un sociologue qui examine son propre champ scientifique, et un historien qui tente d'expliquer les raisons ayant mené à 1968, en replaçant l'université dans un « conflit des facultés » kantien.

Les relations de prestige qui dominent les différents « champs » dans l'université n'incluent pas les étudiants. Bourdieu montre d'une part les positions que chaque champ disciplinaire occupe dans le champ universitaire, et d'autre part les jeux rivaux des universitaires pour s'allouer certaines positions de pouvoir qui repose davantage sur des positions hiérarchiques que sur des productions intellectuelles. Bourdieu montre alors que dans l'Université post 1968, les dynamiques sont celles de luttes pour la reproduction de formes de capital pour assouvir non pas une *libido sciendi* mais une *libido dominandi*. En effet, deux formes de capital scientifiques participent du *statu quo*, pour Bourdieu (Golsorkhi & Huault, 2006) : capital scientifique (reconnaissance par les pairs, concernant professeurs, scientifiques, littéraires) ; capital temporel (pouvoir institutionnel, concernant universitaires, juristes, médecins).

> « La structure du champ universitaire n'est que l'état, à une moment donné du temps, du rapport de forces entre les agents ou, plus exactement, entre les pouvoirs qu'ils détiennent à titre personnel et surtout à travers les institutions dont ils font partie ; la position occupée dans cette structure est au principe des stratégies visant à la transformer ou à la conserver en modifiant ou en maintenant la force relative des différents pouvoirs, ou, si l'on préfère, les équivalences établies entre les différentes espèces de capital » (Bourdieu, 1984, p. 171).

Les années 1980 sont lourdes de réformes majeures, avec la massification de l'enseignement supérieur sous l'impulsion de Michel Rocard. Les contrats quadriennaux sont mis en place pour allouer aux universités des ressources de manière annuelle et dans un objectif de croissance. La loi Savary instaure deux éléments importants : la fin des UER, transformés en UFR (unités de formation et de recherche), et l'unification des doctorats. Jusque-là, la loi de 1966 avait opéré une distinction entre les doctorats 1808 et les doctorats de troisième cycle, qui se placent après la maîtrise. Le doctorat d'Etat est créé (au-dessus du doctorat du troisième cycle) et rassemble, avec la réforme de 1974, les trois diplômes, tout en laissant de côté les doctorats de santé. La réforme de **1984 unifie tous les diplômes**, crée le troisième cycle du supérieur et l'Habilitation à Diriger les

Recherches, à la place du doctorat d'Etat. Depuis, l'Etat est resté sur un diplôme unifié, là où, notamment en gestion, il est prôné la création d'autres types de doctorat (Beaulieu & Kalika, 2017) pour répondre aux besoins de catégories de professionnels hors académie.

Depuis les années 1990, les « plans de modernisation des universités françaises » érigent la contractualisation et affaiblissent professions et CNU, dont la fonction de régulation est surtout la qualification des enseignants-chercheurs (Musselin, 2017). **L'université entame un mouvement de professionnalisation** (Calmand et al., 2017) **depuis les années 1990 et le Plan Universités de 2000** (Maillard et Veneau, dans J.-J. Paul & Rose, 2008), dont les recompositions transforment le travail académique par une industrialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche (Musselin, 2007).

1.1.2. Du destin national au destin européen : recompositions universitaires dans des scripts mondiaux

1.1.2.1. Cadre institutionnel européen et diffusions nationales

En coulisse, depuis au moins la fin des années 80, on souhaite passer d'agencements locaux au sein de l'université et avec le Ministère, ou « ordre local », que préfère Musselin en référence aux travaux de Friedberg (Musselin, 2001, 2017), à un ordre global (Mignot-Gérard et al., 2019). L'Union Européenne se constitue progressivement, avec et aussi par la demande des Etats membres, un espace économique et de l'enseignement. L'université, en France et en Europe, est rationnalisée sur la base de deux idéologies : l'économie de la connaissance (Foray, 2018) et le Nouveau Management Public – NMP (Bezes et al., 2011; Bezes & Musselin, 2015). Le savoir est alors vu comme un capital humain dans une notion de rentabilité (G. S. Becker, 1964). L'articulation des deux amène à une transformation de la « configuration universitaire » (Musselin, 2017), c'est-à-dire du lien entre l'Université, l'Etat et la profession universitaire, déjà sans cesse modifié dans l'histoire par ajustements d'ordres locaux en interaction. Dans les discours, l'économie de la connaissance et le NMP ont des vertus de croissance économique et de compétitivité.

Dans ces mouvements institutionnels, Neumann et Tann (2011) montrent que le docteur est la cheville ouvrière et les universités des « institutions clés », qui doivent participer à ce projet de manière tangible, au cœur d'un « capitalisme cognitif » (Bruno, 2012).

L'université devient progressivement entrepreneuriale (Etzkowitz, 2003), avec l'exercice difficile de prise en compte des spécificités organisationnelles (Musselin, 2016).

En définitive, c'est toute la formation doctorale et la profession académique qui est revue à travers des arrêtés multiples. La frise que nous avons constituée dans l'Annexe 1 montre en effet une inflation de décrets et lois au niveau national depuis les années 2000, en même temps que l'Union Européenne structure ses cadres institutionnels.

La synthèse historique de l'évolution de la formation doctorale au niveau européen faite par Biaudet & Wittorski (2015) ainsi que les travaux exhaustifs de Bitusikova (2008, 2009, 2011), repris par les premiers, retracent le processus de « restructuration et de professionnalisation » du doctorat (Bitusikova, Johnston, Lehmann, McGloin, & Zinner, 2017) à travers une mobilisation institutionnelle sur plusieurs niveaux.

L'orientation donnée par l'Union Européenne à travers la création d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (E.E.E.S.) et d'un Espace Européen de la Recherche (E.E.R.) répond à plusieurs défis (Bitusikova, 2009) : les évolutions du marché du travail dans une économie mondialisée, l'objectif de compétitivité grâce à la recherche et l'éducation (économie de la connaissance), l'effort de coordination des institutions universitaires européennes pour accroitre qualité, mobilité et employabilité des étudiants. Deux initiatives européennes guident ce mouvement : le Processus de Bologne (1999), amenant à la création de l'E.E.E.S., et la Stratégie de Lisbonne (2000), créant l'E.E.R.

Processus de Bologne et Stratégie de Lisbonne

Lancé par la Déclaration de la Sorbonne et de Bologne, le Processus de Bologne avait pour enjeux principaux l'harmonisation des systèmes éducatifs et l'assurance qualité (Musselin, Froment, & Ottenwaelter, 2007) dans l'objectif de faciliter la mobilités dans l'espace européen.

« Le processus de Bologne est un mécanisme qui vise à renforcer la cohérence des systèmes d'enseignement supérieur en Europe.

Il a permis la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur destiné à faciliter la mobilité des étudiants et du personnel et à rendre l'enseignement supérieur européen plus inclusif et accessible, et plus attrayant et compétitif à l'échelle mondiale.

Tous les pays participant à l'espace européen de l'enseignement supérieur sont convenus :

De mettre en place un système d'enseignement supérieur à trois cycles : bachelier, master et doctorat ;

D'assurer la reconnaissance mutuelle des qualifications et des périodes d'apprentissage effectuées à l'étranger dans d'autres universités ;

De mettre en œuvre un système d'assurance de la qualité, afin de renforcer la qualité et la pertinence de l'apprentissage et de l'enseignement ».[15]

La Stratégie de Lisbonne répond aux enjeux économiques dans un horizon de 2000 à 2010 avec les 15 Etats membres de l'époque. Elle entérine le projet de création d'un espace d'économie de la connaissance, en réponse à l'évolution technologie (Internet, intangible) et la redéfinition des modèles de croissance (Cohen, 2012).

Ainsi les crédits E.C.T.S. (*European Credit Transfer System*) et la réforme Licence Master Doctorat (L.M.D.) sont-ils mis en place en France en 2002. L'Europe lance son programme de modernisation des universités (*Modernisation Agenda for Universities*) en 2006 pour accroître leur rôle dans l'innovation.

Une « frénésie des réformes » entre 2007 et 2012 s'engage parallèlement, attestant d'un « tournant organisationnel » (Mignot-Gérard et al., 2019). D'abord, la loi dite LRU de 2007 (Loi Relative aux libertés et responsabilités des Universités), avec, en fond, la LOLF de 2001, amorce un mouvement d'autonomisation des établissements universitaires par une gestion par la performance inspirée du NMP (Bezes & Musselin, 2015). L'université doit être productrice de résultats : elle est désormais soumise à des objectifs et une évaluation de sa performance, comme toute entreprise dans un univers concurrentiel (Pacitto & Ahedda, 2016). La liberté d'action des universités se transforme vite en « course à l'excellence » (Mignot-Gérard, 2012; Musselin, 2017) dans un contexte de plus en plus concurrentiel entre universités au niveau international. Dès lors, l'objectif des réformes depuis en fait les années 2000 n'a de cesse de s'inscrire dans un projet trans-national, européen, avec la création d'une économie de la connaissance, dont le NMP est le mode procédural dominant. Musselin montre, à l'échelle européenne, que ces réformes ont un triple objectif : l'autonomisation des établissements, on l'a vu, afin de rationaliser et structurer, là où ces derniers étaient pointés du doigt par la sphère politique, dans une sorte de défiance vis-à-vis de la profession académique, pour leur absence de réactivité et de participation à l'économie ; une évolution de l'engagement de l'Etat dans l'université, qui souhaite qu'elle s'insère dans d'autres réseaux plus larges dans une visée de captation de ressources ; une « course à l'excellence », dans laquelle la compétition, sur un marché académique lié à l'économique, est considérée comme

[15] https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_fr, consulté le 25/09/2019.

vectrice d'innovation organisationnelle (vers davantage de flexibilité organisationnelle) et de connaissance, en lien avec les besoins des marchés et enjeux technologiques d'une économie intangible.

Le Programme Investissements d'Avenir (PIA) et les IDEX sont créés en 2010 (Highman, 2005). C'est à cette même période que sont notamment lancés les **« Initiatives phares pour une croissance intelligente, durable, inclusive »** (*Europe 2020 Flagship Initiative Innovative Union*, avec *Europe 2020 Strategy* comme successeur de la Stratégie de Lisbonne). Les réformes alors conduites dans cette idée mofidient profondément la gouvernance des universités (Mignot-Gérard, 2012). A la LRU s'ajoutent notamment la création d'agences (ANR, AERES[16]), de nouveaux regroupements organisationnels (le PRES[17], regroupement territorial aidé du Grand Emprunt et du PIA), et, en sorte de climax, avec la loi de 2013, l'injonction donnée aux universités à bouger leur structure de trois manières possibles : soit en fusion d'établissements, soit en COMUE (Communauté d'Universités et Établissements), soit en association (Mignot-Gérard et al., 2019), pour mieux être en capacité de répondre aux appels à projets nationaux et internationaux. L'esprit est aussi dans le rapprochement d'acteurs de la recherche et de la formation, dont la COMUE de l'Université Paris-Saclay est emblématique. **En fond, la logique des classements officie avec force comme technologie invisible**, en témoigne notamment le Classement de Shanghai autant suivi que décrié (Charroin, 2013; Espeland & Sauder, 2007).

Ces mouvements confirment ainsi le passage à une logique de financement sur projets qui étaient déjà à l'œuvre lors des recherche et construction de pôles d'excellence scientifique au niveau national et européen (Musselin, 2017). On oscille alors entre la recherche de financements par la démonstration de capacités gestionnaires réifiées dans de nouvelles structures et projets, et la labellisation au niveau de Pôles, qui sont des opérations d'évaluation, notamment par des instances créées *ad hoc* (AERES puis HCERES, ANR).

Dans cet environnement qui dépasse le seul cadre national, le docteur est un pont entre l'académie et l'industrie (Alice Lam & Marsden, 2017), vecteur d'innovation car formé à la recherche par la recherche.

Au niveau national, la réforme de la formation doctorale s'inscrit dans ce processus. Il est mis en place une assurance qualité (conventions de formation, comité de suivi…) et une préparation d'autres activités professionnelles (formations complémentaires) que la seule conduite d'une

[16] Agence Nationale pour la Recherche ; Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.
[17] Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur.

recherche (Biaudet & Wittorski, 2015). L'arrêté de la formation doctorale de 2016, qui abroge celui de 2002, n'a pour ligne directrice que celle de la professionnalisation du doctorat et des jeunes chercheurs. Elle va progressivement passer par l'inscription au Répertoire National de Certification Professionnelle (RNCP) de fiches de compétences développées (ou attendues ?) lors du doctorat[18] afin de faire reconnaître la population de docteurs auprès des entreprises.

Les Blocs de Compétences du RNCP pour le doctorat

Le 22 Février 2019 voit la diffusion d'un arrêté inscrivant le doctorat au RCNP avec six blocs de compétences :

- « Bloc 1. Conception et élaboration d'une démarche de recherche et développement, d'études et prospective
- Bloc 2. Mise en œuvre d'une démarche de Recherche et Développement [R&D], d'études et prospective
- Bloc 3. Valorisation et transfert des résultats d'une démarche R&D, d'études et prospective
- Bloc 4. Veille scientifique et technologique à l'échelle internationale
- Bloc 5. Formation et diffusion de la culture scientifique et technique
- Bloc 6. Encadrement d'équipes dédiées à des activités de recherche et développement, d'études et prospective »[19]

En analysant les deux arrêtés du 25 avril 2002 et du 25 mai 2016, on constate un changement sémantique majeur de la définition de la formation doctorale, passant « d'études doctorales » à « expérience professionnelle de recherche ». Plus récemment, un décret a été promulgué afin d'expérimenter un concours externe d'entrée à l'ENA destiné aux diplômés de doctorat.

Au niveau européen, la réforme tarde à venir au sein des cycles du Processus de Bologne, pour des raisons principales de planning (Bitusikova, 2011). Elle fait notamment suite à de nombreuses critiques attribuées à des universités qui reproduisent continuellement des enseignants-chercheurs plutôt que des acteurs-entrepreneurs de l'innovation dont l'économie et l'Europe ont besoin. **Le**

[18] On pourra consulter l'ensemble des fiches ici : http://www.rncp.cncp.gouv.fr/, avec le mot-clé « doctorat ».
[19] Issu de : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid141416/journee-nationale-sur-le-doctorat-le-18-juin-2019.html

chercheur est alors placé au centre de l'économie de la connaissance par sa polyvalence et sa capacité à se mouvoir dans plusieurs secteurs.

Pourtant, le docteur ne brille plus uniquement par son expertise technique : il doit développer des compétences d'employabilité où les *soft skills* s'imposent comme des *best practices* de professionnalisation (Bitusikova et al., 2017). En 2003, le communiqué de Berlin mandate ainsi l'EUA (Association des Universités Européennes) pour mener le « Doctoral Program Project » (Biaudet et Wittorski, 2015). L'objectif est de travailler sur les systèmes doctoraux existants au sein des 48 universités du programme (dont quatre en France) et d'en dégager des évolutions nécessaires. Les **« 10 Principes de Salzbourg »** voient le jour en 2005 (European University Association, 2005), et sont repris dans le communiqué de Bergen la même année. L'initiative de Salzbourg II est lancée à Lausanne en 2009 pour célébrer l'anniversaire des Principes de Salzbourg et réfléchir sur les actions menées et les résultats obtenus. Les nouvelles recommandations, associées à la Charte Européenne des Chercheurs (European Charter for Researchers) de 2005, mettent en exergue **trois axes que la formation doctorale doit s'approprier** (Biaudet & Wittorski, 2015) :

- La recherche doit être exercée dans un environnement adéquat (nombre de laboratoires et moyens suffisants et de haut niveau) ;
- Il ne s'agit plus de former uniquement des enseignants-chercheurs, mais d'ouvrir les perspectives de débouchés à l'ensemble du secteur socio-économique ;
- La formation doctorale est une première expérience professionnelle et les établissements sont les premiers responsables de l'employabilité des doctorants et du développement de leurs compétences.

Même si des formations complémentaires se créent dans les établissements relevant de la formation doctorale, l'émergence d'un modèle unique se heurte aux réticences des établissements membres du Processus. Les transitions sont souvent initiées par les gouvernements eux-mêmes dans une logique haut-bas (e.g. France, Allemagne, Espagne) par le biais d'injonctions législatives (Bitusikova, 2011). Alexandra Bitusikova, *PhD Senior Adviser* au sein de EUA-CDE[20], Vice-Recteur en charge de la recherche à l'Université Matej Bel à Banksa Bystrica en Slovaquie, et anthropologue, semble vivre ces blocages à travers ses différents rôles et les contradictions du Processus : positionnement de l'Union Européenne sur l'économie de la connaissance, les changements structurels et presque ontologiques, et les exigences de la formation à la recherche par la recherche. « Doctoral education is becoming a process which focuses on procedures, instruments and regulations. It is driven by demands, goals and numbers set by governments » (p. 13). **Il ne**

[20] European University Association – Council for Doctoral Education.

faudrait ainsi pas, selon l'auteur, que les Principes de Salzbourg I et II deviennent des injonctions paradoxales où la recherche est dénaturée, vidée de sa créativité, sa passion, ses « idées folles » (*crazy ideas*), ses prises de risques et son originalité. Dans ses conclusions, elle alerte alors l'Europe : il faut trouver un équilibre pour que le savoir ne devienne pas qu'à vendre (de Montlibert, 2004).

En 2017, si des avancées quantitatives (e.g. nombre d'écoles doctorales) et qualitatives (supervision des thèses, développement des carrières) sont notées, il reste des divergences qui tiennent aux spécificités des pays membres du Processus et des formations doctorales. C'est aussi la crainte émise par Alexandra Bitusikova : **les universités se voient obligées de coopérer pour un objectif commun de développement d'une économie de la connaissance et de la compétitivité de l'Europe sur la scène internationale, tout ayant chacun leurs propres objectifs (programmes et vision de la recherche) dans des pays où les domaines stratégiques sont également en compétition, sans parler des classements internationaux et européens des universités**. **La coopétition requise fait alors office de paradoxe**.

Au total, le rapport récent du Conseil pour la Formation Doctorale (EUA-CDE), résume ainsi, dès les premières lignes : « European ambitions to meet social and economic goals through the application of knowledge can only be realised if there are sufficient well-trained researchers able to take up the challengee » (Hasgall, Saenen, & Borrell-Damian, 2019, p. 5).

« Well-trained researchers » renvoie au changement de paradigme (Park, 2005) de la formation doctorale que relaient de nombreuses études à l'échelle européenne. Les principes pour une Formation Doctorale Innovante (*Principles for Innovative Doctoral Training*) se résument en huit items (ERA SGHRM, 2014; European Commission, 2011b, 2011a) :

- L'excellence de recherche, où l'interaction collectif-individu proactif amène à dépasser les limites de la connaissance ;
- L'environnement institutionnel attractif permettant une émancipation intellectuelle, la construction d'une identité professionnelle de chercheur conscient des possibilités de carrière ;
- Les possibilités de recherche interdisciplinaires et partenariales permises par une recherche ouverte (*open research*) ;
- Les liens (*exposure*) avec l'industrie et d'autres secteurs d'emploi pertinents, à travers des méthodes hétérogènes de professionnalisation ;
- Les possibilités de création de réseaux professionnels internationaux à travers des projets de recherches partenariaux favorisant des mobilités ;

- Les compétences transférables (European Commission, 2011a, p. 2), qui doivent être en accord avec les besoins d'une économie de la connaissance et les dispositifs développés avec des acteurs privés innovants pour articuler de manière efficace les besoins ;
- L'assurance qualité, qui doit permettre aux universités de définir des procédures plus claires (recrutement des doctorants, direction de thèse, soutenance et développement de carrière), sans dénaturer le doctorat.
- Les principes de Salzbourg, qui continuent d'évoluer au regard de l'internationalisation du marché du travail, de l'impact des nouvelles technologies (digitalisation) sur la manière de faire une recherche et de la nécessité d'intégrer une réflexion éthique au processus de création de connaissance (European University Association, 2016). **Au total, le docteur est la cheville ouvrière d'une économie fondée sur la connaissance** (Foray, 2018) **et les universités des « *institutions clés* » (Neumann & Tan, 2011).**

Mais les stratégies de l'Union Européen ne sont pas toutes des réussites, à l'instar de la Stratégie de Lisbonne (Cohen, 2012). L'Union Européenne ne consacre que 1,9% de son budget à la recherche, sur les 3% visés, par exemple. D'autres plans suivent, le dernier en date étant **le programme-cadre Horizon 2020.**

Horizon 2020 (H2020)

« Horizon 2020 est le programme de financement de la recherche et de l'innovation de l'Union européenne pour la période 2014-2020 […] avec ce programme, l'Union européenne financera des projets résolument interdisciplinaires, susceptibles de répondre aux grands défis économiques et sociaux. Il couvrira l'ensemble de la chaîne de l'innovation, depuis l'idée jusqu'au marché, et renforcera le soutien à la commercialisation des résultats de la recherche et à la créativité des entreprises »[21].

Kirilov et Metthey (2014) résument les enjeux des programmes de financement de l'Union Européenne en cinq points :

- « Simplification ;
- Excellence ;
- Innovation ;
- Compétitivité ;

[21] http://www.horizon2020.gouv.fr/cid74427/horizon-2020-clic.html, consulté le 25-09-2019.

- Partenariat » (p.63).

H2020 s'inscrit dans un contexte post-crise 2008 où l'Union Européenne (UE) cherche, par l'innovation, à trouver des solutions. Elles passent par l'innovation comme vectrice de croissance durable et reposant sur les échanges dans l'économie de la connaissance. Cela doit mener à un accroissement de la compétitivité de l'UE face aux économies émergentes. L'innovation est vue comme un processus amenant non seulement à de nouveaux produits mais également à des améliorations sociétales. Atteindre ces objectifs passe par l'excellence scientifique et la consolidation de secteurs de recherche précis comme des infrastructures de recherche. Enfin, il est promu à travers les réponses à appels à projets, des partenariats inter pays européens et publics-privés.

Il est notamment intéressant de constater, au sein même du programme-cadre H2020, des appels à projet sur les formations doctorales innovantes[22].

Le programme-cadre prenant le relais, de 2021 à 2027, est intitulé **« Horizon Europe »**, et s'inscrit dans la même logique d'appels à proposition et de mise en concurrence, mais cette fois-ci en mettant en avant l'enjeu du développement durable.

L'ensemble de ce cadre institutionnel vient reconfigurer les universités et les agencements avec les pouvoirs publics et les marchés. Le mouvement général est à l'entrepreneurialisation de l'université dans une transformation des modes de production de la connaissance (Gibbons, 1994; Alice Lam, 2007).

1.1.2.2. Reconfigurations universitaires de l'université entrepreneuriale

Les dynamiques à l'œuvre au niveau organisationnel suivent les logiques institutionnelles. Dans la littérature, on note des recherches qui analysent, souvent sous l'angle néo institutionnaliste ou de la gouvernementalité foucaldienne (Espeland & Sauder, 2007; Mignot-Gérard, 2012) la mise en place de démarches qualité (Pierronnet, 2018), des fusions d'établissements (Musselin & Dif-Pradalier, 2014) ou la constitution de plateformes – dans une logique de partenariats public-privé (Aggeri, Le Masson, Branciard, Paradeise, & Peerbaye, 2007; Serris & Legait, 2014) et de transfert et de valorisation des connaissances (de Wit-de Vries, Dolfsma, van der Windt, & Gerkema, 2019).

[22] Sous l'appellation « Innovative Training Networks » : http://www.horizon2020.gouv.fr/cid144802/appel-2020-innovative-training-networks-itn.html, consulté le 25/09/2019.

Ces mouvements répondent tous d'une **« troisième mission » (Etzkowitz, 2003) de l'Université** : le développement économique et social. Etzkowtiz a montré comment l'université a évolué dans ses missions depuis sa forme médiévale. Il identifie trois moments, que le Tableau 1 reprend.

Tableau 1. Evolution des missions de l'Université, Etzkowitz (2003, p. 110, notre traduction)

Université-enseignement	**Université-recherche**	**Université-entrepreneuriale**
Sauvegarde et diffusion des connaissances	Première révolution académique	Deuxième révolution académique
Nouvelles missions suscitant des polémiques sur des conflits d'intérêts	Deux missions : enseignement et recherche	Troisième mission : développement économique et social ; les anciennes missions perdurent

Même si l'évolution des missions des universités identifiée est très ancrée dans le contexte des Etats-Unis, le même déplacement est à l'œuvre de manière plus large dans les pays occidentaux.

Les principales caractéristiques de l'université entrepreneuriale sont les suivantes :

- Définir des objectifs stratégiques de transformation, de valorisation de la connaissance produite, et de transfert technologique, dans des intérêts sociétaux et économiques ;
- Une routine organisationnelle orientée vers la recherche systématique de potentiels économiques et scientifiques, passant par la capacité à breveter les recherches ;
- Un incubateur pour les enseignants et étudiants, jouant le rôle de médiateur et d'accélérateur de créations d'entreprises innovantes ;
- Une organisation dont les frontières avec les start-ups innovantes, ou autres structures permettent un réseau superposé (*overlapping network*) dans lequel des flux de connaissances et de carrières ont lieu (Alice Lam, 2007).

L'université, conclut Etzkowitz, se comporte en « quasi-entreprise » et repose sur cinq « normes » (Etzkowitz, 2008) qui revoient l'utilité du savoir : capitalisation (ou marchandisation, donc avec un double usage : scientifique et de marché) ; interdépendance (interactions étroites avec l'industrie) ; hybridation (du fait des tensions entre interdépendance et indépendance) ; et réflexivité (effort continue d'apprentissage vis-à-vis des changements institutionnels et/ou de marché).

Le nouveau modèle d'innovation dans lequel l'université est placée en meneuse d'un capitalisme académique (Clark, 1998; Slaughter & Leslie, 1997) est ainsi schématisé comme une triple hélice (Etzkowitz, 2008) dans laquelle université, industrie et gouvernement interagissent en regard d'enjeux d'innovation de l'économie de la connaissance.

Cette « révolution » n'est pas sans critiques à l'encontre de la manière dont le savoir est nouvellement produit et des conflits d'intérêt qui peuvent ainsi éclater.

Le modèle de l'université entrepreneuriale signifie la sanctuarisation d'un nouveau mode de production de la connaissance (Gibbons, 1994) qui va à l'encontre d'une régulation mertonienne de l'activité scientifique (Merton, 1938, 1942)**.** Le « mode » initial de production de connaissance (**mode 1**) des XIXe et XXe Siècles suivait une logique purement disciplinaire et académique, en accord avec ce que Merton écrira, en sociologie des sciences, sur les mécanismes de récompenses des universitaires (*incentives*) liés à une communauté scientifique resserrée autour d'un *ethos* composé de valeurs et de normes que l'Homme de science doit adopter. Les institutions doivent garantir quatre valeurs pour l'activité scientifique : universalisme, mise en commun (*communism*), désintérêt, scepticisme organisé. « The opposition may exist quite apart from the introduction of specific scientific discoveries which appear to invalidate dogmas of church, economy or state » (Merton, 1942, p. 126). Le **mode 2** de production de la connaissance est transdisciplinaire et davantage orienté vers l'économie et les besoins en R&D. La connaissance créée est une résolution de problèmes contextualisée aux multiples parties prenantes.

Dans ces dynamiques, plusieurs actions peuvent être dégagées :

Les opérations de fusion s'inscrivent dans la logique du capitalisme académique (Bruno, 2012; Slaughter & Leslie, 1997), en réponse à une logique marché internationale et en particulier aux IDEX en France. Reprenant Meyer et al. (Meyer, Ramirez, Frank, & Schofer, 2007), Musselin et Dif-Pradalier (2014) montrent en quoi la fusion, en s'inscrivant dans la logique des IDEX, répond complètement aux scripts d'action globaux enjoignant les universités à se regrouper de la même manière que leurs voisines européennes et internationales, pour répondre aux mouvements des marchés mondiaux de la connaissance. Le cadre est ici néo institutionnaliste, expliquant comment les logiques-marché, ici mondiales, s'imposent aux organisations par des isomorphismes (mimétismes) dans un monde où tout le monde finit par faire la même chose. Ces logiques peuvent être diffusées par des « mythes rationnalisateurs », notamment ici avec le NMP et le IDEX. Dans le cas de fusions d'universités prises comme cas empiriques de leur recherche (Université de Strasbourg), les présidents d'université jouent un rôle d'entrepreneurs institutionnels

qui participent à la légitimation des fusions des universités par la diffusion des mythes rationnels, en façonnant et refaçonnant les scripts globaux sur ce que devraient être des universités mondiales.

Les mouvements par la qualité, au sein des universités, viennent en réponse aux rationalisations managériales (NPM) articulées aux enjeux de l'économie de la connaissance. Des pratiques issues du secteur industriel s'immiscent dans l'université, malgré ses spécificités organisationnelles et ses complexités à la fois structurelles et politiques (Musselin, 2001). Cette introduction de rationalités industrielles répond entièrement aux mutations de l'université à la fois vers son entrepreneurialisation et son mode de production du savoir. L'assurance qualité (normes ISO), influencée par les logiques évaluatrices (AERES, HCERES) se déploie dans les universités françaises et dépend fortement d'entrepreneurs institutionnels et de leurs intentions stratégiques (Pierronnet, 2018) vis-à-vis de la recherche de certification et labellisation.

Enfin, des partenariats public-privé émergent (Serris & Legait, 2014) sous différentes formes pour faciliter la recherche, dans un mode 2 de production de la connaissance et une logique de transfert des savoirs. Ces dynamiques sont d'importants leviers d'innovation et de croissance économique (de Wit-de Vries et al., 2019). Les reconfigurations du capitalisme (Boltanski & Chiapello, 2011) amènent les Grandes Entreprises à faire appel aux PME pour leur effort d'innovation, en s'insérant dans des regroupements locaux / régionaux de type clusters et pôles de compétitivité, dans lesquels des universités peuvent être inclues, et/ou en sous-traitant à des PME/startup innovantes. Cela peut donner naissance à des plateformes technologiques (Aggeri et al., 2007) rassemblant des acteurs multiples de la recherche publique et privée dans une logique de partage des ressources (compétences et matériels).

Malgré toutes les réformes et évolutions de configuration universitaire (Musselin, 2001, 2017), l'université conserve des spécificités qui les distinguent des bureaucraties professionnelles classiques (Musselin, 2016). Son faible couplage interne (Orton & Weick, 1990) rend ses activités assez peu interdépendantes, et des coopérations peu fréquentes. Pour Mignot-Gérard, ce faible couplage peut se retentir entre une stratégie d'organisation universitaire et les pratiques en son sein (Mignot-Gérard, 2012). Au niveau de la recherche, Musselin (2016) note des liens très faibles entre équipes de recherche différentes au sein d'un même laboratoire alors que, paradoxalement, plus elles sont éloignées, plus elles travaillent ensemble (grâce au numérique). Les réformes jouent ainsi sur une modification de la gouvernance des universités. Le financement de la recherche par projet incite des collaborations multiples sur un mode 2 de production du savoir. « La gouvernance des

universités reste donc un vaste continent à explorer […]. Comprendre comment faire tenir ensemble et orienter le développement de bureaucraties professionnelles caractérisées par une faible interdépendance et des technologies floues pose encore de nombreuses questions » (Musselin, 2016, p. 25).

En reprenant la notion de configuration universitaire de Musselin, ces changements structurels et environnementaux ne sont pas sans effet sur la profession académique qui oscille, en reprenant Lam (2011) entre des sources de motivation plus diversifiées du fait de l'entrepreneurialisation massive des universités. Certains voient dans ces regroupements un processus de déprofessionnalisation qui doit s'accommoder de logiques organisationnelles et institutionnelles.

1.1.3. Profession académique : déprofessionnalisation, diversification et transfert

Le mode 2 de production du savoir entraîne facilement une course à la publication plutôt qu'un amour de la science dans les valeurs mertoniennes. Il conduit également, à travers les reconfigurations structurelles et en réseau de l'université, à d'autres types de flux de connaissances et de personnes, donc de carrières (Alice Lam, 2007; Alice Lam & Marsden, 2017; Musselin, Paradeise, & Redor, 2008)**. Le paysage institutionnel amène la profession académique à se redessiner jusque dans la constitution de ses savoirs de bases, lors de la formation doctorale des chercheurs.**

Le paysage de la profession universitaire et des identités professionnelles évolue à mesure que l'université se transforme, questionnant, dans une université entrepreneuriale, les sources et processus de motivation des universitaires (Alice Lam, 2011). Dans la majorité des cas, les universitaires trouvent leur motivation en eux-mêmes (motivation intrinsèque liée à la stimulation de la découverte, d'un grand dessein). Ils sont surtout intéressés par les récompenses traditionnelles (reconnaissance par les pairs, *awards*). Dans la nouvelle donne de l'université entrepreneuriale, Lam montre qu'ils ne dérogent pas tant à cette première motivation et utilisent les activités commerciales de la recherche afin de générer de nouvelles ressources pour mener à bien leur recherche, et donc être récompensé de manière habituelle. Mais la possibilité d'être le premier à découvrir et à communiquer la découverte, l'envolée des systèmes de carrière fondés sur les H-Index (course à la publication, en France, dans des revues classées, au risque de hiérarchiser le savoir produit et donc valable par quelques régulateurs experts) menant à des avancements de

carrière, augmentations de salaires, rabat les cartes de la profession de chercheur universitaire. Trois idéaux-type sont identifiés par Lam :

- Les scientifiques traditionnels, qui fonctionnent dans une logique mertonienne de recherche de reconnaissance et de valeurs dans la production du savoir scientifique ;
- Les scientifiques entrepreneuriaux, beaucoup plus attirés par la commercialisation du savoir et trouvant leur motivation dans les récompenses financières personnelles ;
- Les scientifiques hybrides, qui sont attachés aux valeurs traditionnelles en même temps qu'ils ont à cœur un impact social de leur recherche et des bénéfices de leur engagement commercial.

La portée de cette typologie est avant tout organisationnelle, à destination des universités et de leur politique de gestion des ressources humaines. Toutefois, elle donne à voir les changements à l'œuvre dans le travail académique, ce que Slaughter et Leslie (1997) avaient montré de manière anticipée. Le fait que la recherche change de mode de financement (sur projet plutôt que structurel), a donc des implications en termes de régimes de valeur et de motivations chez les universitaires, donc de souhaits de carrières. Ceci remet en cause le professionnalisme universitaire pour un professionnalisme organisationnel ancré dans un NMP duquel on peut tirer quatre conventions du travail académique, en s'inspirant des sociologues des conventions (Normand & Villani, 2019) :

- La convention du mandarin, correspondant à ce que Bourdieu critiquait dans *Homo academicus*, c'est à dire, dans la continuité d'un conflit des facultés moyenâgeux, l'accession à des positions de pouvoir où règne la reproduction sociale vis-à-vis de certains types de capitaux, nous l'avons vu ;
- La convention du *primum inter pares*, c'est-à-dire la logique de production de savoir avec les pairs et évalué par les pairs, dans laquelle les échanges sont nombreux et solidaires ;
- La convention de l'entrepreneur, qui correspond à l'entrepreneur flexible leveur de fonds pour mener à bien son travail, ses recherches. Ce dernier est ancré dans un monde connexionniste (Boltanski & Chiapello, 2011) où le réseau lui apporte des opportunités et des ressources ;
- La convention de l'expert, c'est-à-dire du stratège dans la construction de sa réputation, la mobilisation de personnes, la médiation entre plusieurs disciplines, pour se positionner là où il faut.

Le nouveau professionnalisme universitaire est donc flexible et dépendant de nouveaux dispositifs gestionnaires permettant des carrières multiples à l'intérieur de l'université comme à sa frontière dans des allers et retours. Lam montre à ce sujet les flux de savoirs et

de scientifiques dans différents marchés internes et externes, dont les interactions entre les deux forment un *overlapping internal labour market* (OILM, que l'on ne se risque pas à traduire).

En développant la notion de *OILM*, Lam montre, à travers des études de cas multiples, ses effets à la fois sur la gestion des savoirs et des compétences stratégiques de manière concomitante des nouvelles opportunités de carrières à la frontière entre l'industrie et l'académie. C'est, en quelque sorte, une méta analyse des recherches ayant traité de flux de personnes et de ressources entre l'université et l'industrie (Moguérou, 2004; Perret, 2000). La Figure 3 est reprise de Lam (2007), qui la réinvestit en 2017 pour montrer les systèmes d'emploi innovants entre les organisations autres que les traditionnels marchés internes du travail ou professionnels – au sens des professions (Alice Lam & Marsden, 2017).

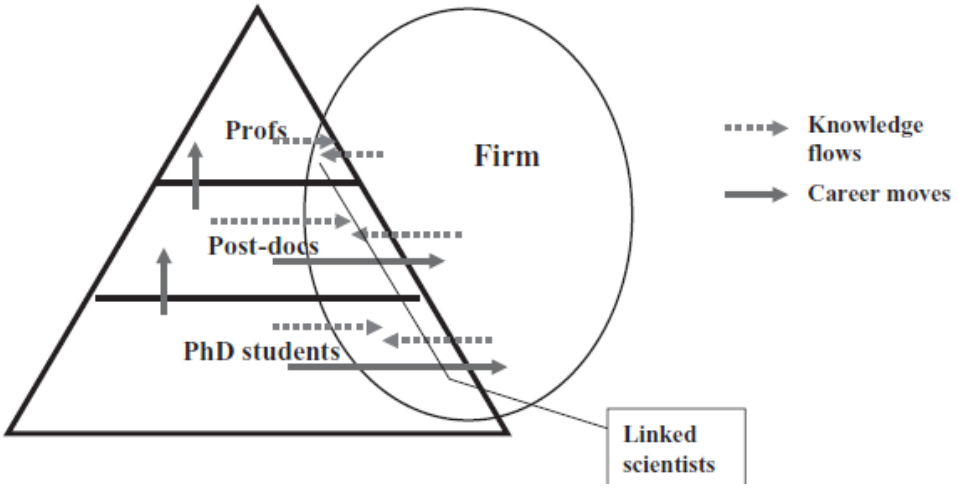


Figure 3. Système de carrière académique (Lam, 2007 ; Lam & Marsden, 2017)

L'OILM élabore ainsi la synthèse entre un mode de production de savoir universitaire avec l'exigence associée à la création de connaissance (temps long, ancrage disciplinaire) et la commercialisation ; on pourrait dire une synthèse entre les modes 1 et 2 de production de connaissance. Du côté de l'entreprise, internaliser ou externaliser la recherche a toujours fait l'objet de recompositions structurelles qui, dans les deux cas, ne mènent pas à un projet durable (projet de recherche moins réactif qu'à l'université dans le premier cas ; perte du contrôle sur les dernières avancées, dans le deuxième). Les collaborations entre université et industrie émergent pour répondre à ce besoin en R&D, en témoigne, en France, l'essor des pôles de compétitivité et des opportunités de carrière pour les chercheurs (Culié, 2009). En créant ce modèle, plus soutenable, Lam souhaite offrir un troisième objet de coopération au-delà du mode 1 et 2 de production de

connaissances, en faisant émerger de nouvelles formes de création de savoirs, de nouvelles carrières et compétences managériales.

Mais la difficulté réside dans l'hétérogénéité des carrières et des reconnaissances entre les deux organisations (Musselin et al., 2008) où le chercheur peut être vu comme un expert pour la R&D, donc avec des gestions de carrières variables par rapport à celles du management (Patrick Gilbert, Bobadilla, Gastaldi, Le Boulaire, & Lelebina, 2018; Lelebina, 2014). Il faut par ailleurs remettre Lam dans son contexte, anglais, qui ne souffre pas d'une histoire au fort héritage napoléonien dans les représentations et jugements sociaux sur les marchés de l'emploi au regard d'un capital humain universitaire.

Si sont créées des opportunités de carrières frontières dans les pôles de compétitivité, les clusters, les dynamiques de *joint ventures* entre entreprises innovantes et université, au centre desquelles le laboratoire fait le tremplin, la question des carrières à l'extérieur du modèle académique (incluant les objets-frontières) est plus délicate. Davantage, **les évolutions dans la structure universitaire, sa mission et le travail universitaire se cristallisent dans la formation doctorale**, **avec l'injonction de plus en plus prégnante, on l'a vu, pour les docteurs de se comporter en *gate keepers* ou *knowledge brockers* pour l'innovation et l'économie de la connaissance.**

> « L'ensemble de ces changements […] posent le problème de la valorisation des activités professionnelles en termes de carrière académique (statut, mobilité, rémunération). Ils interrogent la politique des dispositifs de recherche variés où se réalisent les activités d'enseignement, de recherche et d'innovation » (Musselin et al., 2008, p. 184).

L'objectif de l'Etat, en France, mais aussi au sein de l'Union Européenne, est de **diversifier les carrières des docteurs, soit par des passerelles comme nous l'avons vu, soit par des formations à l'emploi** pour faire prendre conscience que des ailleurs autres que le secteur académique sont possibles.

Dans tous les cas, c'est une **question de transfert des compétences d'un contexte à un autre**. Le mot d'ordre, pour atteindre cet objectif, est la **professionnalisation**, entériné dans l'arrêté de la formation doctorale de 2016.

1.2. Emploi des docteurs hors secteur académique : quel est le problème ?

Le transfert des docteurs en dehors de l'académie pour répondre à des besoins macroéconomiques plus larges pose problème, en France, du fait, en grande partie, d'héritages fortement ancrés dans les structures des marchés et des esprits. Du côté du public, la recherche n'offre que peu de postes (moins d'un docteur diplômé en 2010 sur deux, soit 48 %, est devenu chercheur dans le public trois ans plus tard, selon une étude d'un Céreq relayée par Le Monde[23]).

Des thèses ont révélé, dans des disciplines variées, sauf en gestion, des dynamiques de l'insertion professionnelle des docteurs à l'heure des recompositions universitaires : tant sur la formation doctorale et l'internalisation de logiques entrepreneuriales pour montrer comment les doctorants se socialisent dans et par un champ précis (Ghanem, 2007), sur l'entrepreneurialisation de la recherche créant des doctorants entrepreneurs par certains dispositifs comme les Doctoriales (Frances, 2012, 2013), sur les collaborations entre universités et industrie et les opportunités en termes d'emploi (Perret, 2000), sur le marché du post doctorat comme file d'attente en particulier chez les biologistes (Robin, 2002), sur les explications de la désertification des formations doctorales par l'accroissement d'un marché intermédiaire du travail (Moguérou, 2004), sur l'intérêt d'investir dans la thèse, au regard de la théorie du capital humain (A. Perruchet, 2005), ou encore sur l'expérimentation de pratiques de conseil en orientation professionnelle pour des reconversions vers le privé (Bangali, 2011).

La vision anthropologique de l'éducation sur le doctorat comme rite de passage (Gérard, 2014) est en filigrane riche d'informations, bien qu'elle ne se base que sur deux journaux de bord de doctorants. A l'exception de Frances, sociologue, qui joue une ethnographie participante au sein d'un dispositif (les Doctoriales) et Gérard, qui observe l'activité de thèse par le biais de journaux de bord, on ne voit pas en quoi l'activité de thèse peut répondre à la problématique du transfert, à part résonner en termes de compétences (qu'est-ce qu'ils *ont*, qu'est-ce qu'ils *n'ont pas*, comment valoriser). Les approches sont majoritairement soit économiques soit dans l'éducation. Les apports sont précieux, on les retrouvera en filigrane de nos propos.

[23] « Les doctorants n'ont pas la côte dans le grandes entreprises », www.lemonde.fr, 14/10/2015. Seulement un quart des groupes du CAC 40 interrogés par Le Monde « croient en les titulaires d'un doctorat ». Des entreprises privilégient des diplômes connus (Grandes Ecoles) plutôt que des chercheurs aux domaines spécialisés.

Statistiques et études dans une démarche plus qualitative permettent déjà d'avoir une vision macro des dynamiques et enjeux de « l'insertion des docteurs » : freins et catalyseurs des transferts dans l'entreprise. Nous verrons dans cette section ce que nous apportent les études statistiques et, agrémentées des études plus qualitatives, ce que nous pouvons déjà comprendre des mécanismes de transfert.

1.2.2. Trajectoires statistiques, trajectoires a-idiosyncratiques, trajectoires objectivées et objectivantes

En France, le Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur créé en 1993 par le Céreq (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications) s'attarde sur les parcours de formation et d'insertion des doctorants. En 2015, un travail de recensement des enquêtes sur le devenir professionnel des docteurs est réalisé, menant à une publication en décembre 2016. Si la multitude d'enquêtes (en comparaison avec un effort de normalisation à l'échelle internationale) et d'acteurs les menant offre un panorama « assez exceptionnel », il reste contreproductif. Ceci tient au manque d'harmonisation et de coordination des pratiques. Les injonctions nationales issues de la législation, et européennes, issues de la volonté de créer un espace compétitif fondé sur une économie de la connaissance, se heurtent toutes deux à des difficultés d'orchestration, pouvant avoir un effet néfaste sur la valeur économique et sociale du diplôme.

Le Céreq, dans une première cartographie des enquêtes nationales, identifie plusieurs niveaux et acteurs. Les enquêtes se déploient aux niveaux national (Céreq avec les enquêtes Génération pour le compte du MENESR), local (écoles doctorales, établissements) et, régional (collèges doctoraux, observatoires, Régions), et sont menées par les acteurs locaux, régionaux ou nationaux eux-mêmes, ou par des acteurs spécifiques : associations de l'emploi (APEC) et cabinets privés (Adoc Talent Management). Le Ministère a tout récemment publié une enquête expérimentale pour répondre aux besoins des instituts statistiques internationaux dans lesquelles la France n'arrivait pas à être représentée en bonne et due forme. Elle rentre ainsi en confrontation avec les autres enquêtes dont se nourrit le Ministère, et qui nourrissent les actions (Figure 4).

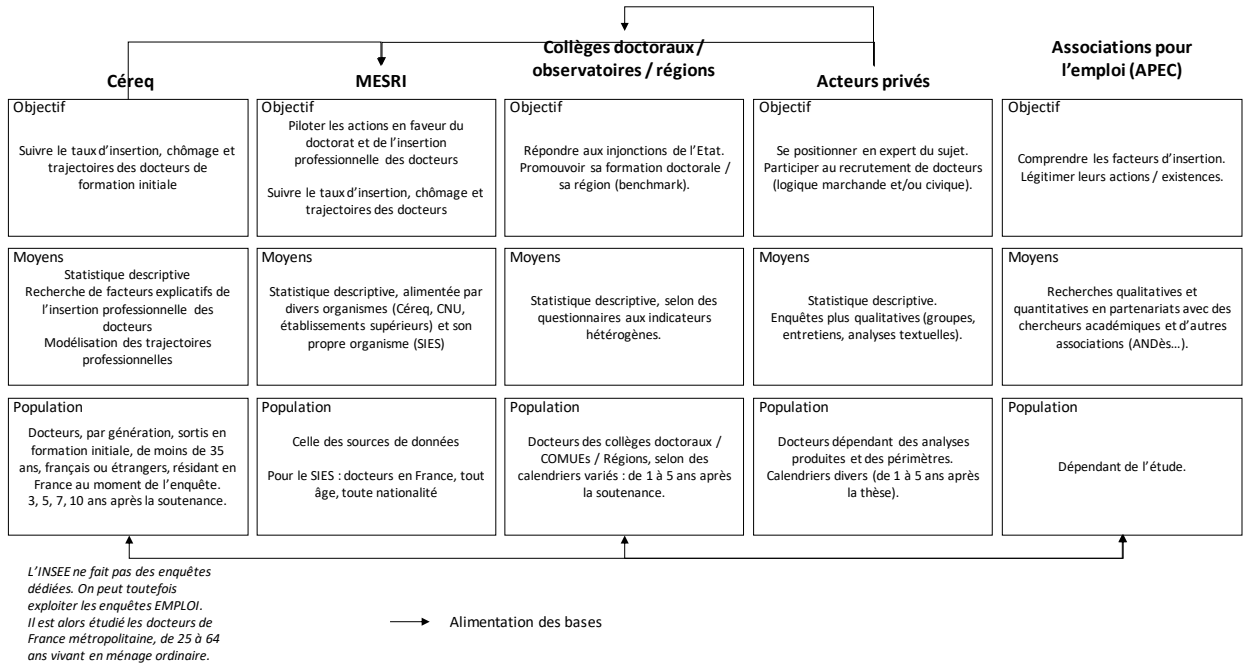


Figure 4. Etudes statistiques et qualitatives sur l'emploi et les trajectoires professionnelles des docteurs en France

Les données qui vont suivre sont issues des enquêtes du Céreq ci-après[24] :

- « Les cinq premières années de vie active des docteurs diplômés en 2010, Résultats de l'enquête Génération 2010, interrogation 2015 », (Calmand et al., 2017)
- « L'insertion à trois ans des docteurs diplômés en 2010, Résultats de l'enquête Génération 2010, interrogation 2013 », (Calmand, 2015)[25].

D'une manière générale, **la situation des docteurs (pris collectivement) s'embellit sur le marché du travail, du moins si on s'en tient aux taux d'emploi et de chômage.** Le Tableau 2 montre les taux de chômage et temps d'accès à l'emploi par discipline, en comparaison avec les autres diplômés de l'enseignement supérieur. L'écart s'est même réduit par rapport aux diplômés de Master 2 (M2). Toutefois, on observe des situations de chômage plus fréquentes chez les docteurs. Ils **n'accèdent pas rapidement à l'emploi stable**, en comparaison avec les autres types de diplômes. Par ailleurs, **des disciplines sont plus lésées que d'autres**. Les sciences de l'ingénieur,

[24] Les résultats de l'enquête Génération des docteurs diplômés en 2010 et interrogés en 2013 et 2015 s'intéressent aux docteurs hors santé, sortant de formation initiale, de moins de 35 ans, résidant en France. Il est distingué le « champ Céreq » (population de docteurs de nationalité française) et « l'ensemble des docteurs » (nationalités française et étrangère). Dans les deux cas, ne sont pas pris en compte : les docteurs ne résidant pas en France et ceux diplômés dans le cadre de la formation continue.

[25] Nous ne reprenons pas la dernière enquête sortie en décembre 2017 sur les diplômés de 2015, enquête expérimentale à l'échelle nationale avec une population plus élargie que celle du Céreq. En effet, la catégorisation retenue ne permet pas de distinguer les docteurs en Sciences du Vivant de ceux en médecine, ce qui a son importance. Les taux de chômage sont sensiblement les mêmes que ceux du Céreq.

informatique et électronique connaissent une bonne situation avec un taux de chômage inférieur aux autres. Les **SVT**, la **chimie** (12% de taux de chômage en 2013), les **LSHS** et **DEG**[26] ne présentent en revanche pas ce quasi plein emploi. Les difficultés de ces disciplines sont difficilement explicables, même si le Céreq tente d'en identifier des facteurs : âge à la soutenance, nombre de mois passés sur le marché du travail, discipline. Or, les **difficultés des SVT et Chimie se retrouvent chez les M2** et les conditions de réalisation de la thèse n'ont pas d'impact significatif sur la probabilité d'être au chômage. Toutefois, ces conditions influencent le type d'emploi occupé, amenant le Céreq à confirmer son hypothèse initiale : **les choix effectués dès les premières années de la thèse sont irréversibles**[27]**, rejoignant les résultats de recherche de Mangematin** (**2000**).

[26] SVT : Sciences du Vivant et de la Terre ; LSHS : Lettres Sciences Humaines et Sociales ; DEG : Droit Economie Gestion.

[27] Conditions de réalisation qui influencent les débouchés et sont irréversibles : conditions matérielles, financement, laboratoire, directeur de thèse.

Tableau 2. Taux de chômage et temps d'accès à l'emploi par discipline, en comparaison avec les autres diplômés de l'enseignement supérieur (Calmand et al., 2017)

	Taux de chômage en 2013	Taux de chômage en 2015	Part des sortants qui a connu une période de chômage de plus de 12 mois entre 2010 et 2015	A connu une période de chômage entre 2010 et 2015	Part du temps passé au chômage entre la sortie du système éducatif et 2015	Accès à l'emploi en plus de 6 mois
Non diplômé	51%	44%	55%	81%	39%	35%
Diplômé du secondaire	27%	17%	31%	69%	21%	21%
M2 : LSHS, DEG	12%	7%	13%	54%	11%	11%
M2 : Sciences	12%	7%	14%	54%	11%	13%
Autres M2 (Ecoles d'architecture, d'art, DU…)	9%	10%	12%	48%	10%	18%
M2	11%	7%	13%	53%	11%	12%
Ecoles de commerce bac+5	9%	4%	7%	57%	8%	15%
Ecoles d'ingénieurs bac+5	4%	3%	4%	45%	5%	6%
Docteurs : LSHS, DEG	9%	7%	16%	42%	10%	14%
Droit Eco Gestion SS	8%	6%	13%	41%	8%	15%
LSH	9%	9%	21%	43%	12%	12%
Docteurs : Sciences	9%	7%	16%	51%	10%	15%
Math Physique Chimie	11%	4%	16%	49%	10%	17%
Sc ingénieurs Info	5%	4%	10%	39%	6%	8%
SVT	11%	12%	20%	63%	14%	20%
Docteurs en santé	2%	2%	1%	48%	10%	15%
Docteurs hors santé	9%	7%	16%	12%	2%	2%
Sortants de l'enseignement supérieur	13%	9%	15%	54%	11%	14%
ENSEMBLE	23%	17%	26%	63%	19%	20%

En 2015, les docteurs diplômés en 2010 travaillent majoritairement dans la recherche publique (46%), avec des répartitions par disciplines différentes. Notamment, 53% des SCII travaillent dans la R&D et le privé hors recherche (Tableau 3).

Tableau 3. Emploi des docteurs en 2015. Source : Génération 2010, Interrogations en 2013 et en 2015 des sortants du système éducatif en 2010

	MPC	SCII	SVT	DEGSS	LSH	Ensemble
Recherche publique	41%	44%	43%	27%	50%	46%
Public hors recherche	8%	3%	17%	19%	27%	14%
R&D	32%	28%	23%	4%	4%	20%
Privé hors recherche	19%	25%	17%	20%	19%	20%

Trois ans après la soutenance, on observe, en matière de **débouchés** :

- **Dans la recherche publique et académique**, les docteurs ayant suivi ce parcours travaillent à près de 54% dans les universités ;
- **Dans le public hors recherche**, on les trouve majoritairement dans l'enseignement secondaire public. On peut aussi noter près de 9% des docteurs dans le secteur associatif ;
- **Dans la R&D privée**, 19% travaillent dans la R&D scientifique, et à majorité dans les entreprises allant de 0 salarié à moins de 200 (51%)[28] ;
- **Dans le privé hors recherche**, on trouve 20% de docteurs dans les activités juridiques, comptables, de gestion, d'architecture, d'ingénierie, de contrôle et d'analyses techniques. On y note aussi 11% dans la R&D scientifique et 12% dans l'enseignement primaire et secondaire privé. On les identifie dans les entreprises de 0 salarié à moins de 200 à 63%[29].

Le « post doc », caractérisé selon diverses manières[30] reprises par le Céreq, représente dans tous les cas un marché intermédiaire, pour reprendre l'expression de Moguérou (2004), en particulier pour les SVT (Tableau 4)[31].

[28] Aucun salarié : 1%. De 1 à 2 : 3%. De 3 à 9 : 7%. De 10 à 19 : 9%. De 20 à 49 : 13%. De 50 à 199 : 18%. 25% dans les 500 et plus.

[29] La catégorisation finale du Céreq ne suit pas les critères légaux des catégories d'entreprise. On ne peut d'ailleurs identifier pertinemment les PME, débouchés importants pour les docteurs, qui vont jusqu'à moins de 250 salariés selon cet unique critère, à travers les rapports statistiques.

[30] Calmand (2015) reprend trois différentes visions du post doctorat : une file d'attente pour le recrutement dans la recherche académique ; une transition (complément de socialisation et formation) ; une découverte d'autres environnements, de compétences linguistiques, une manière de compléter sa formation et un développement de compétences.

[31] EDI : Emploi à Durée Indéterminée ; EDD : Emploi à Durée Déterminée.

Tableau 4. Part du temps passé en EDI, EDD, etc. entre la sortie du système éducatif et 2015. Source : Génération 2010, Interrogations en 2013 et en 2015 des sortants du système éducatif en 2010, Céreq

	Ensemble	**LSH**	**DEGSS**	**SVT**	**SCII**	**MPC**
En chômage	10%	12%	8%	14%	6%	10%
Autre situation	3%	2%	4%	3%	3%	3%
EDD recherche publique	23%	18%	19%	34%	16%	24%
EDI recherche publique	22%	28%	32%	9%	27%	20%
Emploi dans le public hors recherche	12%	25%	17%	15%	2%	6%
Emploi dans la R&D	16%	3%	4%	14%	27%	24%
Emploi dans le privé hors recherche	14%	12%	16%	11%	19%	13%

D'un point de vue des variables qualitatives (satisfaction dans l'emploi), les docteurs travaillant dans le public hors recherche ne se réalisent pas professionnellement (à 12%), et ont à 42% l'impression d'être employé en dessous de leur niveau de compétences. Le même sentiment est partagé dans une moindre mesure pour les docteurs travaillant dans le privé hors recherche (Tableau 5).

Tableau 5. Analyse descriptive de la satisfaction des docteurs par type d'emploi. Source : Génération 2010, Interrogations en 2013 des sortants du système éducatif en 2010, Céreq.

	Ne se réalise pas professionnellement	**Employé en dessous de son niveau de compétence**	**Emploi de niveau bac+5 ou plus**	**Recherche un autre emploi**	**Sentiment d'être mal payé**
Recherche publique & académique	4%	12%	89%	30%	44%
Public hors recherche	12%	42%	80%	28%	34%
Recherche privée	8%	23%	94%	22%	32%
Privé hors recherche	10%	36%	82%	31%	26%

Enfin, les docteurs de cette génération connaissent des **trajectoires multiples**[32]. Elles nous permettent d'appréhender la non linéarité des parcours professionnels des docteurs, et les relations multiples qu'ils peuvent entretenir avec les différents mondes et sous différentes formes.

[32] Le Céreq identifie neuf trajectoires professionnelles par regroupement statistique d'individus qui connaissent des trajectoires similaires.

Les Tableau 6 et Tableau 7 reprennent ces trajectoires par discipline et type de financement de thèse.

Tableau 6. Répartition des classes selon la discipline (%). Source : Génération 2010, Interrogations en 2013 et en 2015 des sortants du système éducatif en 2010, Céreq

	MPC	SCII	SVT	DEGSS	LSH	Ensemble
Cl 1 - Accès rapide à la stabilité dans la recherche publique	18	26	7	30	26	20
Cl 2 - Accès différé à la stabilité dans la recherche publique	12	9	9	14	14	11
Cl 3 - Instabilité dans la recherche publique	10	6	24	7	5	11
Cl 4 - Accès rapide à la stabilité dans le public hors recherche	6	2	7	11	18	8
Cl 5 - Instabilité dans le public hors recherche	2	1	9	8	10	5
Cl 6 - Accès rapide à la stabilité dans la R&D privée	27	30	15	3	2	17
Cl 7 - Accès rapide à la stabilité du privé hors recherche	13	19	9	17	11	14
Cl 8 - Hors emploi et instabilité dans l'emploi	12	7	19	9	15	13

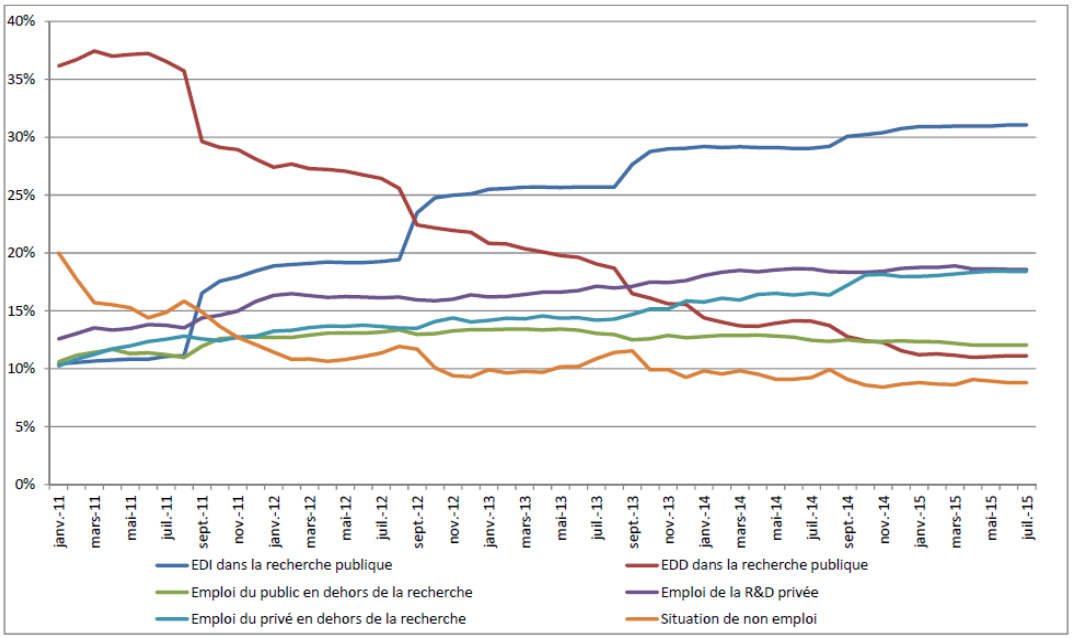
Tableau 7. Répartition des classes selon le financement (%). Source : Génération 2010, Interrogations en 2013 et en 2015 des sortants du système éducatif en 2010, Céreq

	Allocation	CIFRE	Bourse publique	Autre	Aucun	Ensemble
Cl 1 - Accès rapide à la stabilité dans la recherche publique	24	20	15	18	20	20
Cl 2 - Accès différé à la stabilité dans la recherche publique	15	6	10	8	10	11
Cl 3 - Instabilité dans la recherche publique	13	4	17	7	10	11
Cl 4 - Accès rapide à la stabilité dans le public hors recherche	9	3	5	4	12	8
Cl 5 - Instabilité dans le public hors recherche	5	0	8	5	8	5
Cl 6 – Accès rapide à la stabilité dans la R&D privée	13	40	22	13	11	17
Cl 7 - Accès rapide à la stabilité du privé hors recherche	10	23	7	20	18	14
Cl 8 - Hors emploi et instabilité dans l'emploi	12	5	16	26	11	13

On remarque que les CIFRE[33] sont beaucoup mieux loties que le reste dans l'accès rapide à la stabilité de l'emploi en particulier dans le secteur privé en R&D ou hors recherche. Cela rejoint les analyses statistiques de l'ANRT sur les trajectoires des CIFRE (ANRT, 2018). Par rapport à l'enquête Génération du Céreq, l'ANRT a croisé les regards avec les directeurs de thèse et les doctorants, offrant une vue plus complète des perceptions objectivées par le chiffre. Les résultats montrent clairement que **le dispositif CIFRE, en tant que financement de la thèse par une contractualisation tripartite (doctorant, université, entreprise) facilite une socialisation professionnelle dans l'entreprise en même temps que les conditions du transfert des connaissances hors académie. « Chaque partenaire y trouve satisfaction : les entreprises recherchent avant tout un appui scientifique tandis que les laboratoires publics y cultivent un terrain expérimental »** (ANRT, 2018, p. 2)**.** Les CIFRE ne sont pas mal loties non plus concernant l'accès à la recherche publique ; ce n'est d'ailleurs généralement pas dans le projet de ceux qui en font la demande.

D'une manière plus globale, la part des individus en EDD dans la recherche publique (post doc) diminue progressivement pendant les 5 ans. **Les emplois dans le privé (R&D et hors recherche) « attirent » de plus en plus de docteurs (les raisons restent à étudier).** La Figure 5 montre l'évolution des différentes situations sur le marché du travail entre 2011 et 2015. Les trajectoires identifiées par le Céreq ont l'avantage de montrer des grandes lignes. **Elles masquent toutefois – ce qui est propre à la statistique – les mouvements et situations individuels** qui permettraient, par une meilleure compréhension des vécus, d'identifier d'autres éléments favorisant l'emploi des docteurs.

[33] « Le dispositif Cifre permet à l'ANRT de subventionner, pour le compte du Ministère en charge de la recherche, toute structure socio-économique exerçant ses activités en France qui recrute un doctorant pour lui confier une mission de recherche » (ANRT, 2018, p. 2). http://www.anrt.asso.fr/fr/cifre-82



Source : Génération 2010, interrogations en 2013 et en 2015 des sortants du système éducatif en 2010, Céreq. Exploitation Julien Calmand, 2016.

Figure 5. Evolution des différentes situations sur le marché du travail entre 2011 et 2015.

Le Céreq identifie des éléments importants, dans une logique statistique inductive, qui retiennent l'attention des pouvoirs publics (Calmand, 2015) :

- Des conditions de réalisation de la thèse influencent les débouchés et paraissent irréversibles : conditions matérielles, financement, laboratoire et directeur de thèse. La recherche de Mangematin, Mandran et Crozet arrive aux même conclusions au sujet de l'identification de trajectoires après la thèse et de facteurs les influençant (Mangematin, Mandran, & Crozet, 2000) ;
- Les disciplines semblent avoir un effet important sur les trajectoires, mais on ne sait pas ce qui en constitue le mécanisme ;
- Plusieurs autres facteurs peuvent influencer les débouchés : la durée de thèse, le financement, l'enseignement pendant la thèse, le nombre de financements, le nombre de publications dans les revues à comité de lecture, le lieu principal de la thèse, le label du laboratoire, la qualification au CNU, le post-doctorat et le projet professionnel au moment de la soutenance de thèse.

Aussi, certaines actions pendant la thèse peuvent influencer les débouchés après le doctorat. Pour arriver à ce résultat, le Céreq construit des classes de docteurs (sept profils) en tenant compte des conditions de réalisation de la thèse, selon une analyse factorielle des correspondances multiples (ACM) et une classification des conditions de thèse (au nombre de cinq : financement principal,

enseignement, type de laboratoire, lieu principal de thèse et projet professionnel à la soutenance). L'objectif est de déterminer la probabilité d'appartenir à une classe.

En définitive, les rapports ne fournissent pas les informations suivantes :

- Enchaînements des états au niveau individuel : il faut quitter la statistique pour revenir à des méthodes plus qualitatives (récits de vie, par exemple) ;
- Les emplois précis qu'occupent les docteurs en poste : nécessite une PCS[34] plus fine, selon le Céreq ;
- Une répartition qui suit la taille juridique des entreprises pour identifier clairement les catégories d'entreprises où sont localisés les docteurs en poste. Cela ne suffira toutefois pas à catégoriser précisément les entreprises : d'autres critères que la taille entrent en jeu.

Les statistiques nous donnent un aperçu global des dynamiques d'emploi pour les docteurs, que les études plus qualitatives permettent de compléter en interrogeant des docteurs, afin de comprendre les freins au recrutement dans l'entreprise pour les catégories de population plus lésées sur le marché du travail et les opportunités de transfert.

1.2.3. Carrières hors cursus académique : regards croisés

La littérature évalue également les freins et opportunités aux carrières en dehors de l'académie.

L'expérience de thèse peine à être reconnue comme telle en dehors de l'académie. La majorité des doctorants entrent en thèse avec le projet d'être enseignants-chercheurs (Calmand et al., 2017), créant des files d'attentes énormes sur un troisième marché du post doctorat (Musselin, 2015; Robin, 2002).

Les ingénieurs sont favorisés dans les activités de R&D (Verdier et al., 2001) : il n'y a que 12% de docteurs dans les activités de recherche des entreprises innovantes, fait dissonant vis-à-vis de l'Union Européenne et des autres pays où le doctorat n'est pas un diplôme malade (Godet, 1993). La France connaît un taux de chômage des docteurs autour de 14% un an après la soutenance et environ 9% trois ans après, tout doctorat confondu[35]. C'est bien trop pour un diplôme aussi élevé.

[34] Nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles que l'INSEE utilise dans ses recensements auprès des entreprises. La PCS-ESE sert à codifier les emplois salariés des secteurs privé et public.
[35] Enquête IPDoc 2015 – MESRI-SIES.

Les entreprises aussi connaissent des injonctions à la flexibilité dans leurs recrutements (Verdier et al., 2001). Pour ce qui concerne les entreprises innovantes, par exemple, leur manière d'élaborer la recherche et développement évolue en exigeant un management spécifique (Patrick Gilbert et al., 2018). Lam (dans Verdier et al., 2001), précise ces changements, véhiculant des attentes mouvantes envers les ressources humaines et les universités :

- Être adaptable en même temps qu'expert d'un sujet avec une expérience conséquente sur le domaine ;
- Une communication plus accrue de la part de l'université sur les compétences et savoirs acquis des docteurs :
- L'attraction, dans l'entreprise, des meilleurs profils aux savoirs tacites qui constitueront des avantages compétitifs majeurs ;
- Un processus de recrutement flexible à mesure des évolutions du marché.

Même si le doctorat est de plus en plus considéré comme une expérience professionnelle valorisable en dehors de l'académie (Mangematin et al., 2000), des blocages demeurent, dont de nombreuses études se sont évertuées à révéler les mécanismes tout en montrant comment docteurs et entreprises pourraient s'entendre, souvent sur la base de regards croisés.

Giret, Perret er Recotillet (2007) **souhaitent mettre en avant trois avantages à recruter des docteurs :**

- Ce qu'ils peuvent apporter en veille technologique et représenter comme figure de réconciliation et de rapprochement avec le monde de la recherche ;
- Un signal positif sur une compétence de recherche que développerait l'entreprise ;
- Des compétences transférables à plusieurs contextes dans l'entreprise.

Mais ces éléments sont entendus dans les entreprises de manière hétérogène.

En premier lieu, on notera le discours très prégnant des doctorants quant à un attachement aux carrières universitaires à l'entrée en thèse, à la fois à travers les statistiques du Céreq et des études de l'APEC (APEC, 2014; APEC & ANDès, 2015; Gemme & Gingras, 2012).

Mais la contrainte vient rapidement : les postes dans la recherche publique se font de plus en plus rares, forçant les doctorants à se projeter, se repositionner dans d'autres secteurs et pays (expatriation), souvent en redoutant un retour sans emploi (APEC & ANDès, 2015).

Ensuite, l'APEC a montré quatre points majeurs pouvant freiner le parcours professionnel des docteurs hors académie :

- **Une négligence, pendant la thèse, de l'enjeu professionnel après thèse**. Souvent, les choix effectués en début de thèse sont irréversibles et influencent grandement la trajectoire, même si le post doc donne parfois une seconde chance (Robin, 2002) ;
- **Une négligence, également, de la construction d'un réseau professionnel** et d'un travail sur la visibilité plus large que la seule réputation académique et scientifique (la préférence est à la valorisation des travaux dans les colloques scientifiques) ;
- **Un manque de connaissance des codes du secteur privé**, le plus souvent né bénéficiant que d'une première socialisation professionnelle dans le secteur académique. Les CV académiques sont inadéquats de même que les entretiens de recrutement sont des scènes autrement codifiées ;
- **Les stéréotypes mutuels entre académie et entreprise perdurent**[36], depuis l'étude de 2014 à la plus récente en 2018[37], avec une image négative de la recherche en entreprise, la crainte de devoir mettre de côté sa liberté de chercheur face aux contraintes de l'entreprise. Mais l'**expérience** des docteurs avec le temps vient modifier les représentations stéréotypées. Les docteurs sont très souvent mal connus de l'entreprise où l'incertitude règne quant à leur capacité à être opérationnels sur des sujets qui ne sont pas purement théoriques. Là encore, deux effets peuvent jouer : « qui ressemble s'assemble » (Hidri, 2009) d'abord, puis l'effet vertueux à l'entrée d'un docteur dans l'entreprise, avec le temps. Les autres dispositifs, comme le CIR, que nous avons vu, peuvent entrer en jeu, comme les partenariats qu'un laboratoire de recherche peut construire avec des entreprises.

Au total, **les compétences que peuvent être amenés à développer les docteurs pendant leur formation doctorale sont encore mal comprises** (attentes de la part des entreprises) et **perçues** (difficultés lors du recrutement). Mais un **modèle de compétences** globalement partagé fait consensus (APEC & Deloitte, 2010; C. T. Weber et al., 2018).

Les regards croisés plus précis docteurs / entreprises offrent également quelques éléments saillants (APEC, 2014; Duhautois & Maublanc, 2005; Giret et al., 2007; Grivillers & Cassette,

[36] « Les doctorants n'ont pas la cote dans le grandes entreprises », www.lemonde.fr, 14/10/2015. Seulement un quart des groupes du CAC 40 interrogés par Le Monde « croient en les titulaires d'un doctorat ». Des entreprises privilégient des diplômes connus (Grandes Ecoles) plutôt que des chercheurs aux domaines spécialisés.
[37] « L'insertion professionnelle des jeunes diplomé.e.s : des jeunes plus souvent en recherche de mobilité », APEC, 2018.

2014)**, qui permettent de savoir ce à quoi les entreprises accordent de l'importance** (sont sensibles) **en matière de recrutement** des docteurs.

D'un côté du regard, les docteurs s'intégrant dans les entreprises ne le font majoritairement pas par vocation, mais par défaut, après des échecs parfois successifs pour tente de se faire une place dans la recherche publique. S'ils entrent dans l'entreprise en tant que chercheur, ils n'exerceront pas cette fonction longtemps, le statut d'expert étant moins reconnu dans les carrières et pratiques de gestion de carrière des entreprises (Lelebina, 2014).

Les représentations sur le monde du travail de la recherche publique et de l'entreprise privée sont encore très stéréotypées. Différents facteurs influencent les choix professionnels (APEC, 2014). En premier lieu, la liberté, l'indépendance du chercheur et les sujets traités jouent fortement dans le choix d'une carrière académique, alors que le salaire et les conditions de travail apparaissent comme des critères différenciants majeurs pour l'entreprise privée.

L'APEC distingue dans son étude cinq profils de parcours professionnels de docteurs en emploi (APEC, 2014) :

- **Les conquérants** : satisfaits du poste actuel, avec une connaissance du monde de l'entreprise (stages, CIFRE…), ne s'enferment pas dans leur poste comme l'aboutissement de leur parcours.
- **Les épanouis :** objectif de départ (poste visé) atteint, souvent dans la recherche publique. Pendant le doctorat, des stratégies très actives ont été menées ;
- **Les évolutifs :** enseignants-chercheurs qui envisagent une réorientation professionnelle, ou une activité en parallèle. Ils ne sont ni frustrés, ni déclassés (goût pour le poste), mais pas « épanouis » car pas forcément installés dans le poste ;
- **Les frustrés** : le poste ne les satisfait pas complètement à l'issu du doctorat ;
- **Les déclassés** : ils sont proches des « frustrés » en termes de trajectoire initiale, mais les postes ne correspondent pas à la formation initiale, ni aux compétences, ni au niveau d'études. Il s'agit parfois d'une résignation du fait d'une sécurité de l'emploi et d'une absence de stress perçu.

De l'autre côté, le **recrutement des docteurs** par les entreprises suit largement une logique réseau, quelle que soit la taille de l'entreprise, et correspond à ce que Pichault et Nizet (F. Pichault & Nizet, 2000) ont appelé les pratiques contingentes de GRH.

Parmi les freins au recrutement, on peut citer :

- **L'ancrage des représentations stéréotypées** : l'ingénieur est un « homme de terrain » alors que le docteur est un « excellent théoricien » qui ont un souci de « synchronisation verbale » (Grivillers & Cassette, 2014). Ce sont des « chercheurs-pur » trop spécialisés et peu opérationnels et réactifs sans grande expérience dans l'entreprise (APEC, 2014) ;
- C'est que **le diplôme de doctorat peut être un signal négatif** (Duhautois & Maublanc, 2005) : faiblesse de la formation doctorale, inadéquation avec les besoins de l'entreprise, difficulté de gestion. Dans ce cas-là, la thèse véhicule l'idée que le docteur est capable de mener à bien un projet de recherche mais n'est pas nécessairement un expert.
- **Les logiques réseaux** profitant majoritairement aux Grandes Ecoles, dotées de réseaux Alumni puissants favorisant un « Qui se ressemble s'assemble » (Hidri, 2009).
- **La formation doctorale**, au sein de laquelle les opportunités ne sont pas toutes les mêmes selon les doctorants. La majorité des recrutement s'effectue en effet au moment du cursus, du fait de **collaborations hors académie** (Duhautois & Maublanc, 2005). Les expériences passées dans le secteur privé pendant ou avant la thèse sont également considérées (Mangematin, 2000). De manière plus large, l'intérêt des entreprises pour la formation doctorale réside davantage dans les compétences que les docteurs ont pu y développer en nouant des collaborations avec des acteurs en dehors de l'académie (Giret et al., 2007). En ce sens, les CIFRE sont largement appréciées, comme on l'a vu dans la statistique, de même que les diplômés de Grandes Ecoles avant le doctorat[38].

Sur ce point, les résultats de Mangematin (2000) sont encore d'actualité, selon les études de l'APEC. Le tableau qu'il montre est sans appel sur les critères de recrutement croisés académie / privé hors académie (Tableau 8).

Tableau 8. Critères de recrutement dans les secteurs académiques et de recherche privée (Mangematin, 2000)

Collaboration avec le secteur privé pendant la thèse	Publication	Distinction	Secteur d'emploi
Indifférente	Importante	Importante	Académie
Importante	Indifférente	Indifférente	Recherche privée

- Enfin, **les docteurs ont du mal, dans les représentations, à se présenter en entretien de recrutement :** « se présenter avant tout comme docteur lors d'un recrutement, c'est mettre

[38] Même si le titre de docteur-ingénieur a été abrogé par la loi Savary de 1984 dans la fusion des doctorats en un seul titre et diplôme reconnus, les catégories mentales persistent : les diplômés de Grandes Ecoles bénéficient d'un signal positif (ingénieur, commerce, ENS, etc.) si bien que certains docteurs se reposent largement sur leur diplôme précédent dans les processus de recrutement.

en avant son capital de connaissances alors que les recruteurs ont le plus souvent besoin d'être informés sur les motivations et les compétences d'un candidat, et plus encore quand ce candidat est un diplômé de doctorat qui quitte le milieu académique » (Grivillers & Cassette, 2014, p. 157).

Avec l'APEC (2014), nous résumons les freins au recrutement ainsi :

- Spécialisation ;
- Manque d'opérationnalité ;
- Travail en solitaire ;
- Candidatures « par défaut » ;
- Vulgarisation insuffisante, qu'il s'agisse des connaissances, ou de la présentation de soi, de son parcours ou de ses compétences, en entretien, par exemple ;
- Réticences internes ;
- Formation doctorale pas toujours adaptée et dépendante des types de financement.

Ces freins amènent certains doctorants et docteurs tout juste diplômés à multiplier les expériences pour cumuler les compétences, au risque de s'enfermer dans des « voies de garage ». Ainsi de nombreux jeunes docteurs privilégient-ils des expériences postdoctorales et d'auto-entrepreneuriat[39] en guise de tremplin, voire des emplois dits professionnalisants et précaires alimentant une certaine « *flexicarité* », selon le néologisme proposé par Christophe Everaere (2016).

Pour autant, le tableau n'est pas tout noir. Les entreprises montrent aussi des reconnaissances de compétences de docteurs. Mais là encore, cela dépend des secteurs, du type d'entreprise, de la taille, bref de leurs structures et facteurs de contingences en matières de GRH (F. Pichault & Nizet, 2000) :

- Le diplôme de doctorat peut aussi être un signal positif : cumul de compétences, polyvalence, management, capacité à mettre l'organisation en réseau avec la recherche (Grivillers & Cassette, 2014) ;
- Des compétences sociales peuvent être reconnues : détermination, ouverture internationale, regard extérieur, rigueur, autonomie (APEC, 2014) ;

[39] « Docteurs et doctorants : l'entrepreneuriat vous va si bien ! », www.business.lesechos.fr, 17/05/2016. L'entrepreneuriat vient également par choix non subi (dans les sphères d'innovation par exemple).

- D'autres motivations peuvent intervenir pour recruter un docteur, autre que le hasard : opportunité financière (dispositifs législatifs facilitant le recrutement par crédit d'impôt, nous le verrons ; CIFRE) ; le réseau ; les ressources ; l'affichage d'un docteur[40] ;
- Les niches, où le doctorat est nécessaire ;
- La recherche d'un expert, en passant plus généralement par des cabinets de recrutement spécialisés, des chasseurs de tête.

La socialisation professionnelle grâce au milieu social d'appartenance est évidemment très prégnante (Bourdieu, 1984; Bourdieu & Passeron, 1970). Les différentes formes de capital héritées ou acquises dans des petites communautés de recherche par le biais de positions de pouvoir (Ghanem, 2007) peuvent également jouer dans les choix et les capacités de transfert.

Si, grâce aux études que nous avons reprises ici, les plus représentatives de toutes, nous arrivons à une très bonne compréhension des *représentations* croisées, les travaux qui ont investigué ce qui, *dans* l'activité, entraînait des possibilités de carrières restent très largement et lourdement dans des visions rationalistes positivistes de recherche de lois générales. Ces études mettent du coup nécessairement de côté le « laboratoire » en tant qu'activité, les relations, et une conception du sujet en son sein (ses capacités d'agir, sa rationalité d'action). Sont également mis de côté les statuts des nouveaux instruments que les actions politiques cherchent à diffuser dans les formations doctorales. On ne sait pas grand-chose de l'instrumentation de gestion du transfert, dans les universités, à ce stade.

1.3.2. Le parcours doctoral : jugement de beauté ou dispositif d'agentivité ? L'objectivation par la compétence rationaliste

Le doctorat et sa formation, dans son histoire, suivent celle de l'université et de manière non linéaire en fonction des transformations politiques et économiques. Depuis le Moyen Âge, les finalités de la formation ont évolué (Bernstein et al., 2014; Cros & Bombardon, 2018), on l'a vu plus haut. Récemment, le doctorat connaît un développement international, tant par ce qui est attendu d'une telle formation (contribution à l'innovation, la création de connaissance, la création d'une élite intellectuelle) que par les mouvements de doctorants entre les pays (cotutelles, envoie d'étudiants à l'étranger pour ramener de nouvelles connaissances) (Bernstein et al., 2014). La formation doctorale change de paradigme (Park, 2005).

[40] Cet argument mis en avant par les entreprises interrogées par l'APEC est tout à fait paradoxal par rapport aux représentations stéréotypées encore présentes. Le docteur est « gage de sérieux » pour les clients mais dans un coin de l'esprit, il n'est pas complètement adapté à l'entreprise.

La littérature offre une connaissance détaillée du parcours doctoral bien que la thèse ne soit pas examinée en tant qu'activité. On a peu de détails quant aux instruments utilisés, aux agentivités en termes de carrière vis-à-vis de la thèse, autrement que par une analyse très représentationnelle en termes de compétences.

Le doctorant apparaît soumis à des injonctions paradoxales voire en position de soumission, dans un système forcé à évoluer vers le libéralisme et fonctionnant dorénavant « sur » projets (Barrier, 2011). Dans un contexte institutionnel où augmente la demande et décline l'offre sur le marché de l'emploi universitaire (F Dany & Mangematin, 2004) et où l'université se mue en université entrepreneuriale, les promesses d'emploi traditionnellement effectuées après des emplois temporaires sont rendues difficiles à tenir, engendrant des frustrations et une incertitude supplémentaire après l'activité de création de connaissance. En particulier, Ottman montre, dans ce contexte, que les docteurs en sciences dures sont dans une relation de domination et une situation de précarité (Ottmann, 2017). De ce fait, ils tombent rapidement dans un déni de réalité, un jugement de beauté sclérosant empêchant toute perspective d'après thèse, une « transition impossible ». Ils surinvestissent leurs travaux de recherche. Par ailleurs, ils sont mal informés des possibilités après thèse (Mangematin et al., 2000) et manquent d'accompagnement pour construire un projet après thèse (F Dany & Mangematin, 2004)[41].

Les doctorants peuvent aussi être dans une relation d'amour-souffrance (*love-hate relationship*) par rapport à leur thèse, menant parfois à des effets délétères sur la santé mentale et physique (Haag et al., 2018) : anxiété et dépression (Gérard, 2014; Woolston, 2017). La formation doctorale est source de stress autant que l'évolution institutionnelle du métier de doctorant.

L'encadrement de thèse joue un rôle essentiel dans ce parcours à « étapes » symboliques (Gérard, 2017). L'arrêté de la formation doctorale de 2016 entérine, sur ce point, le rôle de la direction de thèse comme véritable manager du parcours professionnel du doctorant. Les pratiques d'accompagnement de la direction de thèse peuvent osciller entre coaching, mentoring (A. Lee, 2008; A. M. Lee, 2007). Si Lam et de Campos (2015) mettent en exergue dans leur revue de littérature l'impact d'un *mentoring exchange* (accompagnement de type mentoring) sur la socialisation et la carrière du chercheur, Bégin et Gérard (2013) en viennent à questionner la nécessité de ce rôle alors que, dans leur étude, les doctorants ne semblent pas réceptifs au sujet,

[41] On prendra ces articles avec précaution au vu des dates de publication. Ils restent toutefois cruciaux dans leurs apports.

bien plus concentrés à gérer leur thèse. De même, Woolston (2017) met en lumière dans l'enquête internationale de la revue *Nature* sur le doctorat[42], la relation cruciale entre le doctorant et son directeur de thèse et le rôle de celle-ci dans le parcours après-thèse, même si certains directeurs de thèse dénigrent les carrières en dehors de l'académie conduisant des doctorants à devenir leur propre conseiller, anxieux concernant leur futur à mesure que la thèse avance.

Mais la relation est plus complexe et rend l'activité de thèse (qui n'est jamais analysée sous le concept d'activité dans la littérature) source de possibilités de trajectoires professionnelles. En effet, l**es doctorants entretiennent avec les chercheurs universitaires des rapports particuliers que certains auteurs conceptualisent grâce au concept de « contrat psychologique »** (D. Rousseau, 1995). Les collaborations diffèrent selon certains facteurs (types de contrat, motivation réciproque, fréquence de rencontres entre doctorant et direction de thèse, résolutions de conflits) (Wade-Benzoni, Rousseau, & Li, 2006). **Sur ce point, Lam et de Campos (2015) sont plus précis. Les auteurs examinent comment les jeunes scientifiques (doctorants et post-doc) apprennent de leur relation avec leur professeur, en rapprochant le concept de contrat psychologique et d'*agency* par l'analyse de l'adaptation des comportements de carrière** (choix de carrière, on pourrait dire) des doctorants et post doctorants dans la relation qu'ils entretiennent avec leur professeur en fonction de deux types d'engagement – la recherche collaborative (réciprocité dans les échanges) vs la recherche commerciale (négociation des échanges) – et de deux stades de la carrière – étudiants/post doc juniors en formation vs post doc senior employé. Les résultats montrent que les carrières des jeunes scientifiques sont largement façonnées par les types d'engagement qu'ils prennent vis-à-vis de leur professeur (direction de thèse, chef). Ces engagements et les relations qui se forment et évoluent créent des agentivités de plusieurs sortes : **« our analysis suggests that individuals are capable of exercising agency even when they apparently lack power and resources, as illustrated by the young scientists in unequal dependency relationships with their professors »** (A. Lam & de Campos, 2015, p. 836). Même si le rapport est déséquilibré, ou que des jeunes docteurs se trouvent parfois dans des emplois « voies de garage », la recherche a montré qu'ils savent *enacter* différentes réactions aux promesses non tenues, aux déceptions, aux opportunités, dans la relation qui se forme avec le professeur, dans des environnements variés. La construction de carrière, sur ces bases, est possible de manière active et non pas passive dans un désengagement suite à des déceptions concernant des attentes. Lam et de Campos montrent ainsi que l'interaction avec l'environnement via la relation avec le professeur permet aux jeunes scientifiques de se forger une projection de carrière, en fonction des manières

[42] Depuis quelques mois maintenant, la revue *Nature* multiplie les articles sur le doctorat et les possibilités de carrière après la thèse, dans une approche davantage managériale que de la recherche.

dont ils exercent un contrôle sur leur environnement, selon leurs attentes et valeurs. Dans la recherche de type collaborative, le contrat psychologique est de type relationnel (engagement sur une plus longue durée et attentes moins formalisées). Les jeunes scientifiques répondent aux imprévus par un investissement au travail plus important, caractérisant un comportement d'échange dans une logique de don/contre-don pouvant parfois atteindre un surinvestissement attendant la réciprocité des échanges, quitte à être « heureux d'être triste » (*content to be sad*), emprisonné dans des emplois temporaires de manière pérenne.

On est déjà un peu plus loin des conceptions sur le déni de réalité (Ottman, 2017) de jeunes scientifiques, qui peuvent exister, mais qui peuvent aussi tendre vers une situation performative d'enfermement dans un système bloqué sans réactivité de l'individu vis-à-vis de sa situation. Dans une recherche de type commercial, le contrat psychologique est l'opposé du premier. Il est transactionnel, de la durée de la transaction, et beaucoup plus formalisé dans les attentes. Les réponses aux imprévus, déceptions, se caractérisent par une recherche d'indépendance, de création de sa propre carrière. L'individu acquière son autonomie en puisant dans les ressources contenues dans la relation avec le professeur.

Même si l'avancée de cette recherche réside dans une meilleure compréhension du parcours doctoral (étendu jusqu'au post doc) comme vecteur de construction de carrière et d'opportunités de carrière en remettant un individu non plus passif mais actif dans le jeu, elle a tendance à limiter les mécanismes à la seule relation avec le professeur. Elle mériterait une investigation plus approfondie de l'activité doctorale.

Dès lors, la thèse est un « rite de passage » (Gérard, 2014), nous pourrions dire avec Lam et de Campos, un rite d'agentivité, passerelle pouvant mener à des horizons plus larges que l'académie. Dans la littérature, cette justification a souvent été argumentée par la compétence, dans une approche presque prescriptive, c'est-à-dire faisant des résultats de recherche une vérité en soi (Wittorski, 2012).

En effet, **il est désormais attendu des compétences-clés des candidats en thèse.** Au-delà des compétences techniques et nécessairement contextualisées, **des compétences transférables sont attendues** pour assouvir le dessein européen de l'innovation : « There is broad and increasing agreement that doctoral candidates should be trained in ways that include the development of transferable skills (that is, generic professional competencies that are equally applicable to all professional settings) » (Bernstein et al., 2014, p. 13). De plus en plus de listes de compétences transférables attendus sont dressées. Pour les auteurs, dans l'économie de la connaissance, on attend des compétences :

- D’autonomie ;
- D’utilisation d’outils numériques ;
- D’adaptation à des contextes différents : flexibilité ;
- Non académiques ;
- Enfin, de carrière.

De nombreux référentiels internationaux vont alors voir le jour, à l’instar du très repris VITAE (Vitae, 2010).

Les réformes successives sur la formation doctorale ont amené à un nouveau modèle de l’excellence, du professionnalisme universitaire et du chercheur : « l’esprit d’entreprendre » (Frances, 2012, 2013), impliquant de nouvelles attitudes (calculs de rentabilité des travaux par rapport aux marchés du travail). Certains iront de manière plus assurée et saillante exposer des listes de compétences qu’on pourrait appliquer à d’autres populations (Durette, Fournier, & Lefon, 2012). D’autres montrerons que les docteurs développent pendant la thèse des **compétences transversales et valorisables en dehors de la sphère académique** (Couston & Pignatel, 2017; Sinche et al., 2017). Pour Sinche et al., qui privilégient une approche *evidence-based*, les compétences développées **peuvent servir des activités de recherche intensives et non intensives**, certaines plus utiles aux unes qu'aux autres et inversement.

Les recherches autour de la compétence ont tendance à tourner un peu en rond, comme avec Couston et Pignatel (2017). Les auteurs partent d’une ontologie forte : les docteurs ont des compétences, mais elles manquent à être reconnues auprès des entreprises. Il faut alors montrer lesquelles le sont davantage ainsi que les « déterminants du non-accès au monde économique », en interrogeant seulement dix personnes (managers docteurs et non docteurs, jeunes docteurs, enseignants-chercheurs, « Institutionnels », journalistes !). Si les auteurs effectuent une synthèse préliminaire de la littérature sur la reconnaissance des docteurs (avec un parti pris), elles finissent par montrer ce que cette littérature savait déjà, non par confirmation poppérienne, mais par circularité épistémique (Dumez, 2012a).

D’autres monterons un peu à la manière de Lam et de Campos, qu’il ne s’agit pas de compétences, mais de socialisation professionnelle, ancrée dans les différents champs disciplinaires, au sens bourdieusien et dépendant des reproductions de types de capital : conditions matérielles d’une communauté de pratique, outils et acteurs qui sont largement influencés par la construction de l’Espace Européen de la Recherche (Ghanem, 2007). Les plus pessimistes vont montrer par ailleurs que la thèse est un investissement qui accroît un capital qui n’a de valeur dans un champ académique (A. Perruchet, 2005). Ici, la valeur de la thèse ne se calcule pas à la manière d’un capital dit humain, mais comme un fait intrinsèque : **« la thèse permettrait d’acquérir, aux yeux des autres mais**

aussi à ses propres yeux, une valeur en tant qu'être humain participant aux progrès de la connaissance humaine […] Réfléchir en termes de capital humain implique que ce soit le marché qui décide de la valeur à attribuer à telle ou telle compétence […] il faut donc savoir remettre l'économie à sa place, et admettre que certains comportements obéissent à d'autres raisons que celles que reconnaît la rationalité économique » (A. Perruchet, 2005, p. 200-201).

On arrive alors à une tension majeure entre plusieurs projets. D'un côté, le projet européen, décliné au niveau national, où le docteur doit être une cheville ouvrière de son dessein économique. De l'autre, le doctorant, le docteur, qui n'a pas toujours en tête ce même projet et qui s'investit en thèse non pas pour être professionnalisé mais pour le plaisir d'apprendre, voire, pour certains, de continuer dans l'ESR, ou autre. Entre les deux projets, des visions assez rationalistes œuvrent à montrer LA compétence des docteurs, en étayant l'argumentation par des discours d'allure scientifique (Bourdieu, 1984).

En définitive, si l'on comprend bien le parcours doctoral tel qu'enjoint à se transformer, on ne comprend pas en quoi l'activité (au sens fort) de la thèse, ce que les individus *font* au quotidien, est impliqué dans toute professionnalisation et transfert de soi et de ses compétences.

1.3. Dispositifs de professionnalisation des jeunes docteurs : gouverner, professionnaliser, mesurer ; adapter ?

La trajectoire et la formation des jeunes docteurs est un agenda politique et économique brûlant depuis plusieurs décennies (ANDès & Centre Alexandre Koyré, 1997; A. Lam & de Campos, 2015). Si la politique européenne est claire, sa mise en œuvre au niveau national, en France, reste plus complexe.

La formation doctorale est à la fois un emploi (du fait de la contractualisation du parcours de thèse) et une formation (Mangematin et al., 2000), ce qui rend sa construction et l'insertion de nouveaux dispositifs de professionnalisation complexes.

Le parcours doctoral est bien étudié dans la littérature tant par les conditions de travail des doctorants, le rôle des encadrants de thèse dans la réussite du projet et l'insertion professionnelle, les réformes de la formation doctorale et de la recherche en général, que sur **l'identification de facteurs de succès et d'échec de l'insertion professionnelle dans le privé**, en remontant jusqu'à

la création de l'université. **Pour amener le transfert par le privé, la *professionnalisation***, le maître mot est la **transition** : il s'agit de construire, pendant la thèse, une identité de chercheur (Ottmann, 2017) qui soit autre que chercheur académique, ce afin de favoriser l'employabilité et l'insertion en dehors de la recherche publique. **L'approche est majoritairement sur la compétence**. Bon nombre d'enquêtes voient le jour et cherchent toutes un modèle des compétences acquises pendant la thèse, transversales et valorisables à la fois dans la recherche publique et le monde privé. Cette approche majoritaire par **la compétence comme langage commun entre public et privé (pour caricaturer) et traducteur des diplômes en compétences semble ne pas suffire** : la reconnaissance des chercheurs (docteurs) dans le privé piétine. Sont alors identifiés des **responsables de l'employabilité des docteurs** : laboratoires de recherche (Ottmann, 2017), doctorants/docteurs eux-mêmes, entreprises. Il émerge de ces recherches des actions / dispositifs favorisant le rapprochement des deux mondes (académie-entreprise), bien qu'elles participent toutes à souligner une limite : **la compétence et les dispositifs de réflexion, professionnalisation ne suffisent pas** (ne marchent pas ?).

Les établissements et associations se concentrent ainsi aujourd'hui sur les **mises en situation** au sein même des dispositifs : la pédagogie dite socio-constructiviste est privilégiée, à travers des dispositifs emblématiques (e.g. Doctoriales) où les doctorants sont mis en situation professionnelle (Gérard, 2014) et en interaction avec le monde privé (Frances, 2012). Il faut promouvoir les compétences des docteurs et la recherche, dans des actions ponctuelles ou des collaborations plus poussées, quitte à placer le doctorant en monnaie d'échange (Slaughter, Campbell, Holleman, & Morgan, 2002).

Ainsi, de nombreux dispositifs sont mis en place, dans une logique que l'on schématise en triangle et dont les trois pôles représentent :

- Les actions de l'Etat, ancrées dans une logique de gouvernement et de réforme ;
- La logique de la professionnalisation, avec l'essor de dispositifs reposant sur la formation complémentaire à la formation doctorale ;
- La logique de la mesure, par la nébuleuse de la statistique et des études sur les trajectoires des docteurs.

La Figure 6 montre ces trois éléments, dans un ordre donné, que nous avons déduit d'une revue de littérature dense et interdisciplinaire. Les réformes sont issues de mesures et d'études sur l'emploi, amenant à la construction de dispositifs de professionnalisation à différentes échelles, pour l'employabilité des jeunes docteurs en dehors de l'académie. Les établissements peuvent eux-mêmes réguler ces pôles, sous contrainte des injonctions données par l'Etat.

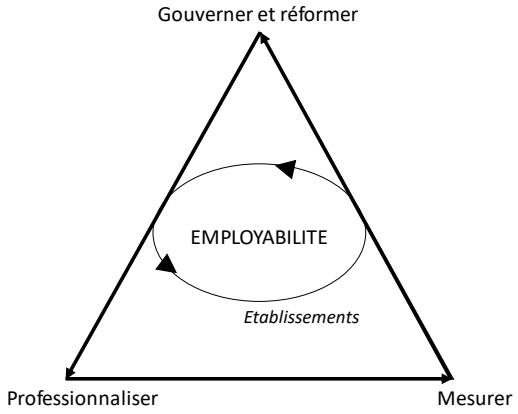


Figure 6. Gouverner, professionnaliser et mesurer : plan d'action pour le transfert des jeunes docteurs en dehors de l'académie

Dans cette section, nous examinons **les dispositifs et instruments de la professionnalisation des jeunes docteurs (doctorants et jeunes diplômés).** La section se fonde sur des entretiens exploratoires avec et en dehors de l'Université de Lyon, au niveau national, afin d'identifier les dispositifs à ce niveau, dans un premier temps, et de saisir les dynamiques. Ici, nous en retenons les grandes lignes de dispositifs de professionnalisation dont la visée est l'accompagnement à l'emploi en dehors de secteur académique.[43]

L'Etat use d'instruments comme **techniques de gouvernement, de régulation et de réforme, largement influencés par les études et la statistique**.

L'utilisation de la statistique publique permet de piloter les formations (dispositifs) nécessaires par rapport aux situations d'emploi (taux de chômage et taux d'insertion dans le secteur privé) et d'identifier les filières performantes amenant à une bonne employabilité. La logique européenne et internationale est le benchmark : la comparaison entre établissements aux niveaux national et européen est favorisée dans une logique de compétition (vectrice de performance ?)

La ligne politique et économique tant nationale qu'européenne vient façonner les instruments de gouvernement et de réforme. Dans une logique pyramidale, des injonctions (par des arrêtés législatifs) sont données aux établissements d'enseignement supérieur, qui développent des dispositifs de formation transversale qu'ils communiquent en promouvant les compétences développées par les docteurs (non pas de manière générale, mais au sein de leur formation propre).

Trois lignes se dégagent alors pour les docteurs :

[43] On pourra trouver le détail des entretiens et observations dans le chapitre 5.

- **Des dispositifs de mise en relation des mondes privés et académiques, pour changer les regards stéréotypés que les deux mondes ont l'un sur l'autre.**

La création emblématique des conventions CIFRE dans les années 80 comme de l'association Bernard-Grégory participent à cette mise en relation souhaitée entre organisations de différents types. Le dispositif doctorant-conseil permet aux doctorants d'exercer une courte mission de conseil dans les entreprises pour une durée maximale annuelle de 32 jours.

- **Des aides financières aux entreprises, pour faciliter l'embauche de docteurs.**

Le Crédit d'Impôt Recherche (CIR) est archétypal ici. Asse controversé dans l'actualité[44], son objectif est de soutenir l'activité de R&D des entreprises innovantes. Il contient un Dispositif Jeune Docteur permettant de financer un docteur n'ayant jamais signé de CDI, pendant deux ans. Récemment, une étude de l'ANRT sur l'impact du CIR sur l'économie de la connaissance (ANRT, 2018) montre l'accroissement de la présence de docteurs dans les entreprises du fait du CIR : « Grâce au CIR, les équipes de R&D se différencient et se spécialisent. On constate, au sein du Panel, la présence de près de trois fois plus de docteurs que dans la moyenne des entreprises de France » (ANRT, 2018, p. 2). Le CIR peut être utilisé par des intermédiaires de l'emploi, notamment RD2 Conseil, comme argument au recrutement de profils inconnus des entreprises. Ou alors dans des formations dispensées aux doctorants et docteurs pour les initier aux dispositifs favorisant leur employabilité sur un marché.

- **Des réformes, pour réorienter le parcours doctoral suivant l'évolution politique et économique voulue**.

Les arrêtés successifs sur la formation doctorale sanctuarisent le double statut du doctorat : formation (statut d'étudiant) et travail (contrat de travail). L'objectif est de diminuer et supprimer à termes la part de doctorants non financés. En l'état, leur présence constitue d'ailleurs un risque juridique pour les universités du fait des arrêtés créant les contrats doctoraux. On aura vu alors, dans les statistiques, une baisse du nombre de doctorants en France, qui peut être en partie imputable à la nouvelle politique[45]. Les Ecoles Doctorales sont soumises doivent rendre des compte (reportings sur les effectifs, les soutenances, les durées de thèse, les financements, les formations) : elles ont la responsabilité juridique de l'employabilité des doctorants.

---

[44] « Recherche : ces aides au privé hors de contrôle », Le Monde, 01/12/2017, consultable sur https://www.lemonde.fr/sciences/article/2017/12/01/ces-aides-au-prive-hors-de-controle_5223416_1650684.html

[45] Entre 2012-13 et 2015-16, les effectifs ont été réduits d'un peu plus de 4000 doctorants (en 2012-13 : 78457 doctorants ; en 2015-16 : 74450). La diminution est très marquée dans les sciences humaines et humanités (-2300, comparés à -817 dans les sciences de la société, -900 dans les autres disciplines scientifiques). Entre ces deux périodes, on constate d'ailleurs une progression de 6,4 points en pourcentage de doctorants financés pour la thèse. Les données statistiques sont consultables ici : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_R_38-le_doctorat_et_les_docteurs.php.

Plus récemment, il est crucial de constater un mouvement de référentialisation (Figari, 1994) de l'activité de thèse : 22 fiches sont inscrites depuis le 22/02/2019 au Répertoire National des Certification Professionnelle (RNCP) concernant le doctorat. L'objectif est de favoriser à la fois une reconnaissance du diplôme à travers la logique compétence, et une conscience collective des transferts possibles de compétences entre organisations, secteurs, etc. Ces référentiels seront également utilisés dans des formations à destination des doctorants.

A l'échelle de l'université, des dispositifs de plusieurs niveaux sont mis en place, et reposent sur les injonctions législatives comme les possibilités que le législateur a offertes (doctorant-conseil par exemple). On représente ces dispositifs dans le Tableau 9 avant d'en présenter les logiques d'action.

Tableau 9. Dispositifs de professionnalisation observés en exploratoire au sein des universités en France pour le transfert des docteurs vers l'entreprise

Logique d'action / Niveau d'action	Ouvert (interaction)	Fermé (rationalisme)
Individu	Socioconstructivisme Mises en relation Valorisation	Behaviorisme Référentiels Projet professionnel Compétence
Activité	CIFRE Collaborations de recherche	Référentialisation Renormalisation Qualité
Organisation	Valorisation (e.g. SATT, filiales)	Qualité Fusion Observatoires
Marché de l'emploi	Forum de l'emploi Annuaires Intermédiaires	CIR, subventions Intermédiaires Observatoires

Nous avons observé **deux logiques d'action** des dispositifs :

- Une « ouverte », dans laquelle l'interaction avec d'autres organisations en dehors de l'université est possible ;
- Une « fermée », qui renvoie davantage à une logique rationaliste d'utilisation d'outils selon un plan déterminé duquel on ne pourrait déroger et de l'utilisation d'outils dans une logique de prescription (Lorino, 2018).

Parmi ces deux logiques, nous avons constaté trois niveaux d'action :

- **Le niveau individuel** concerne le développement de compétences et de l'employabilité pour des carrières en dehors de l'académie (ce qu'il est donc appelé *professionnalisation*).

On peut noter ici des dispositifs emblématiques, tels que **Les Doctoriales**, lancées par l'ABG, dont les premières ont lieu fin des années 90. Elles permettent une mise en relation de doctorants de disciplines variées dans un travail en groupe pour répondre à une problématique d'entreprise, conviée au dispositif. Du point de vue de la sociologie critique, elles représentent une manière de créer des « doctorants en entrepreneur » (Frances, 2012) dans une nouvelle perspective de l'utilité du savoir, mais aussi du professionnalisme (Frances, 2015) : les manières de présenter la recherche permettent la construction de capacités de communication attendues dans des réseaux de recherche partenariaux. De même, **Ma Thèse en 180 Secondes** jouit du même statut de valorisation de la recherche. Les Doctoriales s'inscrivent elles plus spécifiquement dans des mises en relation à visée développementale et réflexive à travers une méthode d'apprentissage davantage socioconstructiviste.

On retrouve également les nombreuses tables rondes, que Dany et al. (Françoise Dany, Louvel, & Valette, 2011) rallieraient à leurs recommandations en termes de promotion de scripts de carrières de chercheurs en entreprise.

Bref, ces formations émergent à grande vitesse en réponse aux failles de formation prescriptrices d'outils comme supports technologiques fondés sur des référentiels de compétences (MyDocPro, par exemple). Les recherches sur les compétences transférables des docteurs dans divers milieux (Sinche et al., 2017) n'auront de cesse de formuler des recommandations en termes de nouvelles formations.

Deux conclusions peuvent être tirées à ce niveau :

- Il est favorisé l'émergence d'un « praticien réflexif » (Schön, 1994) grâce à des outils, des objets médiateurs et/ou des interactions avec d'autres doctorants, l'encadrement et/ou le monde privé. L'objectif est que le doctorant prenne conscience pendant l'action des compétences qu'il met en œuvre. Les pédagogies oscillent entre un béhaviorisme qui relève d'un rationalisme dont le support est souvent des référentiels de compétences, et le socioconstructivisme par des mises en situation.
- Toutefois, cela ne préjuge pas de l'efficacité de ces approches et renvoie à la problématique de l'appropriation (de la thèse, de son parcours, des outils).
- En particulier, nos entretiens avec les docteurs en entreprise ont montré des problématiques d'appropriation, de non engagement dans les dispositifs voire de désintérêt. Il a été question avant tout de logiques réseaux dans les trajectoires professionnelles.

- **Quant à l'activité de création de connaissance**, on s'attache à la rationnaliser davantage pour mieux la cerner et offrir un cadre de référence aux dispositifs, au risque d'un effet spéculatif (référentialisation). On souhaite également ici la renormaliser par des démarches qualité (ce que devrait être un « bon chercheur »).

Certains vont jusqu'à regarder dans le dispositif d'évaluation-même du doctorat (la soutenance de thèse), les éléments professionnalisants, c'est-à-dire les remarques d'un jury pouvant être composé de professionnels hors secteur académique, ou encore une épistémologie de la recherche plus *conforme* à une professionnalisation dans l'entreprise (Cros & Bombardon, 2018). Les auteurs font de l'épistémologie de l'épistémologie (utilité de l'épistémologie) : elles rattachent la création de connaissance à un projet professionnel qui dès lors viendrait modifier le processus pour favoriser, sur la base de signaux positifs, la professionnalisation des jeunes chercheurs (entendue comme employabilité externe, vers l'entreprise ou l'organisation autre que l'académie).

- **Le niveau organisationnel** s'attarde à offrir les conditions de valorisation des recherches et des docteurs à travers la création de filiales de valorisation et de transfert technologique[46], ou par le support des Sociétés d'Accélération et de Transfert Technologique (SATT) créées dans le cadre du PIA[47]. L'idée est donc de multiplier les occasions d'interactions industrie-académie pour valoriser les recherches et favoriser les flux de carrières et de savoirs (Alice Lam & Marsden, 2017; Perret, 2000).

Par ailleurs, avec l'implantation du NMP et des différentes lois sur l'ESR, on voit apparaître, on l'a vu plus haut, des logiques de la qualité voire des fusions d'université.

L'université fonctionne aussi de plus en plus en réseau, à travers les réseaux de collèges doctoraux (Réseau National des Collèges Doctoraux – RNCD), les Conférences des Présidents d'Université (CPU) et leurs équivalents des Ecoles d'Ingénieurs.

Aussi, des associations de doctorants attachées aux universités sont motrices et permettent un relai d'information souvent peu utilisé.

[46] Par exemple, l'Université de Nantes a créé sa filiale de valorisation « Capacités » : http://www.capacites.fr/.
[47] https://www.satt.fr/societe-acceleration-transfert-technologies/

Le cas des associations de doctorants

Nous avons réalisé dans une phase exploratoire une rapide étude des offres d'associations de doctorants sur le territoire national, par le biais de leur site internet et de tentatives d'élaboration de partenariats entre le cabinet RD2 Conseil et quelques associations.

Au total, on a recensé (non exhaustif) 61 associations de doctorants et de docteurs en France. Cette liste est largement représentative. Au total, ce sont 192 dispositifs qui ont été examinés et définis selon leurs fonction (ce qu'ils font) et leurs missions (pourquoi ils le font). L'analyse montre des redondances importantes entre dispositifs, mais une dynamique qui pourrait être porteuse pour les universités. Les dispositifs retenus et relayés par les associations sont par ailleurs beaucoup plus ouverts que ceux de l'université et davantage ancrés dans des logiques réseaux (création de communautés, actions de valorisation à l'extérieur de l'université, opportunités d'échanges, création de liens avec l'entreprise).

- **Enfin, au niveau du marché de l'emploi**, il est créé des forums de l'emploi pour les docteurs, avec des journées dédiées, voire des annuaires d'Alumini, dans la même démarche que les Grandes Ecoles.

Dans une logique plus rationaliste de modification des comportements, on a vu les subventions de l'Etat, que l'Université peut reprendre pour promouvoir les docteurs sur le marché de l'emploi.

Dans ces dynamiques, les intermédiaires de l'emploi émergent à la fois en médiateur et en valuateur, c'est-à-dire en promouvant les compétences de leurs viviers de recrutement et en participant à leur professionnalisation, voire en créant des activités de recherches sur les compétences dont les résultats sont opérationnalisés en prescriptions (référentiels non institutionnels) et formations (Canolle & Vinot, 2018a).

Dans les deux derniers niveaux, on constate également la multiplication des observatoires de l'insertion professionnelle, tant au niveau de l'université qu'au niveau des acteurs du marché de l'emploi (intermédiaires de l'emploi, instituts statistiques, organisations spécialisées).

En particulier, le niveau individuel, les formations dites complémentaires, est investigué, bien que très peu, de deux parts :

- La recherche d'influence sur la trajectoire professionnelle, par la statistique ;
- La recherche d'effets sur la carrière, par des études qualitatives en recherche.

Dans le premier cas, la conclusion est décevante. En effet, le Céreq a cherché, dans ses enquêtes Génération, a montré des effets sur la trajectoire des dispositifs de formation transversale offerts par la formation doctorale afin d'identifier les bonnes pratiques à tenir pour l'employabilité hors université. Un résultat important dans cette étude réside dans l'impact des dispositifs de professionnalisation tels que vus à la sous-section précédente.

Dans les résultats, les dispositifs les plus cités sont les Doctoriales, la formation à la pédagogie, la valorisation des compétences de la thèse. Les dispositifs les moins cités sont la mission expertise en entreprise, les doctorants conseil, et l'aide à la création d'entreprise.

Le rapport note que les **docteurs les moins encadrés participent le moins aux modules en lien avec l'insertion professionnelle. Les statistiques descriptives montrent que les profils les plus naturellement intéressés, qui ont des conditions de thèse et des perspectives d'emploi plus favorables, participent le plus. Il y aurait un problème soit :**

- **D'attraction dans les dispositifs : communication aux plus marginalisés**
- **D'appropriation d'une démarche**
- **D'enfermement dans une perspective unique.**

On reste dubitatif sur les apports d'une telle étude pour comprendre en quoi les dispositifs nouveaux de formation transversale permettent le transfert en dehors de l'académie.

Dans le deuxième cas, les conclusions sont plus intéressantes mais encore très exploratoires. Biaudet et Wittorski (2015) souhaitent comprendre les effets d'un dispositif de professionnalisation pour les doctorants d'une université française, en analysant les effets des formations « complémentaires » tels que perçus par les bénéficiaires. La recherche se concentre sur huit docteurs, et a un statut largement exploratoire. Les auteurs veulent montrer en quoi les formations complémentaires peuvent servir autant aux sciences exactes qu'aux SHS.[48] **Ils envisagent la professionnalisation des doctorants non plus comme « une adaptation imposée à un marché considéré supposé fermé, […], mais comme une opportunité de développer le pouvoir d'agir (Clot, 2008) des bénéficiaires de la formation doctorale et de faire évoluer le collectif autour de son identité et de ses valeurs pour une plus grande reconnaissance sociale ».** Ici, il est important de noter la spécificité du parcours testé. En effet, il est extrêmement riche : une dimension de développement des compétences (communication, management, gestion de projet, valorisation de la recherche et entrepreneuriat, anglais), une dimension développement de carrière (connaissance du marché de l'emploi, bilan et projet professionnel, outils de recherche d'emploi), et un « cycle

[48] A ce sujet, les nombreux référentiels internationaux, dont VITAE, veulent montrer que tous les doctorants, quelle que soit leur discipline, reconnaissent les effets des formations (quand ils les suivent).

avenir professionnel » pendant trois ans, avec sept jours de formation en présentiel et des entretiens optionnels personnalisés. Le dispositif de formation transversale (professionnalisation) amène à certains changements dans la carrière :

- Un accès à des carrières variées liées à la recherche ;
- Le développement des compétences ;
- Une posture réflexive ;
- Un autre regard de soi ;
- Une évolution du projet professionnel ;

Dans ces formations, il est noté un atout non négligeable de l'accompagnement individualisé, ce qu'avait montré Bangali (2011) dans son expérimentation d'un accompagnement à la reconversion de docteurs dans le privé.

Si la recherche a le mérite considérable de remettre les nouveaux instruments au cœur des trajectoires professionnelles, elle manque le tournant de l'activité, c'est-à-dire la manière dont ces dispositifs s'insèrent dans l'activité quotidienne de création de connaissance du doctorant. De manière plus large, tout est fait dans la littérature comme si le laboratoire n'existait plus, ou comme s'il ne permettait pas d'expliquer les trajectoires autrement que dans son niveau structurel (partenariats avec l'industrie dans des recherches, favorisés par les types de contrat de recherche comme la CIFRE).

En définitive, la ligne de conduite générale du dispositif de professionnalisation qui se dessine articule deux approches :

- **Approche institutionnaliste (niveau de l'activité, de l'organisation et du marché)** : la réduction des incertitudes avec la promotion de la compétence et son développement grâce à des outils et dispositifs venant modifier les comportements et discours des docteurs et entreprises. L'action (ou presque le laisser-faire[49]) de l'Etat et de l'Union Européenne frise avec le néo-institutionnalisme en favorisant les comparaisons entre établissements. Les dispositifs sont plus fermés voire rationalistes (référentialisation).
- **Approche interactionnelle (niveau de l'individu)** : comment des instruments et formations transforment les individus et favorisent l'apprentissage en donnant un sens à l'action. Les dispositifs peuvent verser dans le rationalisme (référentiels de compétences comme support technologique).

[49] Les réformes ne donnent à chaque fois que des injonctions sans donner de détails dans la manière de procéder, quitte à faire émerger de multiples actions, qui, on l'espère, suivront la logique de la main invisible et finiront par se rejoindre.

- **Les deux approches peuvent se croiser dans des mises en situation (Doctoriales, par exemple)**.

Mais la Cour des Comptes, en janvier 2016, est tranchante : « Au regard des moyens investis, les résultats en matière d'insertion professionnelle des jeunes docteurs sont décevants »[50]**.** Elle propose un certain nombre de recommandations dont certaines seront suivies (référentiel national des compétences, très récemment), d'autres moins (éléments de « flexibilité » dans le contrat doctoral, par exemple la possibilité d'effectuer des stages).

[50] « La Cour des comptes juge l'insertion professionnelle des docteurs décevante », www.lemonde.fr, 23/03/2016.

Synthèse du chapitre 1 et conclusions pour la recherche

Nous avons montré dans ce chapitre les multiples reconfigurations de l'université, depuis sa création au Moyen Âge jusqu'à son entrepreneurialisation actuelle, aidée de la diffusion d'une idéologique néo managériale (NMP) de marché (économie de la connaissance). Les « configurations universitaires » (Musselin, 2001, 2017) en sont fortement modifiées, tant dans l'aspect structurel (fusions, démarches qualité au sein des universités) que professionnel (professionnalisme universitaire et injonction au transfert des doctorants pour des carrières plus transversales dans un contexte de marché de l'emploi de la recherche publique fortement restreint et concurrentiel).

Ainsi, on comprend ce que professionnaliser veut dire : rendre des doctorants capables d'intégrer des organisations transversales selon les opportunités de marché. Des dispositifs multi niveaux (individuel, activité, organisationnel, marché) émergent, à l'aide des justifications (Boltanski & Thévenot, 1991) émanant de nouveaux ordres de grandeur internationaux et institutionnels (OCDE, Union Européenne, se déclinant dans les Etats). Les mesures sont également multiples, permettant d'aligner les actions en même temps que de rationaliser les parcours.

On sait aussi ce que professionnaliser met de côté : l'activité. Quelques travaux importants ont montré les effets d'agentivité des constructions de relations avec la direction de thèse ou le professeur dans l'activité de thèse ; ou encore des effets des dispositifs de professionnalisation sur la trajectoire, mais encore très exploratoires ; ou bien le détail des parcours doctoraux, plutôt sous l'angle de la contingence. L'université, elle, est souvent traitée par l'idéalisme (le néo-institutionnalisme) ou la réactivité foucaldienne, pour comprendre les mécanismes d'internalisation des nouvelles injonctions (Mignot-Gérard, 2012). Le néo institutionnalisme comme le cadre foucaldien, tel que pris ici, n'expliquent pas les configurations internes, en particulier, concernant l'adoption de nouveaux arrêtés de la formation doctorale et leur diffusion dans toutes les sphères de l'université, y compris vers la cible première, les doctorants – à moins qu'elle ne soit pas au fond, la première cible.

Ainsi, la recherche mériterait :

- De s'intéresser au vécu, mais qu'on ne peut dissocier des structures, des contingences et des idéalismes. Intégrer tout cela à la trajectoire semble nécessaire à la fois pour comprendre la professionnalisation des jeunes docteurs mais aussi pour apporter un éclairage gestionnaire,

sur les dispositifs (A. C. Martinet & Pesqueux, 2013) en remettant le travail au cœur (Amaury Grimand, Glaisner, & Grevin, 2017) ;

- De dépasser le dualisme, une bonne fois pour toute, entre théorie et pratique, avec le sentiment, au fond, que le problème du transfert est doublement épistémique : « faut-il faire un doctorat ? » est la question de l'utilitarisme ;
- De s'insérer dans l'activité de création de connaissance. Le laboratoire semble presqu'absent des recherches, ou alors réifié dans une représentation rationaliste et objectivées des compétences par des référentiels qui semblent servir davantage à une conscience collective souhaitant faciliter la reconnaissance des développements de compétences ;
- De penser l'instrumentation de gestion des compétences et du transfert des doctorants dans le contexte changeant de l'université ;
- Et surtout, aborder les compétences en situation (Defélix et al., 2006) plutôt que dans des visions très abstraites qui en font des objets ayant leur propre réalité et véhiculent des discours *et* des recherches encore en quête des *compétences des docteurs*.

L'analyse de la situation permet ainsi d'identifier des objets de recherche possibles, que nous avons déjà ici resserrés à la notion de professionnalisation, et en particulier de transfert (des connaissances et des compétences), d'un contexte à un autre.

Chapitre 2 :
La professionnalisation.
Déconstruction d'un processus sociotechnique

Introduction

Partant de l'analyse de la situation et des perspectives conceptuelles de dialogue par la professionnalisation et l'activité, nous entrons dans le chapitre 2 dans la littérature, pour proposer un modèle générique de professionnalisation multi niveaux.

En effet, **dans la première section**, nous montrons que la professionnalisation est d'abord un concept sociologique, mais qu'il est intégré dans un troisième esprit du capitalisme revoyant les cartes de la formation, de la constitution des professions et de la flexibilisation des personnes. Le professionnel compétent doit être flexible et doté de compétentes dites portatives.

Dans la deuxième section, nous examinons la question du transfert en partant des accords dans la littérature sur le concept de compétence. Les crispations perdurent sur la question de la mobilisation des ressources en situation, qui est au cœur du transfert des compétences, dont nous clarifions la sémantique et les ressorts théoriques. En particulier, l'expérience et la réflexivité y tiennent une place importante, que certains ont mis au cœur d'une nouvelle compétence d'employabilité durable.

Dans la troisième section, la littérature invite à regarder le transfert des compétences du point de vue de leur développement. L'accompagnement par l'analyse des pratiques y a une place prépondérante comme accompagnement professionnalisant au travail. Ces voies de développement posent l'enjeu de la (co)construction et des perspectives théoriques associées (**quatrième section**).

Le développement des compétences se pense par ailleurs dans un collectif prenant forme dans différents types de communautés de partage, dans l'activité, opérant un passage entre l'individu et l'organisation (**cinquième section**).

En définitive, la perspective individuelle de la question de départ (commande de l'entreprise) est passée à une perspective multi niveau avec l'enjeu d'intégrer et de dépasser les différents niveaux dans un plus large.

2.1. De la professionnalisation à la professionnalisation au travail comme injonction gestionnaire

La professionnalisation est une notion fortement ancrée socialement, « théorie spontanée » (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2005), en même temps qu'éminemment polysémique.

Faisant l'objet de débats sociaux et théoriques en même temps qu'elle est un effet de mode (comme la compétence), elle est d'abord une intention sociale à la fois nationale et européenne (institutions). Il est souhaité une professionnalisation « durable », c'est-à-dire une adaptation continue aux évolutions professionnelles rapides. C'est une intention politique et une régulation sociale au regard d'une « charge idéologique forte » (Wittorski, 2008, p. 15). Si la professionnalisation est d'abord un concept sociologique désignant, de diverses manières selon les courants, la constitution des professions et des groupes professionnels (Champy, 2012; Dubar, Tripier, & Boussard, 2015), sa progressive intégration dans le langage gestionnaire en a fait une catégorie de la pratique renvoyant aux politiques de l'emploi, à la carrière et aux exigences managériales (Didier Demazière, 2009). Elle répond à une demande sociale de flexibilisation des individus symptomatique d'un troisième Esprit du capitalisme (Boltanski & Chiapello, 2011).

Wittorski propose une définition de la professionnalisation.

> La professionnalisation est « une intention (du côté de l'organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; un processus de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; une transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés » (Wittorski, 2008, p. 32).

La professionnalisation revêt alors plusieurs attributs en même temps qu'elle est un processus transactionnel et dialectique (Didier Demazière, 2009) **:**

- Une intention organisationnelle en rapport à un projet stratégique : compétences attendues ;

- Un processus de développement de compétences ;
- Une négociation entre le projet de l'organisation et celui de l'individu ou du collectif ;
- Une reconnaissance des compétences développées, faisant passer le seul développement professionnel à celui d'une professionnalisation effective (compétences attribuées par un tiers).

Dans cette définition, **il faut distinguer la professionnalisation (dispositifs et discours institutionnels pour le développement des personnes) et la manière dont les individus se transforment**. L'organisation porteuse du projet de professionnalisation prescrit des compétences en fonction de l'image qu'elle a d'un bon professionnel. Les dispositifs (compétences attendues au regard de référentiels) sont une offre identitaire voire une identité prescrite. Au sein de ces dispositifs, les individus agissent et apprennent (apprentissage en acte). L'identité prescrite est agie et vécue. L'enjeu de la professionnalisation est la reconnaissance de cet apprentissage et d'une identité professionnelle (négociation identitaire entre un individu et l'organisation).

Nous représentons le processus dans la Figure 7.

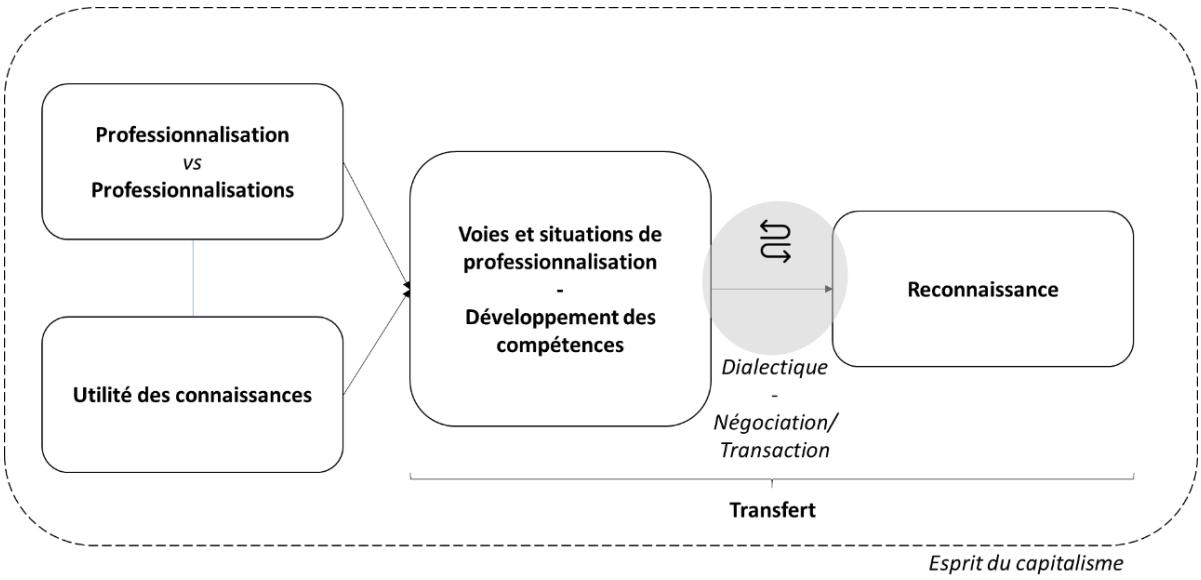


Figure 7. Processus dialectique de la professionnalisation, d'après Wittorski (2007)

A la manière de Wittgenstein (Dumez, 2016, sur la formation des concepts), Wittorski identifie des familles de situations (Wittorski, 2007) et distingue la constitution des professions, la formation et l'efficacité du travail renvoyant à des approches disciplinaires variées (Roquet, 2012) (Tableau 10).

Tableau 10. Typologie des professionnalisations - Wittorski, 2007 ; Roquet, 2012

Type	Professionnalisation-profession	Professionnalisation-formation	Professionnalisation-travail/organisation
Enjeu	Constitution des professions	Fabrication d'un professionnel	Institutionnalisation de l'activité : fabrication d'un professionnel flexible et conditions organisationnelles du travail
Discipline de recherche	Sociologie des professions Fonctionnaliste Sociologie critique Sociologie anglosaxonne / française	Sciences de l'éducation	Sciences de gestion

On remarquera que la troisième famille attire les autres dans un nouveau paradigme gestionnaire liée à la flexibilité interne (dans l'emploi : polyvalence) et externe (dans l'organisation ou entre des organisations : l'employabilité, les carrières transversales, nomades, les transitions professionnelles) et une idéologie dominante du bon professionnel. Si bien que nous passons d'une professionnalisation (concept d'abord sociologique) à plusieurs du fait d'une exigence d'utilité des connaissances à un paradigme plus large d'économie de la connaissance.

Dans cette section, nous verrons les aspects macro de la professionnalisation, c'est-à-dire le fort ancrage social, à travers la distinction des types de professionnalisation (profession, formation et travail).

2.1.1. Constitution des professions : l'attraction des organisations

Dans la professionnalisation-profession, la constitution des professions peut être regardée sous **différents courants théoriques** par l'angle du professionnalisme (Didier Demazière, 2013).

Le professionnalisme des années 30 est celui de l'intérêt général plutôt que du profit. La naissance de la sociologie des professions anglo-saxonne est celle du fonctionnalisme, inspirée par les premiers travaux de Flexner (1915) s'intéressant aux savoirs et au travail de groupes de travailleurs qui se constituent.

Prenant la suite, les fonctionnalistes anglo-saxons (avec Carr-Saunders, Wilson, Parsons, Merton, Wilensky) étudient ce qui conduit les occupations à devenir des professions libérales (service). La professionnalisation a alors une connotation positive : l'activité devient reconnue, autonome, avec des statuts et des moyens d'exercer. La profession se définit par des caractéristiques qu'elle acquiert progressivement (Wilensky, 1964) : exercice à temps plein, règles de l'art, formation et écoles spécialisées, organisation(s) professionnelle(s), protection légale d'un monopole, déontologie. Dès

lors, les professionnels doivent maîtriser des savoirs spécialisés en opposition à des clients non sachants. Ce sont ces savoirs techniques maîtrisés, acquis au cours de formations longues, qui légitiment leur unité (agrégation des membres autour de ces savoirs et pratiques), leur action (reconnaissance avec une action circonscrite à des domaines et une protection par les statuts) en même temps qu'ils entraînent une grande responsabilité (désintéressement, éthique professionnelle). Ici, le professionnalisme jouit d'une autonomie sur le travail (contrôle interne à un ordre professionnel).

Champy (2012) regroupe les travaux critiques de l'approche fonctionnaliste sous l'appellation « sociologie critique », représentée par la deuxième Ecole de Chicago et l'interactionnisme symbolique. La définition des professions s'est attardée sur les caractéristiques (*trait approach*). L'approche est limitée : contextuelle (anglo-saxonne) et obsolète (évolutions organisationnelles et technologiques). Pour les interactionnistes, le professionnalisme est beaucoup plus large, la seule distinction opérée étant entre amateurs et professionnels. Le professionnalisme est vu comme une construction de problème (la réalité sociale est construite). C'est par cette construction que les professions existent et non par un statut octroyant une protection sur un ou plusieurs marchés, stratégie de conquête de prestige. Or, pour les interactionnistes, le professionnel passe par une reconnaissance de sa légitimité au travers d'une socialisation professionnelle s'articulant avec la formation, l'expérience, l'apprentissage et les normes. Ici, le professionnel jouit d'une autonomie dans le travail et l'on s'attarde davantage au processus biographique de la vie professionnelle, des constructions des identités au travail.

Dans la « sociologie critique », la sociologie des professions française naît, notamment, suite à la critique de l'école de Chicago vis-à-vis des fonctionnalistes. Elle pense les corps d'Etat et émerge en sociologie des groupes professionnels. Pour Bourdoncle (2000), la constitution d'une profession ne tient pas à la rationalisation du savoir mais à son incorporation à l'action. Il dresse plusieurs dimensions de la professionnalisation (activité, groupe exerçant l'activité, savoirs liés à l'activité, individu exerçant l'activité et formation à l'activité). Le professionnalisme est une rhétorique de construction identitaire, rejoignant Dubar (Wittorski, 2007).

On voit ainsi apparaître progressivement une quantité croissante de professionnels qui travaillent avec ou à l'intérieur des organisations, remettant en cause les différentes approches des professions.

Abbott, dès 1988, avait vu les changements que la bureaucratisation, la division du travail et le travail salarié opéraient sur les professions et la dégradation de leur expertise (Abbott, 1988, 1991).

Barley & Tolbert (1991) s'inscrivent à contre-courant d'une sociologie dominante représentée par les fonctionnalistes et interactionnistes en considérant le travail des professionnels dans les organisations bureaucratiques. Le tournant est certainement celui de l'après Seconde Guerre mondiale, sans toutefois que l'on ait pris la peine de saisir les liens entre profession et organisation au-delà des constats statistiques. **Barley et Kunda (2006)** caractérisent les types de professionnels au sein des organisations et à leurs frontières selon une double logique : bureaucratisation des professions (division du travail et contrôle) et professionnalisation des organisations (intégration de savoirs, pratiques et normes de professionnels dans les organisations). La figure du professionnel interne aux organisations, que Barley & Kunda appelle « *corporate professionals* », émerge en nouveau professionnalisme opérant une dialectique entre sociologie des professions et des organisations. La nouvelle perspective du professionnalisme est une « salarisation croissante qui atteint même les professions les plus traditionnelles (y compris la médecine et le droit) [et] installe l'exercice du travail expert au sein d'organisations ayant leurs propres objectifs, et place les professionnels dans un rapport de subordination à un employeur » (Didier Demazière, 2013, p. 239). **Le professionnalisme est ainsi au service d'une rhétorique managériale dans un objectif de régulation de l'activité**. Demazière l'annonce clairement :

> « Ces évolutions [mutations du travail] affectent entreprises privées, publiques ou administrations, ont des effets directs sur les communautés de travail construites en référence à un métier. Or, il n'est pas simple d'en saisir les conséquences, car, d'un côté, ces changements suscitent fréquemment la résistance de travailleurs qui y voient une source de perte de leur expertise, de transformation de leur professionnalité, de réduction de leur autonomie, bref de déprofessionnalisation, et, d'un autre, ces mutations sont présentées par leurs promoteurs et les directions d'entreprises comme autant d'opportunités de donner plus de sens aux activités professionnelles et de redistribuer la division du travail selon une logique dite de professionnalisation » (Didier Demazière, 2012, p. 75).

Sur la base de la distinction de Evetts (2003) entre le professionnalisme par le haut (*from above*) et de l'intérieur (*from within*), et des travaux de Larson (1977) et Perkin (1988), Demazière montre comment le professionnalisme se conceptualise entre les professionnels et les organisations. Il conclut à des formes de professionnalisation nouvelles, comme une « dualité de la professionnalisation ». Les tensions entre professionnel et organisation sont les suivantes, pour Demazière, et concernent le jugement (évaluation) du professionnalisme (Tableau 11).

Tableau 11. Dualité de la professionnalisation, d'après Demazière (2012)

	Professionnalisation par le bas	**Professionnalisation par le haut**
Mouvement	Endogène Les travailleurs veulent exercer un contrôle sur leur activité	Exogène Des contraintes pèsent sur les travailleurs
Forces exerçant	Organisation et modèle bureaucratique	Contingences organisationnelles Logique de la performance commerciale / le client est au centre de l'attention (activités de service)
Construction de l'identité professionnelle	Pivot de l'organisation Communauté de solidarité par les pairs Identité revendiquée de métier	Normes d'efficacité de l'organisation Identité imposée transversale (modèle du marché) et opposée à l'identité professionnelle initiale

Lelebina (2014), en souhaitant réconcilier les experts et les organisations par le management de leur carrière, montre que les tensions entre professionnels et organisations suivent plusieurs logiques selon la structuration du travail (Tableau 12), et sont entretenues par trois oppositions :

- La propriété et le droit sur l'utilisation des connaissances, pointant un décalage entre la création de connaissances de communautés professionnelles et celles des organisations ;
- L'autonomie professionnelle, face au contrôle bureaucratique ;
- L'utilité sociale des professionnels (services) face à la création de valeur organisationnelle. La logique organisationnelle remet en cause le « bon » professionnel par rapport à son expertise initiale.

Tableau 12. Conflits des logiques professionnelles et organisationnelles, d'après Lelebina (2014)

Logique de structuration du travail	**Description**	**Tensions du professionnalisme**
Collégialité / bureaucratie	**Collégialité** : identité du métier par les pairs avec des règles (déontologie, genre professionnel) et une communauté privilégiée, élection **Bureaucratie :** hiérarchie, statut, objectifs de l'organisation et des individus (de haut en bas)	**Collégialité** : expertise approfondie, autonomie, prise de décision par consensus. Professionnalisme par les pairs **Bureaucratie** : professionnalisme par le haut
Professionnalisme occupationnel / organisationnel	**Occupationnel** : communauté morale en opposition à la menace des bureaucraties ; valeur normative et rôle intellectuel Organisationnel : Contrôle et rhétorique pour l'atteinte de la performance ; contrôles bureaucratiques et managériaux	Occupationnel : Professionnalisme normatif (éthique et valeurs professionnelles) Organisationnel : Substitution des valeurs professionnelles aux valeurs organisationnelles
Loyauté professionnelle / organisationnelle	**Loyauté professionnelle** : identification à une profession et son éthique Loyauté organisationnelle : Objectifs organisationnels, attachement à l'organisation, régulation des comportements	Loyauté professionnelle : Professionnalisme éthique (déontologique vis-à-vis de normes professionnelles) Loyauté organisationnelle : Professionnalisme à moindre autonomie et contrôlé par l'organisation

On a ainsi aujourd'hui largement pris l'ampleur de l'articulation professions – organisations.

Par exemple, Jeong et Leblebici (2018) explorent la construction des choix de carrière en étudiant l'influence de deux forces dites macro (professionnalisation et organisations) dans une économie de la connaissance. Ils identifient en effet un paradoxe entre ce à quoi les employés s'identifient professionnellement (un métier, une profession en particulier) et le contexte mouvant

(économie de la connaissance) qui implique des carrières plus nomades. Ils s'interrogent sur les mécanismes qui finalement produisent diversité et normalité dans les trajectoires de carrières, en rattachant cette réflexion à la notion de variation de carrières : dans un même domaine professionnel, différents degrés de construction de carrière peuvent opérer. Dialoguant avec les théories de la carrière, les auteurs proposent un modèle déterministe de la construction de celle-ci en croisant un modèle de processus de construction de carrière et les forces situées (environnement professionnel et organisationnel) pour montrer trois contributions. La rencontre profession-organisation est un facteur de construction de carrière dans une économie de la connaissance. Le lien environnement – degrés de variation des carrières d'une profession (occupation donnée) permet de saisir les différences entre individus dans une même profession ou métier entre des organisations différentes. Les travaux explicitent finalement ce que de nombreux auteurs ont écrit sur les mutations des carrières individuelles, en les considérant dans une perspective évolutionniste et en réconciliant profession et organisation dans l'aspect contingent, idéaliste et social. Quatre modèles de carrière sont distingués pour comprendre et prévoir les relations professions – organisations dans les carrières individuelles (Figure 8).

		Professionalization	
		Weak	Strong
Diversity of organizations	Low	Model 2: Organizational form-based career model	Model 3: Profession-based career model
	High	Model 1: Individual agency-based career model	Model 4: Profession–organization-based career model

Figure 8. Interaction entre professionnalisation et diversités organisationnelles dans la construction de carrière, Jeong et Lelebici, 2018

Dans le modèle 4, on ne peut plus penser les professions sans les organisations. Par exemple, avec le NMP (Bezes et al., 2011), on assiste également à une autre mutation mettant à mal la régulation des professions jusque dans celles ayant une professionnalisation forte, au sens des deux auteurs : « the impact of neither professional nor organizational environments on careers can be fully understood without taking the other into consideration […] When both professional and organizational environments drive the convergence of careers into a few viable paths, sequences of careers would be more institutionally-dependent and more uniform » (Jeong & Leblebici, 2018, p. 14-15).

En guise de synthèse, Monneuse et Gilbert (2011), reprenant les travaux de Wittorski, montrent que la professionnalisation « relève plutôt […] d'une intention sociale qui s'inscrit

dans des évolutions organisationnelles et sociétales marquées par les valeurs d'autonomie, d'efficacité, et de responsabilité. Concrètement, elle est un processus de négociation entre différents groupes sociaux s'adonnant à des jeux d'acteurs et à des comportements stratégiques en vue de faire reconnaître leur autonomie, certes, mais aussi l'utilité et la spécificité de leurs activités » (p.106).

Cela passe par les organisations ou à leurs frontières, et concerne à la fois l'utilité de la connaissance et l'utilité d'un professionnel compétent (question de la valeur). La déprofessionnalisation des groupes professionnels est aussi une déprofessionnalisation du concept. L'attraction organisationnelle et gestionnaire imbrique le concept sociologique dans la sphère des carrières, parcours professionnels et de manière plus large gestion des ressources humaines et des pratiques des organisations (F. Pichault & Nizet, 2000).

2.1.2. La fabrique du professionnel compétent, flexible et réflexif pour un troisième Esprit du capitalisme

Dans ces mouvements sociétaux, le professionnel est celui qui sait se mouvoir dans un monde connexionniste, au sens de Boltanski et Chiapello (2011). En effet, les mutations du capitalisme, que les auteurs perçoivent par le concept d'esprit (renfermant les évolutions et les critiques du capitalisme), entraînent les individus à être de plus en plus flexibles fonctionnellement et sur le marché du travail. **Les individus doivent pouvoir se mouvoir dans des contextes incertains et complexes tout en assurant leur employabilité par une « compétence à reconnaître de quoi est faite la situation et à activer les propriétés qu'elle exige de soi, et qui permet d'adopter des modes d'action ajustés à ce monde »** (Boltanski & Chiapello, 2011, p. 622). L'individu, dans le troisième Esprit du capitalisme (depuis les années 1980), doit être : adaptable, transactionnel, connexionniste (être en réseau et capable d'établir de nouvelles connexions tout en étant engagé dans un projet), en quête de soi (à la fois malléable dans les identités vécues et stable dans une personnalité identifiable et authentique). Quitte à en arriver à une « fatigue d'être soi » (Ehrenberg, 2008).

Ainsi les frontières entre formation et emploi sont-elles rendues plus floues du point de vue idéologique, de l'Esprit du capitalisme. Avec Monchatre (2008), cette réduction est due à la rationalisation d'un technologie pédagogique reposant sur le modèle de la compétence (Zarifian, 2001) qui se diffuse au-delà de la sphère de l'entreprise, devenant une nouvelle idéologie sociale (Oiry & d'Iribarne, 2001). Pour Legendre (2007), cette idéologie est portée par un « empire mou », le management, qui s'immisce en esprit guerrier par un industrialisme triomphant de la planète et

marginalisant les moins compétitifs et productifs. Il faut donc les former, et la compétence comme rhétorique et démarche rationnalisée se diffuse dans la sphère pédagogique. **Dès lors, professionnalisation-formation et professionnalisation-travail se rejoignent inévitablement du point de vue de l'esprit du capitalisme.**

Dans cet esprit, il est attendu le développement d'un professionnel compétent (Le Boterf, 2016), notion qui résume les grandes oppositions sociales structurantes : pragmatique/idéaliste ; théorique/pratique : compétent/inemployable ; utile/inapplicable. Il émerge au total un « nouveau paradigme social » où sont valorisés l'action, le sujet et son développement **(Wittorski, 2014). La professionnalisation concerne alors, selon Champy-Remoussenard (2014), l'utilité des connaissances, assurée par quatre dimensions structurantes d'une professionnalisation-formation (Wittorski, 2007) : la certification professionnelle, le projet de société, la flexibilité et la reconnaissance du professionnalisme et des compétences**. **Nous y ajoutons la réflexivité.**

La certification assure une reconnaissance des compétences et de la valeur d'un diplôme dit professionnalisant. Elle repose sur un processus de référentialisation des compétences attendues et reconnues (Figari, 1994) amenant à la construction de référentiels de formation comme technologie pédagogique (Sylvie Monchatre, 2008). On trouve leur opérationnalisation au niveau national, en France, avec le RNCP, mais aussi les référentiels qui se construisent de manière dynamique pour illustrer les possibilités de passage d'un métier à un autre en cartographiant les compétences (C. Parmentier, 2008), dont nous avons l'illustration avec le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME, de Pôle Emploi). Mais les certifications professionnelles et les référentiels de formation peuvent être dissociés. Finalement, la professionnalisation ne peut être regardée dans ses référentiels, ni dans la notion de compétence qui y est attachée (Wittorski, 2016).

La professionnalisation est caractéristique du **rapport d'une société au travail**, et véhicule le plus souvent des logiques de recherche d'adéquation entre formation et emploi, pourtant introuvable (Tanguy, 1986) mais que les conventionnalistes (économistes de l'éducation) recherchent par l'identification de déterminants d'appariements (de Larquier, 2016), car l'équilibre du marché du travail dépend, pour eux, de celui du jugement des compétences (Eymard-Duvernay & Marchal, 1997). L'essor de la formation pour adulte et des formations par apprentissage amenuisent les frontières entre travail et formation. La professionnalisation devient un enjeu politique et se répercute à la fois dans les activités formatives et dans les activités de travail (formation à l'école, université et/ou formation au travail).

Dans une économie de la connaissance fondée sur l'immatériel (Foray, 2018), la professionnalisation-travail, qui attire et inclut la professionnalisation-formation, devient une

cheville ouvrière, et les ***soft skills*** indispensables, pour Dietrich (2018), car « l'expertise ne suffit plus » et doit être amendée de nouvelles capacités relationnelles, des compétences transversales qui se distinguent des compétences spécifiques et permettent de faire la différence, annonçant un changement de paradigme. Il suffit de lire le très populaire Jérémy Lamri (2018) faisant la promotion des *nouvelles* compétences attendues par le monde du travail (et dans le même temps, de son cabinet d'expertise RH), tout en donnant l'impression de réinventer l'eau chaude, pour reprendre l'expression de Thévenet[51], dans une approche rationaliste-cognitiviste-évolutionniste. Dans tous les cas, la sphère managériale promeut de « nouvelles » compétences, les *soft skills*, dont la réflexivité fait partie dans des mouvements de développement personnel et professionnel (Fronty, 2017).

L'exigence de flexibilité éloigne la professionnalisation du concept sociologique en en faisant une catégorie de la pratique (une et des techniques) dans un contexte au niveau macro (social, économique, politique). Elle renforce l'individualisation du rapport au travail, à l'activité et à la formation (Wittorski, 1998, 2007). La recherche de flexibilité par les entreprises émerge progressivement du fait des transformations de l'environnement. L'exigence d'adaptabilité d'une entreprise sur un marché les pousse à mettre en place de nouvelles « réponses sociotechniques » pour ajuster la production et la main d'œuvre (Dietrich, 2018). Du point de vue intra organisationnel, la flexibilité est plus proche de la notion de polyvalence, que Everaere déconstruit pour montrer ses incohérences et adéquations avec la gestion des ressources humaines (Everaere, 2012, 2019). Cette flexibilité qu'il catégorise par les emplois atypiques (Everaere, 2014, 2016), montre l'exigence d'adaptabilité, de mobilité et de polyvalence que l'entreprise décline à plusieurs niveaux jusqu'aux salariés et autres formes d'emploi. Le modèle de subordination mis en place après la Révolution Française par le contrat de travail (Ségrestin & Hatchuel, 2012), est de plus en plus remplacé par un « dégagisme du salariat »[52] que les mouvements croissants d'uberisation, d'émergence des plateformes et plus généralement de la *gig economy* accélèrent (Gandini, 2019). La flexicurité censée assurer à la fois flexibilité et sécurité des travailleurs se transforme davantage en flexicarité du fait de la précarisation des travailleurs (Everaere, 2016). La logique compétence qui prévaut amène à distinguer ceux qui *n'ont pas* de compétences de ceux qui en *ont*, de la même manière que l'on distinguait jusque dans les années 40 les employables des inemployables, les premiers à qui il était proposé un emploi stable et les autres relevant de la charité (B. Gazier, 1999).

[51]« Soft skills, hard jobs », M. Thévenet, RH Info, consulté sur : https://www.rhinfo.com/thematiques/management/soft-skills-hard-jobs

[52] « Le salariat, et après ? », Maurice Thévenet, RH Info, consultable sur https://www.rhinfo.com/thematiques/management/le-salariat-et-apres.

Le développement des compétences est devenu, pour les individus, une nécessité pour s'adapter aux évolutions du travail, et une responsabilité des organisations : « des organisations du travail qui ne favorisent ni apprentissage, ni autonomie, ni polyvalence créent de l'inemployabilité, en interne au sein de l'entreprise et en externe sur le marché du travail » (Dietrich, 2018, p. 11). La sphère de l'éducation a son rôle à jouer de la même manière que l'entreprise : en témoignent les mouvements depuis les années 70 de professionnalisation de l'université et de l'essor des diplômes dits professionnalisants, avec les IUT. « Les institutions chargées de la transmission des savoirs sont considérées comme des auxiliaires de ce mouvement d'accompagnement de la capacité de suivre vite et de façon flexible le changement » (Patricia Champy-Remoussenard, 2008, p. 56).

Les mobilités des individus au sein des organisations et/ou entre les organisations peuvent prendre différentes formes de relations de travail (du point de vue juridique : contrat, auto-entrepreneur, par exemple), et de trajectoires (mobilités). La professionnalisation au travail, entendue comme flexibilisation des mobilités professionnelles des individus, s'observe dès lors par différents paradigmes qui ont tous pour point commun la question de la valeur de l'expérience individuelle du point de vue de la compétence. Le courant des carrières, en en particulier des carrières nomades (L. Cadin, Bender, & De Saint-Giniez, 2003) montrent de quelle manière les individus peuvent construire un sens à leur parcours et expériences selon l'identification articulée de différents *knowings*, notion que les théoriciens de la pratiques *Knowledge-as-Practice* préfèrent à la notion de compétence car plus proche de l'activité (Gherardi, 2009a). Les Marchés Transitionnels du Travail (MTT) prônent un marché du travail certes adaptable mais qui doit dépasser les seules capacités à licencier et/ou recruter. L'approche privilégie des ajustements collectifs, des supports institutionnels et l'accompagnement des personnes plutôt qu'une unique responsabilisation individuelle (Bernard Gazier & Gautie, 2011). L'idéal est celui d'une « double exigence d' « équiper les gens pour le marché » et d' « équiper le marché pour les gens » » (Bernard Gazier & Mendell, 2009, p. 15) : d'un côté, la formation des travailleurs, de l'autre une évaluation génératrice de possibilités d'agir, de trajectoires, de transitions.

L'autre dimension du professionnel compétent est sa **réflexivité** dont de nombreuses recherches se sont évertuées à définir et à comprendre le développement. Une « inflation de la réflexivité professionnelle » (Eraly, 1994) émerge, là où le discours managérial prône dans le même mouvement découverte de soi et production de soi, nous dit Eraly, reprenant Foucault et Giddens (1984b). La réflexivité abhorre les savoirs tacites (Polanyi, 1966) ou compétences incorporées (Jacques Leplat, 1995). Les mutations de travail orientent vers le développement d'individus réflexifs sur le modèle du savoir apprendre à apprendre qui relèverait d'un apprentissage sur le schéma du praticien réflexif de Schön (1983). L'injonction à la réflexivité est de l'ordre d'un

discours sur soi et les autres (Foucault, 1981), ou comment répondre à la question « à quoi je sers ? » engagée par une critique postmoderne (Gomez, 2016a). L'individu est enjoint à utiliser des technologies de soi au service de prises de conscience vectrices de représentations de soi dans l'action qui dépassent la seule représentation de soi dans les pratiques. La réflexivité trouve son avatar dans le vocabulaire très largement répandu aujourd'hui des *soft skills* qui renverraient, certes, à une certaine éthique de la relation, mais qui semblent diffusées selon une nouvelle idéologie par les promesses d'employabilité accrue et d'émancipation.

En définitive, le travail, les métiers et la formation connaissent des mutations qui sont poussées par les nouvelles technologies et l'immatériel et qui engendrent une redéfinition du professionnalisme du point de vue de trois enjeux économique, social et générationnel qui ont des conséquences sur les métiers et la formation (Wittorski, 2016) :

- L'adaptation peut prendre la forme de polyvalences dans l'emploi, entre des emplois, ou des mobilités professionnelles (carrières ou transitions) ;
- Les organisations doivent permettre le développement de leurs ressources humaines afin de développer leur employabilité (Chassard & Bosco, 1998; Saint-Germes, 2004) ;
- Les individus sont amenés à user des techniques de développement de soi ;
- La flexicurité permettrait de réguler les mutations économiques et sociales ;
- Dans les mutations, la compétence s'érige, en-dehors de l'entreprise, comme technologie sociale permettant l'emploi par la formation et l'accompagnement à l'emploi (bilans professionnels de compétences, etc.) ;
- Le refus des savoirs tacites et compétences incorporées devraient permettre la socialisation des individus et la transmission entre générations (Dumouchel, 2016).

Le Boterf résume les caractéristiques que le professionnel compétent doit posséder : réflexif (apprendre à apprendre), inspirant confiance, embrassant la complexité et sachant gérer l'incertitude (Le Boterf, 2016). Les compétences issues de sa rencontre avec des situations variées, sont ce qu'il porte avec lui dans d'autres contextes : l'exigence actuelle est la « portabilité des compétences » (Le Boterf, 2017) qui implique des enjeux d'identification, de développement et de reconnaissance des compétences dépendant de la manière dont on appréhende opérationnellement et théoriquement la situation de travail.

2.2. Le transfert des compétences : sémantique, identification et enjeux

Le transfert n'est pas une notion qui va de soi. Que transfère-t-on ? Comment ? Dans quel espace organisationnel ? Pourquoi le terme même de transfert et pas un autre ?

Alors qu'aujourd'hui, le transfert des compétences s'est immiscé dans le langage managérial comme nouvelle émancipation, flexibilisation des individus et stratégie pour l'emploi, et, au niveau organisationnel, pour la gestion des emplois et des compétences, il faudrait, en suivant la logique, **développer une compétence de transfert des compétences** qui soit identifiable et valorisée lors de processus de recrutement. Mais cette compétence de transfert servirait également à la flexibilisation en interne, dans l'organisation. Dans la professionnalisation au travail, elle deviendrait alors à la fois un antécédant et un résultat du processus.

La notion même de compétence transférable est en effet révélatrice d'un changement de paradigme (Hategekimana & Roger, 2002). Si la littérature semble se mettre d'accord sur le « caractère transférable » des compétences (Dujardin, 2013; Patrick Gilbert & Parlier, 1992; Le Boterf, 2015), les vocabulaires et processus de développement y sont éparses.

Dans cette section, nous ouvrons la *boîte noire* entre le développement des compétences et leur reconnaissance (et donc identification) dans le processus de professionnalisation que la notion de transfert englobe mais qu'il faut clarifier. La section s'organise ainsi : d'abord, nous clarifions ce que serait une compétence de transfert des compétences : la compétence est à *caractère* transférable ; nous voyons ensuite que le transfert pose l'enjeu de la mobilisation des ressources en situation, que différentes perspectives théoriques approchent, en lien avec l'expérience et la réflexivité ; enfin, nous examinons une proposition théorique de méta compétence d'employabilité durable permettant le transfert dans la trajectoire professionnelle.

2.2.1. Considérations sur le concept de compétence : consensus et aperçu des enjeux

La littérature est d'accord sur des principes structurants de la compétence :

- Elle est une combinaison de ressources (internes et externes) en situation (Defélix et al., 2006), ce qui la rend singulière, située et contextualisée : un « compromis multidimensionnel » et fragile (Everaere, 2000). De ce fait, elle se distingue de la notion de

capacité, qui est décontextualisée, une « disposition à agir relativement transversale […], potentialité d'action […] Ainsi, la capacité à la résolution de problèmes pourra être mise en œuvre sous la forme de compétences particulières dans les situations différentes selon qu'il s'agit de résoudre un problème mathématique, un problème d'organisation du travail…, il s'agit pour autant de la même capacité » (Wittorski, 1998, p. 5) ;

- Elle est un « savoir-agir en situation » (Le Boterf, 2017) : de ce fait, elle est dynamique et agrège des types de savoirs, ce qui la rend hétérogène (Oiry, 2005) ;
- Elle est un processus social d'attribution d'une qualité à un individu : elle dépend donc d'un jugement de valeur, d'un processus d'évaluation (Wittorski, 1998) ;
- Elle peut être individuelle, collective ou organisationnelle (Nordhaug, 1996, repris par Dardouri, 2019) ;
- Enfin, elle s'érige en modèle et rhétorique au cœur d'une « démarche compétence » (Zarifian, 2001, 2005), modèle normatif idéal-typique permettant de comprendre les mutations du travail à l'époque de l'introduction de la compétence mais auquel il faut substituer un autre modèle, plus analytique, dans lequel on s'attarde à observer les compétences par les pratiques (Dietrich, Gilbert, Pigeyre, & Aubret, 2010). Avec le modèle analytique, on peut comprendre les multiples instrumentations de gestion des compétences qui peuvent se mettre en place plutôt que de se référer à un modèle qui traduit l'idéologie initiale.

On retire de ces éléments quelques enjeux liés à la compétence.

D'abord, celui de la reconnaissance, du fait du passage de la qualification à la compétence et d'une forte individualisation du rapport à l'emploi.

Si la compétence est abordée par la GRH comme une nouvelle manière de « promouvoir un nouveau type de rapport salarial qui serait plus adapté aux exigences du marché » (Oiry & d'Iribarne, 2001), « le terme est avant tout un mot du débat social, une catégorie utilisée par certains acteurs, dans certaines circonstances, pour rationaliser et argumenter leurs stratégies et exprimer leur croyance » (Dubar, 1996, cité par Erbès-Seguin, 2010). La compétence est un nouveau paradigme apparu au milieu des années 80 qui se veut en rupture avec celui de la qualification. Oiry (2005), dans un article séminal montre que qualification et compétence se rejoignent : la séparation est idéologique et répond aux mutations des organisations. Pour Monchatre (2018), la compétence « demande de penser l'articulation entre les opérations qui définissent et construisent les qualités requises dans le travail (valeurs d'usage) et celles qui en déterminent la reconnaissance salariale (valeur d'échange) », ce qui n'est pas sans générer un décalage entre les deux valeurs, lorsque « le

développement de politiques de la compétence affecte la construction sociale des qualifications dans le cadre d'une codification croissante des capacités de travail en dehors de l'emploi, au risque d'une fragilisation des conditions de leur valorisation ». Monchatre pointe par-là la question des mutations de la reconnaissance professionnelle lors du passage de la qualification à la compétence (Dietrich et al., 2010). En effet, ce passage a modifié le rapport au temps : à la qualification une reconnaissance par le diplôme acquise, à la compétence une reconnaissance dans une situation, un contexte, à un moment donné.

Ensuite, celui de l'identification de la compétence. Pour Wittorski (2012), il faut choisir entre deux épistémologies. Dans la première, la compétence est une ontologie à part entière, elle relève de la prescription par rapport à des référentiels de compétences qui sont des normes, des attendus (Jarnias & Oiry, 2013; Jouvenot & Parlier, 2005). L'approche est positiviste. Ce qui est produit, du côté de la recherche ou d'études, est montré comme une vérité applicable à tous. Dans la deuxième, la compétence est une construction. L'approche est constructiviste. Les référentiels et ce que la recherche produit sont soumis à un processus d'appropriation. La compétence est un construit social. Dès lors, pour identifier la compétence, on peut utiliser des référentiels dans une vision ontologique (prescription) ou constructiviste (inférer la compétence par rapport à une action située). La dernière façon de faire renvoie à une épistémologie de la pratique du côté des *knowings* et d'une *knowledgeability* (Gherardi, 2009b), où l'agir renferme la connaissance et les types de savoirs. Toutefois, Grimand (2004) a montré combien il peut être difficile et biaisé d'inférer les compétences à partir de ce qui en est visible, tout en proposant différentes méthodes conjuguées pour y parvenir (croiser différents regards, à des niveaux multiples dans les situations de travail, et des méthodes d'observation et de jugements). Cela est d'autant plus difficile pour les compétences dites incorporées (Jacques Leplat, 1995).

Au fond, **l'enjeu d'identification et de reconnaissance des compétences, au niveau individuel, est celui de la dimension négociatrice de la compétence** dans une dimension interpersonnelle (Defélix, 2005). En effet, la négociation sur l'identification (donc la reconnaissance) des compétences est au cœur du « modèle de la compétence » (Zarifian, 2001) pour Defélix. Rappelons la définition de Zarifian, sur laquelle se fonde le propos de Defélix : « dans une approche compétence, se négocie toujours un compromis entre les visées et enjeux d'une direction et les intérêts et aspirations des personnes concernées, des salariés. Il est impossible qu'il y ait fusion entre les deux, mais au mieux convergence et rapprochement » (Zarifian, 2001, p. 114). L'apport de Defélix est important pour la compréhension de la reconnaissance des compétences. En effet, il montre que le processus dépasse le seul cadre hiérarchique de subordination dans les organisations pour prendre en compte tous les systèmes de régulation conjointe, au sens de Reynaud, gestionnaires et instrumentaux de la compétence. La reconnaissance est une négociation

interpersonnelle faite de conflits, ou de controverses, pourrait-on dire, dans des niveaux d'interaction multiples et dans lesquels les instruments de gestion des compétences réifient la définition de la compétence sur laquelle peut porter les négociations.

Puis, celui du **développement des compétences**. Dans un contexte d'adaptation des individus à leur emploi et d'injonction au développement d'une employabilité interne et externe (capacité à trouver et à rester dans un emploi), la compétence sous-tend et justifie les formations professionnelles. Elles sont promues comme réductrice du chômage (Crouch et al., 1999) dans une relation formation-emploi dont le vecteur serait la compétence, approchée par la capacité à résoudre des problèmes (Dietrich et al., 2010). Les différentes opérationnalisations des formations professionnelles (e.g. bilans de compétences, alternance), sont toutes au service du projet professionnel de l'individu, notion désormais institutionnalisée (Glée, 2003), et de plus largement de leur employabilité. Cela pose, tout compte fait, **l'enjeu de la transférabilité des compétences** alors que, dans le consensus maintenant établi, la compétence est contextualisée : comment ainsi, une compétence ayant fait l'objet d'une reconnaissance dans un contexte précis peut être transférée dans un autre contexte ayant ses propres contingences ? Ici les avis divergent, de l'ergonomie pour qui la compétence est fortement contextualisée et internalisée par l'individu, et donc non transférable (de Montmollin, 1986), aux gestionnaires, pour qui elle serait davantage *à caractère transférable* et par-là pourrait être appliquée à de nombreuses situations (Dujardin, 2013; Patrick Gilbert & Parlier, 1992). Dit ainsi, ces compétences posent, à rebours, les mêmes enjeux d'identification, de reconnaissance et de développement.

Pour conclure provisoirement sur ces enjeux, nous représentons dans la Figure 9 les entrelacements entre identification, reconnaissance, développement et transfert des compétences. Dans la suite du propos, on montre que ce qu'il y a au cœur de ces liens est la *situation*, appréhendée par différentes perspectives théoriques dans le rapport individus-ressources-situation de travail.

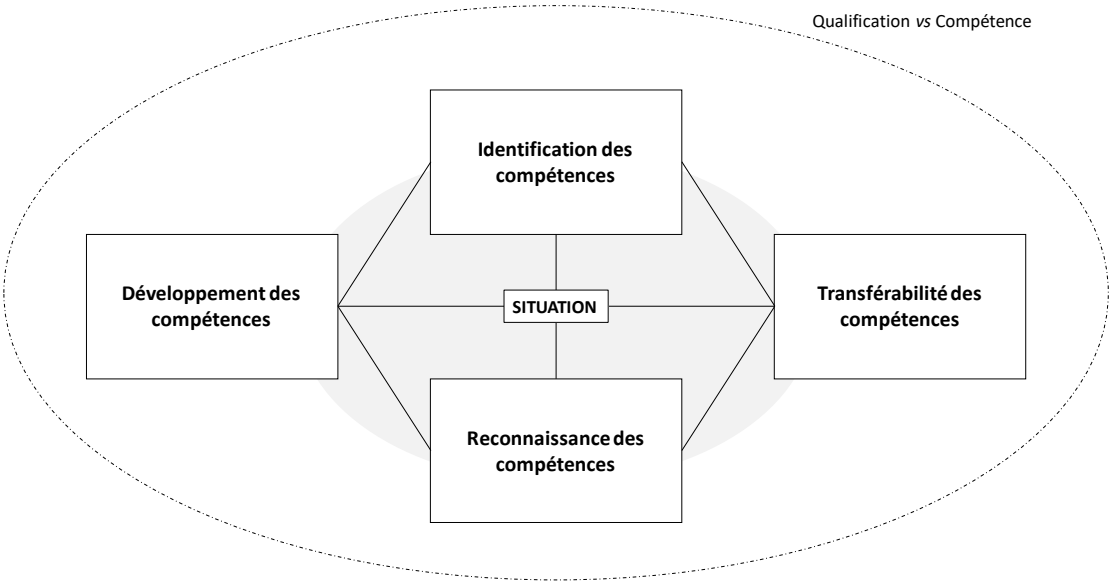


Figure 9. Enjeux de la compétence dans un troisième esprit du capitalisme

2.2.2. De la compétence à son transfert : enjeux théoriques et conditions de transfert

Si individus et situations ne sont pas séparables pour appréhender la compétence, le problème du transfert des compétences (nouveau leitmotiv du XXIe Siècle pour le couple formation-emploi) est complexe. La notion de compétence transférable remet en question la logique métier.

Dans le champ académique, les années 90 ont vu sortir de nombreux papiers et ouvrages sur le thème, que ce soit en sciences de gestion ou de l'éducation, les deux dialoguant largement autour de la notion de compétence. Si l'on semble d'accord pour dire qu'il n'existe pas de compétences transférables mais des compétences *à caractère* transférable, les approches théoriques sur les processus en jeu divergent. Pour certains, elle participe du rapprochement entre compétence individuelle et employabilité individuelle (Loufrani-Fedida, Oiry, & Saint-Germes, 2015). Dans le paradigme des carrières, elle serait une compétence d'employabilité pour des carrières adaptables et durables (de Vos et al., 2016; Di Fabio, 2017; Dujardin, 2013). Dans la sphère éducative, elle est une question des transferts des apprentissages où il est privilégié une approche par la compréhension des mobilisations des ressources dans le passage d'une situation à l'autre, plutôt que la notion de transfert trop métaphorique.

En définitive, le problème principal est double : l'identification de ces compétences de transfert, et les processus à l'œuvre.

Nous ne traitons pas ici de la transmission des connaissances et des compétences, qui relève de démarches entre individus ou groupes d'individus dans l'organisation (Nonaka & Takeuchi, 1997). Nous regardons ce qu'il en est du point de vue de l'emploi, c'est-à-dire renvoyant aux enjeux d'identification, de développement et de reconnaissance des compétences, en particulier lorsqu'il y a différents types de mobilités professionnelles.

2.2.2.1. Définitions et clarifications sémantiques

Dès 1992, **du point de vue de la recherche en gestion, Gilbert et Parlier** proposent une clarification de la notion de compétence transférable (Patrick Gilbert & Parlier, 1992). L'identification de ces compétences permettrait de mieux catégoriser les différents types de compétences et de clarifier leur contenu.

> « Par transférabilité des compétences, nous entendons la possibilité, acquise par l'individu qui les possède, de les mettre en œuvre dans une grande diversité de situations » (Patrick Gilbert & Parlier, 1992, p. 16).

Le **caractère** transférable de la compétence s'étudie en analysant le contenu des activités. Cette analyse permet de différencier :

- Les compétences spécifiques, spécialisées, acquises dans un contexte donné et relative à une activité productive et des instruments précis. Ces compétences peuvent vite devenir obsolètes à mesure des mutations du travail et des technologies.
- Les compétences-clés qui sont réutilisables dans d'autres situations, « à l'infini », pour les auteurs. Elles remplissent une fonction d'apprentissage continu et de recherche d'information, autrement dit, d'adaptation dans des situations nouvelles.

La Commission Européenne pense la compétence transférable hors catégorie, trop générale pour être distinguée.

> « Ce sont des compétences applicables à différentes fonctions et emplois, dont le niveau d'applicabilité varie selon le contexte économique, législatif, géographique ou autre. Plus la compétence est générale, plus elle est transférable, et vice versa. Puisqu'il n'existe aucun compétence purement transférable ou purement non transférable, autrement dit, puisque la transférabilité n'est pas une variable discrète mais continue, il est judicieux de parler de niveau

de transférabilité des compétences au lieu de faire la distinction entre compétences transférables et compétences non transférables » (Commission Européenne, 2011, p. 9)

La Commission ajoute un élément important pour préciser le « caractère » transférable de la compétence. Ce caractère serait un **niveau de transférabilité** pour une compétence de caractère général. La définition rejoint celle de Parlier et Gilbert : plus la compétence est spécifique et contextualisée, plus elle est difficilement transférable. Mais la définition ne résiste pas à ce qu'il est proposé ensuite : une distinction entre compétences professionnelles (spécifiques, qui seraient difficilement transférables), et compétences personnelles (non spécifiques, davantage de l'ordre d'un savoir-être, de *soft skills*, qui seraient plus transférables). Il est alors distingué les types de compétences dans le Tableau 13.

Tableau 13. Trois catégories de compétences selon leur niveau de transférabilité, d'après Commission Européenne (2011)

Type de compétence	Description	Niveau de transférabilité
Professionnelle spécifique	Fortement dépendant du contexte initial	Faible
Personnelle	Non spécifique au monde professionnel	Elevé
Professionnelle générique	*Soft skills*	Elevé

Gay et al. reposent leur analyse sur les définitions de **Bélanger et al. (2004).**

> « La compétence est transférable dans la mesure où elle peut être utilisée, transposée dans un contexte de travail autre que celui dans lequel elle a été acquise. Il peut s'agir d'un autre poste u sein d'une même entreprise, d'une autre entreprise, d'une autre fonction, etc. La *reconnaissance* se rapport au mécanisme social de validation des compétences qui sont acquises » (Bélanger et al., 2004, p. 29 repris en partie par Gay et al., p.65)

Il semble qu'il y ait un accord, dans la littérature sur le double caractère des compétences transférables : générales, transversales, en opposition avec les compétences spécifiques. Les compétences transversales ont un fort pouvoir d'employabilité. La sémantique devient duale : d'un côté les compétences spécifiques peu transférables, de l'autre les compétences transversales, ou génériques, au niveau de transférabilité plus élevé. Le terme *générique* est souvent utilisé dans la

littérature à la place de transversal, ou alors en précisant, comme Tardif, le caractère générique des compétences transversales (Tardif, 2012 cité par Dujardin, 2013).

Les compétences transversales sont des compétences génériques, ou à caractère générique, qui sont mobilisables dans des situations professionnelles variées. Ce sont des compétences professionnelles non techniques, ou non professionnelles. Elles sont au cœur de la transférabilité des compétences. Le plus souvent, elles sont résumées à des *soft skills*, ou des savoir-être. Une définition des *soft skills* est proposée par Hurrell et al. (2016; 2013).

Les *soft skills* sont définies ainsi : « Soft skills involve dealing with others and managing oneself and one's emotion in a manner consistent with particular workplaces and organizations. [… they are] non-technical and not reliant on abstract reasoning, involving interpersonal and intrapersonal abilities to facilitate mastered performance in particular contexts » (Hurrell et al., 2013, p. 162).

Ce sont donc des capacités relationnelles, de manière large. Dujardin (2013) reprend à Bellier (2008) les cinq catégories du savoir-être, notion utilisée de manière identique à celle de *soft skills* :

- « Qualités morales ;
- Aptitudes et traits de personnalité ;
- Goûts et intérêt ;
- Comportements » (Dujardin, 2013, p. 44).
- On y ajoute les compétences émotionnelles (Monier, 2019).

Ces *soft skills*, ou savoir-être, ont un rôle important, en tant que compétence transversale, dans le transfert des compétences. Les savoir-être renvoient en effet à ce qu'il y a de transversal dans le spécifique : « L'intelligence (…) et le savoir-être sont finalement les deux clés de transférabilité professionnelle » (Bellier, 2008, p. 94 cité par Dujardin, 2013, p.46).

De même, la réflexivité, pour Le Boterf (2015) est une *soft skill* au cœur du processus de transfert des compétences. Pour l'auteur, initiateur du triptyque largement repris savoir/savoir-faire/savoir-être, le transfert n'est pas dans les deux premières catégories. Il n'est ni un savoir ni un savoir-faire. Plutôt, il relève de la réflexivité : « la transférabilité n'est pas à rechercher dans les compétences, les savoir-faire ou les connaissances du professionnel mais dans sa faculté à établir des liens, à tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations » (Le Boterf, 2015, p. 158).

Enfin, si la compétence transversale, au cœur de la compétence transférable, possède un fort niveau d'employabilité, cela renverrait alors à un autre type de savoir, venant compléter le triptyque de Le Boterf : le savoir-évoluer (Martory & Crozet, 2016).

> Les savoir évoluer « concernent à la fois les possibilités de progresser dans le métier et/ou d'aller vers d'autres types d'activités ; ils seront appréciés sur la base de ce que l'on nomme généralement le potentiel individuel » (Martory & Crozet, 2016, p. 19).

Grimand (2004) propose des catégorisations qui dépassent ces « typologies de connaissance » (triptyque savoir/savoir-faire/savoir-être, pour désigner la compétence) par une nécessaire hiérarchisation de leur niveau de complexité. En effet, il critique fortement les approches par les savoirs, trop englobantes même si pédagogiques, trop abstraites vis-à-vis d'une contextualisation des compétences. Par exemple, **la notion de savoir-être, qui renvoie à des compétences dites transversales, semble trop artificielle.** Elle viendrait remédier à tout ce que les autres types de savoirs ne peuvent faire en situation, par une adaptation des comportements, donc un « conformisme social ». Ces compétences transverses sont des qualités, pas des apprentissages. Ce triptyque échoue à expliquer les types de compétences en situation, et à penser en particulier les compétences transférables.

Dès lors, Grimand montre que certaines compétences sont plus transférables que d'autres. En l'occurrence, les compétences proches d'un pôle de savoirs tacites semblent plus spécifiques et ancrées dans la situation dans laquelle elles se sont créées (les savoir-faire et les savoir-faire relationnels), contrairement aux savoirs théoriques, procéduraux (règles de conduite de l'action) et d'environnement (Figure 10). **L'espace de professionnalisation, pour Grimand, est donc là où se développent des compétences dans une marge de progression dans l'emploi et à l'échelle plus large d'un parcours professionnel.**

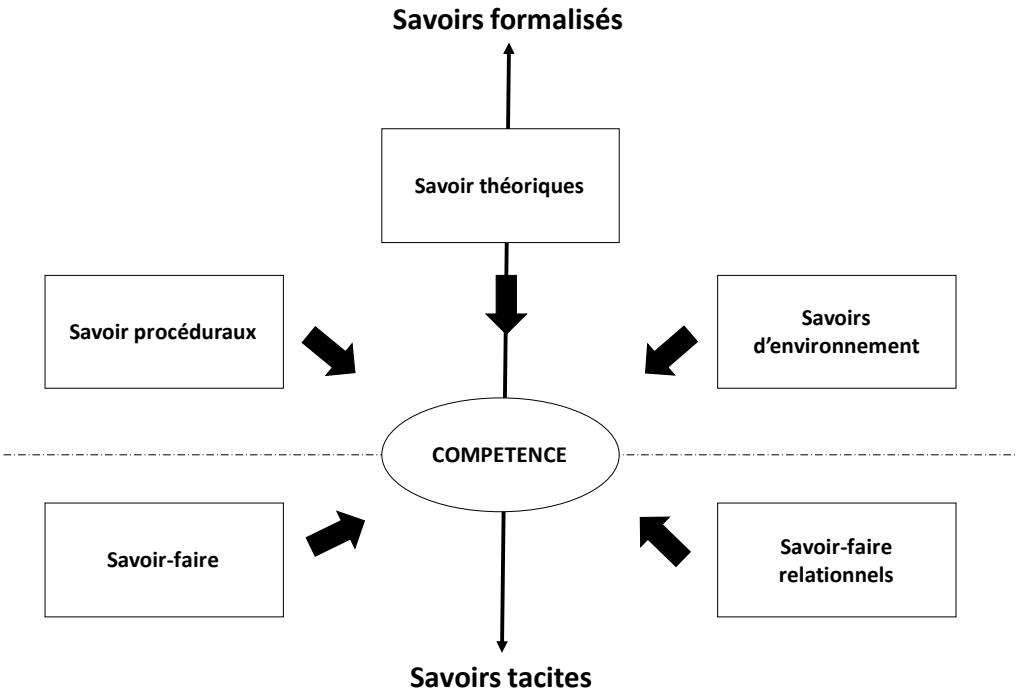


Figure 10. Types de savoirs au cœur de la compétence - Pôle transférable (savoirs formalisés) et pôle tacite (fortement contextualisé), d'après Grimand (2004)

Le Tableau 14 résume la description des savoirs impliqués dans la compétence, sur la base de Grimand (2004).

Tableau 14. "La dynamique de la compétence", Grimand (2004)

	Savoir	**Description**
Savoirs formalisés (niveau de transférabilité +)	Savoir théorique	Connaissances disciplinaires, schèmes cognitifs, concepts
	Savoir procédural	Procédures, méthodologies de résolution de problème, modes opératoires
	Savoir d'environnement	Connaissance de l'entreprise et de son environnement, intériorisation des circuits de décision, etc.
Savoirs tacites (niveau de transférabilité -)	Savoir-faire	Savoir consubstantiel à l'action, routines cognitives
	Savoir-faire relationnel	Comportements sociaux et professionnels adaptés à la situation

Sur cette base, Grimand précise les types de compétences d'un niveau de transférabilité croissant :

- Compétences d'imitation : on reproduit les actions mais on ne saisit pas les mécanismes sous-jacents ;
- Compétences de transposition : situation connue mais qui diffère par certains points tout en restant proche. La compétence est une analogie.
- Compétence d'innovation : situation complètement nouvelle où l'on cherche dans son patrimoine, ses expériences, ce qui peut aider dans la situation.

Ces compétences sont ainsi plus parlantes que le triptyque habituel, de même que les regroupements dans deux pôles de savoirs.

L'enjeu d'identification et de reconnaissance de compétences dans lesquelles se combinent différents types de savoirs est ainsi majeur pour l'adaptation des individus à différentes formes d'emplois (mobilités et transitions), de tâches (polyvalences), de carrières (plus ou moins nomades).

2.2.2.2. Transfert des compétences et paradigme de l'employabilité

Dans un paradigme de l'employabilité, cette identification semble nécessaire pour mieux comprendre le processus de transfert des compétences, le développement de l'employabilité et les pratiques associées (Loufrani-Fedida et al., 2015; Loufrani-Fedida & Saint-Germes, 2013).

L'employabilité renvoie « à la possibilité d'accéder à un emploi convenable ou de rester employé dans un contexte social, économique, culturel et technologique. Cette possibilité résulte des interactions entre les stratégies individuelles, organisationnelles, gouvernementales et éducatives » (Guilbert et al., 2016). L'employabilité est multidimensionnelle : son développement et son entretien sont d'une responsabilité individuelle, organisationnelle et politique. L'employabilité a évolué vers une survalorisation et sur-responsabilisation de l'individu dans son capital personnel de ressources, compétences, savoirs (Peeters et al., 2017). Elle est par ailleurs dépendante de jugements sociaux (Saint-Germes, 2004).

La littérature sur l'employabilité est souvent représentée en deux blocs : les approches *input-based* et les approches *output-based* (Stoffers, Van der Heijden, & Jacobs, 2018). Dans la deuxième, on s'attarde surtout à comprendre l'employabilité perçue, notion floue dont on ne sait trop qui perçoit quoi. Dans la première, qui nous intéresse ici, on se concentre sur la capacité à trouver et à rester dans un emploi et à ses conditions. On relie compétence, et en particulier

compétence individuelle, et employabilité, et en particulier employabilité individuelle. Les travaux de Van der Heidje et Van der Heidjen (2006) opérationnalisent ce modèle. L'approche est centrée sur les ressources et doit permettre de développer des carrières durables (Maree, 2017).

La progressive individualisation de l'employabilité (Mahrane & Roger, 2014) repose sur trois axes (Hofaidhlaoui & Vatteville, 2011) que nous regroupons dans le Tableau 15.

Tableau 15. Trois axes de l'employabilité, selon Hofaidhlaoui et Vatteville, 2011

Attitudes	**Traits de personnalité**	**Compétences individuelles**
Employabilité « interactive » (B. Gazier, 2012) où le processus dépend du salarié (volonté et capacité), à l'aide d'outils de GRH. Il s'agit d'anticiper et de rester attractif sur le marché du travail.	Caractéristiques psychologiques de l'individu.	Les compétences constituent un avantage concurrentiel pour l'entreprise.

Dans le rapprochement entre compétences individuelles et employabilité individuelle, la problématique suivante émerge : **L'employabilité est-elle en train de devenir une compétence en soi, sorte de méta compétence pour la flexibilité des individus, au-delà d'une « simple » accumulation de compétences** (Loufrani-Fedida et al., 2015) **?**

L'employabilité serait alors une « employabilité personnelle de long terme, construite et entretenue à l'occasion d'expériences discontinues et variées d'emplois. La vision dynamique de l'employabilité a mis en cause la norme subordonnée et stabilisée de l'emploi, pour promouvoir une figure du travailleur autonome, proche par certains aspects de l'entrepreneur » (B. Gazier, 2012)[53].

En croisant les figures de la compétence individuelle identifiées par Didier Retour (2005), et les conventions d'évaluation de l'employabilité montrées par Saint Germes dans un cadre théorique conventionnaliste (Saint-Germes, 2007, 2010), Loufrani-Fedida et al. (2015) proposent une grille

[53] Gazier pense par-là la troisième génération de l'employabilité, succédant aux deux premières. Les années 60 insistent sur « l'employabilité instantanée » (médico-social, dichotomique, l'employabilité est un flux en rapport avec la vitesse de sortie du chômage). Elle devient « dynamique » dans les années 90 : les qualifications individuelles sont négociées sur le marché du travail (« employabilité initiative ») et l'accent est mis sur les interactions entre les différentes dimensions individuelles et collectives à travers l'évaluation dans « l'employabilité interactive » (Saint-Germes, 2004).

théorique de lecture des pratiques de développement de l'employabilité dans les organisations (Figure 11).

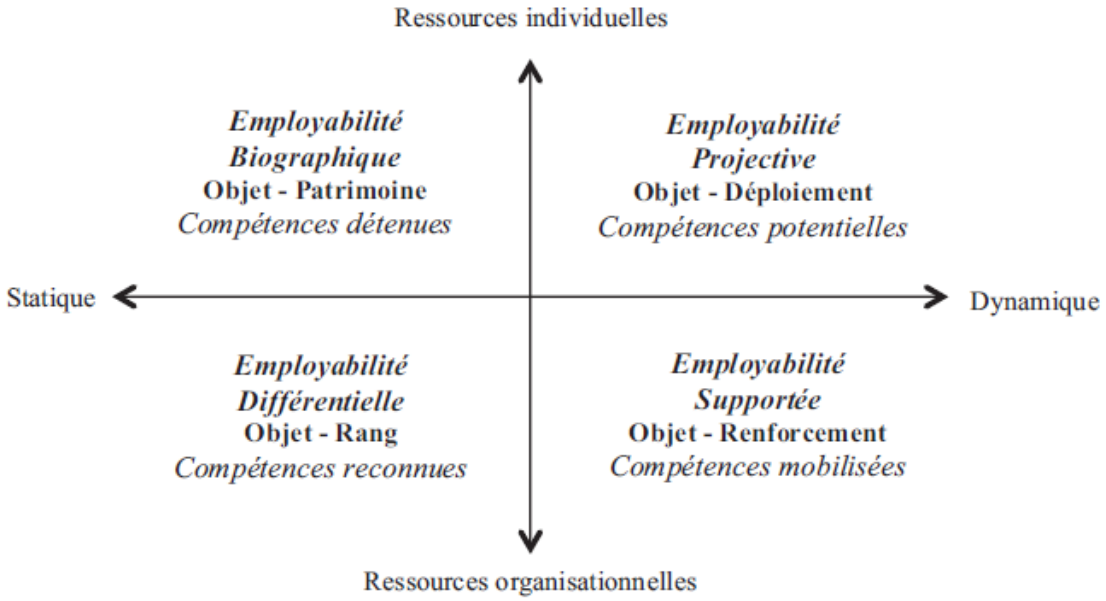


Figure 11. "Grille de lecture de l'évaluation de l'employabilité à partir des compétences individuelles", Loufrani-Fedida et al. (2015)

Les chercheurs mettent en évidence une figure de la compétence « potentielle » sous-jacente d'une employabilité projective qu'ils définissent ainsi : « capacité à se projeter et à se déployer vers une nouvelle situation professionnelle » (p.34) qui renvoie au savoir-évoluer de Martory et Crozet (2016). La logique d'évaluation de l'employabilité repose sur l'observation (jugement) des capacités à s'adapter, se projeter, à valoriser son expérience et ses compétences issues d'autres situations professionnelles et à développer de nouvelles compétences et/ou transformer celles acquises. En définitive, on souhaite ici ériger cette dimension en nouvelle figure de la compétence, hautement transférable, « incarnant à la fois les compétences potentielles, mais aussi les compétences anticipées, réajustées, projetées et adaptées aux opportunités d'emploi ou au projet professionnel » (p.34). En s'ancrant dans une logique conventionnaliste, les auteurs font du problème de la mobilisation des ressources en situation et situations nouvelles un enjeu du jugement que l'on pourrait inférer des pratiques de professionnalisation dans l'organisation. La recherche est davantage ancrée dans les pratiques de gestion des compétences au niveau de l'activité de GRH de l'organisation que des processus de transfert au niveau individuel, donc de mobilisation des ressources en situation et situation nouvelle. Toutefois, penser l'employabilité en la rapprochant de

figures de la compétence inclut une dimension trop oubliée de la compétence : son évaluation, c'est-à-dire le processus d'attribution d'une qualité à un individu (reconnaissance des capacités). Ainsi, l'approche conventionnaliste, même si elle met de côté l'activité des travailleurs au profit de celle de l'évaluation des compétences, a le mérite de considérer la sécurisation des parcours professionnels par le biais des jugements, autrement dit des régimes de valeur, en y mettant de l'ordre par l'extraction du substrat philosophique (Hatchuel & Weil, 1992) des pratiques associées à la gestion des compétences et/ou d'accompagnement.

L'enjeu, en définitive, est d'être capable de transférer les compétences à la fois dans l'espace et dans le temps, témoignant de la capacité d'adaptation et de flexibilité (dans le métier dans l'organisation et entre emplois voire métiers) qu'un savoir-évoluer synthétise par son expression-même. Dujardin (2013) ne se contente pas d'une définition sur la compétence à caractère transférable, mais d'une définition plus large incluant la durabilité des compétences et posant la question du « stock de compétences » des individus, ce qui renvoie à la notion d'employabilité durable comme compétence en soi (Bricler, 2009).

« La problématique des compétences durables et transférables comporte deux dimensions :

- **Une dimension temporelle, car il s'agit de voir à quelles conditions on peut pérenniser les compétences acquises ;**
- **Une dimension spatiale, car il importe de vérifier à quelles conditions les compétences acquises dans un contexte de travail ou d'activité sont transférables dans un autre contexte de travail ou d'activité » (Dujardin, 2013, p. 52).**

2.2.2.3. Conclusions : connaissance actionnable

Wittorski synthétise de manière tranchante (Wittorski, 2009) nos propos.

Le transfert ne concerne pas la compétence mais la capacité. La compétence est une notion contextualisée, « une production inédite dans une situation particulière ». La capacité est décontextualisée, c'est une « potentialité d'action ». Le transfert des compétences est l'enjeu du développement des compétences vis-à-vis de situations données. L'enjeu est donc double : l'identification des compétences individuelles (transversales et spécifiques) et leur transformation (pour être transférées à d'autres situations).

Perrenoud (2002) ancre son propos dans la construction et le transfert des compétences vis-à-vis d'un cadre éducatif. De la même manière que Monchatre (2010; 2007), cela concerne l'approche

compétence. Les deux s'accordent pour dire que la compétence, dans le milieu de la formation, questionne le transfert des connaissances et des apprentissages, autrement dit, le passage du savoir à l'action non plus dans une logique métier mais de parcours professionnel.

Avec Wittorski, la connaissance est « un processus d'intériorisation individu ou collectif des savoirs ». La compétence, est une « mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation » (Wittorski, 1998). Dès lors, la connaissance, comme appropriation du savoir, est partie intégrante du processus du passage du savoir à l'action, c'est-à-dire des apprentissages à la compétence. **Quand Perrenoud parle de transfert des connaissances, on peut par analogie le rattacher au transfert des compétences** : la connaissance est aussi soumise et transférée dans des lieux, des espaces, des situations avec différentes ressources et contraintes desquelles il faudra adapter la connaissance : la connaissance est actionnable (Argyris, 2003).

Ainsi peut-on provisoirement conclure sur la transférabilité des compétences en affirmant qu'une compétence transférable est affaire de mise en pratique de connaissances reposant sur des savoirs détenus qui intéressent à la fois les situations, les acteurs au sein des situations, dans lesquelles ils sont transférés. Il faut donc distinguer compétence transférable (identification) et transfert des compétences (processus et reconnaissance), les deux étant étroitement liés dans la mobilisation des ressources, c'est-à-dire, du capital intellectuel individuel (Perrenoud, 2002), ce dernier dépendant de la manière dont on conceptualise l'action située et la rationalité d'action du sujet.

2.2.3. Mobilisation des ressources en situation : clarifications théoriques autour du concept de situation

Pour rappel, la professionnalisation met en lien développement professionnel et reconnaissance des compétences selon des allers et retours suivant les projets des deux parties (individu, organisation) et des compétences attendues (qu'il s'agisse, en définitive, de l'organisation ou du marché). On a vu, jusque-là que le processus rassemble les enjeux d'identification, de développement et de reconnaissance des compétences en même temps que les injonctions de marché et institutionnelles lui englobent la notion de transfert. S'attarder sur ces interactions nécessite de « penser les liens entre activité/développement professionnel (relevant du sujet) – compétence/professionnalisation (relevant du tiers, de l'organisation) – négociation identitaire (sujet-tiers) » (Wittorski, 2009, p. 3).

Un processus de professionnalisation est fortement dépendant d'un modèle sous-jacent de la compétence. Nous sommes ainsi parti du constat que la notion de compétence est stabilisée aujourd'hui bien qu'elle ait cristallisé des parties prenantes dans et hors le milieu de la recherche dans la controverse (Oiry, 2016). La notion s'est imposée comme nouvelle idéologie dominante, dans les pratiques (Oiry & d'Iribarne, 2001) et comme objet-prétexte à la flexibilité des individus (Patrick Gilbert & Parlier, 1992), ou nouveau modèle de contrôle et de régulation. Nous avons vu brièvement différents enjeux (identification, reconnaissance, développement et transfert des compétences). Pour Oiry (2016), ce qui cristallise encore les débats est le rapport entre ressources, individus et situation. Clarifier ces rapports permettra de saisir davantage les enjeux liés au développement des compétences, de leur identification et reconnaissance, afin d'aborder leur transfert.

L'analyse théorique des rapports individus-situations dépend de la conception de l'action et du sujet que l'on se donne dans la compétence, son identification, sa reconnaissance et son développement, renvoyant à des paradigmes épistémologiques différents regroupés dans deux perspectives théoriques sur la compétence (Tableau 16**) (Lindberg & Rantatalo, 2015) :** ***entity-based*** **(ensemble d'attributs dans une approche rationaliste / positiviste) ;** ***interpretative-based*** **(expérience du travail / processus).**

Tableau 16. Perspectives théoriques du rapport individus-situations, d'après Lindberg et Rantatalo, 2015

Perspective théorique		Compétence	Individu-Situation
« Entity-based »	Rationaliste/positiviste	Compétence = ontologie	Prescription selon un plan (scripts d'action donnés) Travail *vs* travailleur
« Interpretative-based »	Phénoménologique / constructiviste phénoménologique	Sens accordé au vécu	Travail = travailleur Processus
	Relationnelle - Knowing-in-action/ pragmatisme - Competence as understanding of work - Practice as the locus of competence	Pratiques/savoirs	Selon le courant de la pratique et de l'activité
	Constructiviste	Schèmes	Activité organisée (représentations dans l'esprit individuel) et apprentissages

2.2.3.1. La perspective rationaliste : le plan et la prescription

La perspective rationaliste fait de la compétence une ontologie dans laquelle sont distincts travail et travailleur. Pour Sandberg, on est sur une approche par les *assets*, autrement dit la compétence est intrinsèque au sujet. Cette perspective est de l'ordre d'une activité prescrite et de référentiels de compétences qui servent une projection qui suit un plan établi et une représentation largement abstraite de l'action. L'approche est donc représentationaliste (Lorino, 2007b) et renvoie, pour Lorino (2018), aux *planning views* de Suchman : « on the planning view, plans are prerequisite to and prescribe action, at every level of detail » (L. Suchman, 1987, p. 51). Cette vision du rapport individu-situation est cognitiviste et héritée de Herbert Simon selon lequel l'action est résolution de problèmes selon des critères un script d'action préalablement donnés. Le développement des compétences serait alors **une prescription de compétences selon un plan défini.**

2.2.3.2. La perspective phénoménologique : redorer le statut du vécu

La perspective phénoménologique considère une non séparation entre le travailleur et le travail. L'expérience du travail est analysée à travers la seule expérience vécue du travail. La compétence est le sens accordé au travail, au vécu. Il n'y a alors de compétence que située, c'est-à-dire dépendant d'un contexte et du sens du vécu (J. Sandberg, 2000). La compétence n'est pas importante en soi : ce qui compte, c'est la manière dont les individus font l'expérience du travail (Håland & Tjora, 2006). Pour Wittorski (2012), qui préfère le terme **constructiviste phénoménologique**, en rapport à Guba et Lincoln (1994), **la compétence est un jugement sur des capacités, une attribution sociale de qualités à un individu** (Wittorski, 1998).

2.2.3.3. Les approches processuelles pour éclaircir les combinaisons de ressources

Les approches processuelles regroupent des travaux différents mais qui vont tous chercher à éclaircir la notion de combinaison de ressources. « La notion de combinaison de ressources est ouverte : données ou informations, instruments, systèmes d'aide à la décision, routines organisationnelles, connaissances ou savoir-faire, attitudes, savoir-être, voire éléments culturels, etc. » (Roger & Vinot, 2019, p. 6). La compétence est ici un processus qui articule capacités, connaissances et savoirs dans un agir professionnel en situation (Jörgen Sandberg, Rouleau, Langley, & Tsoukas, 2017), mais dont les développements (passage du savoir à l'action, combinaison des ressources, construction de l'expertise) sont encore très flous et divergents. Pour comprendre ces combinaisons (*entanglements*), il faut analyser la construction de la compétence en contexte en suivant une approche processuelle (Klarsfeld & Oiry, 2003; F. Pichault & Nizet, 2000; Jörgen Sandberg et al., 2017). Même si Sandberg et ses collègues semblent en retard sur les conceptualisations françaises de la compétence, ils reprennent à bras le corps la question du passage du savoir à l'action et de la construction de l'expertise (*skillful competence*) en considérant que, dans le rapport individu-situation, la notion de ressources est floue et ne permet pas de statuer sur les processus à l'œuvre (dans l'approche Resource-Based-View sur le lien entre les connaissances individuelle et organisationnelle et leur rapport à l'action) : « From a process perspective, capabilities, knowledge, competence, and expertise are not seen as causing (or underlying) work performance, but, rather, are seen as constituted in the *performance* of work. […] process studies invite researchers to conceptualize expertise, competence, and capability not as stable entities with specific properties but as 'performative accomplishments' » (Jörgen Sandberg et al., 2017, p. 11). Dès lors, l'approche processuelle comme ontologie a permis, pour les auteurs, de regarder de plus près ce qui se passe dans la construction de l'expertise au sein du rapport individus-ressources-

situations au travail et ainsi d'ouvrir d'autres dialogues théoriques, notamment dans une perspective de la pratique.

2.2.3.4. La perspective relationnelle : l'agir incorporé à l'action

La perspective relationnelle s'oppose aux approches rationalistes : elle embrasse l'idée d'une incorporation des compétences, des théories, dans les situations de travail et les individus, mais pense davantage la compétence et son développement dans son aspect relationnel et quotidien, à savoir les pratiques (Jörgen Sandberg & Pinnington, 2009). Les auteurs distinguent trois approches dans cette perspective : le savoir dans l'action (*knowing-in-action*), la phénoménographie (*competence as understanding of work*), et les théories de la pratique (*practice as the locus of competence*).

La première approche (knowing-in-action) est théorisée par Schön (1983, 2015) : le savoir en cours d'action. Schön souhaite développer une épistémologie de l'agir professionnel qui permette à la fois de décrire le savoir caché, tacite, incorporé dans l'agir, et de développer une méthode d'apprentissage amenant à la conscience du « savoir pratique ordinaire ». Schön est proche de la pensée pragmatiste (Jörgen Sandberg & Pinnington, 2009) par sa volonté d'en finir avec les dualismes et par sa description d'un processus d'enquête (Dewey, 1938b) : les professionnels qu'il analyse parlent *avec* leur travail et la situation en expérimentant d'autres manières de faire. « When the practitioner reflects-in-action in a case he perceives as unique, paying attention to phenomena and surfacing his intuitive understanding of them, his experimenting is at once exploratory, move testing, and hypothesis testing. The three functions are fulfilled by the very same actions. And from this fact follows the distinctive character of experimenting in practice » (Schön, 1983, p. 147). Le savoir est *dans* l'action, c'est-à-dire *dans le cours* de l'action. Les musiciens de jazz l'illustrent bien : lorsqu'ils jouent ensemble, leur improvisation est permise par un cadre de compréhension partagé, les effets de surprise participent d'un penser-en-faisant : « la création implique forcément improvisation (par définition on ne sait pas ce que l'on va créer). L'exemple de l'improvisation en jazz conduit à s'intéresser prioritairement à l'enracinement dans la situation immédiate (l'engagement dans la situation), l'intelligibilité mutuelle et la capacité de construire du sens ensemble, sans pour autant négliger les éléments de structuration qui cadrent cette création (définition de rôles, gestion progressive de la complexité, socles rythmique et harmonique) » (Lorino, 2005, p. 232).

Le pragmatisme ici parlerait de transaction. En suivant Jonnaert (2017), situation et individu sont un système : « au fur et à mesure que le texte est modifié, la situation change, la personne

également » (p.1). Le rapport personne-situation au cœur duquel on trouve les ressources et les contraintes doit être considérée davantage comme une transaction, au sens de Dewey : « les transactions *personne-situation* se jouent à travers un ensemble d'actions qui s'emboîtent, s'entrecroisent, s'adaptent ou s'annulent mutuellement dans un *mouvement discontinu*, en des va-et-vient incessants, avec des moments de rupture et de redémarrage. Rien n'est strictement linéaire. L'auteur et la situation agissent en une *solidarité fonctionnelle complexe* et difficilement détricotable » (Jonnaert, 2017, p. 2). Ce concept de transaction, ou trans-action, écrit Lorino (2018), réunit les approches par l'activité et les pragmatismes en pensant une autre approche de la socialité, plus fluide. La compétence est en effet un concept profondément pragmatiste, pour Lorino : la compétence fait l'objet d'une valuation, c'est-à-dire d'un « jugement social sur *ce qu'il faut faire dans une situation donnée* » (Lorino, 2014a, p. 209). Le concept de compétence ne peut être dissocié de l'activité (Lorino, 2014a) et de ses interactions. Le concept de situation tel que développé par Journé et Raulet-Croset (2008) s'y inscrit : l'action est située, ancrée dans l'activité (collective), émergente (création de connaissances nouvelles : des processus d'action, dans et par l'activité, qui doit être révélée), subjective (ce que pensent les acteurs de la situation, et en interactions des points de vue) et « valuative » (jugement sur la valeur créée de ce qui y est fait, produit).

La deuxième approche (*competence as understanding of work*) est proche de la perspective interprétativiste phénoménographique de Sandberg (2000) et Lindberg et Rantatalo (2015) : « professional competence is not primarily constituted by knowledge and skills but by the professionals' understanding of their work » (Jörgen Sandberg & Pinnington, 2009, p. 1142). La compréhension du travail (*understanding of work*) est à la base à la fois de la compétence et de son développement (Jörgen Sandberg & Targama, 2007). Dans cette logique, il ne peut y avoir de développement des compétences sans comprendre son propre travail. Comprendre notre travail permet de comprendre comment nous développons les compétences par le type d'engagement au travail.

Enfin, les approches par la pratique sont diverses (Feldman & Orlikowski, 2011). Pour Schatzki (2001), l'activité est ce que les personnes font, elle est médiatisée et les personnes interagissant en son sein partageant les mêmes « significations pratiques » : « materiality mediated arrays of human activity centrally organized around shared practical understanding » (Schatzki, 2001, p. 11). C'est la pratique qui est constitutive de la compétence : elle est relationnelle. Son développement se fait, pour certains, au travers d'une part au travers de communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) qui jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage dans

les organisations, et d'autre part au sein de l'activité (Clot, 2009; Vetoshkina, Engeström, & Sannino, 2017), mais là aussi, avec des courants hétérogènes.

Yves Clot met à l'épreuve les idées de Vygotski et Leontiev en psychologie de l'activité (socio constructivisme) pour penser le travail, en construisant une Clinique de l'Activité par laquelle les savoirs et pratiques mis de côté dans l'agir sont réinvesties grâce à un processus d'accompagnement. Si l'activité a été un temps « empêchée » par des choix plus ou moins conscients en fonction des situations, de manières d'agir, la méthode de la Clinique de l'Activité procédant par confrontations (entre les individus, par médias interposés, du chercheur à l'individu), œuvre à rendre visible les parts cachées de l'activité pour remettre au jour d'autres manières de faire qui seraient plus à même de répondre aux exigences de la situation de travail.

Vetoshkina et al, (2017), ici, ont montré comment, du point de vue de l'Activité Historico-Culturelle, l'expertise devient un instrument médiateur de transformation des activités et des individus qui y sont engagés. Dans le processus, les individus réinvestissent leur histoire de vie en fonction des raisons pour lesquelles ils se sont engagés dans l'activité, tout en construisant des instruments nécessaires à l'activité. Ces derniers sont issus des ressources logées dans l'activité et les individus et constituent des construits historiques et culturels. Ce n'est pas une transaction comme pour les pragmatistes, mais une médiation qui transforme à la fois les individus et l'activité.

2.2.3.5. La perspective constructiviste : le schème à l'œuvre

La perspective constructiviste emprunte à Piaget la notion de schème, qui pourrait très largement être reliée au cognitivisme (traitement de l'information, du point de vue de l'esprit) en même temps qu'à l'activité. Perrenoud rejoint ce mouvement lorsqu'il pense le transfert des connaissances comme l'enjeu de la mobilisation des ressources en situation, c'est-à-dire des mécanismes socio-cognitifs de traitement des opération en situation et situation nouvelle (Perrenoud, 2002). Revenant à la notion de ressources, il la rattache aux processus cognitifs d'adaptation aux situations, en invoquant lui aussi Piaget et les schèmes. Lorsque les situations sont de degrés plus ou moins nouveaux, l'individu peut enclencher une « recherche » pour y trouver des « ressources pertinentes » loin d'analogies automatiques entre les situations vécues.

La didactique professionnelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) s'inscrit dans les réceptions théoriques de Piaget et des courants sur l'activité avec Vygotski (1978). Elle est « l'analyse du travail en vue de la formation des compétences professionnelles » (Pastré, 2011, p. 83), avec un héritage en psychologie du développement, de l'ergonomie et de la didactique des mathématiques, pour comprendre comment s'organise l'activité pour guider l'action (Vergnaud, 2007) chez les individus. Ceux ayant très largement repris les modèles de la didactique professionnelle (Coulet,

2011, 2018) trouvent alors que les approches situées des sciences de gestion sont trop « métaphoriques », ce qui paraît normal du point de vue de la psychologie : rien n'est dit des processus mentaux à l'œuvre dans les situations de travail, la manière dont se développent et vivent les compétences.

D'autres construisent leur théorie instrumentale dans l'activité en empruntant aux mécanismes d'adaptation individuels piagétiens[54] pour montrer qu'elle est vectrice de transformations et d'apprentissages (P. Rabardel, 2005).Dans ce cadre, l'activité est à la fois productive de l'activité humaine et constructive de la transformation du sujet. Cette approche rejoint la perspective constructiviste phénoménologique où la compétence est située et inséparable de la performance, et le travail mobilisation subjective.

Au terme de l'analyse, ces perspectives théoriques sont celles des différentes approches du concept de situation (Clot & Béguin, 2004; Journé & Raulet-Croset, 2008). Mais c'est dans la situation et en particulier dans l'action située que nous pouvons trouver les ressorts d'une professionnalisation au travail et des réponses à la fois théoriques et opérationnelles aux enjeux de l'emploi. Autrement dit, le passage du développement des compétences à leur reconnaissance (professionnalisation) par leur identification et négociation relève du concept de situation, du rapport entre individus-ressources et situations, dans lequel l'expérience a un statut particulier à la mesure des perspectives théoriques.

2.2.4. Expérience et réflexivité au cœur du transfert : vers une nouvelle compétence ?

2.2.4.1. L'expérience : perspectives théoriques

La littérature s'accorde à dire que l'expérience est ambivalente (L. Cadin et al., 2003; Grasser, 2008; Mayen & Mayeux, 2003; Zeitler & Barbier, 2012) : « l'ambiguïté de la notion d'expérience tient au fait qu'elle est à la fois un acquis et un mode d'acquisition de capacités, une qualité individuelle et un processus » (Grasser, 2008, p. 328). Pour Zeitler et Barbier (2012), elle est à la fois renversement du rapport de domination de la théorie sur la pratique (l'expérience a de la valeur car

[54] Piaget pense le développement de l'enfant en interaction avec son milieu social. Pour lui, le développement est équilibration entre l'assimilation (l'enfant applique ce qu'il perçoit de nouveau dans le milieu à ses schèmes existants) et l'accommodation (l'enfant modifie ses schèmes lorsque des situations nouvelles ne sont pas assimilables, résistent). L'équilibre entre les deux témoigne d'une adaptation de l'enfant à son environnement.

elle vient de la pratique *vs* des savoirs académiques) et renforcement du rapport dichotomique théorie-pratique.

En suivant la littérature, l'expérience apparaît remplir les trois épistémologies de la connaissance actionnable de Martinet (2007) vues plus haut.

Comme épistémologie de la possession, elle est détenue. Elle est constituée, pour Grasser : d'éléments cognitifs (connaissances), physiques (gestes) et sociaux (codes, règles sociales de la situation vécue).

Comme épistémologie de l'action voire de l'activité, elle s'acquiert dans la pratique. Elle se construit en opérant une prise de distance avec la situation, participant de la mise en sens du vécu et des ressources de la situation mobilisées. Deux pôles s'opposent dans la conceptualisation de l'expérience (Rix, 2007). D'une part, un pôle phénoménologique : conscience de l'être humain où il est suivi une épistémologie de l'action comme source du sens. D'autre part, un pôle de l'activité où l'action est ressource et l'activité développementale pour le sujet (Clot, 2017), suivant davantage une épistémologie de l'activité qui ne réduit par l'expérience à la seule intervention humaine dans la situation mais inclut l'inverse : ce que la situation fait à l'individu. Ce pôle de l'activité fait de l'expérience un processus d'apprentissage qui oscille entre vision représentationaliste et non représentationaliste (Lorino, 2018). Dans le premier cas, l'apprentissage relève davantage du plan, c'est-à-dire de visions symboliques et d'abstractions généralisantes (extraire le sens d'une situation pour le réinvestir dans une autre). C'est le cas de l'*experiential learning* de Kolb, mais aussi de Nonaka et Takeuchi et Argyris et Schön (boucles d'apprentissage), pour Lorino : « implementations of representations abstracted from particular situations » (Lorino, 2018, p. 62). Dans le deuxième cas, l'apprentissage inclut les intuitions des individus dans l'action située dans une approche non positiviste. Ceci est à l'œuvre au sein de réceptions de la théorie de Piaget, notamment chez Coulet (2011) qui propose un modèle d'organisation de l'activité en fonction de types de schèmes. C'est le cas également de la Clinique de l'Activité chez Clot. Ici, l'expérience est à la fois un apprentissage et un produit de l'apprentissage, s'inspirant du courant pragmatiste de Dewey (1938a). Pour Dewey, expérience et théorie vont ensemble et se retrouvent dans l'apprentissage : « l'apprentissage constitue un processus dialectique dans lequel l'expérience et la théorie sont en interaction constante » (Mayen & Mayeux, 2003, p. 18).

On est proche des considérations socio constructivistes de Vygotski (1978, 2019), pour qui il n'y a d'expérience que l'expérience de l'expérience vécue (Vygotski, cité par Clot, 2001). L'expérience

est une (re)construction qui dépend d'un processus d'accompagnement (zone proximale de développement) et de manière simultanée de prises de conscience[55].

Enfin, comme épistémologie de la réception, l'expérience a rapport à sa valeur d'échange au sein des trajectoires professionnelles : c'est le « point de vue socioéconomique », le lien entre formation et emploi, formation et expérience, expérience et emploi (Mayen & Mayeux, 2003). On a posé récemment la question : « L'expérience a-t-elle encore de la valeur ? »[56]. Le principal questionnement est donc celui de l'utilité des connaissances et des expériences sur un marché de l'emploi, en fonction d'un ou plusieurs interlocuteurs aux régimes de valeur différents. Plus précisément, le questionnement est aussi lié aux mutations du travail dont nous avons parlé plus haut. L'expérience en tant que construit, on l'a vu, est-elle encore valable ? Poser ainsi la question, dans une épistémologie de la réception, renvoie à une double dimension : la construction de l'expérience et sa valorisation, en fonction du sujet qui la vit et la construit et de son interlocuteur qui la (re)construit en fonction de l'utilité perçue. L'expérience est le cœur des figures de la compétence dans un paradigme de l'employabilité (Loufrani-Fedida et al., 2015). Elle est aussi liée à la formation initiale et peut d'y substituer (Grasser, 2008). Le transfert des expériences (connaissances, compétences) dépend, dans une trajectoire professionnelle, de la réception qu'en ont fait les organisations selon leur modes de gestion (F. Pichault & Nizet, 2000), donc de contingences (Klarsfeld & Oiry, 2003), concomitantes d'investissements individuels incluant l'histoire de vie, les choix, l'engagement, etc.

Le Tableau 17 synthétise les propos. De la même manière que Martinet (2007), les différentes épistémologies devraient se croiser pour une conceptualisation de l'expérience à la fois comme vécu, construction, possession par réflexion sur le vécu et par incorporation des réceptions des représentations du vécu.

[55] Nous verrons plus en détail ces points lors de la présentation de la première génération de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité au chapitre 2.
[56] Conférence « L'expérience a-t-elle encore de la valeur ? », à l'Université Jean Moulin Lyon 3 / IAE de Lyon : https://iae.univ-lyon3.fr/l-experience-a-t-elle-encore-de-la-valeur-14e-conference-du-cycle-philosophie-management

Tableau 17. Epistémologies de l'expérience, d'après Martinet (2007), Zeitler et Barbier (2012), Mayen et Mayeux (2003), Grasse (2008) et Lorino (2018)

Epistémologie	**Statut de l'expérience**	**Courants**
Possession	Détenue	Non rationalistes
Action		
Phénoménologique	Source Plan	Phénoménologie Experiential learning (Klob) Apprentissage organisationnel (Argyris & Schön) Socialisation (Nonaka & Takeuchi)
Activité	Ressource Apprentissage : double développement (sujet et activité)	Clinique de l'Activité (Clot) Réceptions piagétiennes (Coulet, Pastré)
Pragmatiste	Expérimentation Théorie ET pratique Processus	Pragmatismes (Dewey)
Réception	Utilité professionnelle et productive (organisation)	Employabilité Transitions professionnelles Carrières GRH et contingence

En tant que « produit d'une réflexion plus ou moins intentionnelle et plus ou moins construite de chaque personne sur sa situation professionnelle » (Grasser, 2008), l'expérience implique la réflexivité, qui au cœur du transfert des compétences et d'une ou plusieurs compétences de transfert.

2.2.4.2. Réflexivité : une nouvelle dimension de la compétence ?

Le *caractère* transférable, dans le temps et l'espace, de la compétence implique certaines conditions de l'opérationnalisation du transfert (Perrenoud, 2002; Tardif, 1999) :

- La motivation individuelle dans ce transfert ;
- La capacité à décontextualiser et recontextualiser l'expérience vécue.

Pour Le Boterf (2015), deux dimensions ancrées dans les *soft skills* agissent comme deux conditions du caractère transférable des compétences :

- L'intention, qui relève du projet du professionnel ;
- Un travail de réflexion, qui relève d'un apprentissage.

Dans les deux cas, la réflexivité est centrale. Pour Le Boterf, elle est une nouvelle dimension de la compétence. La réflexivité caractérise, pour lui, un professionnel compétent par :

- Le travail de distanciation vis-à-vis de l'action, qui renverrait à une épistémologie, qu'il faut caractériser, par laquelle où est capable de se penser dans la situation. Elle serait plus proche des approches situées de Suchman et de la Clinique de l'Activité chez Clot (pôle de l'activité) mais aussi des pragmatistes (théorie de l'enquête) ;
- Une autorégulation de son activité et de son apprentissage par le développement de l'autonomie dans l'adaptation de ses schèmes opératoires à des situations nouvelles.

La réflexivité est donc une dimension du professionnalisme et caractérise, pour Le Boterf, l'expert, même si la prise de distance vis-à-vis de ses savoirs hautement tacites semble plus complexe. La réflexivité est également vectrice du transfert des compétences : « en comprenant comment on s'y prend pour agir efficacement dans un contexte…on se prépare à agir dans un contexte distinct » (Le Boterf, 2015, p. 153).

Plus précisément, Tardif (1999) rejoint Le Boterf quand il développe le **processus de transfert par décontextualisation et recontextualisation des apprentissages**, impliquant :

- La motivation de l'individu à transférer ;
- Une capacité à réfléchir sur l'action ;
- Une capacité à relier les actions.

Le processus de décontextualisation est une prise de conscience des ressources mobilisées et acquises dans un contexte donné, en situation.

Le processus de recontextualisation est la compréhension de l'adaptation possible de ces ressources dans un autre contexte.

Ces deux processus sont caractéristiques de l'expert.

Dans tous les cas exposés ici, la réflexivité est une notion qui se résume à la capacité à penser l'action par une distanciation de l'action. Or, la littérature distingue plusieurs processus à l'œuvre dans la réflexivité. Elle distingue réflexion et réflexivité, plusieurs états réfléchis et réflexifs, consciences, pratiques…, donnant à la réflexivité un statut plus complexe que la seule distanciation de l'action convertie en *soft skill*.

La réflexivité est une notion qui mobilise des disciplines de recherche variées. La notion est profondément épistémologique, dans le sens où elle questionne notre rapport au monde ; à la connaissance et à l'expérience (Cunliffe, 2003). La notion de réflexivité intéresse tant les chercheurs, tant vis-à-vis de la connaissance qu'ils créent (Alvesson, 2003a; Bourdieu, 2001; Cunliffe, 2003) que dans les processus d'apprentissage et les épistémologies de la pratique (Schön, 2015) pour la construction de praticiens et managers réflexifs (Bonnet & Barth, 2017; Fronty, 2017; Schön, 1983).

Nous abordons la réflexivité par ses courants théoriques, en particulier dans la sphère des organisations, pour finalement analyser ce qui pourrait la rattacher au transfert.

La réflexivité pose le problème de la connaissance et de la conscience de soi : « la réflexivité consiste à fabriquer des discours sur soi, des représentations de soi qui deviennent le contexte évident de visées intentionnelles : je me découvre et cherche à me transformer par cette découverte même » (Eraly, 1994, p. 135). En distinguant la réflexivité de la réflexion (Cunliffe, 2009a; Eraly, 1994; van Manen, 1995), des strates plus ou moins articulées de l'action peuvent se définir, au sens d'un triple niveau (l'action irréfléchie, l'action réfléchie et l'action réflexive).

Pour Giddens (1984a), la conscience ne se pense pas sans son rapport à la *praxis*. Giddens est d'influence marxiste et pense l'action comme située et dans laquelle des acteurs interagissent et communiquent : « l'action est située et ne se conçoit ni ne se discute indépendamment du corps, de ses rapports de médiation avec le monde environnant et avec la cohérence d'un soi agissant » (Rojot, 2000, p. 72).

Partant de la stratification psychique de Freud (ça, moi, sur-moi), qu'il juge insuffisante voire peu utile pour comprendre l'agentivité humaine, Giddens distingue deux types de conscience dans le contrôle réflexif : la conscience pratique et la conscience discursive.

> « 'Conscious' is sometimes used to refer to circumstances in which people pay attention to events going on around them in such a way as to relate their activity to those events. In other words, it refers to the reflexive monitoring of conduct by human agents, largely in the sense of what I have called practical consciousness » (Giddens, 1984a, p. 44).

La conscience pratique renvoie à ce que les acteurs savent sur leur manière d'agir en société, sans être capable d'en donner des explications précises, discursives. Ce sont les routines sociales, du quotidien : l'action est située, mais dans le temps et l'espace, et répétitive (*repetitive nature of day-to-day life*). La connaissance n'est donc pas immédiatement accessible à la conscience. Dans la

société, des savoirs partagés (*mutual knowledge*) sont incorporés dans les interactions. Ce sont des savoirs pratiques qui permettent l'action au quotidien. La conscience discursive permet d'expliquer les connaissances tacites.

L'inconscient renferme les impulsions, motivations incomprises, refoulées par la conscience.

Au quotidien, les acteurs (agents, pour Giddens), opèrent un contrôle réflexif (*reflexive monitoring*) de leur activité tout en attendant que les autres fassent de même. Les repères de compréhension partagés de l'action, dans la société, l'interaction avec les autres, constitue une rationalisation de l'action.

La réflexivité s'entend ainsi comme l'explicitation des raisons de nos actions (à soi, aux autres) tout en exerçant un contrôle sur elles dans nos activités. La rationalisation de l'action est ce « maintien continu d'une compréhension théorique » (Giddens, 1984, p.5) de l'activité. La motivation est la potentialité d'action. Elle est ce qui la déclenche. Les motifs peuvent être inconscients.

Dès lors, « le contrôle réflexif puise dans la conscience pratique qui est la connaissance tacite appliquée avec compétence dans l'agissement (*enactment*) de conduites, en situation de co-présence, mais que l'acteur n'est pas capable d'exprimer de façon discursive […] Les hommes font leur histoire, mais ne savent pas qu'ils la font et ne peuvent la diriger » (Rojot, 2000, p. 80).

La connaissance comme conscience de soi ne vaut que dans un cadre de l'action située, dans le temps et l'espace, où les individus-agents créent ensemble une représentation de l'action, de soi et des autres, passant par le discours permettant le contrôle de leurs actions et l'accès à la conscience pratique parfois inconsciente dans ses raisons d'agir. La première forme de réflexivité est discursive. Le discours tient une place importante dans des courants sur la réflexivité, en particulier dans le courant postmoderne chez Foucault.

Cunliffe propose trois approches de la réflexivité (Cunliffe, 2003) : constructiviste, déconstructiviste et radicale.

L'approche constructiviste (*constructionist*) et socio constructive considère la réalité et le sens que l'on donne à la réalité, construite par des discours, ainsi que toutes les formes langagières de l'activité humaine. Elle est une construction sociale collective. La réflexivité, de ce point de vue, correspond à la manière dont nous donnons un sens à notre expérience en tant qu'acteur dans le monde / situation.

- **L'approche déconstructiviste** (*deconstructionist*) est post-moderne et poststructuraliste. Elle questionne l'existence d'une vérité unique. Elle s'attarde à dévoiler ce qui se cache dans les discours autant qu'à déconstruire ce qui est dit, les valeurs intrinsèques aux discours et situations,

les présupposés. Avec Chia (1996), la réflexivité n'est que le miroir des présupposés et représentations décrites et données pour vraies (une épistémologie de la vérité-correspondance : *truth as correspondence*). La position méta réflexive proposée par le postmodernisme pose alors le problème représentationnel de la réflexivité. Chia prend le contre-pied des approches *being-realism* proches d'une ontologie propre au positivisme (la réalité préexiste à l'individu et est indépendante des observations qui en sont faites : perspective théorique *entity-based* vue plus haut), en proposant une ontologie *becoming-realism*, processuelle : « its 'being' is constituted by its 'becoming' […] Becoming-realism, unlike being-realism, emphasizes the primacy of process over fact, and therefore privileges a thought style in which movement and the becoming of things are accentuated » (Chia, 1996, p. 34). L'approche déconstructiviste invite alors, dans la réflexivité, à questionner sans relâche les présupposés, les constructions sociales, les discours, etc.

Il s'agit d'une forme de réflexivité critique (Cunliffe, 2009a) **qui questionne les rapports de pouvoirs et de domination instaurés dans la société.**

- **La réflexivité radicale** emprunte au déconstructivisme son ontologie processuelle et ses modes de questionnement : « Radical-reflexivity turns the reflexive act upon ourselves to deconstruct our own constructions of realities, identities, and knowledge, and highlight the intersubjective and indexical nature of meaning » (Cunliffe, 2003, p. 989).

L'autoréflexivité (*self-reflexivity*) emprunte à la réflexivité radicale comme au constructivisme et constructivisme social en considérant les autres dans la construction de l'identité et du monde social. Il s'agit de questionner, de soi à soi, les présupposés, les croyances, la connaissance tacite bien ancrée : « It centers around recognizing the part we play with others in shaping (and being shaped by) our social realities, meanings, and our sense of who we are. In being reflexive, we are attesting (…) to our ability to act and to understand that we are always selves-in-relation-to-others – 'others' being both particular people and generalized others such as groups, categories (white, female, extrovert), language systems, culturally and historically-situated discursive and non-discursive practices » (Cunliffe, 2009a, p. 415).

Ainsi, la réflexivité redevient une question éthique, sur le plan théorique, une question de contrôle et de coordination, sur le plan managérial (Eraly, 1994), et une question de compétences, sur le plan de l'emploi (Le Boterf, 2015).

2.2.4.3. Vers une méta compétence d'employabilité durable vectrice du transfert des compétences ?

La réflexivité apparait comme une nouvelle compétence qui relèverait d'une *soft skill* valorisable et attendue dans les nouveaux référentiels des organisations. En tant que compétence, elle a été

largement mise en avant par les instances internationales (OCDE, Parlement européen, Conseil de l'Union Européenne) et la littérature sur les compétences (Dujardin, 2013). Elle se rapproche et se distingue de la métacognition (Leclercq & Poumay, 2008; Noël & Leclerq, 2011), notion très ancrée en sciences de l'éducation : **« l'ensemble des jugements, des analyses, des régulations, conscientes ou non (mais qu'il importe de rendre explicites, observables et conscientes) effectuées par l'apprenant sur ses propres performances (processus ou produits), dans des situations de PRE, PER ou POST performance »** (Leclercq & Poumay, 2008, p. 4). En résumé, la métacognition est une autre manière d'appeler le processus d'apprentissage instrumenté menant au contrôle réflexif, à la pratique réflexive, que nous verrons dans la troisième section.

Dujardin (2013) s'appuie largement sur ce concept et celui de réflexivité, pour faire émerger une méta compétence d'employabilité durable comme forme d'émancipation des travailleurs.

A travers l'analyse transversale de sept cas Dujardin croise une littérature articulée entre compétence, employabilité et carrière, des pratiques et discours de professionnels de l'accompagnement de travailleurs ou non travailleurs, et de ces derniers. Son cadre théorique initial est évolutionniste, avec une courbe de vie de la trajectoire professionnelle. Sa contribution s'oriente vers la définition et la caractérisation d'une compétence d'employabilité qui relève d'une méta compétence, sorte de savoir-évoluer (Martory & Crozet, 2016). Dujardin clôt donc le débat repris par Loudrani-Fedida et al. (2015) : l'employabilité n'est pas une accumulation de compétences, mais une compétence en soi, méta compétence permettant le transfert des compétences dans d'autres situations. Cette méta compétence est idéal-typique, voire presqu'idéaliste : elle est construite sur la base de figures presque parfaites de l'employabilité. Dujardin les nomme les « champions de l'employabilité », de la même manière que Gazier en parle comme des « sublimes ». Elle comprend les caractéristiques suivantes :

- **Auto-régulation**, qui renvoie à la fois à la navigation professionnelle chez Le Boterf (2016) et au *knowing-why* dans l'enactment de carrière (L. Cadin et al., 2003). Il s'agit de donner un sens à son parcours, de tisser un fil, celui d'Ariane ;
- **Singularité**. La méta compétence d'employabilité se distingue des autres, où tout devient compétence (Le Boterf, 2017). On parle aujourd'hui dans le langage managérial et éducatif des compétences d'apprendre à apprendre, nouvelle figure d'émancipation dans les mutations du travail. Mais cette méta compétence d'employabilité s'en distingue encore, du fait de son caractère durable dans le temps et l'espace et de boucles de réflexivité incluses permettant de saisir le sens de son parcours ;

- **Projection de soi**. Le projet professionnel y est au cœur, articulé avec un projet de vie et des valeurs ;
- La méta compétence **permet le transfert des compétences** dans une trajectoire professionnelle dont il est fait sens. Le transfert demande un « effort de réflexivité », c'est-à-dire une attitude voire une culture de la réflexivité (Perrenoud, 2002; Tardif, 1999) ;
- Elle amène les organisations à **repenser leurs pratiques d'accompagnement** au transfert.

Finalement, Dujardin fait une synthèse scolastique de différents courants : employabilité, carrières, réflexivité, compétences, marchés transitionnels, pour les réunir dans la méta compétence d'employabilité durable. Dans son analyse, il ne perd jamais le courant des carrières (de Vos et al., 2016). Ce qui l'intéresse est la manière de favoriser des carrières adaptables, soutenables, c'est-à-dire dans le temps et l'espace.

Si on lui accorde une synthèse permettant à la fois de clore un débat et d'avancer sur d'autres perspectives, Dujardin ancre sa construction conceptuelle dans une vision évolutionniste de la compétence et des trajectoires professionnelles largement discutable, comme toute représentation évolutionniste des trajectoires.

Selon nous, il semble en fait y avoir une contradiction à dresser un *processus* du transfert des compétences par la création d'une méta compétence d'employabilité *durable* dans un cadre théorique *évolutionniste*. D'un côté, on part d'un évolutionnisme de la trajectoire professionnelle. Ensuite, on cherche des processus d'adaptabilité des compétences dans un contexte du travail mouvant. On aurait pu dire qu'il y avait, comme chez les pragmatistes, une nuance apportée alors à l'évolutionnisme darwinien par la remise en cause des repères de stabilités. Enfin, on cherche ce qui pourrait faire un repère de permanence et caractériserait une trajectoire professionnelle sans cesse mouvante, adaptable, mais dont le pilier serait lui permanent car se reproduisant de ses rencontres. On ne sait dire, finalement, si cette méta compétence s'inscrit dans un paradigme de la finalité darwinienne d'une trajectoire professionnelle rationaliste proche du plan de Sushman où les origines restent fixes et figées dans la trajectoire (début-fin) ou si l'on est davantage dans une vision pragmatiste au sein de laquelle l'individu est en continuelle transformation par contrôle réflexif sur ses actions.

Au bout du compte, on perd quasi totalement l'activité, ce que font les individus, et donc la mobilisation des ressources en situation.

Dans cette section, nous avons vu en quoi le transfert des compétences suit l'enjeu théorique des mobilisations des ressources en situation. Les processus peuvent être variés, allant de

perspectives rationalistes, qui s'inscrivent contre les approches par la professionnalisation, à des perspectives plus interprétatives dans lesquelles les individus bénéficient d'une rationalité de l'action intentionnelle, relationnelle, voire réflexive. Les approches par la pratique apportent des contributions essentielles pour penser le lien entre l'expérience et la mise en sens, par différentes formes de réflexivité. Ayant caractérisé des aspects fondamentaux du transfert, nous avons examiné une proposition théorique de nouvelle compétence voulant clore le débat sur l'employabilité comme accumulation de compétences ou comme méta compétence permettant des carrières durables. Ici, le transfert des compétences est l'histoire d'une méta compétence, dont le développement est peu clair, ni l'utilité théorique vis-à-vis d'autres conceptions moins représentationnelles.

Avec Wittorski (2009), on a vu que s'il devait y avoir transfert, ce serait davantage des capacités, celles-ci étant décontextualisées. Le transfert des compétences, elles, contextualisées, serait l'apanage de leur développement, en situation, et sous certaines conditions. Nous voyons dans la prochaine section des manières de développer les compétences, et leur inscription dans des processus de transfert.

2.3. Pour le développement d'une compétence de transfert : une perspective multidimensionnelle par l'activité

Le processus de professionnalisation est présenté par Wittorski (1998, 2009) comme des allers et retours entre deux pôles, le développement professionnel et la professionnalisation, passant par deux autres pôles, l'activité et la compétence, entre lesquels une négociation identitaire opère de manière itérative (Figure 12). Le développement professionnel relève de l'individu et de ce qu'il réalise dans sa situation de travail, qui est un résultat d'apprentissages dans l'activité de travail. La professionnalisation est jugement social sur une professionnalité, une identité professionnelle, qui peut être prescrite ou reconnue sur la base de compétences elles-mêmes requises (attendues) ou acquises (attribuées), pour reprendre le vocabulaire de Pichault et ses collègues (François Pichault, Antoine, Deflandre, & Naedenoen, 2006). Le passage du développement professionnel à la professionnalisation dépend alors d'une négociation sur une identité professionnelle, des compétences, entre deux projets (celui d'un individu et celui de l'organisation), et des choix théoriques effectués sur la notion de compétence.

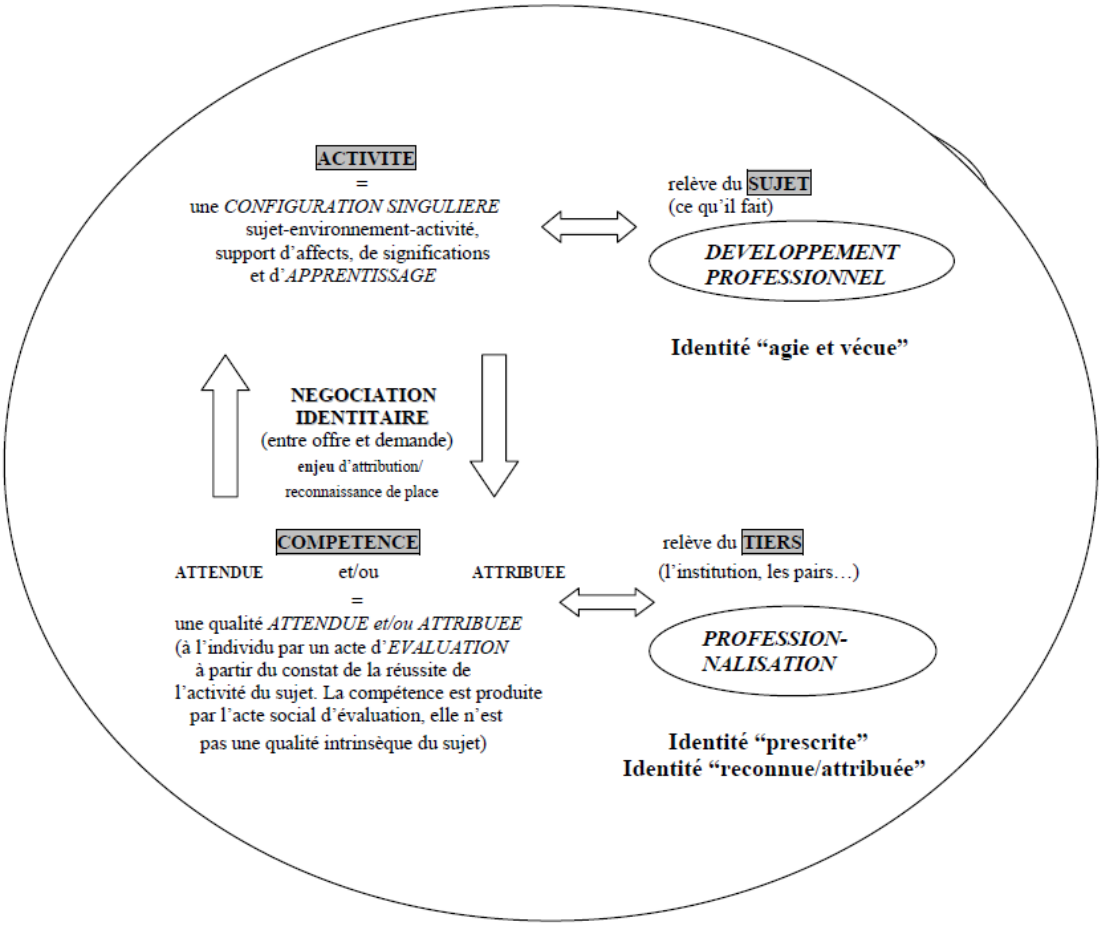


Figure 12. Processus de professionnalisation (Wittorski, 1998, 2007)

Sur la base du processus de professionnalisation ainsi présenté, nous abordons dans cette section différentes dimensions du développement des compétences, au cœur de la négociation identitaire.

D'abord, nous verrons plusieurs voix dites de professionnalisation, qui sont autant de logiques de développement de compétences, selon des approches variées de l'action. Ces voies mènent à la production de nouveaux savoirs d'action et compétences qui ont des fonctions réflexives précises.

Ensuite, on s'attardera sur une dimension « à la mode » des pratiques managériales : l'accompagnement par l'analyse des pratiques. On revient d'abord à ce que veut dire accompagnement pour examiner les liens entre analyse des pratiques, accompagnement et professionnalisation.

Cela amènera à penser l'accompagnement plus largement dans l'organisation et l'instrumentation de gestion des compétences.

Dans ce dispositif, le passage d'une professionnalisation des individus à celle des activités et des organisations souffre d'un manque de conceptualisation des liens entre les dimensions.

2.3.1. Voies de professionnalisation

Wittorski propose une typologie de voies de professionnalisation, sorte de synthèse d'une vaste littérature sur le développement et l'apprentissage qu'il est possible de lire selon les perspectives théoriques vues précédemment (rapport individu-situation ; expérience et réflexivité).

Ces voies sont entendues comme des **logiques de développement de compétences amenant à leur reconnaissance, donc au transfert**, sur le plan individuel en premier lieu (Boucenna et al., 2018; Wittorski, 1998, 2007, 2008, 2009, 2016).

De même, **les voies peuvent être conjuguées**, l'idée étant de multiplier les occasions de développement pour favoriser une « navigation professionnelle » (Le Boterf, 2016) au niveau individuel. **Elle peuvent se penser dans une perspective dialogique**, « les autres et soi-même » (Wittorski, 2008), avec des méthodes variées, de l'autoformation au contact des autres et de son environnement. Chaque logique identifiée fait l'objet de **savoirs et de types de compétences produites, remplissant des fonctions réflexives distinctes. Enfin, ces logiques fonctionnent souvent de manière conjointe**, c'est-à-dire que la professionnalisation des individus peut amener conjointement à la professionnalisation des activités et/ou des organisations, et réciproquement, avec les mêmes logiques de professionnalisation. Le terme conjoint est assez métaphorique : sa caractérisation plus précise fait l'objet de perspectives de recherche en soi.

2.3.2. Six logiques de professionnalisation pour développer le transfert

Les voies sont représentées dans le Tableau 18, repris de Wittorski (2007).

Tableau 18. Voies de professionnalisation (Wittorski, 2007)

Voie	Voies de professionnalisation	Nature du processus de développement professionnel mis en œuvre par l'individu
1	**Logique de l'action**	Situation connue présentant un caractère de nouveauté qui conduit à une adaptation dans l'action des process d'action habituellement mis en œuvre
2	**Logique de la réflexion et de l'action**	Situation inédite mettant en échec les façons de faire habituelles et conduisant à une itération entre la recherche d'informations et leur utilisation pour agir
3	**Logique de la réflexion sur l'action**	Situation de formalisation (orale ou écrite) de ses propres pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action
4	**Logique de la réflexion pour l'action**	Situation de formalisation de pratiques nouvelles par une réflexion anticipatrice de changement sur l'action
5	**Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action**	Situation de transmission de connaissances, de co-construction de pratiques nouvelles et de modification des façons habituelles de voir la situation par l'intervention d'un tiers
6	**Logique de l'intégration assimilation**	Situation d'apprentissage de savoirs théoriques ou d'action nouveaux

Dans la logique de l'action (1), l'individu agit dans une situation qu'il connait mais qui peut amener des surprises, des nouveautés, nécessitant une adaptation dans l'action. Au travail, en formation ou dans la vie courante, on peut être amené à changer ses manières de procéder sans nécessairement y consacrer une réflexion poussée. Nous produisons et reproduisons des routines. Dans cette logique, Leplat précise que le développement personnel implique, dans l'action, une incorporation de certaines compétences par hiérarchisation et sélection (Jacques Leplat, 1995). L'intuition, dans la logique de l'action, caractéristique d'un raisonnement abductif peut être à l'œuvre. L'improvisions dépend des niveaux des sujets : parler d'improvisation ou d'intuition chez un expert n'est pas la même chose que chez un novice. L'adaptation, dans la logique de l'action, est spontanée. La logique de l'action est ancrée dans une épistémologie qui rompt avec le dualisme cartésien corps / esprit dans une « intentionnalité pré réflexive » et une approche non téléologique.

Les savoirs créés sont SUR la situation dans laquelle on agit.

Les compétences sont incorporées et jouent le rôle de routines.

Dans la logique de la réflexion et de l'action (2), la formation par alternance en est l'archétype. Il s'agit de réaliser une tâche, un problème inédit (pour l'individu), seul ou avec d'autres, que nous ne savons résoudre avec nos routines habituelles. Elle procède par allers et retours entre les connaissances issues de la situation et les manières de les utiliser. La formation par alternance l'illustre. L'aller-retour construit des compétences intellectualisées, c'est-à-dire des prises de conscience permettant une meilleure explicitation de l'action. Il représente une forme d'accompagnement. Le raisonnement est ici déductif ou inductif. Dans les organisations, cette logique correspond aux configurations organisationnelles adhocratiques où les situations d'innovation sont plus nombreuses du fait des ajustements mutuels.

Les savoirs créés sont DANS l'action mais aussi théoriques.

Les compétences sont dites intellectualisées par prises de conscience permettant leur discursivité.

Les compétences produites sont plus facilement transférables, « investissables » dans d'autres situations.

La **logique de la réflexion sur l'action (3)** est le temps de l'analyse rétrospective de l'action (groupes de pratiques, par exemple) avec un objectif soit de compréhension de l'action soit de transmission de savoirs. La formalisation (écrit, oral) permet l'émergence de connaissances sur l'action traduites en expérience. Les pratiques d'analyse du travail de cette logique consistent en une mise en mots des routines et/ou des compétences intellectualisées (voies 1 et 2) que ce soit aux niveaux individuel, collectif ou organisationnel, pour la (re) construction de nouvelles règles et / ou organisations. La logique peut concerner la formalisation des activités ou des règles de l'organisation.

Les savoirs sont SUR l'action.

La compétence créée est une compétence de processus (gestion de l'action, analyse de son action en situation).

Elle participe d'un développement personnel (connaissance de son fonctionnement) et produit une forme de réflexivité (contrôle réflexif de l'action et gestion des capacités).

Dans la **logique de la réflexion pour l'action (4)**, les changements à venir sur l'action sont anticipées. On s'attarde à définir les nouvelles pratiques de travail plus efficaces. Les cercles de

qualité en font partie, pourvu qu'ils travaillent en vue d'une anticipation de l'action, s'apparentant alors davantage à des groupes d'innovation.

Le savoir produit est POUR l'action et fortement contextualisé. La compétence créée est une compétence de processus (gestion de l'action, analyse de son action en situation). Elle participe d'un développement personnel (connaissance de son fonctionnement) et produit une forme de réflexivité (contrôle réflexif de l'action et gestion des capacités).

Dans la **logique de traduction culturelle par rapport à l'action (5)**, les individus sont accompagnés par de tuteurs, des consultants, des tiers plus généralement, qui transmettent des savoirs en même temps qu'ils distancient de l'action.

Les savoirs créés sont DANS l'action et théoriques. Les compétences sont intellectualisées (prises de conscience) et réinvestissables (transférables).

Enfin, la **logique de l'intégration assimilation (6)** correspond aux formes plus traditionnelles d'apprentissage (enseignement magistral, auto formations, utilisation de ressources variées. Elle se différencie des autres logiques par rapport à sa distance de la situation de travail. Elle consiste surtout en la préparation d'individus à différentes activités (de travail, sociales, etc.) selon les attentes. C'est le point de vue de la formation. Ici, Bélanger et al. (2004) en distinguent deux valeurs pour la transférabilité des compétences : une valeur d'usage (« transfert dans l'action des apprentissages acquis dans une formation ») et une valeur d'échange (« reconnaissance du caractère transférable, des acquis de l'expérience et de la formation »).

Les savoirs créés sont théoriques (disciplinaires) ou d'action (techniques). La compétence produite est liée à la formation et sa pédagogie et relève d'une compétence méthodologique. Ce sont des capacités transférables.

Il est assez édifiant de constater les points communs entre l'approche de Wittorski, très ancrée dans l'action située, et Mintzberg, père, on pourrait dire, du *management education* (Mintzberg, 2005) lorsqu'il pense les « pédagogies du management » (p.319) devant être conjuguées de manière variée (cous magistraux, cas, apprentissage par l'action, expérience naturelle et application de ce qui a été appris).

2.3.3. Savoirs d'action créés et formulation des savoirs d'action

Plusieurs types de savoirs sont créés, dans, sur et pour l'action, qui sont synthétisés dans l'expression savoirs d'action, qui sont au cœur de la production des compétences du transfert.

En effet, les voies de professionnalisation participent de l'accroissement de la flexibilité des individus par la capacité à énoncer des savoirs d'action (J.-M. Barbier & Galatanu, 2004). La formalisation des pratiques (en particulier voies 3 et 4 exposées ci-dessus) est ici un prétexte à flexibiliser les compétences et à produire de nouveaux process d'action et de nouveaux savoirs, non à modéliser l'action comme fin en soi. Chaque logique de professionnalisation amène à la création de types de savoirs et de compétences remplissant des fonctions particulières.

Barbier (2007) définit la notion de **savoirs d'action** ainsi :

« Enoncés considérés par l'acteur énonciateur comme efficaces, c'est-à-dire comme investis d'une valeur par rapport à un engagement ultérieur dans l'action, la sienne et celle d'autres acteurs placés dans la même situation […] » (J.-M. Barbier, 2007, p. 65).

Les savoirs d'actions impliquent :

- Une formulation (l'énonciation) ;
- Dans le cadre d'une activité professionnelle ;
- Liant le sujet et son activité ;
- Ils sont considérés comme efficaces par l'énonciateur.

Ils se distinguent des savoirs actionnables. Dans le transfert, le savoir actionnable est ce qui est « susceptible d'être mis en action dans la vie quotidienne », et renvoie donc au passage du savoir à l'action (M.-J. Avenier & Schmitt, 2007).

Dès lors, d'un côté, nous avons les savoirs d'action, qui sont des énoncés formulés et considérés comme efficaces par un individu dans une situation donnée et pouvant être réinvestis dans une autre situation. De l'autre, ces savoirs d'actions sont rendus actionnables (perception) par l'énonciateur par différentes logiques à travers le processus de transfert.

Ainsi, le transfert est la création de nouveaux savoirs par différentes logiques de développement plus ou moins ancrées et en discontinuité avec la situation, et une formulation

de ces savoirs nouvellement créés. Le développement des compétences est toujours une affaire de transfert des compétences du fait de nouveaux savoirs créés et/ou re créés dans des nouvelles situations, articulés avec d'autres savoirs d'expériences passées.

Cette formulation devient une compétence nécessaire, par exemple, lors d'entretiens de recrutement où l'on tire de nos expériences des capacités (décontextualisation des compétences) que l'on démontre pouvoir être réinvesties dans la nouvelle situation (recontextualisation des capacités). Mais la création de ces savoirs passe aussi par le langage : la **compétence est discursive** (J.-M. Barbier & Galatanu, 2004).

En somme, les savoirs d'action sont (Astier, 2007) :

- Des énoncés. Ils supposent un « cadre d'énonciation », des contextes de prise de parole qui doivent favoriser la reconnaissance du sujet dans une réception active du destinataire ;
- Une activité de désingularisation, c'est-à-dire de décontextualisation et recontextualisation des compétences ;
- Une affirmation identitaire. La compétence est l'attribution d'une qualité à un individu par un tiers. Le destinataire attribue la reconnaissance d'une efficacité de l'énoncé, d'une identité professionnelle ;
- Une intention communicative dans une posture réflexive.

Ce qu'on pense par compétence d'énonciation de savoirs d'action (dans, sur et pour l'action) correspond aux compétences d'action (transformation de la situation), d'analyse des situations (compréhension de la situation) et de gestion de l'action (analyse de l'organisation/transformation de l'action). Ces compétences permettent le transfert par l'énonciation des savoirs d'action sur lesquels elles reposent.

2.3.4. Compétences produites et fonctions (transformation, réflexivité, transfert)

Ainsi, plusieurs types de compétences peuvent être produits à l'occasion des logiques de professionnalisation (Tableau 19).

Tableau 19. Types de compétences, fonctions et logiques de professionnalisation les ayant produites, d'après Wittorski (1998, 2007)

Type de compétence	**Compétence d'action**	**Compétence d'analyse des situations**	**Compétence de gestion de l'action**	**Compétence méthodologique**
Fonction	Transformation de la situation (routines)	Compréhension de la situation – favorise le transfert	Analyse de l'organisation/transformation de l'action/gestion des capacités d'action « Méta compétences » - contrôle réflexif (Giddens)	Hautement transférables (espace)
Description	Savoir-faire, compétences incorporées, de méthode.	Prises de conscience (compétences intellectualisées)	Compétences de processus, d'analyse de la pratique	Analyse et résolution de problème « Compétence-clé » / Compétence transversale
Logiques de professionnalisation	Voies 1 et 2	Voies 2 et 5	Voies 3 et 4	Voie 6

En définitive, la question du transfert des compétences chez Wittorski est abordée, on l'a vu, par leur développement selon des voies hétérogènes qui peuvent se croiser et générer des professionnalisations à d'autres niveaux (activité et organisation). Elles ont rapport, dans les voies de développement, à quatre dimensions : « la continuité ou à la rupture par rapport à l'action antérieurement engagée par le sujet », « la temporalité globale des processus développés », « leur temporalité vis-à-vis de l'action à laquelle ils se réfèrent ou ils sont rattachés (avant, pendant ou après l'action) », et « la nécessité ou non d'un transfert (notamment lorsque l'espace de la production des connaissances, savoirs ou process d'action, n'est pas celui de leur utilisation »

(Wittorski, 2007, p. 135). Wittorski résume ses propos, que nous ne pouvons que reprendre au mot près, dans le Tableau 20.

Tableau 20. Continuité/discontinuité de l'action, temporalité et place du transfert, Wittorski (2007, p.137)

Voies	**Continuité ou discontinuité de l'action**	**Temporalité globale**	**Temporalité par rapport l'action**	**Différence entre l'espace de production et l'espace d'utilisation**
Logique de l'action	Continuité de l'action Opérations ou matériaux nouveaux (*ajuster au fil de l'action son process d'action*)	Courte	Pendant l'action en cours de réalisation	Non
Logique de la réflexion et de l'action	Discontinuité de l'action Opérations et matériaux inédits (*construire, par résolution de problèmes, un nouveau process d'action*)	Courte	Pendant l'action en cours de réalisation	Non
Logique de la réflexion sur l'action	Discontinuité de l'action Opérations nouvelles (*analyser ses pratiques*) et matériaux connus (*ses propres pratiques*)	Longue	Après l'action à laquelle elle se réfère (*en dehors d'elle, dans un autre espace*)	Oui
Logique de la réflexion pour l'action	Discontinuité de l'action Opérations et matériaux nouveaux (*définir par anticipation de nouvelles pratiques*)	Longue	Avant l'action à laquelle elle se réfère (*en dehors d'elle, dans un autre espace*)	Oui
Logique de la traduction culturelle	Discontinuité de l'action Opérations et matériaux inédits (*construire, en situation, un*	Courte	Pendant l'action en cours de réalisation	Non

par rapport à l'action	*nouveau process d'action à l'aide d'un tiers*)			
Logique de l'intégration assimilation	Discontinuité de l'action Opérations connues et matériaux nouveaux (*acquérir des savoirs nouveaux*)	Courte	Avant l'action (*en dehors d'elle, dans un autre espace*)	Oui

Le transfert des compétences dépend des voies par lesquelles nous les développons et qui ont un rapport spatio-temporel avec l'action plus ou moins en cours. Les logiques de professionnalisation de réflexion sur et pour l'action (3 et 4), par exemple, concernent l'analyse des pratiques, de manière anticipée ou rétrospective. L'analyse des pratiques est nécessairement en rupture avec l'action. Il faut la piqûre du taon pour que l'action laisse place à la pensée (Arendt, 2014). Mais du fait d'une forte discontinuité avec l'action, et d'une temporalité décalée (avant ou après l'action), les processus de transfert des savoirs et des compétences nouvellement produites est nécessaire. On peut, dans ce sens, imaginer une logique de réflexion sur l'action dans le flux continue de l'action (voies 2 et 5) dans lequel les temporalités vis-à-vis de l'action sont réduites et où l'aide d'un tiers se fait en même temps dans l'action ou dans un espace qui n'est pas totalement coupé de l'action. Par exemple, voir un coach professionnel dans un espace à part de l'action, mais dans un temps qui coupe brièvement l'action (entre midi et deux).

Dans la suite, nous précisons le propos synthétique de Wittorski à travers l'essor de l'accompagnement professionnalisation par l'analyse des pratiques, dans une « nébuleuse » (M. Paul, 2009) **de pratiques d'accompagnement. Au fond, il émerge une nouvelle épistémologie de la pratique dont Schön (2015) est un avatar. Le *management education* s'y immisce dans une logique de compromis (Boltanski & Thévenot, 1991) propre aux sciences de gestion.**

2.4. L'essor de l'accompagnement professionnalisant par l'analyse des pratiques (voies 3 et 4) : la nébuleuse de l'accompagnement

L'accompagnement à la formulation et la création des savoirs d'action permettant la production de compétences de transfert repose de plus en plus sur les logiques de la réflexion sur l'action et de la

réflexion pour l'action, parfois de manière combinée. La logique de traduction culturelle par rapport à l'action peut aussi être concernée.

En effet, la demande de flexibilité croissante des individus doit passer par des technologies de soi (Foucault, 1981), comme nous l'avons vu plus haut. **Ce sont des compétences de gestion de l'action qui sont attendues pour faciliter le transfert.** Les logiques privilégiant les analyse de pratiques sont au cœur du processus et d'une « inflation de la réflexivité » dans le management (Eraly, 1994) pour mettre au jour les aspects invisibles, « insus » de l'activité (Wittorski, 2014).

Dans les organisations où la situation (au sens fort) n'exclut pas l'individu, le développement d'une compétence de transfert passe par des formations en situation de travail différentes que le législateur affectionne (Dietrich, 2018). Sur ce domaine, les liens entre sciences de gestion et de l'éducation sont forts, la passerelle étant réalisée par l'éducation au management (*management education*) et en particulier l'enseignement critique du management (Cunliffe, 2004, 2009b; Huault & Perret, 2011; Mintzberg, 2005).

Le développement des compétences devient un enjeu majeur pour la GRH au sein de laquelle le paradoxe compétences requises / compétences acquises (François Pichault et al., 2006) est au cœur d'une nécessité d'adaptation des employés à leur poste de travail autant qu'aux changements à venir (employabilité interne et externe / professionnalisation-travail). Le développement professionnel est donc celui de la sécurisation des parcours professionnels, mais exige une volonté individuelle dans laquelle parfois, objectifs de l'organisation et objectifs de l'individu ne coïncident pas / plus, au risque du conflit (Rojot, 2016, p. 170-174). L'articulation individu-organisation est complexe, dépendant des projets individuels en même temps que des pratiques organisationnelles réifiées dans les structures et les conventions de GRH (F. Pichault & Nizet, 2000). C'est d'ailleurs dans les conventions individualisantes que l'on trouve une inclination forte au développement des compétences comme « perspective du développement de l'organisation » (p. 141) dans laquelle la qualité des formations est regardée de près. Les auteurs montrent que la mise en place de conventions individualisantes est celle de l'évaluation du personnel et des résultats de leurs formations par des bilans de compétences. Alors que, pour la convention délibérative, on trouve davantage une régulation par les pairs et des formations assurées par les professionnels.

Dans cette optique, l'organisation se dote d'outils de gestion des compétences qui peuvent prendre des formes variées au cœur d'une démarche compétence : référentiels de compétences pour gérer les formations, plus largement la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences, les outils d'entretiens annuels d'évaluation, les parcours professionnels, bilans de

compétences, outplacement, VAE, voire des aides à la création d'entreprise dans les organisations, etc… Dans cette démarche, le référentiel des compétences est central (Amaury Grimand, 2012), à la croisée des différentes missions de la GRH (recrutement, formation, évaluation, GPEC, …). S'ils prennent des formes multiples, la philosophie gestionnaire (Hatchuel & Weil, 1992) reste la même : évaluer, normer, étalonner, gérer les individus et leurs évolutions en entreprise (Dietrich et al., 2010; Jarnias & Oiry, 2013). **Les formes d'accompagnement, dans les organisations et à l'extérieur (accompagnement à l'emploi), reposent sur ces outils.**

2.4.1. Accompagnements et accompagnement

L'accompagnement prend son essor dans les années 90 (M. Paul, 2009)**. Le terme est polysémique et non stabilisé dans la littérature du fait des multiples formes qu'il peut prendre.**

Partant du courant sur la gestion des carrières, en montrant comment il a répondu d'abord à l'enjeu du choix professionnel à une époque où les mutations du travail modifiaient l'ordre des stabilités professionnelles (milieu XIXe et début XXe Siècles), Glée (2019) montre comment une théorie psychologique différentielle (tests psychologiques pour différencier les individus) dans le champ de l'orientation professionnelle a laissé progressivement place à une théorie du développement de carrière. On passe ainsi d'une théorie où le sujet est presqu'absent, sa rationalité étant largement limitée et soumise aux conclusions des tests psychologiques à un moment donné de sa vie, à une théorie du développement où l'agentivité est davantage de mise. C'est l'essor des conseillers d'orientation, aidant les individus à prendre conscience des capacités qu'ils acquièrent à l'articulation avec les contraintes et opportunités de l'environnement. Mais le plus souvent, c'est le marché et les mutations du travail et des organisations qui l'emportent sur les choix selon les désirs initiaux. La mondialisation a entériné des carrières de plus en plus sans frontières (Arthur & Rousseau, 1996) ou nomades (L. Cadin et al., 2003), remettant en question le paradigme de la carrière organisationnelle d'après-guerre, sans toutefois le faire disparaître, du fait d'une recherche possible de fidélisation de salariés dans des carrières intra-organisationnelles (Ventolini & Mercier, 2015). Ainsi, le métier de gestionnaire des carrières dans les organisations évolue en même temps que le paradigme des carrières sans frontières (Glée, 2019) et les autres courants s'enracinant dans la gestion des métiers des emplois et des compétences comme la prospective (Boyer & Scouarnec, 2009) allant jusqu'à la prospective de soi par le projet professionnel en entreprise (Glée, 2009). Dans cette optique, le gestionnaire de carrière, accompagnateur, « devra jouer sa propre partition : essayer de réconcilier les demandes diverses des individus avec le maintien de la cohésion collective, à l'image des tension permanentes rencontrées dans un orchestre de jazz ; être créatif et

improviser à l'intérieur de cadres organisationnels inscrits dans des environnements équivoques » (Ventolini & Mercier, 2015, p. 129), afin de gérer l'employabilité interne et externe des salariés en même temps que les différents projets des parties prenantes dans une vision prospective.

Prenant acte d'une « nébuleuse » de types d'accompagnement à l'emploi et dans les organisations, **Paul distingue différents types d'accompagnement** (M. Paul, 2009), que nous ne reprendrons pas intégralement ici : counseling, coaching (Persson & Rappin, 2015; Pezet, 2005; Shoukry & Cox, 2018), sponsoring (parrainage), mentoring (Dardouri, 2019), tutorat, conseil, compagnonnage. Toutes ces formes ont en commun une **ontologie relationnelle et l'objectif d'apprentissage**. Pour Paul (2009), quatre aspects sous-tendent l'accompagnement :

- Secondarité : celui qui accompagne soutient l'autre, il n'est donc pas premier mais second. Dans les mots de Boucenna et al. (2018), l'accompagnateur est un « expert de processus » davantage que de contenu, à l'image d'un Socrate à la fois taon, sage-femme et raie-torpille (Arendt, 2014) ;
- Cheminement : l'accompagnement suit une méthode qui procède par étapes, suivant une direction et des objectifs. Il part en créant des « situations problèmes » (Vacher, 2018).
- Effet d'ensemble : les deux participants (accompagné et accompagnateur) sont impliqués dans le processus ;
- Transition : l'accompagnement s'inscrit dans un moment transitoire, entre deux dates ;
- Relation et co-construction : la relation et sa qualité est primordiale pour la réussite de l'accompagnement. Elle est une cheville ouvrière dans une ontologie relationnelle dans laquelle les deux personnes de l'accompagnement ont chacune leur projet (Boucenna et al., 2018) ;
- Langage : la relation se construit en partie grâce au langage qui implique les différentes voix, dans une polyphonie caractéristique du dialogisme (Bakhtine, 1984).

Illustration : le coaching

Il ne faut pas confondre le coaching avec le concept très englobant d'accompagnement, nous disent Corriveau et al. (Corriveau, Lauzon, & Garneau, 2018). Le coaching est une pratique d'accompagnement. Pour les auteurs, le coaching s'inscrit dans une logique de professionnalisation de réflexion sur l'action, par l'analyse des pratiques, menant à la construction de compétences de processus (gestion de l'action).

Avec Persson et Rapin (2015), le coaching est multiple, tant dans ses rôles et fonctions, que dans la manière théorique d'appréhender la notion. Le coaching est un processus fortement dépendant des motivations de son installation en dispositif. Dans l'entreprise, il est souvent utilisé pour atteindre la performance dans des enjeux d'efficience professionnelle. Il vise aussi, dans sa méthode, l'autonomisation des individus en o-créant des outils sans apporter de solution pré-construite. Dans la création de formes de réflexivité à travers des types de compétence, il se rapproche fortement du développement personnel (Jaotombo & Brasseur, 2013). Le coaching, pour Bayad et al., est davantage entre la création de savoirs d'adaptation (approche piagétienne d'assimilation-accommodation des schèmes) et la création de schèmes d'adaptation, dans une perspective relationnelle de dialogue (davantage ancrée dans un agir communicationnel de Habermas). Le coaching, en tant que pratique d'accompagnement, est donc une prescription au changement, à la transformation, dans une relation de projection amenant, par le dialogue (et les divergences), à l'autonomie.

Persson et Rapin (2015) souhaitent dépasser les critiques sur le coaching, presqu'inévitablement ancrées dans un rapport au pouvoir foucaldien (Pezet, 2005) et des valeurs néolibérales trop présentes (Shoukry & Cox, 2018). S'appuyant sur Brasseur (2009), ils prônent un accompagnement qui gère à la fois « épanouissement personnel et intégration sociale » dans un cadre bienveillant, au sens de la recherche en GRH. Le coaching pourrait révéler, de manière réflexive, les limites des individus, leurs imperfections, en bref, leurs vulnérabilités. En somme : « en matière de coaching lié tant aux problématiques d'efficience professionnelle que de développement personnel (Jaotombo et Brasseur, 2013), il s'agit de disposer d'une connaissance praticable, c'est-à-dire d'une « connaissance qui ne soit pas débranchée du vital » (Jullien, 2011, p.210) pour la décliner dans l'accompagnement RH. Trop fortement soumis à la rationalisation gestionnaire, ou aux normes des fédérations professionnelles, le coaching pourrait perdre le potentiel de sagesse dont il est porteur. C'est à ce prix, celui d'une dissidence assumée, qu'il générera une démarche à la fois éthique et pragmatique » (Persson & Rappin, 2015, p. 112).

Glée (2019) inscrit l'accompagnement comme nouvelle figure de gestion des carrières et des compétences dans l'organisation, mais dans un sens différent de celui de gestionnaire des carrières. Elle plaide pour l'utilisation du terme accompagnement dans l'entreprise au lieu d'une gestion des carrières où « carrière doit rimer avec performance » (p.200). L'accompagnement serait un vecteur de parcours professionnels durables, finalement presque dans le même sens que Dujardin (2013) : « soutenable, acceptable pour les 'humains' encadrés et encadrants » (p.200). Ce nouveau

mode de gestion des parcours passerait par l'accompagnement. Ce qui est pensé est très proche de la conception du coaching chez Bayad et al. (2010).

Boucenna et al. (2018) œuvrent à l'articulation entre l'accompagnement, l'analyse des pratiques et la professionnalisation.

Dans le processus, l'accompagnement par l'analyse des pratiques se veut professionnalisant, c'est-à-dire transférant car producteur de nouvelles compétences telles que vues plus haut. Pour développer des compétences de réflexivité, un tiers est nécessaire pour se distancier de l'action et formaliser les pratiques. L'analyse des pratiques professionnelles est définie par l'ensemble des « initiatives suscitant le développement d'une réflexion menée par des professionnels au sujet de leurs propres pratiques » (Wittorski, 2018, p. 144). L'accompagnement par l'analyse des pratiques est, pour Wittorski, ancré dans une logique de réflexion sur et pour l'action, et une logique de traduction culturelle par rapport à l'action, qui produisent des compétences de processus et intellectualisées, participant d'un développement personnel et de formes de réflexivité (contrôle des actions et projection).

L'analyse des pratiques permet le développement professionnel. L'analyse du vécu de l'expérience, la compréhension du travail et des composantes affectives du travail, par rapport à son histoire de vie, facilite le développement professionnel, entendu comme développement de compétences et modification ou renforcement d'une identité professionnelle.

Clot, dans une optique très profondément ancrée dans l'activité, envisage l'accompagnement comme méthode indirecte. L'analyse du travail doit permettre, dans la Clinique de l'Activité, aux individus « de retrouver l'histoire oubliée d'une activité abandonnée » (Santiago-Delefosse & Rio Carral (del), 2017, p. 126). Dans l'analyse du travail, il s'agit de redonner vie aux autres manières de faire oubliées, délaissées au profit d'autres. Il s'agit, plus précisément, de se faire parler les manières de faire, par des méthodes de confrontations diverses. L'expérience vécue n'est pas accessible directement et masque des luttes entre plusieurs activités rivales. Autrement dit, adopter un certain comportement dans une situation, c'est en écarter d'autres. L'activité, chez Clot, est conflit, elle contient des laissés pour compte. Il faut donc distinguer activités réalisées et réel de l'activité. **Accéder à ces conflits ne peut se faire de manière directe.** Par la difficulté d'approcher directement le réel de l'activité, cette méthode indirecte doit porter une attention particulière sur les « moyens détournés » qu'elle utilise : prise en compte sérieuse des activités réalisées et choix minutieux des réalisations duplicables. Dès lors, les méthodes de confrontation utilisées (Clot, 2010b) transforment les activités en langage en s'attardant sur le comment plutôt que le pourquoi. Elles confrontent les points de vue, entre praticiens (confrontations croisées sur des tâches précises,

à l'aide d'enregistrement vidéo, par exemple), ou entre praticien et chercheur (instruction au sosie). La confrontation provoque un dialogue avec soi-même, avec son expérience, et vise la transformation de l'activité.

Au total, l'accompagnement est : « la mobilisation par un accompagnateur d'un ensemble de ressources destinées à soutenir le processus d'enquête (au sens de Dewey) de l'accompagné dans un contexte chargé d'incertitudes quant aux objectifs et aux moyens de les atteindre. Dès lors, l'accompagnement relèverait d'un exercice de décentration de ses propres enjeux, de ses propres schèmes opératoires, de ses propres intérêts et de ses propres quêtes identitaires » (Boucenna et al., 2018, p. 181). L'accompagnement est aussi une occasion de professionnalisation de l'accompagnateur. Il peut s'envisager dans des liens variés entre l'accompagnateur et l'accompagné : la relation varie en fonction des perspectives opérationnelles de l'accompagnement comme des perspectives théoriques, renvoyant à la question de la forme d'éthique de la relation dans l'accompagnement.

Nous schématisons l'accompagnement dans la Figure 13, adaptée de Boucenna et al. (2018, p.181).

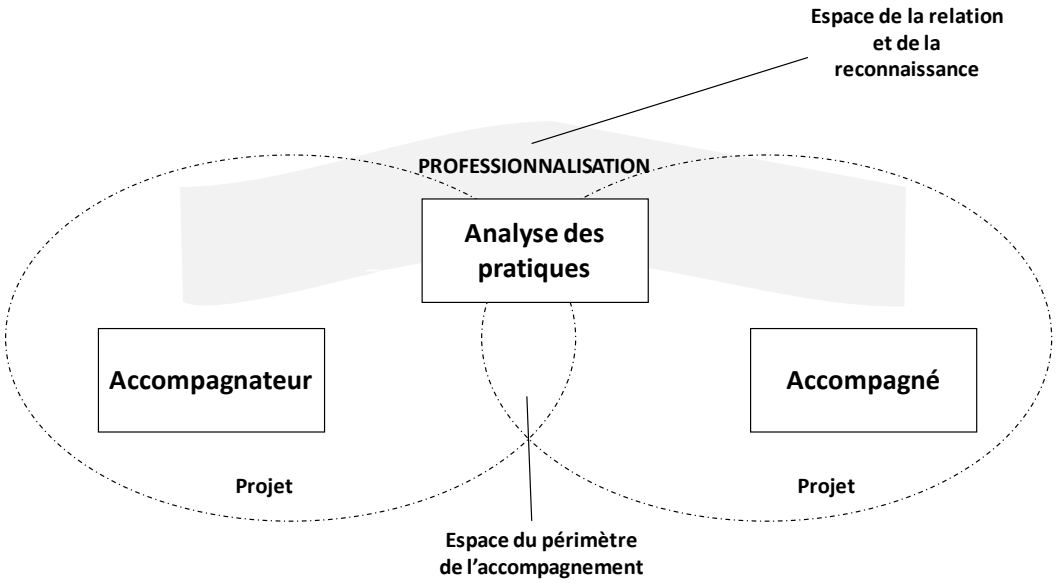


Figure 13. L'accompagnement, d'après Boucenna et al. (2018)

L'enjeu théorique majeur dans la relation d'accompagnement, est la caractérisation du lien. C'est pourquoi le langage y joue un rôle moteur, et il faut clarifier, dans l'accompagnement, son

statut, parmi la quantité d'approches théoriques (Palo Alto, structuralisme, postmodernisme, dialogisme…).

*Un point d'attention majeure semble faire l'unanimité dans la littérature : la dissociation entre développement professionnel et reconnaissances des apprentissages créés par l'analyse des pratiques. Il peut y avoir danger à substituer la notion de développement professionnel à celle de professionnalisation, suggérant alors une négociation identitaire à un acteur, c'est-à-dire sans la reconnaissance institutionnelle et plus largement sans les « enjeux institutionnels » des dispositifs de professionnalisation. Cela reviendrait à faire de l'accompagnement un palliatif aux changements multiples, comme le dit Paul (2009), à « compenser par de l'*immédiat *(densité par du relationnel, de l'affectif, de l'expérientiel, de l'individuel) un défaut de perspective, l'absence du* médiat » (p.104).

2.4.2. Co-construction d'une instrumentation de gestion de l'accompagnement : l'accompagnement comme dispositif sociotechnique

Faire de l'accompagnement un outil de gestion à part entière paraît délicat, sauf à dire, avec les critiques et craintes émises par Paul, Wittorski, Glée, qu'il devient une « machine de gestion », comme en parle Girin (2016), c'est-à-dire véhiculant une nouvelle discipline, une nouvelle « métrique » (M. Paul, 2009) cadencée. C'est qu'il faut, pour les instruments comme pour l'accompagnement, saisir, tel qu'on l'a fait précédemment, la philosophie gestionnaire (Hatchuel & Weil, 1992) sous-jacente : ce qui convainc l'ensemble de l'efficacité de l'accompagnement. **Peut-être, comme Paul le suggère, faut-il englober et stratifier les outils de gestion des compétences associés à une perspective d'accompagnement à la flexibilité, donc au transfert, dans la notion plus large de dispositif, et en particulier de dispositif sociotechnique de gestion, notion qui n'en est pas moins neutre (Patrick Gilbert, 1998; Patrick Gilbert & Yalenios, 2017)**. Ainsi, comprendre comment les organisations gèrent le transfert des compétences de leurs collaborateurs ne peut faire l'économie d'une analyse des contenus des outils de gestion (Oiry, 2011) et plus largement des lignes des dispositifs (Deleuze, 1989).

Dans ce sens, l'accompagnement est un dispositif sociotechnique (Patrick Gilbert, 1998) qui reconnait l'importance des outils de gestion des compétences dans un rapport socio matériel (Orlikowski, 2007). Ils comprennent des lignes de discours découlant de théories de l'action incorporant une rationalité d'action du sujet, réifiés et objectivés dans des formes d'accompagnement au sein desquels des instruments-supports peuvent être utilisés (bilans de compétences, référentiels, etc.). Comprendre les lignes du dispositif, ses fonctions et sa genèse

est crucial (Patrick Gilbert & Yalenios, 2017)**. Dans un projet sociotechnique, c'est remettre objet et acteurs au centre de l'organisation.**

> « Les enseignements essentiels de ce courant ont conservé leur valeur et leur pertinence, et nous pouvons toujours les faire nôtres. Il s'agit de :
> - L'affirmation du caractère inéluctablement sociotechnique et toutes les réalités de travail et notamment des organisations qui ont un double aspect, social et technique ;
> - L'hypothèse selon laquelle la technique limite et favorise les comportements des employés de même que ceux-ci favorisent ou limitent les transformations visées par elle ;
> - La recherche simultanée d'une compréhension fouillée des systèmes opératoires et des aspects économiques, psychologiques, politiques et culturels du fonctionnement de l'organisation ;
> - L'attention au réel de travail et la prise en compte de l'imprévisible » (Chiapello & Gilbert, 2013).

Ainsi, Gilbert, puis d'autres avec lui, proposent une modélisation du dispositif, en partant des travaux de Foucault et des sociologues de l'innovation, sur la base d'une dimension structurelle, fonctionnelle et processuelle.

Dans ce modèle, les dispositifs sont des agencements, des « lignes », dit Deleuze (1989), d'humains et de non-humains (Callon & Latour, 1982; Latour, 2005b; Strum, Callon, Latour, & Akrich, 2013). Aggeri en fait une brève synthèse définitionnelle et historique (Aggeri, 2014).

De Vaujany (2005) définit le dispositif en rapport aux outils de gestion dans une activité collective organisée : « un ensemble d'éléments de design organisationnel porté par une intention stratégique, produit et géré par le centre ou le pivot d'un collectif organisé, et qui vise à intégrer les outils de façon cohérente et dans le respect de certaines règles de gestion » (F. X. de Vaujany, 2005, p. 24). Moisdon en donne une définition plus brève avec l'aspect spatio-temporel : « arrangements dans le temps et dans l'espace des personnes et des choses » (Moisdon, 2005), mais sans perdre l'aspect finalisé (Moisdon, 1997a).

> « On conviendra également de distinguer les outils de gestion de ce que l'on peut appeler dispositifs de gestion, qui constituent un concept plus large, spécifiant quels types d'arrangements des hommes, des objets, des règles et des outils paraissent opportuns à un instant donné. Par exemple, un cercle de qualité, dans le cadre de la syntaxe élémentaire que nous proposons, est un dispositif ; il fixe le rythme et la composition des réunions, les modalités d'animation, les objectifs attendus. Il peut s'aider évidemment d'outils (des taux de rebuts en sont l'expression la plus simple, mais il peut s'agir de schémas plus complexes, comme des diagrammes de Pareto ou des analyses de corrélation) ; il peut conduire à de

nouveaux outils, et son existence même peut avoir été déclenchée par une approche formalisée » (Moisdon, 1997b, p. 9).

Michel Foucault, dans ses travaux sur la sexualité, pense le dispositif comme technique de gouvernement des êtres humains (Foucault, 1994, p. 299 cité aussi par Aggeri, 2014, pp. 49-50). La citation devenue célèbre, aussi reprise pas Aggeri, retient trois dimensions : le dispositif est un assemblage hétérogène (humains, non humains, discours, objets) d'éléments, visibles ou non, liés entre eux de manière dynamique dans une relation savoir/pouvoir, qui émerge historiquement dans une urgence en rapport à un besoin précis, une intention. Le dispositif peut être repérable par son intentionnalité, ses instruments, diront Gilbert et Yalenios, points d'entrée des lignes du dispositif. Pour autant, le dispositif, comme le dispositif économique, par exemple, peut échapper à toute reconnaissance et prise en main en devenant autonome (Aggeri, 2014). Le dispositif s'insère et génère une action collective en modifiant, créant des pratiques au niveau micro. Le dispositif se transforme aussi à la rencontre d'autres dispositifs.

A regarder le dispositif d'accompagnement dans son usage situé, dans l'activité, les perspectives appropriatives (F.-X. de Vaujany, 2006; A. Grimand, 2006; Amaury Grimand, 2012) **offrent des clés de compréhension du passage du développement professionnel à celui de professionnalisation. Sans rentrer dans le détail des perspectives que la thèse de Martineau** (2009) **présentent,** on retient ici l'idée de **co-construction**, que l'on peut aisément rapprocher du processus de genèse instrumentale, dimension importante du dispositif dans son processus. Cette dimension n'est pas à l'abri d'usages modifiés, de réappropriations par les acteurs selon les significations particulières qu'ils en font, les contraintes, la distanciation entre la conception et l'usage. La modification des instruments des dispositifs, ligne la plus visible, peut, par la **réactivité** (Chiapello & Gilbert, 2016) des acteurs, des usagers, modifier les discours intégrés au dispositif. Il peut y avoir alors un décalage entre, pour reprendre Detchessahar (2003), le discours stratégique – l'intention d'ingénierie de gestion – et le discours organisationnel – le réel, l'appropriation de l'intention.

Comment envisager, alors, dans le dispositif d'accompagnement, une co-construction de l'offre de professionnalisation, de développement de compétences de transfert ?

Les visions rationalistes ne semblent pas offrir une marge suffisamment grande d'action aux individus, on l'a vu. En reprenant Eynaud, Mallaurent et Mourey (2016) : « Si le cognitivisme réintroduit le sujet dans l'analyse, il demeure cependant rationnel, c'est-à-dire qu'il utilise sa raison pour parvenir à ses fins et n'est pas sujet à l'affectif. Le processus de décision s'inscrit dans une

démarche de *problem solving* et dans une logique de fin-moyens ». Lorino disait, sur le contrôle de gestion, à quel point ce dernier peut « *se passer des acteurs* » (Lorino, 2002) en privilégiant une approche par la mesure prédictible et déterministe. **Ainsi ce dernier propose-t-il de déplacer le curseur d'une conception rationaliste positiviste des outils à une approche pragmatiste inspirée des approches sémiotiques (Peirce) en rapprochant conception et mise en œuvre de l'outil** (F.-X. de Vaujany, 2006)**, là où le cognitivisme clivait les deux dimensions**. Dans cette perspective, la relation savoir-action est au cœur de l'objet : l'outil est interprété, réinterprété, devient instrument et façonne un pouvoir d'agir. Au versant opposé, il n'est plus habilitant, mais contraignant, et peut donc bloquer une genèse instrumentale, au sens de Rabardel. **C'est la réactivité des outils dans une approche socio matérielle qui intéresse les perspectives appropriatives des développements des compétences, davantage que dans une approche représentationnelle où l'appropriation suit un plan pouvant amener à l'absence de transfert.**

La théorie de l'Acteur-Réseau (ANT) est prometteuse pour la gestion des compétences (Livian, 2007). Le dispositif, pour les sociologues de l'innovation, est en effet un assemblage sociotechnique d'humains et de non humains, assemblage perçu dans un réseau plat où les non humains sont considérés comme des actants au même titre que les humains. Cet assemblage s'opère dans une controverse pour trouver des conventions d'action (Callon & Latour, 1982; Latour, 2005b; Strum et al., 2013).

C'est ainsi que Oiry (2006) propose un modèle de dynamique de l'instrumentation de gestion expliquant les différentes phases du modèle avec l'ANT. La phase de conception de l'instrument suit différentes étapes de traduction, c'est-à-dire de transformation « d'énoncé problématique particulier dans le langage d'un autre énoncé particulier » (Callon 1974-1975, p.19 cité par Amblard, Bernoux, Herreros, & Livian, 1995). Par le jeu des controverses, les acteurs impliqués dans la conception décrivent leurs doléances, pour reprendre Latour, par jeux interposés de traductions dans lesquelles chacun porte un objectif précis, une vision de l'instrument (contenu, fonction, processus) qui se réifient ensuite dans des « objets intermédiaires », pour suivre la démarche de l'ANT. C'est ici que des tensions de rôles peuvent survenir, laissant de côté ceux qui ont moins de ressources (pouvoir), les forçant à créer leur propre objet intermédiaire, au profit d'une légitimité instaurée des autres acteurs et d'autres porte-paroles qui interviennent dans des catégories de populations plus restreintes.

Mais l'ANT se veut a-historique dans son épistémologie (Amblard et al., 1995) : un des premiers « refus » de l'ANT est une science qui s'expliquerait par son contexte social : « ce n'est pas la Florence du Xe Siècle qui produit Galilée, et plus généralement ce ne sont pas les conditions matérielles d'existence qui produisent la (con)science ». C'est également la critique qu'émet Livian à l'ANT : « du relief et du cadre, aurait-on envie de demander aux descriptions fondées sur la SAR

[Sociologie de l'Acteur-Réseau] » (Livian, 2007, p. 10). Par ailleurs, pour ce dernier, la notion de « règle » est absente de l'ANT. Or, la gestion des compétences est force de régulations, comme le montre Dietrich (2003) dans la modélisation d'une gestion des compétences par un dialogue avec la théorie de la régulation de Reynaud (1997) : différents niveaux de régulation dans la gestion des compétences sont à l'œuvre.

> « Partir de l'activité régulatrice de l'acteur permet de dépasser un certain nombre de dichotomies entre connaissances tacite et explicite, savoirs pratique et théorique, expérience et formalisation, et du même coup entre compétence et qualification. Ces dichotomies opposent ce qui est codifié et ce qui relève de l'expérience, la formalisation et l'apprentissage par heuristique. Ces termes sont-ils opposables en substance ? C'est oublier toute la dynamique de l'apprentissage qui suppose un compromis permanent entre la procédure et son application, entre la norme et l'action, entre savoirs et savoir-faire. C'est occulter l'importance des opérations d'interprétation et d'analyse réflexive dans l'exercice du travail » (Dietrich, 2003, p. 234).

Les approches par l'activité semblent par ailleurs stimulantes. C'est par ce biais que peuvent émerger des professionnalisations conjointes activité-individus-organisations à travers l'analyse des pratiques, créant alors une sorte d'écosystème qu'il reste à qualifier pour le développement du transfert.

Une perspective prometteuse de compréhension du processus se situe dans les travaux de Lorino, qui ancrent la compétence dans son aspect collectif et transactionnel, au sens de Dewey. Il offre un intermédiaire, la communauté, sous différentes formes, pour penser le développement des compétences et en finir avec les dichotomies et visions représentationnelles du développement comme des outils de gestion. Cette sorte d'intermédiaire, dont il reste à qualifier le statut théorique dans la situation d'action, permet également de mieux saisir le processus de professionnalisation conjointe, le lien entre professionnalisation des individus, des activités et des organisations.

2.5. Vers l'organisation qualifiante par les communautés et l'activité, ou l'abandon de la compétence individuelle

Lorino développe sans le dire explicitement les ressorts d'une professionnalisation conjointe en s'interrogeant sur les conditions organisationnelles du développement des compétences que

d'autres ont rangé dans le développement des organisations qualifiantes (Bélanger et al., 2004; Maroy, 1998; Zarifian, 2009a), apprenante (Elkjaer, 2000), voire capacitantes (Dietrich, 2018; Fernagu-Oudet & Batal, 2016). Dans cette perspective, les compétences individuelle, collective et organisationnelle s'articulent (Charles-Pauvers & Schieb-Bienfait, 2010; Retour & Krohmer, 2006). En prenant la compétence dans son contexte organisationnel plutôt que purement phénoménologique (individu et expériences), Lorino remet une contingence au cœur de la compétence (Dietrich et al., 2010), répondant au problème de la « situation » et des « ressources ». La différence avec le cadre contextualiste (F. Pichault & Nizet, 2000; François Pichault et al., 2006), c'est l'approche dialogique (Bakhtine, 1984) dans un cadre d'activité collective et pragmatiste (Lorino, 2009, 2013) de la compétence : « en tout état de cause, la pensée et l'action des « individus » sont intrinsèquement sociales, puisque dialogiques […] le développement des compétences relève donc de pratiques dialogiques, la compétence dépendant des modes relationnels établis avec d'autres » (Lorino, 2014a, p. 210). On est alors très proche des travaux sur les savoirs d'action et leur formulation vus précédemment, qui considèrent la compétence comme activité d'abord discursive. **C'est en effet le collectif de travail comme régulateur de l'activité (ressources et contraintes) qui participe de ce développement des compétences**, beaucoup plus que les visions instrumentales de la compétence qui en font un objet inclus dans les instruments et qui se substitue aux individus, en dehors de tout contexte. Cette dynamique est à l'origine des classifications des compétences et des référentiels, dont on connaît les effets délétères (Ughetto, 2014) et abus d'usages (Dietrich et al., 2010). Les portfolios font également partie de cette instrumentation (Gauthier, 2017).

2.5.1. Collectif et types de communautés

Le collectif joue un rôle dans l'application et la pérennité de la logique compétence et de son instrumentation. Les outils et la logique compétence dépendent des convictions du collectif et de facteurs de contingence, ces derniers ne pouvant faire fi des acteurs de l'organisation dans l'instrumentation de la démarche. De même, le type d'instrumentation (par le haut, par le poste) dépend de la stratégie, du positionnement, etc. (Klarsfeld & Oiry, 2003).

Dans une approche non positiviste, les travaux de recherche s'orientent vers une réhabilitation du collectif (entre l'individu et l'organisation), dans une perspective par l'activité, pouvant prendre différentes formes et fonctions. **Pour Detchessahar**, cela passe par des espaces de discussion sur le travail dans une perspective habermassienne. **Pour Lorino** (2014a)**, au cœur du développement des compétences individuelles, c'est la reconception / reconfiguration de l'organisation autour**

de deux types de communautés d'enquête : l'une mécaniste, au sein d'un même métier ; l'autre organique, entre les métiers. Nous faisons un détour par la notion de communauté d'enquête, avant de montrer en quoi les communautés de pratique, de processus et collaboratives peuvent participer au développement des compétences, à l'initiative notamment de Lorino et Mebarki et Oiry (2011)**.**

2.5.1.1. Espaces de discussion sur le travail : perspective habermassienne

Les espaces de discussions (Detchassahar, 2011, 2013) sont théorisés comme des outils permettant l'appropriation du travail et une construction de sens (dans ses différentes acceptions) (Amaury Grimand et al., 2017), voire la gestion des paradoxes liés à l'activité et l'introduction de nouvelles idéologies, comme par exemple, le NMP (Bellini et al., 2018). Si le dialogue est alors au cœur du processus de professionnalisation-travail et qu'il s'instrumente d'espaces de discussions hétérogènes que l'on peut voir dans les différentes voies de professionnalisation de Wittorski, il reste le souci de l'appropriation des espaces de discussion, avant même l'appropriation de la démarche compétence.

Detchassahar montre que ces espaces ont des coûts d'entrée qui résident dans le fait même de « l'appel à la communication », nécessitant dès lors de les anticiper. Il propose une typologie de ces coûts (cognitifs, politiques, de responsabilité et sociaux).

Le coût cognitif correspond finalement à l'effet d'arrachement des individus de leur activité (comme le taon qui nous pique, rappelle Arendt en mobilisant Socrate) pour une mise en dialogue de celle-ci, venant alors s'y ajouter comme autre activité et développer des tensions de rôle, voire des impossibilités de rôle lorsque les capacités réflexives et langagières (écrit et oral), d'utilisation d'outils techniques, de travail en groupe, ne sont pas présentes ou insuffisantes du fait du niveau de scolarité. L'autre difficulté réside dans les effets de cette mise en public de la pensée et des échanges sur les individus et plus précisément les effets perçus et anticipés (refus du changement, refus du partage, du dialogue).

Le coût politique est la réduction de la maîtrise des zones d'incertitudes des acteurs dans les organisations du fait du partage public de l'information, limitant de fait les phénomènes d'apprentissage collectif et de socialisation.

Les coûts de responsabilité mettent en jeu les effets d'un processus d'autorisation de la parole de certains individus dans l'organisation (participation aux décisions, délégations dans des logiques d'*empowerment*, production d'outils.) concomitant d'un processus de contrôle de leur activité (par

la direction, par les usagers clients) pas toujours accepté et dès lors de sanctions possibles suite à la transparence obligée (traçabilité).

Enfin, **le coût social de la discussion** s'opère du fait de la logique d'*empowerment*-délégation des mécanismes de coordination entre les acteurs discursifs.

« L'avènement de l'entreprise communicationnelle » est alors une autre manière de penser, par la mise en place d'espaces de discussion, une professionnalisation des individus, des activités et des organisations : « Dans la mesure où l'avènement de l'entreprise communicationnelle modifie en profondeur la nature des engagements du salarié dans la production, la mobilisation des salariés dans les espaces de discussion est étroitement dépendante d'une redéfinition des engagements de l'entreprise » (Detchessahar, 2003, p. 79). Pour la littérature en gestion, ces espaces de discussion permettent non seulement une reconfiguration organisationnelle sur un socle communicationnel multi niveaux, mais aussi une appropriation du travail (Amaury Grimand et al., 2017) en sus des démarches outillées (dont la gestion et le développement des compétences), appropriation elle-même concomitante de la mise en place d'un management *du* travail (Conjard, 2014) participant d'une construction des conditions du travail par l'organisation. L'aspect collectif de l'appropriation du travail sous différentes perspectives (reprises là encore des travaux de Grimand et de Vaujany) est permis par l'exercice d'une réflexivité qui « peut difficilement s'exercer en l'absence d'une norme, d'un dialogue avec le travail prescrit et de sa mise à l'épreuve du réel » (Amaury Grimand et al., 2017).

Zarifian, souhaitant dépasser l'agir communicationnel de Habermas, montre par ailleurs que la puissance du travail à l'heure du modèle de la compétence (Zarifian, 2009b) dépend également d'un agir communicationnel qui a souffert du taylorisme prescriptif et castrateur d'affectivité. Zarifian reprend les travaux de Spinoza tout en les modifiant : pour lui, « la puissance [d'un individu] est fonction […] de la société et du milieu social d'appartenance, à une période donnée de son histoire. Elle est fonction des rapports sociaux ». Son orientation, ou sens du travail (Dujarier, 2016), ne préfigure pas son appropriation par l'individu.

Malgré les paradoxes que soulèvent le volonté de contrôle et l'exercice de puissance du travail des salariés dans une entreprise à système capitaliste, Zarifian propose une voie de sortie par les « communautés d'action » reposant sur un agir collectif post Habermas (reposant sur Habermas mais modifié) : « prendre la communication, non pas comme un simple échange d'informations, ni d'énoncés porteurs de signification, mais comme un véritable agir, enveloppé dans un incessant dialogue autour du sens et de la validité de cet agir commun ».

C'est alors une occasion, pour Zarifian, de faire évoluer les « sous-bassement » philosophiques de la compétence (au-delà du regard sociologique et gestionnaire) qui réunit puissance et contrôle. **Ce qui est nouveau dans sa conceptualisation (jusque-là, les sous-bassement étaient reliés à : initiative, responsabilité, événement) et qui nous intéresse au premier plan ici, c'est la relation**. En mobilisant les travaux de Simondon (2012), Zarifian propose un sous bassement philosophique de la notion de compétence qui semble avoir été oublié des organisations.

> « Le coup de génie de Simondon est, considérant les êtres vivants, dont les humains, d'affirmer que n'existe pas seulement un milieu externe qui aura permis que l'individuation se produise. Il existe un milieu interne, et c'est la relation permanente entre ce milieu interne et le milieu externe qui explique que l'individuation se poursuive, que se maintienne une réserve de potentiel. Le milieu est à la fois l'espace où la relation s'effectue, et avec elle la « prise de forme » initiale du futur individu, et ce qui est produit par l'opération d'individuation, ce en quoi l'individu va puiser pour se développer comme adéquat à sa propre constitution. Sans milieu adéquat, ou plus précisément sans relation, interaction adéquate entre milieu externe et milieu interne, l'individu cesse de se transformer et dépéri. » (Zarifian).

Pour répondre à la problématique « situation / ressources » de départ, on ne peut penser différemment l'être humain (Zarifian rejette le terme d'individu) de son milieu interne et externe, ce qui nous amène à un socio constructivisme vygotskien où l'environnement externe participe d'un développement mental (Vygotski, 2019).

2.5.1.2. Communautés d'enquête et processus d'enquête

Le pragmatisme, à travers Dewey et Mead, entérine une conceptualisation de la communauté comme un lieu de socialisation (construction de liens) et de démocratie (en particulier chez Mary Parker Follet). La socialisation et la démocratie passent par le langage, au sens de la pluralité des voix, des opinions. C'est dans et par la communauté qu'un processus d'enquête sur le monde est possible. C'est par ce processus d'enquête que les connaissances scientifiques s'élaborent, exigeant capacité d'action, dialogue, coopération et réflexivité, dans une situation évoluant de plus au fil des actions individuelles (Journé & Raulet-Croset, 2008). L'enquête est à la fois processus d'enquête et enquête sur le processus (Lorino & Peyrolle, 2005), et est habitée par le doute qui la provoque en rapport à l'action, son contenu, ses blocages, etc.

Dewey en donne une définition : « Inquiry is to be controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituted distinctions and

relations as to convert the elements of the original situation into a unified 'Whole' » (Dewey, 1938b, p. 104-105).

Le processus se construit en six étapes :

- **Conditions préliminaires de l'enquête : une situation indéterminée.** L'enquête se mène selon une structure qui consiste à clarifier une situation paradoxale, peu claire, indéterminée, problématique. C'est l'étape du doute, pas seulement d'un point de vue subjectif, mais aussi environnemental, interactionnel : « A variety of names serves to characterize indeterminate situations. They are disturbed, troubled, ambiguous, confused, full of conflicting tendencies, obscure, etc. / It is the situation that has these traits. We are doubtful because the situation is inherently doubtful » (Dewey, 1938b, p. 105-106).
- **Création (*institution*) d'un problème.** Autrement dit, on problématise la situation indéterminée de départ, menant à la formulation de problèmes : « problem represents the partial transformation by inquiry of a problematic situation into a determinate situation » (Dewey, 1938b, p. 108).
- **Détermination d'une solution au problème (*problem-solution*).** C'est l'étape abductive chez Dewey, de création d'hypothèses via l'observation d'indices dans la situation, d'intuitions, nourries aussi par l'expérience de l'observateur.
- **Raisonnement (*reasonning*)**. C'est l'étape de la déduction où l'on teste les hypothèses formulées à l'étape précédente et qui auront été au préalable transformées en propositions testables. On développe des liens logiques permettant d'expliquer la situation.
- **Phase inductive et expérimentation (définition du protocole, contrôle et analyse)**. Dewey mentionne le caractère opérationnel des idées. Les étapes précédentes ont mené à des idées organisées qui vont être expérimentées et continuellement confrontées à la situation, à l'action, à ce qui en a été observé.
- **La fin de l'enquête.** Une enquête terminée ne peut être déterminée ainsi que lorsque les acteurs de la situation en sont satisfaits. Il n'y a donc pas de signification ontologique et épistémologique à la vérité, nous dit Lorino (2018) : d'autres enquêtes peuvent se produire à tout moment.

L'enquête est ainsi médiatisée par les signes qui permettent d'agir avec et sur le monde, dans des interactions dialogiques sur l'expérience, les intuitions, les idées, etc.

Dès lors, Lorino schématise le processus d'enquête comme sur la Figure 14.

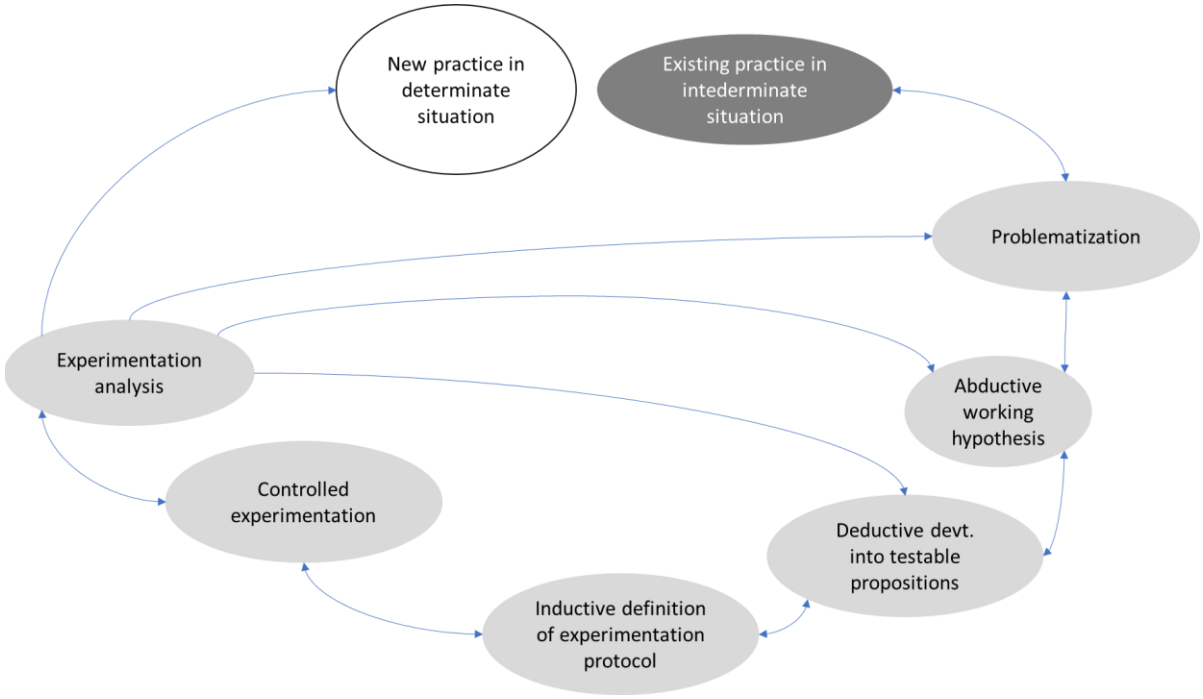


Figure 14. Processus d'enquête. Schématisation reprise de Lorino (2018), sur la base des travaux de Dewey (1938)

2.5.1.3. Communauté de pratique, communauté de processus et communauté collaborative

En reprenant Durkheim (1991), la distinction de deux types de solidarité amène à celle de deux types de communauté (Lorino, 2018)[57]. A la solidarité mécaniste, la communauté de pratiques. A la solidarité organique la communauté de processus (qui entretient des liens avec la deuxième génération de la T.A.).

La communauté de pratique est celle des similarités entre membres (un même métier par exemple). Les travaux de Wenger (1998) se situent au cœur d'une théorie sociale d'apprentissage où le développement des compétences est dès lors, le fait d'être reconnu comme compétent à l'intérieur d'une communauté de pratique. Elle se met en place par liens de solidarité au sein d'identités professionnelles partagées.

Wenger et Lave sont les deux protagonistes de leur conceptualisation (Lave & Wenger, 1991), qui va progressivement vers la sphère des organisations et du management (Wenger, 1998). La communauté de pratique se met en place par liens de solidarité au sein d'identités professionnelles partagées. **Dans sa définition donnée par Wenger : « Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who**

[57] Lorino cherche les éléments qui pourraient rattacher ces communautés à des communautés d'enquête au sens de Dewey. Ici, on se limite à la présentation de ces communautés.

deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis » (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, p. 4). Héritant également d'une conception de la pratique chez Gherardi (Pyrko, Dörfler, & Eden, 2019), la communauté de pratiques est conceptualisée dans une théorie et un système social de l'apprentissage situé dans un contexte social (Wenger, 2010), c'est-à-dire que, étant non isolée, elle constitue avec d'autres communautés de pratiques hétérogènes un paysage de la pratique (*landscape of practice*), du fait de la multitude de pratiques existantes qui vont alors conditionner nos perspectives d'apprentissage.

Au sein d'un même *landscape*, les différentes communautés de pratique ont une responsabilité partagée des apprentissages et des savoirs pratiques. Aussi, plusieurs niveaux sont distingués par Pyrko et al. (2019, p. 486) : la communauté de pratique, le réseau de pratique et le paysage de pratique (Figure 15).

Level of practice	Scope	Structural properties	Epistemic properties
Community of practice	Local communities	Practitioners are connected and mutually engaged	Negotiated local practice
Network of practice	Network across local contexts	Practitioners are connected but not necessarily mutually engaged	Orientation toward the same practice
Landscape of practice	Totality of local communities	Weaving of boundaries and peripheries between related communities	Identification with the same "body of knowledge" as an emerging totality of local communities

Figure 15. Différents niveaux de la pratique (Pyrko et al, 2018, p.486)

Les niveaux s'entrecroisent du fait de la pratique et participent de mobilités des individus, de compétences et de savoirs. Dès lors, on est au cœur d'une conception de la pratique dans son courant *knowledge-as-practice* tel que développé par Guerardi (Feldman & Orlikowski, 2011; Gherardi, 2009b). Pour cette dernière, la connaissance (*knowledge*) est une activité collective, située, distribuée, temporelle, se déroulant dans la pratique[58]. On voit bien, dès lors, le rôle des communautés de pratique dans les transferts de compétences, et, plus largement, dans l'économie de la connaissance (Wenger et al., 2002).

Pour Wenger (2000), le transfert de compétences est donc problématique du fait de l'inscription dans des communautés de pratique, même si, de manière plus large, les communautés de pratiques peuvent jouer un rôle dans la gestion des ressources humaines, en

[58] Dès lors, le concept de *knowing* paraît adapté à la description de l'activité que les catégories des savoirs, ne serait-ce que parce qu'elle renvoie à un processus et est dynamique (dans le temps et l'espace).

particulier dans l'intégration et la formation des salariés (Mebarki & Oiry, 2011) : apprentissage et transfert des connaissances dans un cadre bienveillant. Par ailleurs, les communautés de pratique peuvent pallier les déficiences des formations dites institutionnelles qui ancrent les connaissances transmises de manière trop forte dans un cadre hors contexte, donc quasi représentationaliste. Les échanges informels dans la communauté de pratique participent d'une transformation des individus par apprentissage des pairs.

La communauté de processus passe par la mise en commun non plus de pratiques mais de sens des pratiques (approche phénoménographique) non partagées directement : dans une même activité, plusieurs personnes de métiers ou aux objectifs différents peuvent interagir, mais elles doivent travailler ensemble (c'est le propre des équipes de gestion de projet).

Ces deux types de communautés doivent s'articuler dans une itération pour développer la compétence, mais cela sous certaines conditions (parole libre et autorisé, au sens bourdieusien du terme, ressources disponibles, procédures).

Dès lors, **« il n'existe pas de compétence individuelle »** (Lorino, 2014a) : son développement (général, capacité de transfert et transfert) est nécessairement collectif et doit être pensé dans et par l'activité collective. Une voie porteuse réside dans la continuation des travaux sur les communautés de pratique et de processus reliées dans une caractéristique d'enquête, au sens de Dewey.

Aussi, avec Zarifian et Lorino (2002), on pourrait s'autoriser à dépasser le discours *sur* le travail dans l'accompagnement, pour former un échange qui mêle, comme le suggère Martinet (2007), une épistémologie de la possession, de l'action voire de l'activité, et de la réception. Les travaux impliquant les idées sur le dialogisme semblent porteurs, à l'instar de ceux de Clot (2010b) sur le genre et le style professionnel.

2.5.2. Genre et style professionnel et transfert : *avoir* du métier et *être* du métier

La conceptualisation de Clot (Clot, 2010b) sur le genre professionnel offre une autre dimension du processus du transfert en même temps que du développement de sa capacité. En effet, c'est l'espace entre le genre (conventions du métier) et le style (l'appropriation par l'individu selon ses cadres de référence issus de son expérience) qui participe d'un pouvoir d'agir au cœur de la possibilité de transférer les compétences. Dans cette perspective-là, ancrée dans l'activité, l'individu se conforme d'abord aux conduites attendues (contraintes ou ressources) par le genre professionnel pour ensuite

intérioriser et s'en détacher, c'est-à-dire se l'approprier (dialectique) : le style est « une métamorphose du genre en cours d'action » (Ibid., p.110). Quand l'espace entre les deux est ou se réduit, c'est le risque d'enfermement, d'impossibilité de l'action, de non reconnaissance. Dans cette approche, le transfert est collectif et renvoie, de même que les espaces de discussions et les formes de communautés, à sa présence dans et hors l'individu, présence qui a donné lieu, nous rappelle Clot, à des théorisations diverses selon les théories de l'activité et les disciplines (e.g. ergonomie, cognition distribuée) : « c'est dans ce qu'il a d'essentiellement transpersonnel que le genre professionnel exerce une fonction psychologique dans l'activité de chacun. Car il organise les attributions et les obligations en définissant ces activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier. Il règle non pas les relations intersubjectives mais les relations interprofessionnelles en fixant l'esprit des lieux comme instrument d'action » (p.108). Dans le dialogue entre le genre et le style, au sein duquel se passe le transfert, l'histoire personnelle des individus transforme le genre en même temps qu'elle se transforme : « Le style c'est aussi la distance qu'un professionnel interpose entre son action et sa propre histoire quand il l'ajuste, la retouche en se plaçant en dehors d'elle par un mouvement, une oscillation […] consistant à s'en éloigner, à s'en solidariser, à s'y confondre mais aussi à s'en défaire selon de continuelles modifications stylistiques » (Ibid., p.111). Le transfert s'opère alors de manière concomitante de l'appropriation du genre par confrontation des schèmes, dans une approche cognitiviste et constructiviste (en lien avec la didactique professionnelle), avec la nouvelle réalité. L'appropriation du genre est dès lors variation de soi, à la croisée entre son histoire, la manière dont un métier a été incorporé dans des formes de répertoires, et la manière dont les autres du collectif le voient : « Le vocabulaire le rend bien : *on a* du métier et *on est* du métier. Indissociables, ces deux formulations disent bien à quel point l'expertise est sans doute générée au point de collision entre les deux histoires du métier : la sienne et celle de tous » (Ibid. p.112). Cet espace est celui du développement et du transfert, de manière itérative.

2.6. Modélisation de la dynamique de professionnalisation au travail multi niveau ancré dans l'activité

Notre raisonnement a amené à prendre en compte non plus une perspective unique du transfert des compétences (l'individu, dans une compétence individuelle) mais une perspective multi niveaux en montrant les conditions du développement du transfert, qui passe nécessairement par le développement des compétences. On a également vu qu'une articulation se faisait chez Lorino,

entre l'individu, le collectif et l'organisation, par le biais des formes de communauté d'enquête, pouvant mener à la construction d'organisations qualifiantes.

Mais la question du lien demeure toujours, de la même manière que l'accompagnement, en son sein, fait du lien, dans la relation comme cheville ouvrière, le garant de la construction de nouvelles compétences de transfert. Dans les communautés, le lien est aussi présent, tout comme dans la dynamique entre le genre et le style professionnel. Au cœur du lien, nous avons la communication, donc, sur laquelle il reste à statuer de manière théorique : Habermas chez Detchessahar, plutôt du côté du dialogisme chez Lorino et Clot, dans l'activité.

L'approche multi niveaux de la gestion du développement des compétences passe par celle du lien, c'est-à-dire à la fois :

- La co-construction ;
- La coopération ;
- La coordination ;
- La communication ;
- La réflexivité et les contrôles réflexifs qui peuvent être mis en place.

L'individu ne pourra développer des compétences de transfert et transférer ses compétences que dans une organisation qui :

- Offre des marges de manœuvre : vision non rationaliste ;
- Propose une instrumentation qualifiante pouvant passer par des formations inspirées notamment du *management education* très largement, ou des courants critiques véhiculant des efforts de réflexion critique incluant la réflexivité ;
- L'usage de dispositifs coconstruits à la fois dans leur forme et leur contenu, pour dépasser une bonne fois pour toute la dichotomie conception-usage.

Dans l'économie de la connaissance, les organisations se doivent aussi d'être apprenantes, compétentes, flexibles, et préparées au changement. Le développement de compétences de transfert dans un cadre de professionnalisation au travail amène alors à construire des organisations qui ne se contentent plus d'ajuster leurs employés aux tâches de leur fiche de poste, mais d'instaurer des pratiques de travail dans et par lesquelles le développement se produit (Håland & Tjora, 2006).

Nous proposons alors un modèle de dynamique de la professionnalisation conjointe individu-activité-organisation (Figure 16), qui peut se lire selon les perspectives théoriques envisagées (conception de la situation et liens). Il reste, dans la suite de nos travaux, à clarifier ce modèle en proposant un processus de développement du transfert, dont **un enjeu théorique majeur réside dans la conceptualisation des passages des dimensions aux autres : « conjoint » reste très métaphorique.**

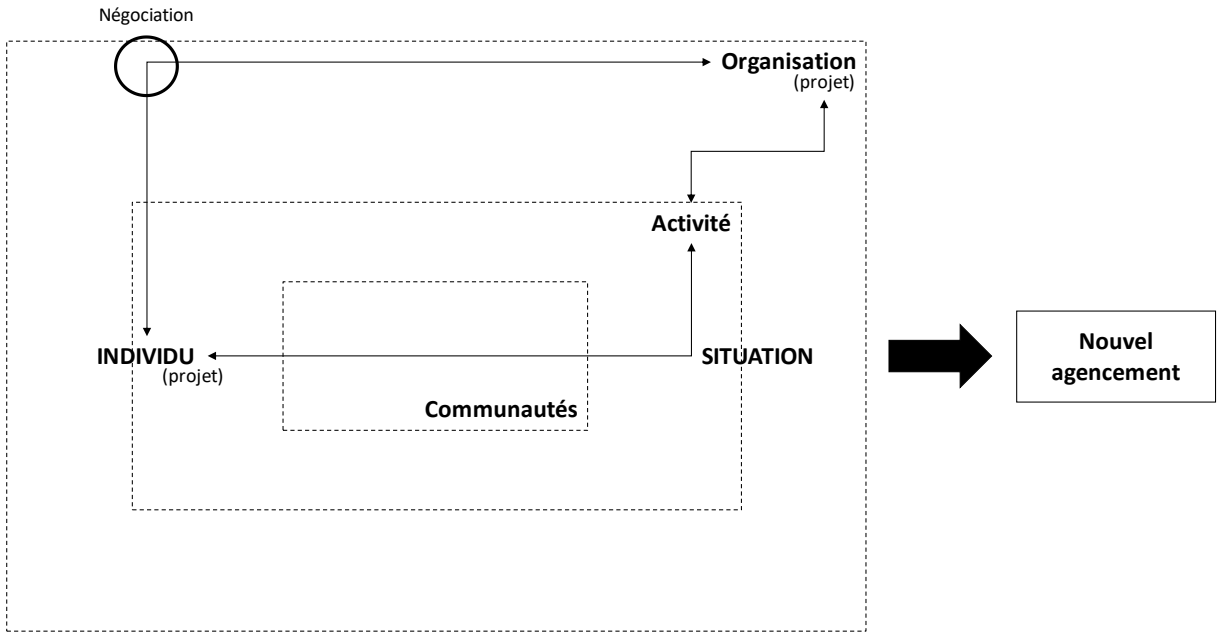


Figure 16. Modèle de dynamique du développement de compétences au transfert - Professionnalisation conjointe des individus-activités et organisations

Synthèse du chapitre 2

Dans ce chapitre, nous avons montré dans un premier temps **ce qu'exigent les mutations du capitalisme** de manière générale, et du travail en particulier, à travers la notion de professionnalisation. La présentant d'abord comme concept sociologique, nous avons examiné son passage à une catégorie de la pratique du fait d'un troisième Esprit du capitalisme intégrateur de dimensions multiples et diffuseur de son idéologie dans les sphères sociales**. Le professionnel compétent** se doit d'être flexible et réflexif, deux qualités indispensables pour les mobilités professionnelles. Dans ce contexte, les démarches compétences amènent les individus à user de leurs différents apprentissages en situation de travail pour les valoriser dans d'autres contextes, soit dans une logique métier (polyvalence, évolution) ou dans une logique de transitions. **Le développement d'une compétence de transfert des compétences** semble alors essentiel, mais complexe d'un point de vue théorique. Dans ce sens, nous avons clarifié un point fondamental : s'il y a un transfert des compétences, cela relève nécessairement du développement des compétences qui lui-même dépend des manières d'appréhender le rapport individu-situations. Nous montrons, par la suite, une vision à la croisée entre gestion et sciences de l'éducation, qui se réunit dans la formation des adultes au travail. L'avantage du courant de la professionnalisation, et en particulier de la professionnalisation au travail, est **d'inclure dans un processus les différents projets (organisation – individu) qui se rejoignent dans une négociation identitaire entre compétences attendues / reconnues, en passant par l'activité.** Parmi ces voies de professionnalisation, deux semblent particulièrement à la mode et se résument à l'analyse des pratiques, que l'accompagnement professionnel inclut dans une visée de professionnalisation. **L'accompagnement, vu comme dispositif sociotechnique, nécessite une co-construction collective et partenariale**.

Enfin, nous montrons que la **mise en place des conditions de développement du transfert**, donc d'une gestion du développement des compétences, passe par un processus de professionnalisation conjointe des individus, des activités et des organisations dans lequel il n'existe pas de compétence individuelle, mais uniquement collectives**. Les espaces collectifs du travail** (différentes formes de communautés, espaces de discussion sur le travail) peuvent jouer le rôle d'intermédiaire entre l'organisation, et sa vision parfois trop institutionnelle et rigide, et l'individu, pour une meilleure appropriation des dispositifs.

Nous concluons ce chapitre en **proposant un modèle des dynamiques de professionnalisation conjointe**, en **précisant les perspectives de recherche**. De manière générale, le terme « conjoint » est trop métaphorique et nécessite l'ancrage dans un cadre théorique précis par lequel nous pouvons saisir les interactions, caractériser les liens, dans une certaine conception de l'action et du sujet.

« La hiérarchie des besoins humains, telle que l'établit la science, est contradictoire avec la hiérarchie des besoins solvables dans l'économie fondée sur le marché, et avec la hiérarchie des priorités sociales choisies par les pouvoirs publics et les classes dominantes. Voilà un monde de contradictions » (Perroux, 1963, p. X)

Chapitre 3 :
(Re) penser la théorie historico-culturelle de l'activité face à la professionnalisation, ou comment transformer le monde

Introduction

La Théorie Historico Culturelle de l'Activité dans sa troisième génération, représentée par Engeström[59], veut transformer le monde.[60]

En transformant le travail par l'analyse de l'activité, elle souhaite mettre au jour ce qui dysfonctionne dans les activités productives humaines et créer de nouvelles connaissances et instruments. Pour cela, elle porte en elle sa propre méthodologie et ses méthodes, qui se fondent sur des épistémologies construites dans des générations successives.

Elle emprunte à Marx et Engels son matérialiste révolutionnaire : l'activité humaine est nourrie de contradictions historiquement et culturellement formées trouvant une résolution dans un processus dialectique. Elle est également très proche des pensées pragmatistes même si elle s'en éloigne par sa conception de l'objet de l'activité. Elle refuse les dualismes et pense les médiations de l'activité par des signes. Elle hérite d'un courant de psychologie développementale et de l'activité historico-culturelle russe avec Vygotski et Leontiev, pour les principaux : ils représentent le cœur de la conceptualisation de l'activité et des méthodes interventionnistes. Elle emprunte à Bakhtine son dialogisme. Et elle dialogue avec les autres grandes théories de l'activité, toujours en se distinguant et montrant une marque de fabrique singulière.

La T.A. développée au travers de trois générations observe et transforme ainsi le travail par le biais du système d'activité, plus petite unité d'analyse possible pour saisir les pratiques et les activités humaines. L'activité est caractérisée par son orientation vers l'objet (*object-oriented*), caractéristique du mobile (pourquoi on s'engage dans l'activité) en même temps que par ses

[59] Désormais : T.A., pour parler de la théorisation de l'activité la plus récente, la troisième génération.
[60] Notre recherche s'inscrit dans un cadre théorique très peu mobilisé en GRH. Ainsi, nous avons choisi la pédagogie, quitte à être un peu plus long.

contradictions historiquement construites et sources de changements et d'apprentissages. Chaque génération ajoute une brique à l'autre, façonnant des fondements épistémologiques qui se stabilisent et une méthodologie structurante pour les interventions sur les activités humaines. Elle conceptualise alors son unité d'analyse au fur à mesure, dans un mouvement dialectique de conservation et de dépassement.

Au travers de la construction progressive du triangle de l'activité (système d'activité), les différents protagonistes chevilles-ouvrières de la T.A. conçoivent l'activité comme :

- Historico-culturelle ;
- Systémique, animé par une communauté, une division du travail et des règles ;
- Médiatisée et médiatisante ;
- Objectale ;
- Instrumentée (artefacts et signes) ;
- Collective ;
- Transformative, par un processus dialectique au fondement des méthodes d'intervention de la T.A. sur les activités humaines ;
- Et incluant un individu qui est un sujet intentionnel, partageant avec d'autres personnes le même objet (ce vers quoi l'activité tend : la raison ultime de l'activité).

Elle offre à la fois un cadre théorique et une grille d'analyse puissante pour comprendre et transformer l'activité, et par-là, (re)penser le travail. De même, on l'a vu, la troisième génération de la T.A. n'a que peu dialogué comme cadre théorique avec la professionnalisation, même si cette dernière s'est inscrite, à travers Wittorski (2007) dans une conceptualisation de l'action avec Leontiev (deuxième génération de la T.A.).

Dans ce chapitre, nous présentons la construction de la Théorie Historico Culturelle de l'Activité à travers ses fondements épistémologiques et ses trois générations (approche généalogique). Nous concentrons principalement le propos sur la troisième génération de la T.A., encore peu explorée en gestion des ressources humaines.

Le chapitre s'articule en trois temps. D'abord, on présente l'indispensable à la compréhension de la théorie : ses fondements épistémologiques, amenant à la description des deux premières générations structurantes. Ensuite, sur la base d'un exposé de la troisième génération, théorisée par Engeström et ses collègues du CRADLE, on montrera ses développements interventionnistes issus de ses héritages théoriques en dialogue avec d'autres réceptions de ces derniers (Clinique de l'Activité).

On s'attardera sur les instruments de l'expansion en les illustrant avec une recherche empirique. Enfin, on conclura sur les perspectives théoriques pour une quatrième génération.

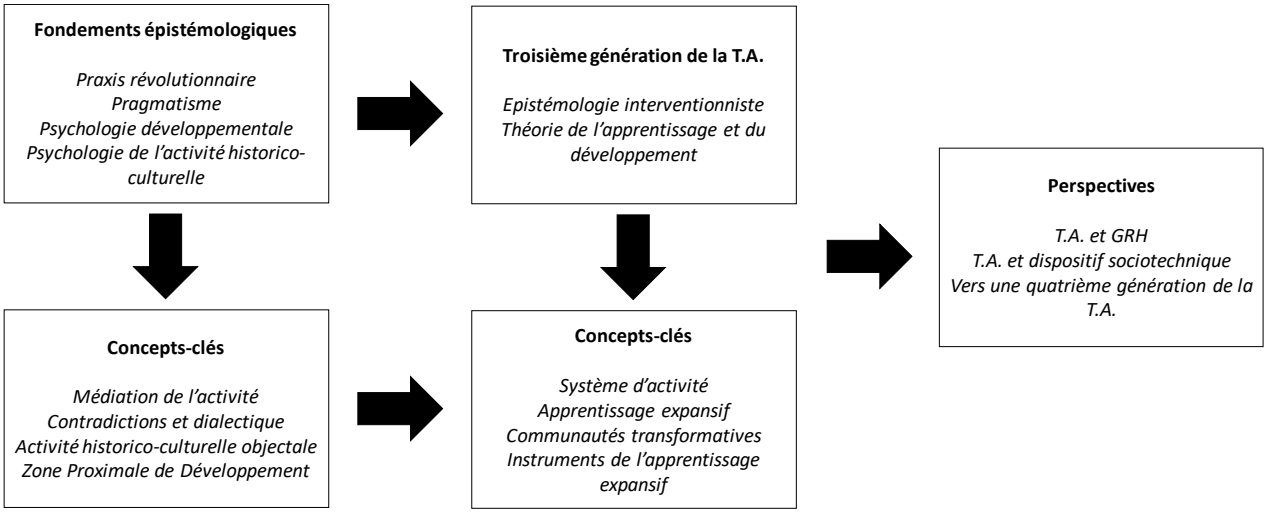


Figure 17. Démarche de présentation de la T.A.

3.1. Aux fondements de la T.A. : héritage et héritages

Pour répondre aux enjeux d'une meilleure conceptualisation de l'activité humaine au regard des avancées théoriques du XIXe Siècle, la T.A., telle que développée par le courant scandinave dont le leader est Engeström et le laboratoire CRADLE, se repose sur trois lignées théoriques : « these lineages have taken seriously the idea of man as a systemic and historical being. On this basis, they have produced attempts at modelling the basic structure of human activity » (Y. Engeström, 2014, p. 32).

Engeström, dans son ouvrage fondateur sorti en 1987 et réédité en 2014, *Learning by Expanding*, dresse ces fondements épistémologiques pour construire une nouvelle théorie de l'activité qui suit quatre principes (Y. Engeström, 2014, p. 32-33) :

- Il faut représenter l'activité humaine dans sa forme structurelle et originale la plus simple et garante de son unité comme de sa complexité ;
- L'activité doit être analysée dans ses changements structurels et historiques. L'activité comme élément statique ne vaut plus ;
- L'activité est appréhendée dans son caractère situé (contextualisé et écologique) et ses interactions entre les individus impliqués dans l'activité et le monde extérieur ;
- L'activité humaine doit être comprise comme un phénomène culturellement médiatisé, au-delà d'une relation dyadique entre environnement et organisme.

Elle trouve son principal fondement théorique dans la pensée de Marx et Engels, eux-mêmes reprenant Hegel sur la dialectique de l'histoire, mais qu'ils souhaitent remettre à l'endroit. Darwin inspirera la T.A. dans sa pensée évolutionniste qui éloigne l'activité d'une conception statique. Ensuite, elle trouve dans le pragmatisme un allié pour dépasser les dualismes théorie/pratique, individu/collectif, système/individus. Elle y puisera un héritage majeur avec de nombreux points d'accords. Toutefois, Engeström n'y a trouvé ni agir collectif ni matérialité dans l'activité suffisamment conceptualisés, même si des avancées majeures pour le concept d'activité y sont mis en lumière. Avec Vygotski et Leontiev, la T.A. sanctuarise l'approche marxiste et entérine une approche située de l'action dans une activité à plusieurs voix, structurée et médiatisée par des instruments. L'individu est un être d'abord social.

Vygotski sera à la recherche de la plus petite unité de base indécomposable qui explique le tout sans perdre les parties (un nombre premier indivisible), qu'il trouvera dans le mot, pour comprendre les

rapports entre pensée et langage. Il conceptualisera la Zone Proximale de Développement (ZPD), cœur d'un socioconstructivisme. L'unité d'analyse est la médiation de l'action individuelle par des instruments psychologiques.

Leontiev est sans doute le fondateur du concept d'activité historico-culturel. En concentrant ses travaux sur la base de ceux de Vygotski, il analysera le développement de l'esprit dans une activité divisionnalisée dont il montrera la structure interne (activité, action, opérations). L'unité d'analyse est l'activité collective structurée orientée vers un objet-motif qui est l'élément de base de l'activité et représente non pas un objectif à atteindre, mais un mobile : ce n'est que par l'analyse de l'objet que l'on comprend la raison ultime de l'activité et les motivations des individus à s'y être engagés. Avec Leontiev, on ne peut penser les instruments en dehors de l'activité.

Tableau 21. Généalogie de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité

<table>
<tr><th>Lignée théoriques</th><th>Représentants principaux</th><th colspan="2">Héritages</th></tr>
<tr><td>Dialectique de l'histoire</td><td>Hegel</td><td>Dialectique</td><td rowspan="3">Caractère situé de l'activité.

Changements historiques et culturels.

Contradictions</td></tr>
<tr><td>Evolutionnisme</td><td>Darwin</td><td>Historicité
Activité non statique</td></tr>
<tr><td>Praxis révolutionnaire</td><td>Marx et Engels</td><td>Rapports de production d'une période donnée
Interactions, division du travail et théorie de la valeur</td></tr>
<tr><td>Pragmatisme / sémiotique</td><td>Peirce</td><td>Signes
Médiation</td><td rowspan="3">Activité médiatisée par les signes
Dimension historique et culturelle
Dépassement des dualismes
Nouveau statut de l'expérience</td></tr>
<tr><td>Pragmatisme / interactionnisme symbolique</td><td>Mead</td><td>Interactionnisme
Intersubjectivité
Langage
Dimension historique du symbole</td></tr>
<tr><td>Pragmatisme / enquête</td><td>Dewey</td><td>Processus d'enquête</td></tr>
</table>

Psychologie du développement	Vygotski	Langage, instrument psychologique, médiations, zone proximale de développement	Dimension culturelle du développement Fondements épistémologiques interventionnistes Activité située dialogique, polyphonique, historico-culturelle, médiatisée par des instruments, structurée.
Théorie de l'énoncé	Bakhtine	Polyphonie et dialogisme Communication (énonciation)	
Psychologie de l'activité historico-culturelle	Leontiev	Structure de l'activité	

3.2. Fondements révolutionnaires de la T.A.

La T.A. adopte une perspective historique des transformations en rejetant la conception d'une société et des êtres humains comme des entités stables. Davantage, elle pense les transformations de l'activité humaine non plus en séparant l'humain du social, l'organisme de l'environnement, ni l'activité théorique de l'activité pratique. En s'inscrivant d'emblée dans ce refus, elle pense les transformations dans un matérialisme historique dont les héritages se trouvent chez Hegel, d'abord, puis chez Marx et Engels ensuite, par dialectique entre idéalisme et matérialisme, au cœur de laquelle les contradictions sont motrices. La T.A. ne privilégie pas, toutefois, soit une approche anthropologique, soit une approche matérialiste. C'est dans ces « racines révolutionnaires » (A. Sannino & Engeström, 2018) que la T.A. s'ancre fortement pour asseoir d'une part sa théorie, mais aussi, pour suivre la critique adressée au matérialisme de Feuerbach, ses *formative interventions*. Nous verrons que les deux premières générations de la T.A. représentées par Vygotsky et Leontiev s'inscrivent dans ce mouvement matérialiste révolutionnaire et évolutionniste représenté par les travaux structurants pour la psychologie de l'époque de Hegel, Darwin, Marx et Engels. Ces fondements seront structurants pour la troisième génération de la T.A. à la fois dans ses méthodes d'interventions que sa compréhension de l'activité humaine.

La T.A. analyse l'activité par ses contradictions, autrement dit, ses changements historiques et structurels[61]. Avec Hegel, Marx et Engels, on rejoint Héraclite : « on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve » ; bien qu'on y trouve des eaux du passé.

En effet, pour la T.A., Hegel participe d'une découverte capitale (*breakthrough*) sur le plan philosophique au XIXe Siècle et qui s'ancre avec force dans la théorisation de l'activité humaine.

> Hegel was the first philosopher to draw attention to the role of material, productive activity and the instruments of labor in the development of knowledge. He clearly enunciated the theory that individual consciousness is formed under the influence of knowledge accumulated by society and objectified in the world of things created by humanity (Y. Engeström, 2014, p. 31).

Il conceptualise un **processus dialectique en trois expériences** : négation, conservation et dépassement, avec l'exemple célèbre du maître et de l'esclave. Pour Engeström, la dialectique hégélienne met au jour les contradictions et les résout. Les paradoxes ne sont rien de plus que les manifestations des contradictions, ces dernières construites historico-culturellement dans un même mouvement de négation, conservation et dépassement dans les activités humaines (A. Sannino & Engeström, 2018). **Hegel, a, pour Sannino et Engeström, dès lors compris un principe-clé de l'activité, principe fondamental de la T.A.** : son mouvement dialectique historique et culturel : « it is a theory in search for movement and development, and it looks for inner contradictions in activity systems as the source of such movement and change » (A. Sannino & Engeström, 2018, p. 49). Dès lors, les « couples ago-antagonistes » que l'on observe dans les organisations, par exemple, (A. Martinet, 1990), peuvent être des expressions des contradictions, qui ne sont pas des équilibres mais des processus dialectiques qui demandent à être résolus vers un autre état[62]. La T.A. s'intéresse ainsi au processus historique ayant mené à l'émergence des contradictions, d'une part en refaisant une dialectique à l'envers, pour comprendre, et d'autre part en provoquant la dialectique, pour transformer.

> « The dialectical method is a method of grasping the essence of the object by reproducing theoretically the logic of its development, of its historical 'becoming'. The dialectical method is thus a historical method. But it is also a unity of the historical and the logical » (Y. Engeström, 2014, p. 242)

[61] Pour une analyse historique du concept de contradiction, on pourra lire l'ouvrage de Il'enkov, *Dialectical Logic* (1977) et *Dialectics of the Abstract & the Concrete in Marx's* Capital (1982). En Théorie des Organisations, On pourra également consulter Putnam, Fairhust et Banghart pour des distinctions détaillées entre paradoxe, contradiction, tension, dialectique selon certains courants théoriques (Putnam, Fairhurst, & Banghart, 2016).

[62] On verra d'ailleurs que la référence à Piaget, pour la notion d'équilibration, par Martinet, entre en opposition épistémologique avec les fondements vygotskiens de la T.A., Vygotsky critiquant largement Piaget.

Ensuite, ce qu'opère Marx, puis avec Engels, c'est une dialectique issue d'un « hégélianisme inversé » (Perroux, 1963). Ce qui intéresse Marx, c'est le travail spécifiquement humain qui se passe entre l'homme et la nature. Arendt (Arendt, 1983) émettra d'ailleurs une critique forte sur la manière dont Marx pense le travail , que nous verrons en filigrane à mesure du développement : une confusion entre travail et œuvre du fait d'une séparation entre travail productif et improductif ; la généralisation du domaine privé dans la socialisation du travail (travail collectif) ; la disparition de la donnée anthropologique du travail dans une société communiste ; l'erreur de penser qu'une réduction du travail permettrait la réalisation d'activité plus « hautes » (de March, 2014).

Marx bouleverse aussi, à sa manière, les rapports de l'action à la théorie, que la très reprise onzième thèse sur Feuerbach résume : « Les philosophes ont seulement interprété différemment le monde, ce qui importe, c'est de le changer » (Marx, 1845). La connaissance du monde ne suffit pas. Si elle a une importance, c'est pour le transformer. L'être humain est un individu social et historique, plus précisément un produit social (mais prisonnier d'un déterminisme social : ce sont les hommes qui font l'histoire). L'individu s'insère dans des conditions sociales héritées. Le matérialisme de Marx est un matérialisme historique : l'environnement est modifié par la pratique humaine (imagination, pensée, technique, sociétés). Marx propose ainsi une dialectique entre idéalisme et matérialisme que l'objet de l'activité (*object activity*) concentre.

> « The object of our sensuous, practical activity (Praxis) is always simultaneously an independently existing, recalcitrant, material reality and a goal or purpose or idea that we have in mind » (Adler, 2005, p. 404).

La théorie s'éprouve dans la pratique, elle n'est pas coupée de la pratique. La pensée objective (vérité conceptuelle) se vérifie alors dans la pratique.

Même si Marx tend à privilégier une voie révolutionnaire pour l'émancipation des travailleurs pour la fin des classes, il ne faut pas en oublier qu'il offre une vision humanisante du travail et de l'activité. L'homme s'humanise par le travail dans un double rapport : à la nature et au social. Marx nous permet de saisir les formes d'aliénation du travail en même temps que les discours idéologiques se basant uniquement sur les représentations des acteurs sans saisir les modes de production à l'œuvre. **Le projet de Marx est alors aux prémices de la T.A. : saisir les structures ET les représentations des acteurs pour construire une véritable science de la société et de l'histoire.**

Marx vise la dignité humaine et le développement de soi. Dès lors, pour Gomez (2016b), l'apport de Marx réside dans deux points majeurs : un éclairage sur la signification du travail (donnée

anthropologique qui devient aussi point d'entrée pour comprendre les mutations du travail par l'introduction de nouvelles technologies, par exemple. Encore faut-il arbitrer le point de vue par lequel on analyse le travail. Il semble que pour Marx, c'est l'activité dialectique et historique, et les rapports de production) ; une réflexion sur « les mécanismes de transformation de la société », conforme à sa 11ème thèse sur Feuerbach. « Si on veut tenir les deux dimensions, celle de la nature anthropologique du travail et celle de la transformation de la société, alors il faut admettre que c'est ***le travail réel***, vivant, tel qu'il est désiré mais aussi effectué par les humains parce qu'il le humanise, qui *est le* ***moteur de la transformation sociale*** » (Gomez, 2016b, p. 150).

Alors**, la T.A. s'inscrit dans cette réconciliation du structurel et de l'anthropologique, en choisissant la voie de la dialectique à la fois comme analyse et moteur de la transformation**. **Le point de vue sur le travail est celui de l'activité** (Dujarier, Gaudart, Gillet, & Lénel, 2016), productive, historique, dialectique, duale, concrète (car matérielle), structurelle en même temps qu'idéologique (dont il faut comprendre les ressorts pour aller au-delà), sociale, collective et révolutionnaire. La *praxis* révolutionnaire est nécessairement, pour Marx et Engels, une action collective. Le sujet de l'action n'est pas un individu, mais une ou des classes, qui œuvrent à un travail intellectuel et théoriquement éclairé, par et dans la pratique elle-même.

Puis, avec Darwin, on pense la T.A. dans son aspect évolutionniste, en prenant le risque de la disparition du sujet, qu'Engeström réfute en plaçant côte à côte évolutionnisme et contradiction dialectique.

> « La dimension historique et évolutionniste de la T.A. ne peut se comprendre qu'à travers les « contradictions dialectiques » car l'Histoire se produit à travers ces contradictions et leur résolution. De telles contradictions dialectiques ne sont pas juste une dimension que l'analyste peut ajouter après coup au-dessus de l'organisation pour dire : « oh, il y a un problème, appelons-nous contradiction », ce qui est pourtant courant aujourd'hui […] l'agentivité concrète de l'homme disparaît dans l'évolutionnisme parce que l'évolutionnisme devient une force en elle-même. Or, le concept de « contradiction dialectique », nous incite à considérer que les situations ne peuvent être dépassées que par des êtres humains concrets réalisant des actions concrètes. Histoire et contradictions dialectiques ne constituent pas des forces en elles-mêmes : elles ne peuvent se réaliser qu'au travers de sujets agissant concrètement » (Y. Engeström, 2011, p. 172-173).

Enfin, avec Perroux, on prend conscience du rôle de la parole dans les dépassements des contradictions. Pour Perroux, la dialectique est une socialisation qui passe par le langage (Perroux, 1963). C'est par le dialogue que s'opère la lutte sociale et la réconciliation de la société. **La réconciliation de la société ne doit pas être aveuglée par le dépassement de contradictions**

considérées comme majeures, prioritaires, et qui du coup viendraient témoigner du règlement des autres : « Le simple fait que l'on ne lutte plus, sous des formes manifestes, dans une société d'où est éliminée la contradiction Capital-Travail, ne prouve pas nécessairement que les contradictions majeures ont été écartées, mais peut-être que la violence étatique remplit bien son office ». La dialectique arrive à son comble quand la société devient libre de discuter.

Dès lors, on peut ici dessiner des principes-clés de la T.A. hérités des fondements révolutionnaires :

Le principe de contradiction, reposant sur le décalage entre **valeur d'usage et valeur d'échange**, au cœur du capitalisme et exacerbé par la **division du travail** telle que pensée et mise en place historiquement.

> « The essential contradiction is the mutual exclusion and simultaneous mutual dependency of use value and exchange value in each commodity. This double nature and inner unrest are characteristic of all the corners of the triangular structure of activity. They penetrate the subject and community corners because labor force itself is a special kind of commodity » (Y. Engeström, 2014, p. 69).

La logique évolutionniste *et* matérielle de l'activité.

> « De très solides relations avec l'évolutionnisme peuvent être également analysées, notamment l'idée de considérer que les organisations – tout comme la technologie - ne peuvent s'affranchir de leur relation au temps, ce qui implique la nécessité d'observer les organisations à partir de leur évolution historique. Derrière chaque phénomène que nous investiguons, la TA considère qu'il convient de décrypter la logique évolutionniste qui le porte » (Y. Engeström, 2011, p. 171).

En ce qui concerne le travail, la T.A. l'analyse du point de vue de l'activité[63] historique, concrète, c'est-à-dire située et contextualisée, collective dans son évolution à mesure de « luttes » (interactions entre des individus aux motifs/objectifs différents) qui sont autant de formes de socialisations où dialogue interpersonnel, représentations et structures participent de sa transformation dialectique. Pour la T.A., le travail est bien vivant et le travailleur un sujet intentionnel qui entre en interaction avec des outils. Le problème de l'aliénation, au sens de Marx, ou de « l'intelligence du travail », au sens de Gomez (2016a), c'est-à-dire le sens du travail[64], est

[63] A ce stade de l'explication, on en reste à l'activité. On verra plus tard la définition progressive du niveau d'analyse, nous amenant non plus à l'activité mais au système d'activité puis *aux* systèmes d'activités.

[64] Gomez, dans son ouvrage *Intelligence du travail*, distingue les la condition du travailleur (qui relève de l'Etat, de la politique à un temps donné), les conditions de travail (matérielles) et les conditions du travailleur (« manière dont une communauté permet ou non aux travailleurs d'avoir l'intelligence de leurs actes – et ainsi d'être reconnus ou niés comme êtres humains capables de donner sens à leur travail » (p.21). Il fait de cette distinction

ainsi au cœur de la T.A. L'outil a un double statut : il permet autant de travailler avec (on utilise l'outil) que de travailler pour (on est au service de l'outil qui réifie des idéologies) : habilitant, contraignant, voire aliénant.

On voit aussi là se dessiner un intérêt majeur pour les sciences des organisation et de gestion : dépasser les sophismes (A. Martinet, 1990), idéologies, dirait Marx, qui tendent à produire et reproduire des schémas de domination, par l'analyse concrète de l'activité, des rapports de production et de la manière dont les hommes se représentent eux-mêmes.

Nous continuons la généalogie de la T.A. à travers la conceptualisation de la notion de médiation, avec les apports des pragmatistes et de la psychologie russe de l'activité historico-culturelle.

3.3. Le concept de médiation : au-delà de la sémiologie et de la psychologie sociale, le courant de psychologie russe de l'activité historico-culturelle avec Vygotsky et Leontiev

Sur la base de ces racines, la T.A. souhaite modéliser l'activité humaine par la plus petite unité d'analyse possible. Il faut comprendre par-là : indécomposable. Si l'on procède à une maille plus fine, on perd le tout et l'on finit par comprendre des morceaux parcellaires de l'activité sans la percevoir dans son système.

Cette « unité de base », disait Vygotsky (un peu comme un nombre premier qui ne peut être divisé que par lui-même ou pas 1), tient des rapports étroits avec le ce concept de médiation.

Chaque apport des courants théoriques est présenté de deux manières : l'héritage pour la conception de l'activité humaine, ses limites et ses insuffisances au regard de l'ancrage dans la *praxis* chez Marx.

Les lignées théoriques qui vont suivre brossent des courants larges mais qui ont tous en commun de penser la médiation de l'activité.

Nous présentons, dans l'ordre, le concept de médiation par sa pensée : **sémiotique** (qui est aussi à l'origine du pragmatisme, avec Peirce), **interactionniste symbolique** (avec Mead), et **historico-**

fondamentale la condition totalisante de l'émancipation des travailleurs, dans une réflexion dont on perçoit les héritages de Marx.

culturelle (avec Vygotsky et Leontiev). En définitive, le concept de médiation dépasse les dichotomies structurantes dont on peine à sortir (Lorino, Tricard, & Clot, 2011).

3.3.1. Les premières heures du pragmatisme : Peirce

Initiée par Saussure, repensée par Charles Sanders Peirce et reprise de manière plus ou moins saillante chez d'autres penseurs pragmatistes, développée par Ogden & Richards, ou encore Eco (Bayart, 2007), la sémiotique, ou sémiologie, repose sur les principes suivants :

- La pensée se fait par des signes, qui fonctionnent en triade (trois catégories, trois termes) ;
- Le signe est singulier et située et remplit un certain nombre de fonctions (substitut, trace d'un code, structuration de l'univers) ;
- La triade est un médiateur de la pensée (nous pensons par les signes). Le signe médiatise « la pensée, l'activité et l'expérience » (Lorino, 2018).

Ces principes peuvent se résumer ainsi : « L'homme pense par signes. La seule pensée que nous connaissons est la pensée par signes ; elle existe nécessairement *dans* les signes ; mieux, elle *est* signe » (Armengaud, 2007, p. 15).

Les trois catégories (priméité, secondéité, tiercéité) permettent de comprendre l'expérience, l'activité humaine. La première catégorie (*firstness*) est celle des émotions. La deuxième catégorie (*secondness*), relève de la réaction pure, *brute* dans le mouvement action-réaction. Un grand rocher qui tombe dans l'eau crée une grande vague. Enfin, la troisième catégorie (*thirdness*) est celle de la médiation des deux autres et implique donc une mise en relation. Elle renvoie à une loi (*law*) qui relève du général et non plus de l'individuel, permettant la communication entre les êtres humains et l'émission d'hypothèses sur ce qui va advenir (ou de nouvelles lois à démontrer).

Lorino (2018) reprend à Peirce son exemple du cadeau, pour illustrer la *thirdness* : mettons que Kenza offre un bracelet à Bastien. Pour comprendre la situation, il faut la loi générale « donner », le don, le cadeau. Sinon, nous resterions dans la situation où Kenza se débarrasse du bracelet et Bastien le récupère par la suite, sans autre interprétation ni loi générale explicative et prédictive du don. Dès lors, la catégorie du *thirdness* joue le rôle du lien par la médiation des deux autres catégories grâce à une loi (*law*) issue du passé et porteuse de l'avenir. Cette médiation repose sur un triptyque, dans les mots de Peirce, du *representamen*, l'*objet*, et l'*interprétant*, que l'on schématise le plus souvent comme sur la Figure 18 (triangle sémiotique, que Ogden & Richards (1923) ont travaillé).

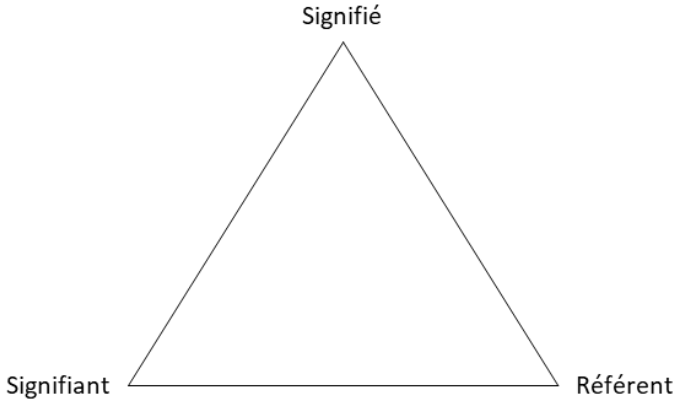


Figure 18. Triangle sémiotique de Peirce, d'après Ogden & Richard (1923)

Le signifiant montre le concret, le matériel, le support, ce qui est perceptible, c'est le *representamen*. Il ne peut être compris qu'avec le signifié (représenté), qui est l'interprétant (le concept), l'idée que nous avons du signifié, et socialement partagée. Le référent est l'objet (ce que le signe représente) qui est dès lors relié de manière dynamique au *representamen* et à l'interprétant. Lors d'un pique-nique (objet), une table (*representamen*) est utilisée non pas pour s'asseoir (interprétant : ce qu'on pouvait penser), mais pour y poser des plats (impliquant alors de revoir l'interprétant par rapport au *representamen* et à l'objet). On comprend ici la cascade du processus sémiotique.

> « 'GROUND ARMS !'This utterance is a sign with an apparently straightforward meaning : the officer wants the soldier to ground arms (Peirce, 1998 :499). But this sign means more than the soldiers'' expected move. The officer's tone is confident: the order also signifies his belief that, in this society, soldiers obey officers. Meaning is thus mediated: the semiotic link between the utterance and its expected practical effect requires another link, between the utterance and the belief in military obedience. If soldiers were supposed to obey orders, the officer's words could hardly represent the officer's expectation that the soldiers will ground arms. This is the basis of Peirce's theory of sign :there is no meaning without a sign pointing (mediation), and thus no meaning which does not generate signs from signs » (Lorino, 2014b)

Ainsi, Peirce pense, à travers la théorie des signes, le rapport entre pensée, choses et action. La médiation n'est pas une abstraction, il faut la considérer comme un processus d'action qui met l'expérience au défi de sa réflexivité (Lorino, 2018).

Pour Engeström (1987, 2014), de Peirce à Popper (en passant par Ogden & Richards), la T.A. gagne la compréhension de l'activité humaine dans laquelle la connaissance est construite par la médiation (*knowledge and meaning as mediated construction*). Mais la théorie des signes dont

Peirce est le fondateur (en même temps que du pragmatisme), reprise par Ogden & Richards, et la théorie de la connaissance de Popper (qui cherche à penser la relation entre le psychisme et le monde et la connaissance valable), n'est considérée que depuis la pensée et l'individu, avec trop peu de considération pour l'agir collectif et la matérialité dans l'activité, pour Engeström. Peirce limite la médiation à un individualisme et un rationalisme sans penser outre mesure le sensible et le matériel des représentations humaines. Ogden & Richards font les mêmes erreurs que Peirce en n'arrivant pas à considérer les non humains et s'arrêtent à un processus de pensée pure d'un individu (Y. Engeström, 2014, p. 36). Ce qui intéresse Engeström, c'est le lien entre la pensée et les choses, qui n'attendent pas passivement là qu'elles soient pensées ou signifiées. Dans l'activité, collective, les actions sont toujours, consciemment ou non, médiatisées : lorsqu'un individu pointe vers un objet, il le fait par le biais d'une action, d'une parole, d'autres objets, qui doivent être partagés dans leur signification. Alors que chez Peirce et Ogden & Richards, c'est toujours la pensée qui initie le mouvement : « but the subject not only – and not primarily – thinks. Above all, he or she acts practically, molds the material environment. And the subject does this cooperatively, not alone » (Ibid, p.37). Pour autant, le diagnostic critique d'Engeström est sévère vis-à-vis des effets de la pensée sur le monde matériel que permet l'approche par les signes et donc, leur effet performatif. **En reprenant Lorino (2007a), « il faut ruser avec le monde », c'est-à-dire que le maniement des significations permet d'autres interactions avec le monde**. Chez Peirce, c'est la pensée, comme un tout, qui est « médiatisée par essence ». De la même manière que l'homme pense ses constructions avant de les exécuter (au contraire de l'abeille), sa maîtrise de sa pensée et des différentes significations données à un objet (agissant tantôt sur ce qu'il représente conceptuellement, dans l'abstraction, et ce qu'il représente dans la réalité objectale), lui permet de maîtriser la nature de différentes manières, et dès lors, de transformer le monde, sa manière d'agir et sa pensée. C'est le concept de schème, depuis Kant, qui permet d'expliquer cela, faisant entrer en jeu l'expérience pour venir en aide à un entendement limité (Eco, 1999) : la perception de la réalité sensible ne permet pas de tout expliquer.

> The sign – the semiotic mediation – thus not « mediate » between two subjects, or between a subject and an object. It relates a specific and singular experience with 'off-the-situation' elements, absent and yet present ghosts of the situation : social classes of meanings, past experience, anticipations of the future, events and action taking place elsewhere » (Lorino, 2018, p. 41)

Dès lors, la remarque d'Engeström sur l'individu qui ne pense pas prioritairement mais agit collectivement et sur le monde, paraît très (trop) ancrée dans une conception marxienne de l'activité. Quant aux schèmes, Engeström les considèrent comme une ultime tentative de sauver le cognitivisme.

3.3.2. Psychologie sociale et interactionnisme symbolique

L'Ecole de Chicago est un courant de pensée sociologique né en 1892 dans une université américaine à Chicago. Ce courant propose une approche empirique de la société grâce à des nouvelles méthodes ethnographiques et les principes interactionnistes. Mead, une référence essentielle au courant interactionniste symbolique de la seconde Ecole de Chicago, s'oppose au fonctionnalisme et au schéma behavioriste stimulus-réponse. Pour ce courant, les interactions sociales ne peuvent être pensées en dehors des représentations. Ces dernières favorisent le sens qui leur sont données. Les échanges entre individus ont dès lors un caractère symbolique. On a coutume de classer dans ce courant Goffman (élève de Mead) qui pense les interactions par rapport à un ordre social (van Campenhoudt & Marquis, 2014) et plus largement le monde comme une pièce de théâtre. L'interactionnisme symbolique hérite des travaux de James et Dewey (Mead était très proche de James) dans les rapports savoir-action a-dichotomiques (Rojot, 2000) et la vérification de la connaissance dans l'expérience, et la médiation sémiotique, notamment[65]. C'est Mead, en psychologie sociale[66], qui rompre avec le behaviorisme et la psychanalyse, en privilégiant une approche par l'interaction et l'interprétation dans la construction de sens. La notion d'interaction est héritée des mécanismes piagétiens d'assimilation-accommodation[67]. Cette conceptualisation de l'interaction va structurer la pensée de Mead, mais aussi de Giddens, pour saisir les rapports entre l'individu et son expérience de socialisation. Mais c'est avec Herbert Blumer (psychosociologue et sociologue du travail, élève de Mead) que l'interactionnisme symbolique en tant que notion est institutionnalisé (Grawitz, 1996) par opposition au fonctionnalisme et culturalisme : l'individu n'est ni biologiquement ni socialement déterminé (Blumer, 2009). Au contraire, « environnement et individu sont en interaction, ils se déterminent l'un l'autre » (Rojot, 2000, p. 335). Le cœur de la pensée de Mead réside dans sa conceptualisation de la médiation sémiotique opérant à l'aide de symboles, de gestes, d'incarnation de rôles sociaux, d'interaction avec d'autres personnes significatives et le langage. Reprenant Piaget en fond, ces interactions sont autant de mécanismes d'intériorisation issus des différents types de socialisation.

Ce courant et la pensée de Mead, avec en fond celle des autres pragmatistes, a inspiré de nombreux sociologues : Hugues, Goffman, Becker…

[65] On trouvera dans l'ouvrage de Lorino (2018), les multiples appartenances de la pensée de Mead au pragmatisme.
[66] Dans l'introduction de *Mind, Self and Society*, on trouve la toute première phrase suivante : « Philosophically, Mead was a pragmatist ; scientifically, he was a social psychologist » (p. IX).
[67] Cet équilibration piagétienne est notamment reprise dans la conceptualisation des couples ago-antogonistes dans les organisations (A. Martinet, 1990), rejoignant Lorino (2006) lorsqu'il examine les instruments dans la pensée de Karl Weick avec cette comparaison.

Chez Mead, pour Engeström, la réalité est construite de manière médiatisée par des symboles dans l'interaction sociale (la psychologie sociale, avec l'interactionnisme symbolique, apporte l'intersubjectivité, le rôle du langage et la dimension historique des symboles). Mais là encore, tout se passe, pour Engeström, depuis l'esprit, et on ne prend pas en compte la réalité matérielle dans laquelle les gestes (au centre de la pensée interactionniste symbolique) prennent leur origine en relation avec un travail sur les objets, travail médiatisé par des outils, dans l'activité, qui est à la fois instrumentale et dialogique (*communicative*).

En conclusion, le concept de médiation est à la croisée de toutes ces approches et c'est sur ces bases qu'Engeström l'amène au cœur d'une socio matérialité repensée.

A chaque lignée examinée, Engeström cherche les héritages hégélien et marxiste, c'est-à-dire un agir collectif et une matérialité de l'activité. A chaque fois, il trouve des éléments pour percevoir l'activité dans un triptyque (médiation de l'activité), mais sans grands éléments collectif ni matériel. A chaque fois qu'Engeström entre dans la négation des théories exposées, il revient au concret, au collectif et au matériel plutôt qu'à l'abstraction et l'individuel (on pourrait dire des visions spéculatives). Engeström est à la recherche, à travers ses lignées théoriques, d'une épistémologie de la pratique pour la T.A. qui comprenne ses héritages hegeliens et marxiens avec une approche valable de la notion de médiation dans l'activité : il trouve des éléments importants dans ces deux lignées, qu'il expose, nie, conserve et dépasse, avec le courant de l'activité historico-culturelle russe représenté par Vygotsky, Luria et Leontiev.

Avec la notion de médiation, il nous est permis d'envisager les principes suivants (Lorino, 2007a), qui seront structurants pour la T.A., mais pas suffisants :

- Un dépassement des grandes oppositions, notamment : individu/collectif, positivisme/constructivisme ;
- Penser l'interaction et la communication dans l'activité par le dialogisme au cœur duquel l'énoncé pragmatiste conçoit le processus dynamique d'énonciation-réception ;
- Une démarche abductive pour la pensée, donnant au doute et à l'expérience sensible un statut scientifique ;
- La réflexivité, par la mise à distance de l'expérience dans le maniement des signes, les nouvelles hypothèses pouvant se former et les débats intervenir.

La psychologie de l'activité russe (Vygotsky et Leontiev, aux premiers rangs, construiront leurs travaux sur ces bases).

3.3.3. L'héritage dominant de la psychologie russe historico-culturelle : Vygotsky et Leontiev

Dans cette section, nous présentons les apports de Vygotsky et Leontiev à la T.A., en remarquant au fur et à mesure les différents héritages et désaccords avec les courants précédents.

Avec Vygotsky, l'interaction entre sujet et son environnement se fait grâce à la médiation, rôle que jouent les instruments (le langage et son caractère sémiotique, puis tous les systèmes instrumentaux et signes qui jouent un rôle dans les processus mentaux). L'enfant (et aussi l'adulte au travail), se développe alors grâce à des outils de son environnement (langage inclus, dont on clarifiera le statut) dans un processus d'intériorisation des pratiques menant à la formation des concepts, idée au cœur de la ZPD. On verra en retraçant les quatre grands « champs conceptuels » (Clot, 1997; Vergnaud, 1989) de l'œuvre de Vygotski, significativement représentée dans *Pensée et langage*, le potentiel conceptualisant pour la T.A. Vygotski dialogue avec d'autres auteurs, de manière directe ou indirecte (Luria, Bakhtine, Leontiev, Piaget). Ici, la plus petite unité d'analyse (« unité de base ») est le mot, renvoyant à une la médiation de la pensée et de l'action individuelle.

Avec Leontiev, on passera d'une unité d'analyse centrée sur la médiation de l'action individuelle par des outils (chez Vygotski), à une unité d'analyse collective (agir collectif) dans une activité orientée vers un objet et structurée (activité, actions, opérations). Elle s'inscrit contre l'approche positiviste qui oppose individu et société. Ici, on ne peut penser les instruments en dehors de l'activité. L'élément de base de l'activité est l'objet, qui représente non pas un objectif à atteindre, mais un mobile : c'est par l'analyse de l'objet que l'on comprend les motivations humaines. Certains accordent à Leontiev le statut de fondateur de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité. Ici, l'unité d'analyse est l'activité collective structurée.

3.3.3.1. Le concept de médiation chez Vygotski

Une biographie synthétique de Lev Semyonovich Vygotsky peut être lue en fin d'introduction de *Mind in Society* (Vygotski, 1978, p. 15-16), rédigée par Alexandre Luria, fondateur de la neuropsychologie, très proche et collègue de Vygotski avec qui il travaillera sur le développement de l'enfant. Le chapitre consacré à Vygotski, dans l'autobiographie de Luria commence ainsi : « IT IS NO exaggeration to say that Vygotsky was a genius. Through more than five decades in science I never again met a person who even approached his clearness of mind, his ability to lay bare the

essential structure of complex problems, his breadth of knowledge in many fields, and his ability to foresee the future development of his science » (Cole, Levitin, & Luria, 2010, p. 38). Vygotski restera longtemps inconnu des autres traditions dans le reste du monde et il faudra attendre les traductions progressives de son œuvre. Piaget lui-même a regretté de n'avoir connu que trop tard (après sa mort), son principal critique (Vygotski, 2019)[68]. Quelques ouvrages se sont évertués à lui rendre hommage en rassemblant ses nombreux travaux par le biais de traductions de ses proches (Luria), de commentaires de ses élèves (Leontiev), à l'instar de *The collected work of Vygotski* (Rieber & Wollock, 1997) et *Mind in Society* (Vygotski, 1978), et à offrir des clés de lecture importantes à son œuvre, comme *The Cambridge Companion to Vygotsky* (Daniels, Cole, & Wertsch, 2007), *Introduction to Vygotsky* (Daniels, 2005) et en Français *Avec Vygotski* (Clot, 1999a), *Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps* (Vergnaud, 2004), ou d'autres interprétations en fonction des réceptions de l'œuvre dans les courants sur les technologies dans *Acting with Technology, Activity Theory and Interaction Design* (Kaptelinin & Nardi, 2009), et le dossier lui étant consacré dans *Management & Avenir* en 2011 (de La Ville, Leca, & Magakian, 2011), pour n'en citer que quelques-uns. Un monument, donc.

Parler de l'œuvre de Vygotski implique de replacer le chercheur dans la cité, son temps, son contexte (Bouilloud, 2009) mais aussi vis-à-vis de ses contemporains et les penseurs l'ayant précédé et influencé ses travaux. Les propos qui suivront le rattacheront dès lors le plus possible aux recherches de Bakhtine, Hegel et Marx (ce qui sera trop peu exhaustif), sans quoi nous ne pourrions « prendre la mesure de l'activité philosophique de Vygotski » (Clot, 1999a).

Si nous devions retenir deux idées-clés de Vygotski, ce serait les suivantes (Kaptelinin & Nardi, 2009) : **la conscience et l'activité ne forment qu'une entité** (on pourrait dire en plus : conscience, affect et activité), reliant cette pensée dans les approches situationnelles et interactionnelles ; **l'esprit humain est social par nature** (« *social nature of the human mind* »), remettant la culture et la matérialité au premier plan du développement de l'esprit là où Piaget la considérait comme secondaire. Dans ces deux idées, Vygotski démontre que la conscience est reliée à des instruments psychologiques et des signes faisant de notre contact avec la réalité un mouvement indirect, médiatisé, et de notre développement personnel un processus d'intériorisation-extériorisation complexe qui empêche de statuer radicalement sur une source interne de notre développement mais plutôt sur un individu social et historique : « nous n'avons pas affaire, avec le sujet humain à un

[68] Piaget a écrit un « Commentaire » sur l'œuvre de Vygotski lors des premières traductions en Anglais de *Pensée et langage*, que l'on peut trouver après le dernier chapitre, à partir de la page 511.

développement sans histoires, à une trajectoire sans surprises » (Clot, 1999a, p. 10). Vygotski pense l'individu et la société (comprenant sa dimension historique) ensemble.

Vygotski réfléchit au développement de l'enfant, mais pas pour l'enfant en soi : il cherche à comprendre le développement des fonctions psychiques supérieures, le développement personnel. L'enfant (et aussi l'adulte au travail), se développe grâce à des outils de son environnement (le langage est un instrument psychologique) dans un processus d'intériorisation des pratiques menant à la formation des concepts (concepts quotidiens et concepts scientifiques. La relation maître-élève, la Zone Proximale (ou Prochaine, selon les traductions) de Développement -ZPD) participent de la prise de conscience de ces concepts.

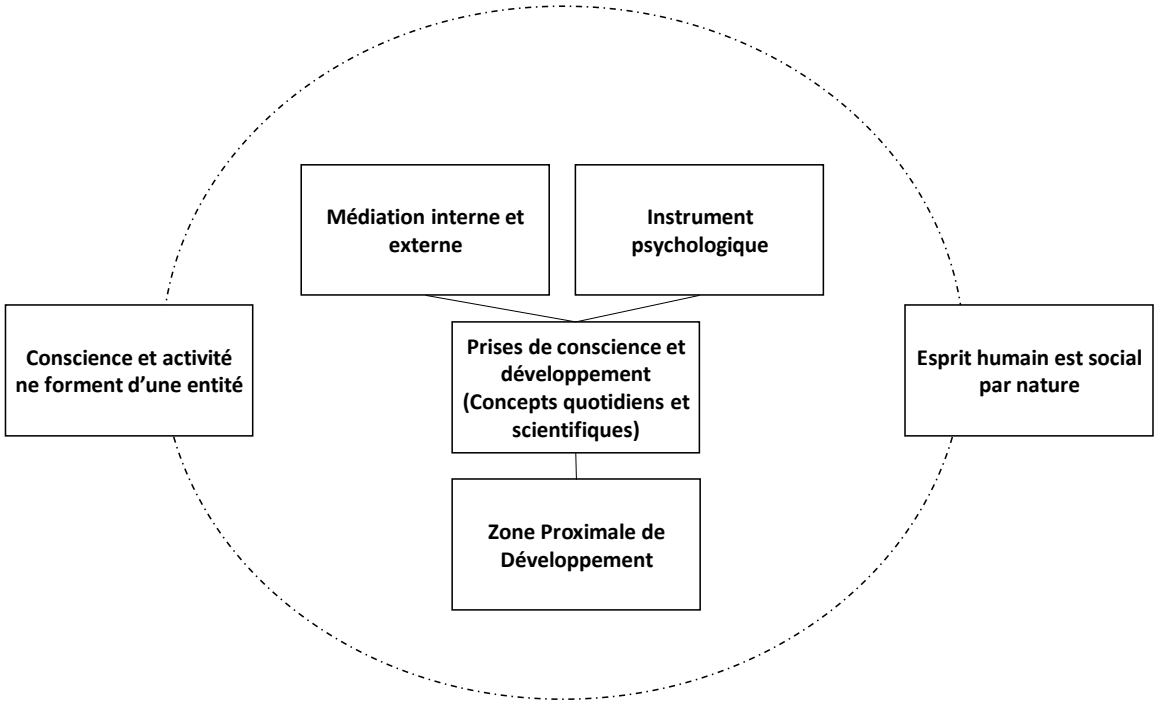


Figure 19. Présentation de l'œuvre de Vygotski

3.3.3.2. La médiation est instrumentée : instrument technique, psychologique et le langage comme instrument psychologique

L'interaction entre sujet et son environnement se fait grâce à la médiation, rôle que jouent les instruments dont il faut distinguer les instruments techniques et psychologiques. Dans ce processus, le langage est un instrument de la pensée, il joue un rôle sémiotique : il n'exprime pas la pensée mais la réalise, ce qui détache nécessairement Vygotski des propos fonctionnalistes. Etudiant le développement de l'enfant, Vygotsky parvient à montrer que les fonctions cognitives ne suivent pas un processus de développement autonome mais sont ancrées dans l'interaction avec

le contexte social, culturel. Cela l'amène à construire une Zone Proximale de Développement pour repenser la mesure de l'intelligence, d'abord, et des perspectives de développements de l'esprit, ensuite, à travers des méthodes précises.

> « In human behaviour one encounters many artificial devices for mastering mental processes. By analogy with technical means we may justifiably label these devices 'psychological tools' or 'instruments' » (Vygotsky, 1981, p. 136).

Instruments technique et psychologique sont distincts mais liés à la médiation de l'activité et de la pensée.

Les instruments psychologiques sont des constructions artificielles et sociales qui sont à la fois une source et une ressource pour le sujet. Ils permettent à la fois le développement du sujet et la transformation de l'activité. Le langage en est un exemple, comme d'autres, que propose Vygotsky : « various systems for counting ; mnemonic techniques : algebraic symbol systems ; works of art ; writing ; schemes, diagrams, maps, and mechanical drawings ; all sorts of conventional signs, etc. » (Ibid., p.137). Tous ces instruments psychologiques sont le produit de développements sociaux et historiques et distinguent le fonctionnement des êtres humains de celui des animaux, certes, mais qui restent naturels et en lien avec les processus naturels. Cette artificialité de l'instrument distingue les réactions naturelles des êtres humains à un fait (que les behavioristes ont schématisé par A entraîne B : A→B) de celles qui sont aidées (médiatisées) par ces instruments psychologiques.

Dans cette médiation, il faut distinguer les fonctions des deux types d'instruments. **L'instrument psychologique oriente la pensée et le comportement** alors que **l'instrument technique vise à transformer un objet externe.** Ce que Vygotski appelle l'acte instrumental, dès lors, ne vise pas à transformer les objets extérieurs à soi, mais bien au développement de soi, à la maîtrise de soi. Le développement se fait non pas *avec*, *grâce à*, mais *contraint par*, *subordonné*, étant amené alors à transformer à la fois la nature, l'activité et lui-même (son comportement). C'est une maîtrise de soi de l'intérieur. L'acte instrumental que propose Vygotski n'est pas une subordination. La médiation qu'il établit grâce à l'instrument psychologique entraîne une maîtrise de soi depuis l'extérieur, rendue possible dans le passage d'un stimulus à l'instrument psychologique. Pour construire une table, j'ai besoin d'un marteau. D'un premier point de vu, le marteau va me subordonner à sa fonction : je vais maîtriser mon comportement, mon savoir-faire par l'utilisation du marteau. C'est sa qualité physique (le marteau est dur et il tape) qui fait le stimulus. Dans la perspective de l'acte instrumental, le marteau est vu depuis sa propriété psychologique, historique et développementale : le marteau, du fait qu'il permet d'enfoncer efficacement des clous, des vis en bois, que l'on ait pu

utiliser le marteau d'une sorte ou d'une autre par d'autres temps, influence l'esprit (marteau = plus d'efficacité, de rapidité, moins d'efforts) et le comportement (je vais donc me servir du marteau). On pourrait faire la même analogie avec le nœud d'un mouchoir ayant pour fonction de nous rappeler quelque chose. Ce n'est pas parce que le mouchoir auquel on fait un nœud est joli, bien cousu qu'il joue un rôle mnémotechnique, mais parce qu'historiquement, génétiquement, il influence ma pensée à faire un effort de mémoire. Dès lors, **pour analyser le comportement des individus, on retiendra une perspective historique**.

Vygotski construit ainsi progressivement sa théorie et méthode instrumentale, qu'il conçoit de manière historique et génétique : « it introduces the historical point of view into the investigation of behavior » (Vygotsky, 1981, p. 174). C'est par cette théorie instrumentale que Vygotski pense l'accès à des fonctions psychologiques supérieures : **maîtriser l'instrument psychologique (et par-là nos mécanismes naturels de penser) entraîne une cascade** : au plus on le maîtrise, au plus on l'élève à un niveau plus élevé, c'est-à-dire en étendant les domaines d'activité de l'instrument psychologique, son fonctionnement et ses structures tout en les actualisant et en les recréant.

Au total**, la culture donne forme à l'esprit, mais nécessite une intériorisation de l'environnement**. Mais c'est l'être humain qui donne un statut d'instrument à la culture par appropriation, dans les mots de Rabardel (1995), processus sémiotique pour Vygotsky qui doit alors distinguer sens et signification des mots pour réconcilier pensée et langage et faire de ce dernier un instrument psychologique.

3.3.3.3. De Vygotski à Bakhtine : intériorisation-extériorisation, instrument psychologique et genres discursifs

Il y aurait deux drames : la difficulté de se faire comprendre et celle de s'approprier les outils (rapport entre langage et utilisation des outils). Est-ce une histoire de *sensemaking* à la Karl Weick (Weick, 1995) ? Pas tout à fait, même s'il y a des rapprochements que l'on peut faire via Bakhtine[69] (Eisenberg, 2006).

[69] Bakhtine travaille sur le roman, de manière plus large l'œuvre littéraire. Il a cherché à élaborer une théorie du roman en travaillant sur les œuvres de Dostoïevski (Bakhtine, 1970) et Rabelais (Bakhtine, 1982), notamment. Pour une courte biographie articulée à ses œuvres ainsi que celles de Vygotski, on pourra lire le début du chapitre « Mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine » de Frédéric François dans *Avec Vygotski* (François, 1999) ainsi que lire la préface de 'l'ouvrage posthume *Esthétique de la création verbale* (Bakhtine, 1984) rédigé par Todorov. On ne pourra pas non plus passer à côté des débats sur l'honnêteté de Bakhtine quant à ses écrits du fait de premières publications sous d'autres noms (Volochinov, Medvedev), ce pour de multiples raisons qui ont nourri des interprétations incroyables. Le récit qu'en donnent en aperçu Bronckart et Bota dans le numéro 106 de la revue

Vygotski et Bakhtine ne semblent pas s'être connus. Ils entretiennent tous deux les mêmes préoccupations sur le processus d'intériorisation-extériorisation (Clot, 1999b). Toutefois, Bakhtine offre une autre interprétation que celle de Vygotski, avec le **dialogisme et la polyphonie**. On verra progressivement que, ce qui s'élabore en filigrane est une théorie instrumentale et développementale que vont reprendre des auteurs de disciplines variées.

Ce mouvement d'intériorisation-extériorisation est le cœur du socio-constructivisme où l'individu apprend dans le contexte social en s'y incluant (avec ses pensées, ses savoirs, etc.). Ce sont les interactions avec le monde social qui permettent l'apprentissage. Ce qui constitue le monde social, culturel, est inclus dans la signification du mot, les signes, pour reprendre les distinctions opérées précédemment. C'est l'appropriation de ces éléments qui fait le sens que l'individu donne aux signes, au mot, ses significations. Finalement, comme le dit Vergnaud (1999), l'interpsychique se transforme en intrapsychique, ce « qui met au premier rang le rôle de la communauté humaine (famille, quartier, école) dans la formation de la pensée et dans le développement de l'individu » (Ibid. 1999, p. 58). Ce que l'individu peut observer dans son contexte social s'internalise par subjectivation (il s'approprie les significations, les fonctionnements, les comportements, etc. en fonction de ses motivations) : « internalization enables external mediation by culturally developed tools to effect internal, mental processes, which become culturally mediated, as well » (Kaptelinin & Nardi, 2009, p. 46).

Point d'étape

Nous avons vu jusqu'ici que le concept de médiation chez Vygotski dépasse, par son terme même, les conceptions du behaviorisme stimuli-réponse. La médiation de l'activité et de la pensée humaines est instrumentée. Les instruments sont de deux natures (techniques et psychologiques) et sont liés à cette médiation. Ils remplissent des fonctions selon leur natures et sont orientés vers l'objet concret à transformer, pour le premier, et vers l'esprit, pour le second. L'instrument psychologique permet le développement de l'individu, du fait d'une intériorisation de la culture, du monde social (médiation externe ; *society in mind*, on peut dire). Le langage est un instrument psychologique qu'on ne peut envisager comme tel qu'en en séparant signification et mot. Cela veut dire que le langage est un instrument psychologique au même titre qu'un mouchoir auquel on a fait

suisse Campus donne envie de lire leur ouvrage *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif* (Bronckart & Bota, 2011). Dans cette recherche, nous aurons à l'esprit ce potentiel mensonge d'un auteur qui n'en est peut-être pas un. Pour autant, on conservera les idées, indispensables au raisonnement, idées que nous citerons, pour des raisons pratiques et surtout, sans prendre parti sur un sujet dont on n'a pas les moyens de le traiter, sous le nom de Bakhtine et quand il est mentionné, un de ses collègues du *Cercle*, terme utilisé pour désigner les personnes qui seraient à l'origine, qui ont été les « prête-nom », etc.

un nœud pour se mémoriser quelque chose, du fait qu'il y a une appropriation (intériorisation) dialogique (en interaction avec le monde) des différents sens qui sont donnés dans la situation. *Le langage est un instrument de la pensée, il joue un rôle sémiotique : il n'exprime pas la pensée mais la réalise*. Mais ce qui nous manque, que l'on perçoit dans ces médiations complémentaires et itératives, et que Vygotski ne pense pas suffisamment, c'est le dialogisme et le rôle de la communauté.

Dans la préface à l'*Esthétique de la création verbale*[70] (Bakhtine, 1984; Todorov, 1984), Todorov distingue quatre périodes dans la vie intellectuelle de Bakhtine, que nous résumons ici, en reprenant les thématiques associées.

Dans la période phénoménologique, selon Todorov, Bakhtine montre la complémentarité des êtres humaines à se regarder (au sens fort) de l'extérieur les uns les autres, en étudiant les rapports entre l'auteur et le héros.

Dans sa période dite sociologique et marxiste, Bakhtine affirme l'intersubjectivité du langage et de la pensée, définissant ainsi le social.

Lorsqu'il élabore une nouvelle linguistique, **il conceptualise non plus l'énoncé, mais l'énonciation.** C'est la caractéristique première de l'interaction verbale. Sa démonstration s'appuie sur l'analyse de l'œuvre de Dostoïevski, dans laquelle il va montrer la polyphonie (pluralité de voix) présente dans et aux côtés du discours du narrateur. L'énonciation pense alors la réception du discours, ce qui le rapproche des pragmatistes. Tout énoncé est en contexte et ce contexte participe de la création de sens, qui ne peut se penser en dehors d'une communauté et de genres de discours

Enfin, il conceptualise la notion de *chronotope* dans sa période historico-littéraire, qui permet de comprendre le lieu et le temps de l'énoncé.

Bakhtine (1994) pense alors l'énoncé et la réception de l'énoncé de manière dépendante l'un de l'autre. L'être humain n'est pas un être isolé : contrairement à Freud, Bakhtine ne pense pas que la prise de conscience (de soi, de quelque chose) ait un rapport unique avec l'introspection (qui serait une manière de sur-responsabiliser et sur-individualiser le sujet). Plutôt, c'est par et grâce à l'autre que la prise de conscience d'opère.

Ainsi, la théorie de l'énoncé de Bakhtine conçoit deux parties à l'énoncé : ce qu'on entend (ce qui est dit) et ce qui est non-dit (le sous-entendu). Comparé à Vygotski, la nature dialogique de l'énoncé est ici beaucoup plus prégnante. « Le sujet existe pour lui-même, non pas en niant ses

[70] Nous ne verrons pas tout. Pour lire Bakhtine dans le texte, on pourra consulter les *Ecrits du cercle de Bakhtine* (Todorov, 1981), ou *The Bakhtin Reader, Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov* (Morris, 1994).

échanges avec les autres mais par la voie de leur devenir. Du coup, il n'existe rien 'qui n'appelle pas de réponse et ait déjà son dernier mot' (Bakhtine, 1929, p. 343) » (Clot, 1999b, p. 167-168).

La différence avec Vygotski, qui est majeure, pour Clot, c'est que chez Bakhtine, il n'y a pas d'intériorisation de la langue : « il ne faut pas partir de l'intériorisation de la langue mais de la production verbale du sujet parmi les autres » (Clot, 1999b, p. 168).

C'est ce qui va intéresser la construction de la T.A. L'activité, que pense aussi Bakhtine, est polyphonique : notre activité est aussi celle des autres, du moins, nous entrons en rapport avec (Clot, 2010b; Faïta, 2001). Du point de vue de la socialité (temps et espace), la polyphonie qui résulte de cette conceptualisation de l'énonciation renvoie, pour Engeström, à tous ces systèmes de travail distribués voire systèmes en réseau dans lesquels les individus ont le même objet, les mêmes instruments, et des types de langages qui ne sont pas nécessairement les mêmes (Y. Engeström, 2014). Mais ce genre de fonctionnement ne doit pas être confondu, pour Engeström, avec la très particulière communauté scientifique, ayant érigé un langage commun dit académique (que même les chercheurs ont du mal à comprendre), dialoguant avec ses pairs temporellement (les épaules des géants) et spatialement (lorsqu'ils sont en conférences, par exemple). Le scientifique peut même travailler seul, en apparence, avec ses « classiques » et Google Scholar. Ici, la communauté est beaucoup plus hétérogène, polyphonique, avec un marbrage d'histoires personnelles individuelles et collectives qui s'entrecroisent dans des réseaux parfois complexes : la pensée verbale que conceptualisait Vygotski devient davantage. Le mot devient une arène : « L'usage du mot dans l'activité langagière introduit donc le sujet aux conflits de signification dont ce mot est l'arène » (Clot, 1999b, p. 173), et la signification n'est alors que conflits d'interprétations sociales dans une sphère donnée. **La différence entre ces deux types de communauté (scientifique et systèmes de travail en réseau, par exemple) réside dans la manière dont les personnes échangent** (type de langage), pourrait-on dire, les formes de régulation langagière des communautés, régulation que Bakhtine appelle le *genre discursif* et qui est repris dans la T.A. pour conceptualiser non plus l'apprentissage de manière linéaire, à sens unique, mais en fonction d'interactions ; et l'activité, non plus comme un système fermé mais en interaction avec d'autres.

Pour Bakhtine, en effet, l'instrument psychologique (le langage) est un *genre du discours.* *L*e genre est pensé chez Bakhtine dans l'histoire littéraire.

Bakhtine définit le genre du discours ainsi : « tout énoncé d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres de discours* » (Bakhtine, 1984, p. 293). Il distingue **deux types de genre : primaire et secondaire**. Le premier est le langage, le verbal, il est spontané. Le second est culturel (dans l'art, la science, la

politique…) et intègre le premier dans ses productions littéraires, artistiques, etc. Par ce biais, le genre primaire simple perd son caractère spontané, son ancrage dans une réalité, aux interactions avec d'autres, pour n'être compris que par le prisme du genre second : la vie quotidienne est intégrée à la vie littéraire. Bakhtine fait alors du genre une interrelation entre ses deux types (premier, du quotidien, et second, de l'œuvre culturelle) : dès lors, il faut prendre en compte l'un et l'autre, et l'un dans l'autre, c'est-à-dire analyser le genre second dans son historicité (caractère historico-culturel) et l'inclusion du genre premier dans le second, pour comprendre l'énoncé. On voit ci le **souci premier de Bakhtine : relier contenu et forme** (avec le *chronotope* : espace et temps), et **dépasser l'individu par la société** (l'être humain est social par nature).

Finalement, que retenir pour la T.A jusqu'ici ? Enumérons les principes :

- Les êtres humains agissent dans des activités matérielles et productives que l'on doit penser, avec Hegel, Marx et Engels, dans leur dimension historique et dialectique et contradictoires.
- L'activité productive est imprégnée de dichotomies de valeurs qui découlent d'une asymétrie au cœur des rapports de production (moyens de production ; force de travail, division du travail).
- L'activité se pense dans son évolution (logique évolutionniste) et ses contradictions issues de l'histoire (logique dialectique).
- Le travail est vivant et peut devenir aliénant.
- L'outil, dans l'activité, différencie l'être humain de l'animal (dimension anthropologique que nous verrons plus tard plus en détail).
- On peut et l'on doit réconcilier les idéologies et la matérialité dans sa dimension historique et productive, dans l'analyse de l'activité (rapports de production et représentations individuelles et collectives) : donc structure et phénoménologie, idéalisme et matérialisme.
- L'activité est médiatisée par des signes et des artefacts que l'on doit penser non plus uniquement dans ses mécanismes cognitifs mais en y incluant le rapport avec les objets.
- Le langage est un instrument qui permet à la pensée de se réaliser dans l'activité (s'il y a une motivation), et un instrument en relation avec des *genres discursifs* permettant d'entrer en interaction avec les autres (l'énonciation) dans des activités productives, des communautés (dont on clarifiera le statut plus tard).

Pour conclure à ce point d'étape, nous reprenons Clot : « c'est le dialogue, l'ordre dialogique, qui offrent la scène où les sujets se rencontrent, eux-mêmes et les autres, ainsi que leurs histoires, environnements et circonstances » (Clot, 2010b, p. 115).

3.3.3.4. Concepts quotidiens et scientifiques, et la Zone Proximale de Développement en cheville ouvrière du développement personnel

Piaget, pense que l'enfant ne peut pas commencer à apprendre tant qu'il n'a pas atteint une certaine maturité. Au contraire, Vygotski montre que l'apprentissage précède le développement (nous faisons des mathématiques avant même d'aller à l'école, mais nous ne le savons pas ; un enfant sait empiriquement ce qu'est un frère mais ne peut l'expliquer) (Vygotski, 1978, 2019).[71]

Le développement personnel se situe dans cet espace du socio constructivisme qui privilégie l'ancrage (immersion) dans le contexte. Mais que se passe-t-il dans cet espace des interactions avec le monde social qui participe du développement personnel ?

> « Tout apprentissage, selon Vygotski, est comparable à un voyage au cours duquel le voyageur traverserait deux contrées bien différentes. Dans la première contrée, le paysage est visible, tout se passe à l'air libre. C'est la période des interactions entre un adulte et un enfant, un maître et des élèves. Dans la seconde contrée, le voyage se poursuit, mais à l'insu de l'observateur car le paysage est plongé dans l'obscurité. Ce qui a été appris dans la classe poursuit son chemin, mais cette fois-ci dans la tête de l'enfant » (Brossard, 1999, p. 210).

En fait, l'activité humaine est double, par la distinction entre le sens et la signification que propose Vygotski. Cette distinction permet de saisir les liens entre pensée et langage. L'activité humaine est double par le processus qui va des subjectivités à l'objectivité de la pensée, par la communication du langage intérieur. En suivant Bakhtine (certes sur d'autres interprétations du langage), ce processus est l'énonciation dans une communauté d'individus selon des genres discursifs. **Ce dans quoi l'on baigne, le monde social inter subjectif, tous les jours, nous apporte des « concepts quotidiens ».** Ils sont, pour Vygotski, empiriques. Ils baignent dans l'expérience de l'individu**. Les concepts scientifiques sont ceux que l'on apprend à l'école, issus de l'enseignement**. Dès lors, les deux types de concepts connaissent un processus de développement différent : au premier, l'expérience, au second, la science. Ce qui l'intéresse, c'est **le passage de ces concepts quotidiens (qui relèvent de l'apprentissage) aux concepts scientifiques (qui relèvent du développement),**

[71] Vergnaud (1999) résume les oppositions entre Piaget et Vygotski ainsi : « Piaget, l'action ; Vygotski, le langage / Piaget, le rôle de l'action propre de l'enfant dans le développement cognitif ; Vygotski, le rôle de la médiation dans l'acculturation des enfants. / Piaget, l'interaction sujet-objet : Vygotski, l'interaction adulte-enfant, et le concept de zone de proche développement, qui en découle. / Piaget, le développement spontané et le constructivisme ; Vygotski, l'école et l'instruction » (Vergnaud, 1999, p. 47)

qui dépend, pour lui, d'une dialectique. En intégrant l'expérience au savoir établi et transmis par le maître, l'expérience acquiert un statut plus haut que si elle était seule. En puisant dans nos savoirs pour concevoir au mieux un dispositif de formation en entreprise, c'est aussi octroyer un haut statut au concept scientifique. A l'un le particulier, à l'autre le général. L'un et l'autre se tirent vers le haut comme ils peuvent se tirer vers le bas : « les concepts scientifiques s'avèrent dans une situation non scientifique tout autant inconsistants que les concepts quotidiens dans une situation scientifique » (Vygotski, 2019). Au particulier, il manque le moyen de se généraliser. Au général, il peut s'avérer inadapté à une réalité particulière. Les concepts scientifiques forment un système et pour qu'ils s'organisent ainsi, demandent que la multitude de concepts spontanés issus du monde social dans lequel l'enfant baigne (il sait instinctivement prendre un crayon, dessiner, dire papa ou maman, appeler son frère ou sa sœur) soient médiatisés par le système éducatif, la relation maître-élève, par les symboles. **Dès lors, cette « discordance » (Clot, 1997) des concepts quotidiens et scientifiques trouve sa résolution dialectique par le biais d'une ZPD.**

Vygotski définit la ZDP ainsi : « It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers » (Vygotski, 1978, p. 86). Nous verrons plus tard que cette définition sera reprise par Engeström (Y. Engeström, 1987) non plus dans sa perspective individuelle mais collective, pour assoir une assise théorique aux méthodes d'intervention développementales au niveau de l'activité collective (Yrjö Engeström & Sannino, 2010).

Pour expliquer le lien entre développement et apprentissage, une voie prometteuse pense la problématique des disciplines traditionnelles de la connaissance et du transfert des capacités : en quoi l'apprentissage du latin, par exemple, pourrait aider à d'autres apprentissages et ainsi témoigner du développement de la personne. La réponse est claire, ce n'est pas parce que l'on apprend une chose spécifique que l'on pourra résoudre un problème d'une autre classe de situation : « It has been shown that learning in one area has very little influence on overall development. […] adults were successfully trained to estimate the size of a given two-dimensional figure, but this training did not make them successful in estimating the size of a series of other two-dimensional figures of various sizes and shapes » (Vygotski, 1978, p. 82). Même, les recherches que Vygotski mentionnent vont contre ce que depuis quelques décennies déjà, nous appelons les compétences génériques (Bridges, 1993) : « the mind is not a complex network of *general* capabilities such as observation, attention, memory, judgment, and so forth, but a set of specific capabilities, each of which is, to some extent, independent of the others and is developed independently » (Vygotski,

1978, p. 83)[72], chaque activité étant par essence unique, et si l'on reprend les propos sur le langage et les médiations à l'œuvre, la pensée s'objective en fonction d'un contexte précis incluant certains types d'objets et de signes. Mais on peut tout à fait imaginer des situations qui ont des éléments en commun. C'est là que Vygostki, sans le dire explicitement, introduit la notion de schème, approche qu'il réfute, qui sera conceptualisée par la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006) et reprise dans la critique adressée à Vygotski par Vergnaud (Vergnaud, 1999).

> « They argue that the learning process can never be reduced simply to the formation of skills but embodies an intellectual order that makes it possible to transfer general principles discovered in solving one task to a variety of other tasks. From this point of view, the child, while learning a particular operation, acquires the ability to create structures of a certain type, regardless of the diverse materials with which she is working and regardless of the particular elements involved » (Vygotski, 1978, p. 83).

Mais là encore, apprentissage et développement sont distincts et l'argumentation ne convient pas à Vygotski. Pour résoudre ce problème, il introduit alors la notion de Zone Proximale de Développement (qu'on nommera par son acronyme ZPD par la suite), qui permet de mesurer le niveau de développement selon deux indicateurs : le premier est classique et mesure le niveau de développement quand on donne à l'enfant à résoudre des problèmes de manière autonome ; le deuxième indicateur est celui où l'enfant dispose d'une aide pour résoudre le problème, indicateur qui serait, pour Vygotski, davantage révélateur du niveau de développement et de performance de l'enfant. L'expérimentation est la suivante : deux enfants (de 10 ans biologiquement et 8 ans en développement mental) : ils peuvent résoudre des problèmes de manière autonome liés à un niveau mental de 8 ans (premier indicateur) ; l'expérimentation continue, sauf qu'un adulte vient en support pour les aider à continuer à résoudre le problème. Là, le premier enfant obtient un niveau d'un âge mental de 12 ans, l'autre de 9 ans. La conclusion est radicale : l'écart entre 12 et 9, 9 et 8 est celui de la ZPD, qui représente les processus en cours de construction, de maturation (*the germ cel*[73]*l*) : « the actual developmental level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively » (Vygotski, 1978, p. 86-87). Dès lors, et en rebouclant sur les processus médiatisés liés à l'instrument psychologique que nous expliquions plus haut, l'imitation et l'imagination jouent un rôle essentiel dans le

[72] On voit bien ici qu'une telle remise en question complique la tâche d'une théorisation du transfert des compétences…

[73] Cellule germinale, en Français. Elle est, en biologie, à l'origine des gamètes, donc de la transmission du patrimoine génétique. « C'est pourquoi des mutations touchant l'ADN des cellules germinales peuvent être transmises à la descendance », https://www.futura-sciences.com/sante/definitions/genetique-cellule-germinale-158/, consulté le 03/10/2019.

développement personnel. Il suffit d'observer un enfant reproduire tout ce que l'on fait, dit, même lorsque l'on ne le souhaiterait pas.

Ainsi, les rapports entre apprentissage et développement sont montrés : **l'apprentissage n'est pas le développement, mais peut, à certaines conditions d'organisation, participer du développement de l'esprit**. L'apprentissage n'est pas le développement mais en est nécessaire : « developmental processes dot not coincide with learning processes. Rather, the developmental process lags behind the learning process » (Vygotski, 1978, p. 90).

De la théorie instrumentale (instrument psychologique) à l'objectivation de la pensée dans le mot, du langage intérieur à la polyphonie et au dialogisme de l'énonciation dans des communautés, des situations d'apprentissage quotidiennes au développement de l'esprit dans une zone proximale de développement : nous avons montré ici les principaux champs conceptuels de la pensée de Vygotski. Sa réception directe, par son élève, Leontiev, offre une conceptualisation de l'activité. Jusque-là, la théorie du sujet retenue est celle d'un individu social, socialisé, (dialogique) toujours en mouvement, dans des activités médiatisées et médiatisantes (intériorisation-extériorisation).

On verra plus loin comment la T.A. dans sa troisième génération se construit sur ses bases, et comment une théorie instrumentale *expansive* est construite.

3.3.3.5. Leontiev : la conceptualisation de l'activité historico-culturelle

Mais Vygotski reste sur le niveau individuel, qu'il s'agisse de penser l'intrapsychique et l'interpsychique par les instruments psychologiques et leurs niveaux de médiation ou de voir comment les individus opèrent des prises de conscience dans des zones proximales de développement. **Il n'y a pas, chez Vygotski, une réflexion sur l'activité collective, ni l'activité collective organisée.**

Leontiev, qui a travaillé avec Vygotski et Luria [74]sur certaines expérimentations, continue le travail de Vygotski en construisant progressivement une théorie de l'activité déjà amorcée, même si Vygotski ne parlait d'activité de manière directe. **Leontiev prend deux points à bras le corps : le développement de l'esprit et l'activité orientée-objet**.

Pour Leontiev, **l'activité est un processus, multi niveaux**, dans lequel les individus s'engagent vis-à-vis d'un objet, qui n'est pas un objectif mais un mobile, une motivation. Par-là, Leontiev

[74] On a fini par appelé ces trois personnes travaillant ensemble la Troïka ; Luria et Leontiev étaient les travailleurs les plus proches Vygotski (Wertsch, 1979). D'autres s'ajouterons aux réceptions et à la continuation de ce travail, avec des figures telles de P.I. Zichenko, repris à plusieurs reprises chez Engeström, Sannino, etc.

participe à un renouveau du concept d'activité, dont le terme *Tätigkeit* , du vocable allemand, nous vient de la psychiatrie chez Tosquelles, en ouvrant la voie à d'autres courants en ergonomie de l'activité et théories de l'activité (Schwartz, 2007, 2016). Reprenant ce concept dans son héritage en psychologie russe et non plus dans sa dimension uniquement interne chez Kant, Clot en dresse une synthèse où activité du sujet et rapport social s'entremêlent comme deux cercles concentriques. Ce que Leontiev produit après Vygotski, c'est une poursuite qui, d'abord, confirme la dimension sociale de la conscience, puis, tout en continuant à s'inscrire chez Marx et Engels, précise davantage ce qui sépare, d'un point de vue anthropologique, l'animal de l'être humain. En ce sens, l'activité est bien une « pratique transformative qui engage le corps et l'esprit ensemble dans un monde concret à recréer » (Clot, 2016, p. 51-52).

Leontiev construit alors sur les bases de Vygotski, essentiellement, sa T.A., qui remet au centre l'être humain, non plus comme un receveur passif (conception behavioriste stimulus-réponse), mais comme un être qui s'engage dans une activité : il y a une intention dans l'activité, qui est au centre de la notion d'objet. **La création de connaissances se fait non pas de manière passive mais dans l'engagement d'individus dans le monde et leurs interactions**.

Reprenant un héritage évolutionniste, il montre que l'esprit se développe à mesure des changements d'organisation du travail : **la division du travail médiatise le développement humain**.

Ces éléments amènent alors Leontiev à construire un système de l'activité ayant des conséquences importantes dans l'analyse des activités humaines et le développement de l'esprit.

Leontiev propose ainsi la définition de l'activité suivante : « The specific processes that realise some vital, i.e. active, relation of the subject to reality we shall term processes of activity, in distinction to other processes. » (Leontiev, 1981, p. 28).

3.3.3.5.1. Objet et objet de l'activité

Leontiev conceptualise l'activité en précisant sa **structure interne**. L'activité se présente comme l'unité d'analyse, plus précisément, l'unité de vie (*unity of life*) qui regroupe matérialité et socialité. Caractériser cette catégorie de l'activité objective (*category of objective activity*) doit passer par conceptualiser la notion d'objet, caractéristique première de l'activité humaine.

Il faut distinguer, nous rappelle Kaptelinin (2005), **l'objet matériel** et **l'objet orientant l'activité**. Le premier (*objekt*) est l'objet concret, l'objectif de l'activité de production, ce qui est transformé. Le second (*predmet*) est l'orientation de l'activité objective (*object-related activity*), le motif de l'activité. C'est toute l'ambigüité de cette notion, qui a posé de nombreux problèmes de traduction,

menant à des recommandations de lecture, en Anglais, qui sont finalement les mêmes pour la langue française. Nous les reprenons ici, pour leur vertu explicative de la notion.

> « 1. In general, the reader should rely on the context, taking into account that "object" is likely to have the meaning of *predmet* if a special emphasis is made on intentional, social, meaningful, and integrated qualities. Running the risk of oversimplification, one can say that *predmet* is more "subjective," and *objekt* is more "objective."
>
> 2. In the expression "the object of activity" and related uses, "object" has the meaning of *predmet*.
>
> 3. In the "subject–object" distinction and related uses, "object" has the meaning of *objekt*. » (Kaptelinin, 2005, p. 8).

Pour la suite, on prendra le terme objet dans son sens *obect-related-activity*.

L'objet (le motif) est ce qui distingue l'activité d'une autre activité. **Il y a autant d'activités que d'objets de l'activité**. L'objet donne une direction à l'activité, il représente le véritable motif de l'activité. C'est par l'analyse de l'objet que l'on peut comprendre les motivations des sujets agissants. Une activité sans objet (motif) n'existe pas, ou alors, il est bloqué, caché, empêché, inconscient, incompris…

> « With this definition, an object of activity can obviously be either material or ideal. The key point is that behind the object there always stands need or a desire, to which it always answers. » (Leontiev, 1974, p. 22)

L'objet est aussi ce qui distingue l'activité humaine de l'évolution animale : pour les animaux, l'activité sert à assouvir des besoins biologiques ; pour les humains, l'activité est plus complexe, intentionnelle et, on le verra, son motif ne coïncide pas nécessairement avec toutes ses structures internes.

Analyser l'objet tel que conceptualisé par Leontiev a l'avantage **d'accéder aux motivations des êtres humains impliqués dans l'activité** : « the object of activity can be defined as the 'sense-maker', which gives meaning to and determines values of various entities and phenomena. Identifying the object of activity and its development over time can serve as a basis for reaching a deeper and more structured understanding of otherwise fragmented piece of evidence » (Kaptelinin, 2005, p. 5). La projection que les êtres humains font sur le monde représente l'objet. On voit poindre une difficulté, un conflit des valeurs : si chaque personne dans l'activité y met sa propre projection mentale sur le motif de l'activité, comment le tout tient-il ? C'est la nécessaire objectivation de l'activité par son organisation et distillation du sens commun dans une organisation, dont l'analyse tombe alors entre les mains des chercheurs en organisation (Yrjö Engeström & Blackler, 2005). Dès lors**, l'objet est mouvant, dynamique et complexe** : s'entrecroisent les deux aspects de l'objet :

en tant que « raison ultime », dit Kaptelinin, et en tant qu'objet matériel. C'est dans cet entrecroisement que les **conflits de valeurs** émergent (valeur d'usage et d'échange). « The life of the objet is also the life of value », écrivent Engeström et Blackler (2005), voire, l'objet se meut en objet épistémique, en particulier dans le travail expert, synonyme d'identification et non d'aliénation dans une conception marxienne[75]. On pense ici aux propos de Bouilloud (2009) montrant les trajectoires professionnelles de chercheurs en sciences sociales et les ressorts des liens entre vie personnelle et objet d'étude, sorte de création parfois inconsciente et conscientisée dans et par les discours d'objet épistémiques. Pour Knorr-Cetina (1997), reprise par Engeström et Blacker, cette identification serait l'apanage des sociétés modernes dans lesquelles les objets peuvent avoir un certain pouvoir émotionnel. Pourrait-on, peut-être, extrapoler aux métiers qui se forment sur la base d'une identification au produit, aujourd'hui, où travailleur-expert se fond avec travailleur-consommateur (Gomez, 2016a) ; ou l'essor du community manager, expert en réseaux sociaux et en « likes ». Ou encore, de manière bien plus large, l'identification à ce que produit l'organisation, créant par-là des identités professionnelles et organisationnelles mouvantes en fonction des valeurs qui sont placées dans les relations avec l'objet, comme le montre Suchman (2005) [76], avec un regard anthropologique[77]. Mais de la dimension anthropologique (inséparabilité du matériel et du social, voire une symétrie entre humain et non humain pour Latour), de la pratique (Schatzki, 2001), les théoriciens de l'activité voient l'objet comme le motif de l'activité, on l'a vu : cela pose un problème lorsqu'il y a une sorte de fusion entre l'objet *predmet* et l'objet *objekt*, finalement, quand la relation sujet-objet ne devient qu'une entité régulant non plus l'activité mais les identités (Alvesson & Willmott, 2002). L'individu devient le motif mais lorsque le motif change, qu'advient-il de l'individu : exit, voice, loyalty (Hirschman, 1970) ? On ne peut que reprendre la citation de Vetoshina, Engeström et Sannino : « By skilfully shaping and producing objects human beings externalize and make real their future-oriented imaginaries and visions. Material objects created by skilled performance make human lifeworlds durable » (Vetoshkina et al., 2017, p. 73).

[75] Engeström et Blackler appuie ce constat en retraçant l'histoire théorique de l'objet. Ici, c'est Knorr-Cetina (1997) qui montre les relations aux objets dans un travail expert.

[76] Dans le numéro spécial des rédacteurs invités Engeström et Blackler dans la revue Organization (Yrjö Engeström & Blackler, 2005).

[77] Et en même temps, ce qu'on peut imaginer comme conséquences sur les individus lorsque l'organisation change, parfois radicalement, de stratégie, de produit, de méthode de management, etc., questionnant tous les travaux existants sur la marque employeur, trop peu soucieux de leur effet performatif.

3.3.3.5.2. La structure générale de l'activité

L'activité des individus, pour Leontiev, est toujours sociale (Kaptelinin, 2005) : il pense les activités des individus dans leur socialité et leur division du travail, laquelle médiatise le développement de l'esprit.

La division du travail est caractéristique du développement de l'esprit. Au sein de cette division du travail, les outils ont un rôle de coordination de l'activité collective. Le travail est en effet, pour Leontiev, un processus à la fois socialement distribué et médiatisant les liens entre les individus (coopération), dans une vision très marxiste : « human labor is social activity from the beginning, based on the co-operation of individuals, assuming a technical division, even though rudimentary, of labour functions ; labour consequently is a process of action on nature linking together its participants, and mediating their contact » (Leontiev, 1981, p. 186). Leontiev prend l'exemple de la chasse (*collective hunt*). Cette situation illustre la répartition des rôles (attribution sociale) et la structure interne de l'activité.

Prenons un rabatteur, dans une chasse tribale, qui effraie les animaux pour les diriger vers les autres chasseurs. Le but du rabatteur est de crier, ou siffler, pour rabattre les animaux vers les chasseurs, et uniquement ce but. Sa participation dans l'équipe de chasse s'arrête lorsque les animaux ont été rabattus vers les chasseurs. Le motif de **l'activité** (manger, se construire un vêtement, etc…) ne coïncide pas avec le but de son **action** dont le résultat est intermédiaire : ce n'est pas parce que le rabatteur effraie les animaux qu'il les abat lui-même ; le rabattage ne conduit pas directement à l'assiette.

> « The basic "components" of various human activities are the actions that translate them into reality. We call a process an action when it is subordinated to the idea of achieving a result, i.e., a process that is subordinated to a conscious goal. Just as the notion of a motive is tied to an activity, so the notion of a goal is connected with the notion of an action » (Leontiev, 1974, p. 60).

C'est **la division du travail qui opère cette distance entre l'objet et le motif de l'activité**, c'est-à-dire entre la « raison ultime » de l'activité et les objectifs des individus dans l'activité sociale, collective. Cette séparation est due, pour Leontiev, au désassemblage continu de l'activité en « chaînes d'actions » reposant sur des opérations au niveau de l'activité individuelle. Ce désassemblage est consécutif des évolutions des activités de travail (on pense nécessairement à la parcellisation des tâches chez Taylor) qui tendent à isoler des actions subordonnées à des objectifs découlant d'un motif plus large. Mais ce qui fait le lien entre tous les individus engagés dans l'activité et leurs buts (résultats intermédiaires) à chacun est bien le groupe : « it is the activity of other people that constitutes the objective basis of the specific structure of the human individual's

activity […] the connexion between the motive and the object of an action reflects objective social connections and relations rather than natural ones » (Leontiev, 1981, p. 188-189). Mais pour qu'il y ait cette séparation entre le but et l'objet, l'individu doit être en capacité de se représenter mentalement la relation. L'objet est le sensemaker du travail, pour reprendre Kaptelinin précédemment cité, mais des blocages peuvent advenir[78].

Dans l'activité de la chasse, il faut alors distinguer : l'activité de la tribu, orientée vers un motif (alimentation, par exemple), l'action du rabatteur (effrayer les animaux), orientée vers un but ; et les opérations instrumentées qu'il réalise sans doute avec un cor, sifflet, ou avec la voix (le cri) qui font partie du contexte et des conditions de réalisation de l'action. Kaptelinin et Nardi représentent la structure interne de l'activité par la Figure 20. Une activité renvoie à plusieurs actions qui elles-mêmes renvoient à plusieurs opérations.

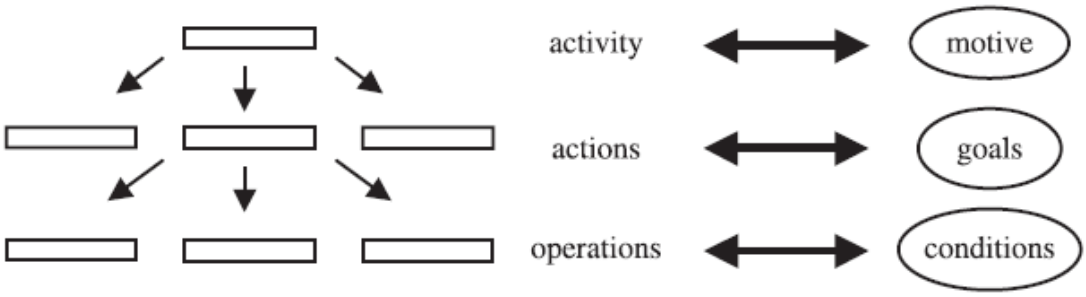


Figure 20. Structure hiérarchique de l'activité, selon Leontiev. Figure issue de Kaptelini & Nardi (2006)

Nardi (1996a), donne des exemples parlants de la structure interne de l'activité chez Leontiev (Figure 21).

Dans le deuxième exemple, réaliser un projet de logiciel (niveau de l'activité) implique de programmer un module, organiser des rendez-vous, etc. (niveau de l'action), actions conditionnées par l'utilisation des fonctions adéquates d'un système d'exploitation, la sélection appropriée du langage de programmation, autrement dit d'outils (niveau des opérations).

[78] De la même manière que Vygotski avait identifié des blocages au processus d'intériorisation-extériorisation (la parole qui se réalise dans le mot) du fait des affects, on peut imaginer la perte de la perception du sens dans l'activité par des individus, thème largement investigué dans les Sciences de Gestion et qui trouve son archétype dans la situation extrême des pompiers de Mann Gulch (Laroche & Steyer, 2012; Weick, 1995).

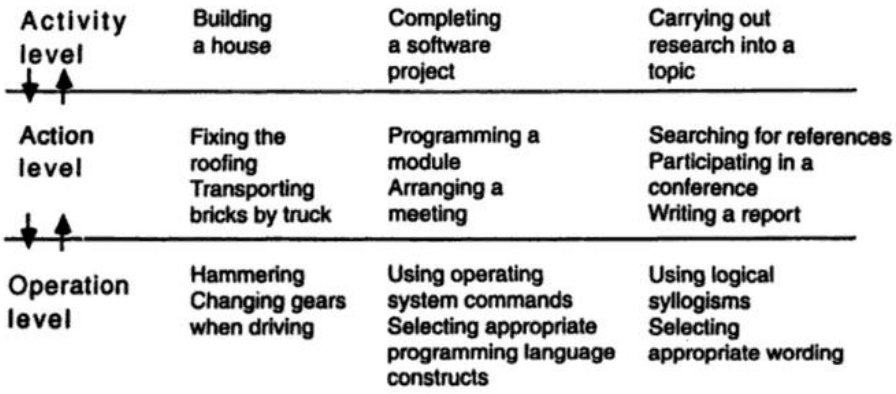


Figure 21. Exemples de structures internes de l'activité chez Leontiev (Nardi, 1996, p.33)

La structure de l'activité est alors une structure instrumentée, pour Leontiev : **on ne peut penser les instruments en dehors du système d'activité**, nous disent Chiappello & Gilbert (2013). Ils sont inhérents à la tâche, dimension que Leplat reprendra pour penser l'habileté (J. Leplat, 1988) et dont Clot se détachera, considérant que l'activité se concrétise dans la tâche et non l'inverse (Clot, 2009; Annalisa Sannino & Sutter, 2011).

3.3.4. Conclusions et réceptions théoriques

Ainsi, ce sont deux générations de la théorie de l'activité qui se succèdent avec Vygotski et Leontiev. Chez Vygotski, l'unité d'analyse est la médiation culturelle de l'action. Les individus objectivent leur conscience par un processus de double médiation, d'abord du monde social (externe), ensuite de la pensée (interne). Le langage est ici un instrument psychologique au service du développement de l'esprit et de la conscience. L'activité relie individu, société (interaction) dans la communication et la médiation par les signes. La dimension pragmatiste est plus prégnante chez Bakhtine, qui pense le langage par l'énonciation (polyphonie, dialogisme) et les genres discursifs au sein de communautés. Leontiev conceptualise l'activité à travers sa structure interne, fortement liée à l'émergence de la conscience individuelle. L'activité, comme processus, consécutivement de l'engagement d'individus et de leurs représentations mentales vis-à-vis de celle-ci, les fait passer au-delà de l'individu purement biologique. L'outil, historiquement et culturellement construit pour l'activité de travail, incorpore le sens de l'action à son usage. L'activité est instrumentée et l'instrument ne veut rien dire en dehors de l'activité. Le langage est ce qui fait tenir l'activité par dilution du motif général dans les consciences individuelles.

En somme, **l'activité a trois composantes** (J.-M. Barbier & Galatanu, 2004) :

- Transformation, dans l'espace et dans le temps, donc historique et dynamique ;

- Elle est un rapport entre sujet et environnement dans lequel la parole joue un rôle de « reconstruction discursive du monde et de soi » ;
- Transformation des activités à l'intérieur des activités.

Chez Vygotski, l'action est une organisation des activités (le sens se crée d'abord depuis l'extérieur), tandis que chez Leontiev, c'est l'activité qui organise l'action (J.-M. Barbier & Galatanu, 2004). **Si l'activité peut être création de sens – à la fois un sentir, un orienter et un signifier, dirait Dujarier (2016)**, elle peut être bloquée, comme l'ont montré les études en psychopathologie et psychodynamique du travail (Dejours, 1980, 2016) et clinique de l'activité (Clot, 2010a, 2011) dans l'analyse des pertes de sens au travail soit du fait d'un agir empêché, de risques psychosociaux résultant d'une séparation trop grande entre activité et action, tâche et organisation, ou d'un management défaillant, etc.

Il ne faudrait pas non plus faire de la pensée uniquement un agir matériel, ce qui conduirait à dévaloriser l'activité de pensée improductive matériellement et finalement la considérer dans un sens péjoratif d'oisiveté, d'inaction et d'ennui de l'existence, tel un *Oncle Vania* de Tchekhov. Au contraire, et si nous insistons en conclusion provisoire sur ce point, c'est que l'activité de penser est souvent fortement dévalorisée du fait d'une apparente déconnexion avec le monde actif, et par-là reprenant la dichotomie activité productive / activité improductive chère à Marx (de March, 2014). Or, elle est au centre de l'activité humaine, en est une condition, et son absence mène parfois à un mal banalisé dangereux (Arendt, 2014). Revaloriser la pensée dans son processus d'objectivation, dans sa polyphonie, à la croisée du langage, son médiateur externe et interne, c'est aussi revaloriser l'activité de penser, c'est-à-dire, « une activité opposée à notre condition humaine » (Arendt, 2014, p. 41), qui, certes, ne produit rien de matériel en soi, mais qui se fait, se défait et se refait sans cesse pour asseoir un besoin de penser comme condition pour un besoin d'agir et de produire. **C'est, aujourd'hui, la question plus large de l'intangible (Foray, 2018; Haskel & Westlake, 2018), rendant encore plus complexe la relation entre la pensée (ce qui ne se voit pas), la connaissance et la matérialité et le capital (nous reviendrons sur ce point plus tard).**

Il existe par ailleurs d'autres réceptions des travaux de Vygotski, Bakhtine et Leontiev.

En France, en première ligne, Yves Clot met à l'épreuve les idées de Vygotski et Leontiev pour penser le travail, en construisant une Clinique de l'Activité, dont il montrera les similitudes et les différences avec la troisième génération de la T.A. (Clot, 2009).

Rabardel précise le processus d'intériorisation-extériorisation de Vygotski, mais cette fois en se servant des schèmes piagétiens, pour penser le processus d'appropriation des outils (devenant alors instruments par création de schèmes dits d'utilisation) dans l'activité à la fois constructive et

productive. La genèse instrumentale y est étudiée sous l'angle de l'instrumentalisation – une « mise en forme, on pourrait dire conforme à sa personne, ce qui lui est donné de l'extérieur pour en faire son propre instrument » (P. Rabardel, 2005, p. 257) – et de l'instrumentation – « appropriation des schèmes sociaux d'utilisation, l'émergence et de le développement des schèmes privés » (Pierre Rabardel & Samurçay, 2006, p. 44)[79]. Sauf que cette réception s'oppose radicalement à la troisième génération de la T.A. Engeström (2014) argumente que la notion de schème est une sorte de dernière tentative désespérée de faire vivre le cartésianisme. En fait, le problème des schèmes (Engeström parle de scripts) est celui de la pensée conceptuelle, bien ancrée chez les psychologues cognitivistes et aussi en sciences de l'éducation. Ce que réfute alors Engeström et qui rentre en opposition avec les approches par les schèmes, c'est l'idée d'une formation des concepts au niveau individuel qui serait liée à des représentations mentales auto-suffisantes entreposées (*stored*) dans l'esprit qui viendraient s'activer le moment-venu, et limiter de fait les capacités de projection de chacun. La notion de schème (script mental, pourrait-on dire en reprenant Engeström), est une sorte de plan intériorisé depuis une expérience permettant le transfert dans une autre situation contenant des similitudes. Soit, mais il n'y a ici aucune perspective développementale des individus, nous dit Engestrôm, à travers la plume de Ivana Markovà (Y. Engeström, 2014, p. 186-187). De même, Clot est dubitatif concernant l'approche de Rabardel, et inévitablement des didacticiens professionnels (Pastré et al., 2006), opposant activité constructive (construction et développement des compétences d'un individu en fonction des situations) et productive (l'activité-même) : la séparation réduit le développement du pouvoir d'agir à un seul « sujet capable et ses instruments » (Clot, 2010b, p. 21). On arrive au même reproche qu'écrit Engeström : il n'y a pas de perspective développementale lorsque l'on parle de schème, qui inclut, on l'a vu au chapitre 2, la production d'invariants opératoires (Pastré et al., 2006; Vergnaud, 2007).

> « Séparer ainsi le faire et l'agir en subordonnant le premier au second c'est courir le risque de priver l'*activité tout court* de ses fonctions développementales. En amputant l'*activité ordinaire* des conflits qu'il faut surmonter entre sujets ou des échanges qu'il faut solliciter avec eux pour se saisir de l'objet – et ce, pour avoir une chance d'arriver à faire ce qui est à faire – on risque de devoir chercher ailleurs, dans la « tête » d'un sujet capable, l'origine du développement. […] On peut penser, au contraire, que c'est au travers de l'activité des autres, en s'y adossant comme en s'en détachant par comparaison, que le sujet fait sien l'objet de son activité » (Clot, 2010b, p. 21-22)

[79] Pour une synthèse très pédagogique de l'approche instrumentale chez Rabardel, et Rabardel et Samurçay, on pourra se référer à l'introduction sur la Théorie de l'Activité effectuée par Chiapello et Gilbert (2013), à l'article de Gilbert et Raulet-Croset (2012), et/ou à la thèse de Régis Martineau (2009).

Par ailleurs, Vergnaud se situe davantage encore du côté du constructivisme avec Piaget, là où Vygotski est du côté du socioconstructivisme. Quant à Coulet, il crée un modèle très largement inspiré des didacticiens professionnels (Coulet, 2011, 2018).

Puis Lorino propose en 2002 une théorie instrumentale sur la base des deux générations de la T.A., avec Bakhtine, en faisant dialoguer les réflexions francophones sur les outils de gestion, qui ont beaucoup à dire sur une vision dite non représentationnelle (Lorino, 2002). La théorie instrumentale est très largement ancrée dans une perspective sémiotique et pragmatiste, qui aura inspiré Vygotski, mais que la troisième génération de la T.A. souhaite dépasser, on le verra.

Ou encore, de manière plus prononcée sur le langage, avec les travaux sur le dialogisme de Bakhtine, pour montrer que c'est par lui que nous faisons sens de notre expérience, et qu'il doit être pris en compte dans la théorie sous sa forme conversationnelle dans les organisations (Cunliffe, 2002). Ce dernier point est celui sur lequel nous insisterons par la suite encore davantage, pour montrer ce que **la nature communicative des interactions est essentielle dans une unité des actions au sein de l'activité collective**, en particulier dans les organisations, et de manière expansive, pour reprendre le langage de Engeström, que nous voyons dès à présent dans la troisième génération de la T.A.

3.4. Théorie Historico-Culturelle, communautés transformatives

Que manque-t-il aux deux premières générations de la T.A., pour Engeström ?

Engeström capitalise sur ces approches pour finalement penser un **système générique de l'activité productive humaine, médiatisée par des signes, objectale et dont les contradictions internes sont le moteur de son évolution.** Les pôles du système sont liés de sorte qu'il pense les différents mouvements du capitalisme par rapport à ce qu'il souhaite transformer (production, consommation, échange et division du travail). Ce système d'activité distingue l'homme de l'animal de deux manières : par la technique et les objets concrets de l'activité (les « missing masses » de Latour) et par son potentiel d'apprentissage. Il fait de la T.A. non plus une seule théorie de la pratique réincluant l'aspect matériel (les objets) en articulation avec le social (en pensant l'activité par la médiation), mais bénéficiant dès lors d'un potentiel transformatif pour les individus et les activités (*learning theory*) pensé dans la continuité des travaux de Bateson (Palo Alto). Ici, **l'unité d'analyse est le système d'activité voire les systèmes d'activité en interaction.**

Engeström confirme les idées-clés communes des deux premières générations. Aussi, **il renforce le concept de médiation en en faisant une cheville ouvrière de l'agentivité humaine qui dépasse le cadre purement biologique**. En reprenant Leontiev, il montre que ce dernier n'a pas pu ou n'est pas allé jusqu'au bout : il faut offrir une **modélisation de l'activité humaine à même de l'expliquer et de la transformer.** En fait, la T.A. doit s'inscrire plus que jamais dans la onzième thèse de Feuerbach. Engeström et ses consœurs-confrères du laboratoire CRADLE, et le réseau qui se constitue au-delà et de manière pluri disciplinaire, participent tous, à leur façon, de la réduction des dichotomies individu/collectif, pensée/action, structure/phénoménologie, corps/esprit, etc. Ces dichotomies se résument toutes dans la séparation théorie/pratique. La T.A. doit être **développementale**, et c'est par le développement que l'on fait dialoguer les oppositions (au sens fort, bakhtinien et batesonien du terme : par le langage et la mise en communication). **La ZPD est un moteur de l'expansion**, c'est-à-dire d'une reconceptualisation de l'objet de l'activité (le motif) **vers quelque chose de plus large**. En bref, la T.A. doit modéliser l'activité dans une représentation systémique garante de ses principes fondamentaux tout en servant de manière opératoire de théorie d'apprentissage, elle, garante du développement et de la réconciliation expansive entre différents systèmes d'activité collectifs en interaction. Son objectif est de construire des instruments conceptuels explicatifs des dynamiques communicatives, entre autres, d'interactions entre des réseaux de systèmes d'activité.

Dans cette partie, nous présenterons d'abord les principes de la T.A. dans sa troisième génération. En déconstruisant la modélisation de l'activité qu'offre Engeström, nous verrons en particulier le rôle que prend la communauté dans l'activité pour progressivement montrer son caractère transformateur.

3.4.1. Caractéristiques d'une troisième génération de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité

3.4.1.1. Cinq principes au fondement de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité dans sa troisième génération

Annonçons d'emblée les principes de la T.A. telles que cristallisés par la troisième génération (Y. Engeström, 2001).

L'unité d'analyse est le système d'activité orienté vers l'objet. Le système est régulé[80] par une communauté qui construit des règles et une division du travail. Ce sont les interactions au sein du système d'activité qui sont ainsi régulés. Le sujet de l'activité est un individu intentionnel qui transforme l'activité en même temps qu'il se transforme : l'agentivité est ici considérée comme une action.

Le système d'activité est collectif : il est polyphonique, engendrant potentiellement des divergences de points de vue du fait aussi de la division du travail. Les voix viennent également dans la médiation du système d'activité, les artefacts, qui incorporent histoires, traditions, etc.

L'activité ne peut être vue autrement que dans son historicité. Elle doit être analysée ainsi. L'historicité est à la fois interne (organisation, objets) et externe (théories qui ont dans l'histoire façonné l'activité, au même titre que les artefacts).

L'activité est parcourue par des contradictions qui la transforment. Les contradictions existent du fait des tensions qui peuvent advenir d'interprétations différentes de l'objet-motif de l'activité (représentations mentales) ou entre plusieurs systèmes d'activité. **La première contradiction est la différence entre valeur d'échange et valeur d'usage, qui caractérise le capitalisme**. Ces différences de régimes de valeurs peuvent être favorisées par la perméabilité du système d'activité, dans l'interaction avec d'autres. De nouvelles règles peuvent être introduites, issues d'idéologies différentes, de nouveaux artefacts, entrant en dissonance avec le contexte de l'activité. C'est l'objet-motif du système d'activité qui concentre toutes les interprétations (sociales, individuelles, à la croisée entre systèmes d'activité), divergences parfois exacerbées au sein du système par la distance qu'il peut y avoir entre le motif de l'activité et l'action individuelle. Dans les mots d'Engeström : « The object is an invitation to interpretation, personal sense making and societal transformation. We need to distinguish between the generalized object of the historically evolving activity system and the specific object of as it appears to a particular subject, at a given moment, in a given action. The generalized object is connected to societal meaning, the specific object is connected to personal sense, as activity systems are increasingly interconnected. » (Y. Engeström, 2001, p. 78).

Enfin, **la résolution des contradictions (dialectique) amène à des apprentissages**, qu'ils soient individuels, au niveau de l'activité ou entre systèmes d'activité. Cet apprentissage est appelé ***expansive learning***, et conceptualisé sur la base des travaux de Vygotski sur la ZPD, distance entre les nouvelles formes d'activité et l'activité présente (et ses actions).

[80] Nous utilisons le verbe *réguler* dans le sens commun. Il n'y a pas de référence chez Engeström à une régulation au sens de Reynaud (Reynaud, 1997).

L'auteur modélise l'activité, intégrant ces cinq principes, dans une systémie. Il construit sa représentation dans une suite de modèles triangulaires de l'activité de l'espèce humaine. L'objectif de cette modélisation est de **comprendre comment les êtres humains apprennent**. Ce qu'Engeström entreprend alors, en 1985, puis dans son ouvrage de 1987, est la reconstruction historique, et anthropologique, de l'activité humaine (Y. Engeström, 1985, 1987), modélisation reprise par Sannino (2011) pour asseoir le caractère interventionniste de la T.A. et la faire dialoguer avec d'autres théories développementales (Figure 22).

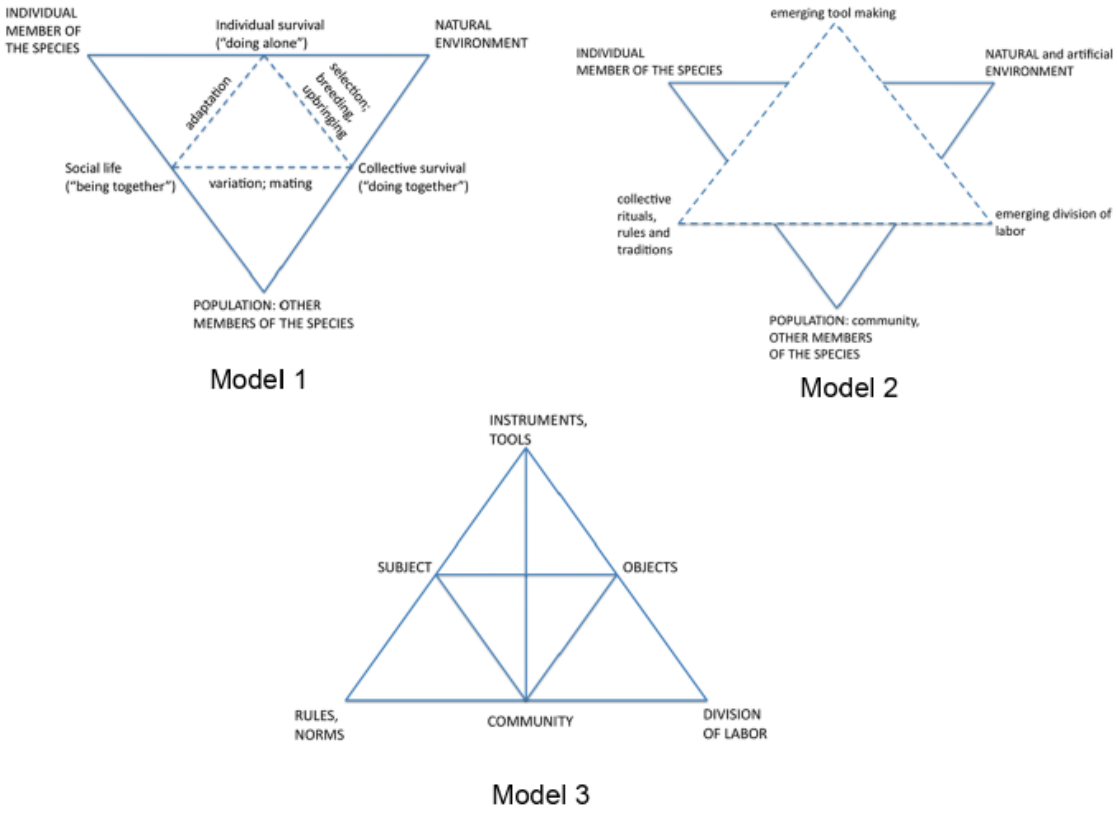


Figure 22. Vision anthropologique et évolutionniste du système d'activité humain (Sannino, 2011, citant Engeström, 1985, 1987)

Le premier modèle est celui de l'adaptation au sein de l'espèce en même temps que du développement de cette dernière. La modélisation de l'activité est celle des rapports entre l'être humain, la nature et les autres membres de l'espère humaine. Le second modèle est transitoire : on voit l'activité humaine culturelle émerger et progressivement dépasser le rapport direct à la nature (adaptation individuelle et collective ; le biologique, dépendant du culturel, maintenant) à travers la croissance de la construction d'outils, la production de règles et la répartition des tâches. Le collectif ne peut plus être considéré indépendamment de son système technique qu'il produit et de sa régulation, de même qu'il ne peut plus être vu de manière isolée du collectif de l'espèce. L'outil est

indispensable à sa survie et nécessite pour cela des ressources de la nature. La survie implique une adaptation organisée plus évoluée que dans le modèle 1, qui reposait sur l'élevage, la reproduction et l'aptitude (*upbrindging*). Le troisième modèle est celui de l'activité historico-culturelle qui regroupe les deux premiers, et sera la base d'une modélisation des liens dans le système d'activité avec un héritage marxien très prégnant. Finalement, l'histoire de l'activité humaine telle que représentée par Engeström est celle d'une intégration des médiateurs successifs de l'activité, comme si, de manière dialectique et évolutionniste (on l'a vu, Engeström rapproche les deux), le processus était un **dépassement progressif de médiations devenues inadaptées à la survie de l'espèce, mais qui se retrouvent intégrées en tant que facteurs déterminants dans l'activité humaine moderne**.[81]

La T.A. s'intéresse en particulier aux liens au sein de ce système modélisé et à la manière dont ils tiennent et évoluent, en fonction d'un objet-motif et d'autres interactions plus larges.

3.4.1.2. Triangle de l'Activité Historico-Culturelle : liens internes

Le modèle 3, in intégrant les autres triangles modélisant l'activité humaine, contient en lui autant d'activités à part entière que de triangles. C'est ce que montrait l'exemple de Leontiev sur la chasse. La distance entre l'action individuelle et le motif plus large, du fait d'une division du travail, accentue les référentiels de l'activité : l'action individuelle peut devenir une activité collective avec son propre motif. Au plus l'activité est complexe, au plus la distance s'agrandit, et au plus les sous-triangles qui sont des actions deviennent des activités plus indépendantes orientées vers des objets parfois plus divers. Ce raisonnement tient à l'échelle d'une société et de son évolution.

Toute activité, dans une société humaine, contient les sous triangles exposés dans le modèle 3, que Engeström caractérisent à l'aide de Marx, et en particulier ses notes préparatoires aux ouvrages *Contribution à la critique de l'économie politique* et *Le Capital*, regroupées dans le manuscrit *Grundisse* (Marx, 1973), dans lequel Marx va distinguer les relations entre production, distribution, échange et consommation. Ce sont ces distinctions qui façonnent la modélisation de l'activité chez Engeström : on voit la forte influence marxiste dans la troisième génération par sa réification dans un modèle. Toutefois, Engeström l'éloigne partiellement de Marx, pour les mêmes raisons évoquées par Gomez (2016b) : Marx a rendu la notion de travail abstraite dans une ontologie de l'aliénation,

[81] Une manière drôle d'illustrer cette réflexion anthropologique est l'ouvrage *Pourquoi j'ai mangé mon père*, de Roy Lewis (2012), où l'anachronisme est vecteur d'humour en même temps qu'il donne à voir et à penser sur l'évolution de la technique et des sciences au sein de l'espère humaine.

ce qui rend son analyse sur le travail partielle et aveugle à certains aspects du travail (Yrjö Engeström, Miettinen, & Punamäki-Gitai, 1999).

La distinction entre les sous-systèmes dans le système d'activité amène à la modélisation de la Figure 23. **L'unité d'analyse est celle du triangle ainsi modélisé dans ses relations et sous-relations**.

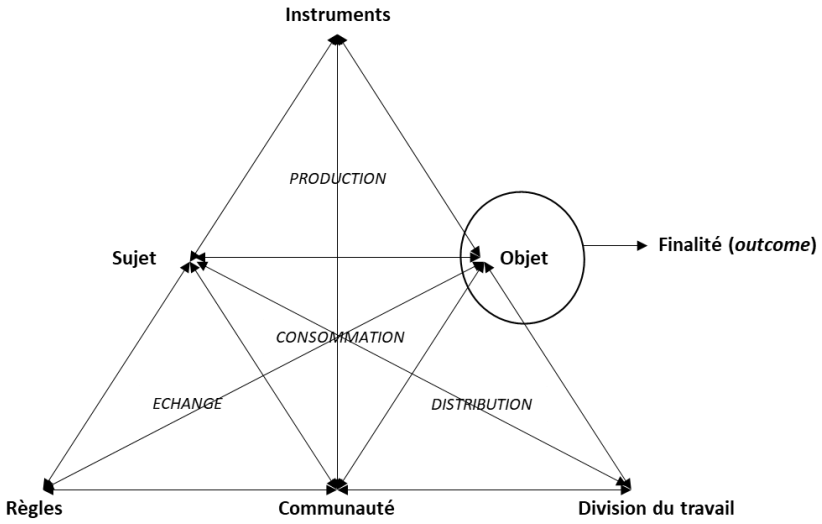


Figure 23. Triangle de l'activité modélisé par Engeström (1987)

En reprenant Marx, la **production** (production matérielle) dans un système capitaliste, est marquée par :

- Une appropriation individuelle et collective de la nature, au sein d'une société donnée à un moment précis de son développement. L'individu ne produit pas seul et isolé. Propriété et production sont la même chose
- La production implique l'usage d'outils (le Capital étant lui-même un outil de production) ;
- La production est à la fois générale (un tout) et particulière (branches de production, corps sociaux, individus dans des collectifs) ;
- La production crée également ses règles protectrices qui se transforment en liens légaux, gouvernement ;
- La production entretient des liens étroits et complexes avec la distribution, la consommation et l'échange, formant les éléments du tout (l'activité).

> « […] in production the members of society appropriate (create, shape) the products of nature in accord with human needs; distribution determines the proportion in which the individual shares in the product; exchange delivers the particular products into which the individual

> desires to convert the portion which distribution has assigned to him; and finally, in consumption, the products become objects of gratification, of individual appropriation' » (Marx, 1973, p. 22).

Plus précisément, ce qui permet de comprendre les raisons du placement de ces catégories dans le triangle :

> « […] distribution seems to be not just a consequence of production but also its immanent prerequisite in the form of distribution of instruments of production and distribution of members of the society among the different kinds of production. Finally, exchange, too, is found inside production, in the form of communication, interaction, and exchange of unfinished products between the producers » (Y. Engeström, 2014, p. 63)

On pourrait le dire autrement, avec Gomez (2016a) et un ton plus critique, presque acerbe : **le travailleur produit ce qu'il consomme (consomme ce qu'il produit),** et les échanges sociaux ne sont plus que des liens marchands entre consommateurs désespérés de pouvoir continuer à l'être, et du même coup, à travailler pour assurer leur rôle distribué.

En fait, **tout part de la production donnée, particulière**. C'est elle qui définit la distribution, la consommation, l'échange et leurs relations, ce qui n'empêche pas des allers et retours entre ces composantes de l'activité. En même temps, la production est un tout dynamique du fait d'un tableau plus vaste.

Par exemple, Engeström illustre le propos en prenant des chasseurs-cueilleurs :

> « The total practice of their life may be called production in the broad sense. On the other hand, they used only a certain amount of time in gathering and hunting – these may be called *production* in the narrow sense. The sharing of the food produced was a distinctive part of their daily life – it may be called *distribution*. Having obtained their shares of the food, they ate them – *consumption*. Finally, there was "a good deal of spare time" (Leakey & Lewin, 1983, p. 126) used in various forms of social interaction – *exchange* » (Y. Engeström, 2014, p. 64).

Le surplus produit par l'activité humaine est de deux natures : l'objet produit, amenant à sa distribution, sa consommation et le partage d'un moment convivial ; les outils, créés *ad hoc* et qui pourront resservir à de nouvelles productions.

La production est ambivalente (un tout, c'est-à-dire, l'activité ; et le particulier, c'est à dire l'action) et forme un processus complet et dynamique avec la distribution, l'échange et la consommation, ces trois dernières composantes du système étant déterminées par la contingence du social (dans laquelle la consommation à une place distincte selon le moment de la société, le degré d'encastrement de l'économie dans les relations sociales, on pourrait dire, en reprenant rapidement

Polanyi (1983), ou, en reprenant Gomez (2016a), l'intensité d'une « cité du consommateur » qui perpétuellement reprend le processus de production et vice-versa).

Nous pouvons dorénavant définir les pôles du triangle de la Figure 23 comme suit (Tableau 22), sur la base de Engeström (1987, 2014) et Engeström et Sannino (2010).

Tableau 22. Pôles du triangle de l'activité modélisé par Engeström (1987). Description sur la base de Engeström (1987, 2015) et Engeström et Sannino (2010)

Pôle du triangle	Définition
Sujet	Individu ou collectifs (organisations) engagés dans l'activité (intentionnalité)
Objet	But futur d'une activité (« raw material or problem space »). L'objet est le véritable porteur du motif de l'activité, c'est l'orientation collective de l'activité. L'objet se redéfinit au fur et à mesure de l'actualisation de l'activité. Si bien que l'objet est à considérer dans ses diverses interprétations (d'où le cercle autour de l'objet dans la Figure 23).
Finalité (outcome)	Résultat de l'activité de production transformant l'objet-motif de l'activité en résultats concrets grâce aux outils et signes médiateurs.
Instrument	Outils techniques (matériels…) ou symboliques (signes, langage…) faisant l'objet d'un processus d'appropriation par le sujet (signification et orientation vers un objet et résultat).
Communauté	Groupes et individus influençant l'activité et partageant le même objet-motif.
Règles	Normes, règles… régulant les relations au sein de la communauté.
Division du travail	Ce qui distingue et sépare action et activité : partage horizontale des tâches et division verticale du pouvoir.

Chaque pôle du système est un médiateur de deux autres pôles dans une interaction triadique. Le triangle permet une analyse des liens entre chaque pôle, pour **identifier les contradictions historico-culturelles construites**. Puisque l'activité humaine est régulée par une communauté (division du travail et règles), on imagine les conséquences de changements dans cette régulation (que l'on analysera dans la relation communauté-division du travail-objet, ou sujet-règles-communauté, soit respectivement la sphère de la distribution et celle de l'échange) pour la médiation de l'activité par l'instrument (sphère de la production dans laquelle la transformation est double : celle des individus et celle de l'activité, par le biais de cette médiation). On le rappelle,

l'objet de l'activité cristallise toutes les interprétations mais aussi tous les changements, qui viennent se répercuter sur les relations entre les pôles (les médiations internes).

A titre d'exemple, nous reprenons, mais partiellement, le système d'activité de la collaboration internationale sur la T.A. (*international activity-theoretical collaboration*) présenté par Engeström (1999, p. 31), dans la Figure 24.

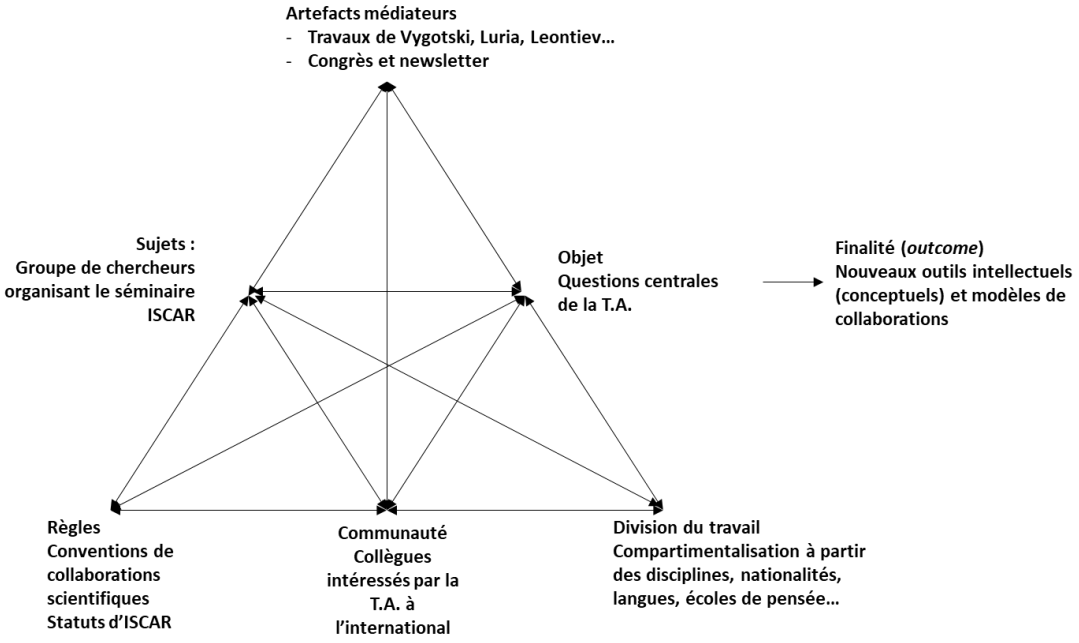


Figure 24. Système d'activité de la collaboration internationale autour de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité, d'après Engeström (1999, p. 31), partiellement repris (traduction par mes soins)

Le système dépeint représente non un seul sujet dans l'activité mais un collectif partageant le même objet-motif, ce qui relie le collectif.

L'objet de l'activité n'est pas relié, comme chez Leontiev, à la seule motivation individuelle et collective, mais à ce qui est produit, transformé (outcome), ce qui est une manière d'étendre la vision de l'objet dans l'activité à la fois sur le niveau individuel, collectif et productif. Le Tableau 23, repris partiellement de Kaptelinin (2005, p. 11), distingue la vision de l'objet chez Leontiev et chez Engeström.

Tableau 23. Deux perspectives sur l'objet de l'activité, repris de Kaptelinin (2005, p.11) partiellement (traduction par nos soins)

Dimensions de l'activité	Leontiev	Engeström
Activités menées (*carried out*) par	Individus principalement	Communautés
Activités exécutées (*performed*) par	Individus et collectifs	Collectif
L'objet de l'activité est relié à	Motivation, besoin (le vrai motif)	Production (ce qui est transformé en produit/résultat – *outcome*)

L'objet, dans la troisième génération de la T.A. diffère de la vision pragmatiste chez Dewey. Si ce dernier partage une certaine vision de la pratique et du rapport à la connaissance dans la pratique, avec Leontiev, les objets qu'il traite sont plus fixes (Y. Engeström, 2011), des étapes, nous dit Engeström (Yrjö Engeström, Miettinen, et al., 1999) et non un motif plus large (la raison ultime). L'objet est relié au processus d'enquête et au rapport à la connaissance dans ce processus. *Aussi*, il n'y a pas chez Dewey de médiation historico-culturelle. Au sein du pragmatisme, on l'a vu, la médiation est pensée, par les signes.

Ce n'est pas un résultat temporaire qui est souhaité mais plus pérenne. Le collectif dans l'activité se réunit autour d'un objet-motif, lui-même se projetant vers un résultat plus durable, devenant alors le véritable motif de l'activité en participant de la construction de sens (signification) de l'activité.

> « It is this projection from the object to the outcome that, no matter how vaguely envisioned, functions as the motive of this activity and gives broader meaning to my actions » (Y. Engeström, 1999, p. 31).

L'objet devient, pour la T.A., la focale pour l'analyse et la transformation des activités de travail. Du fait de son **pouvoir expansif** (l'objet montre un horizon des possibles, sur la base d'une historicité de l'activité), il permet notamment de contrebalancer les visions de plus en plus court-termistes dans les organisations issues du resserrement temporel dans la reproduction du capital (Y. Engeström, Puonti, & Seppäen, 2003).

La communauté du système d'activité est ici particulière et très diffuse, tant dans sa régulation par les règles que par la division du travail, ce qui n'est pas le cas de communautés d'activités productives que l'on pourrait étudier dans certaines organisations très structurées et hiérarchisées, par exemple.

Quant au **sujet**, il est ici **collectif**, mais, dans sa forme individuelle également, est **intentionnel** (Blackler & Regan, 2009; Yrjö Engeström, 2006). Cette action volontaire est héritée des deux premières générations de la T.A. **Chez Engeström, la réflexion s'est déplacée de l'individu au collectif dans la notion d'agentivité distribuée et d'inter-agentivité orientée objet :** si les

individus et l'activité se transforment, c'est de manière plus *distribuée*, c'est-à-dire en lien avec les multiples interactions au sein du système et lorsque d'autres se confrontent dans l'interprétation de l'objet-motif.

En définitive, pour les modélisateurs du système, il est important de considérer cette schématisation non pas comme une représentation abstraite de ce qu'est l'activité humaine (Yrjö Engeström & Sannino, 2010). Au contraire, il faut retenir l'épistémologie héritée dont nous avons discuté plus haut et celle que souhaite construire, dans une perspective évolutionniste, les tenants de cette troisième génération de la T.A., c'est-à-dire une **épistémologie interventionniste**. Sans cette prise en compte, effectivement, la représentation du système d'activité peut largement être soumise à critiques au fur et à mesure que le capitalisme évolue : « it is a representation of the central elements and relations of a system to be build and implemented in time » (Engeström, 1985 cité par Annalisa Sannino, 2011, p. 580). La modélisation est alors à la fois un point de départ pour analyser les changements de l'activité productive humaine et une base d'intervention sur les activités.

3.4.1.2.1. Triangle de l'Activité Historico-Culturelle : niveaux de contradiction

Ce qui intéresse la T.A. est en effet à la fois l'analyse des changements des scripts d'action et leur **changement par des interventions transformatives** (Yrjö Engeström, 2000).

> « In activity- theoretical studies of work, deviations from standard scripts are called disturbances (e.g. Engeström 1996b, Norros 1996). They typically indicate developmentally significant systemic contradictions and change potentials within the activity. In other words, while the object and motive give actions coherence and continuity, by virtue of being internally contradictory, they also keep the activity system in constant instability » (Yrjö Engeström, 2000, p. 964).

Pour illustrer le propos, nous reprenons un exemple d'Engeström sur les arbitres de baseball finlandais. Lors d'un match de baseball, une arbitre finit par constater qu'un système parallèle de paris s'est mis en place : le jeu, dans son et ses actions internes à l'activité, est rompu, du point de vue de l'arbitre, chez qui s'instille un doute lorsque le public proteste alors que la balle est bonne (*foul ball*, pour les adeptes du sport). L'objet de l'activité aurait-il changé ? En tout cas, du point de vue de l'arbitre, un désordre dans l'action se produit : quelle décision doit-elle prendre vis-à-vis du point sifflé et de manière plus large du jeu ? Modélisé par la T.A., nous avons un premier système d'activité du baseball, puis un deuxième du système de paris des jeux (Figure 25).

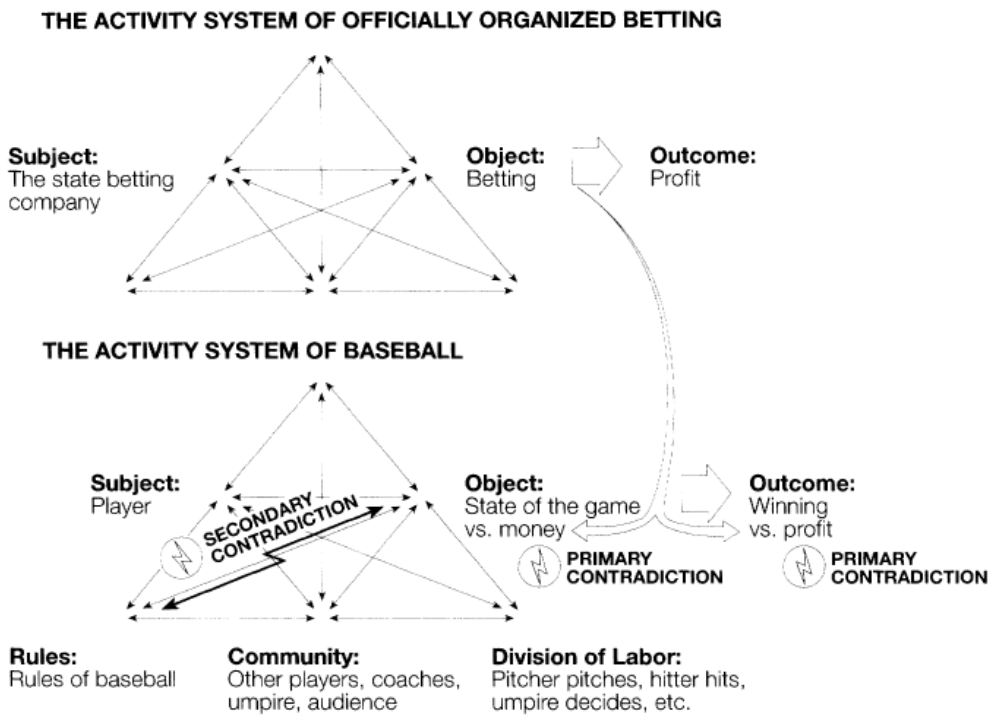


Figure 25. Systèmes d'activité en interaction révélant des contradictions de deux niveaux (repris de Engeström, 2000, p.306)

Le baseball se joue avec un lanceur et un frappeur, ici, ils sont réunis dans le « joueur » au sein de la deuxième figure. Le joueur lance ou frappe une balle dans une activité régulée : la communauté est celle des autres joueurs en interaction, des arbitres, etc. (les personnes qui partagent le même objet) qui interagissent en fonction de règles établies historiquement et culturellement au baseball, dans une séparation des tâches (le lanceur lance, le frappeur frappe, l'arbitre siffle). L'objet-motif de l'activité est mouvant, selon l'avancement du jeu, les déplacements, etc. Le résultat de cet objet est la victoire espérée.

Sauf que, si le cours de l'action est dérangé par les paris sportifs en place, l'objet de l'activité se déplace non plus vers une représentation du jeu en cours, mais vers l'appât du gain ; le premier était orienté vers la victoire, le second est orienté vers le profit. C'est le premier niveau de contradiction identifié par cette analyse : on a là une différence contradictoire de régimes de valeurs historiquement héritée dans l'histoire du baseball finlandais. D'un côté, l'excitation du jeu (valeur d'usage), de l'autre, le profit potentiel (valeur d'échange).

Mais cette contradiction est également culturellement adressée, en essayant de changer les règles et de réguler davantage les jeux professionnels : la contradiction qui émerge dépend aussi des règles sociales, politiques, économiques, etc. Dans l'exemple de Engeström, les mouvements

politiques récents ont fini par offrir davantage de potentiel aux paris sportifs, rendant cette pratique plus aisée. Dès lors, c'est la seconde contradiction qui se trouve entre les règles du jeu et l'objet de l'activité : normalement, les règles sont claires, les joueurs ne doivent pas parier. Or, ce n'est pas suffisant.

Pour résoudre les contradictions, il faut alors transformer le système d'activité, autrement dit, le passer dans une ZPD dans laquelle une dialectique s'opère entre l'excitation du jeu et la recherche du profit pour restaurer une image saine du baseball. Dans l'exemple, la résolution se fait de manière polyphonique : ce n'est pas l'arbitre qui est au centre. Elle initie un processus pour repenser le baseball d'une manière large au sein de la fédération. Un collectif se crée dans la ZPD pour transformer le système, autrement dit, pour Engeström, pour créer une nouvelle connaissance, de nouveaux instruments, qu'il appelle « connaissance développementale » (*remediational, projective or developmental knowledge* » (Y. Engeström, 2000a, p. 307).

D'une manière plus large, Engeström identifie **plusieurs niveaux de contradictions**, selon les cinq principes de la T.A. que nous avons présentés plus haut. Les systèmes d'activité ne sont pas des systèmes isolés et ahistoriques. De ce fait, ils peuvent entrer en interaction avec d'autres systèmes d'activité, modifiant l'objet, mouvant et toujours soumis à interprétations hétérogènes, historiques et culturelles. Les contradictions peuvent s'identifier à partir des pôles du systèmes d'activité et des relations qu'ils entretiennent ; mais aussi entre les pôles de plusieurs systèmes d'activité. C'est ainsi qu'Engeström définit **quatre niveaux de contradiction** (Y. Engeström, 1987, 2014). Nous les reprenons ici tels qu'énoncés par Engeström, avec ses exemples :

- **Le premier niveau** se situe à chaque pôle du système (en interne) et correspond à la contradiction interne du capitalisme : valeur d'usage et valeur d'échange.
- **Le deuxième niveau** se situe entre chaque pôle. Une division du travail peut être à la traine par rapport à des instruments plus avancés.
- **Le troisième niveau** opère lorsqu'un motif culturellement plus avancé est introduit dans le système d'activité par les tenants du référentiel culturel à l'œuvre. Les professeurs et parents souhaitent que leurs enfants apprennent à l'école alors que ces derniers veulent s'amuser.
- **Le quatrième niveau** est celui des activités voisines liées par l'activité centrale et apparaissent à différents pôles du système :
    - D'abord, lorsque deux systèmes d'activité partagent les mêmes objets et les orientations de ceux-ci (*outcome*) ;
    - Ensuite, lorsque le système d'activité incorpore les instruments façonnés par d'autres ;

- Le troisième point est celui de l'histoire du sujet de l'activité : son éducation, son expérience, etc. ;
- Enfin, les règles peuvent être dictées depuis l'extérieur : administration, législation, en lien avec l'activité centrale.

Engeström représente ces niveaux de contradictions par la Figure 26. Engeström pense alors les **interactions entre plusieurs activités**. **Cette conceptualisation est au cœur de la troisième génération. L'unité d'analyse évolue vers l'interaction entre systèmes d'activité pour comprendre et transformer les activités humaines**. La méthode de transformation met ces systèmes dans une ZPD, selon des méthodes définies et héritées en grande partie de Vygotski.

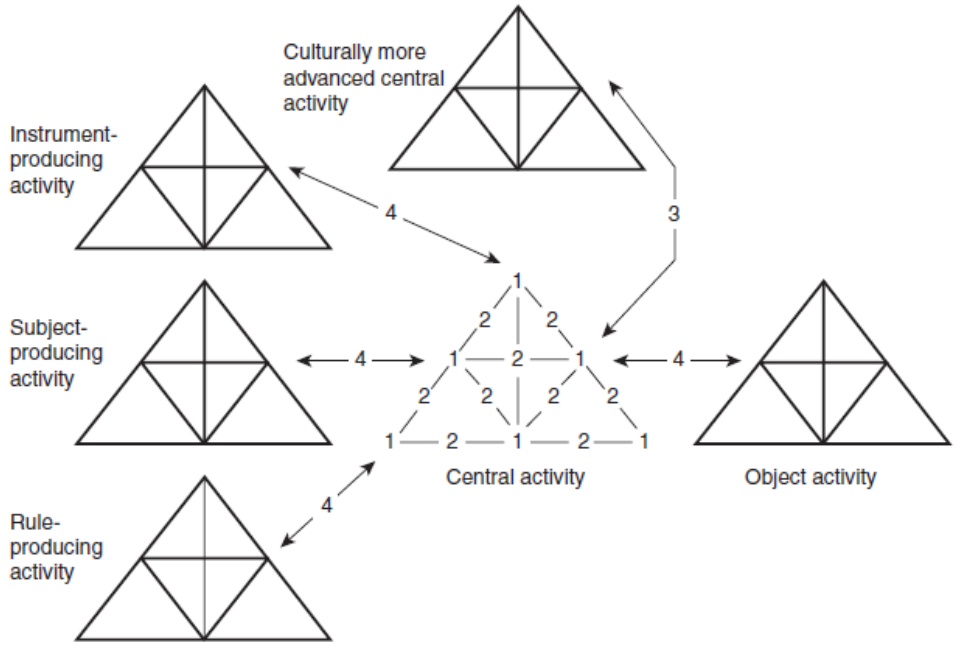


Figure 26. Niveaux de contradiction dans la Théorie de l'Activité Historico-Culturelle (troisième génération)

A titre d'exemple, prenons avec Sannino et Engeström (2018) le cas de l'activité de bibliothécaires dans une université souhaitant revoir leur service offert aux chercheurs à l'heure du numérique. Le diagnostic est le suivant :

La première contradiction est celle de la valeur d'usage (construction d'un service gratuit) et d'échange (prouver que le service et la dépense en ont valu la peine et qu'il est utile).

La deuxième contradiction apparaît lorsque Google a permis aux chercheurs d'utiliser des intranets ou d'effectuer des recherches à domicile ou à leur bureau plutôt que d'aller à la bibliothèque. L'apparition du service révèle deux contradictions formées historiquement et

culturellement : au niveau des instruments (le service de la bibliothèque ne va pas) et au niveau de la division du travail (l'expertise des bibliothécaires est remise en question et on se pose la question des effectifs vis-à-vis des transformations numériques à venir).

Les contradictions tertiaires et quaternaires sont reliées, du fait, d'abord, d'une bibliothèque dans le centre-ville ayant créé son propre modèle numérique, qui apparaît dès lors comme un système plus avancé culturellement (troisième niveau). Ensuite, du fait d'interactions avec d'autres systèmes d'activité qui partagent le même objet : administration de la recherche, chercheurs.

Mais, au total, il est étonnant que dans ses niveaux de contradiction, la communauté ne soit pas incluse dans un quatrième niveau : qu'en est-il des communautés virtuelles, aujourd'hui, travaillant en interaction via des plateformes numériques ? Qu'en est-il également des communautés scientifiques qui entrent en interaction avec des communautés non scientifiques, posant des questions de régimes déontologiques, de valeurs, épistémologiques, etc. ? L'évolution des types de communauté dans les transformations du capitalisme nécessite qu'on s'attarde davantage vers ce pôle du système d'activité.

3.4.1.2.2. Communautés et troisième génération de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité

La communauté, dans la T.A. et sa modélisation, prend une fonction qui diffère selon ses conceptualisations en dehors de la T.A., et avec lesquelles Engeström dialogue : communauté de pratique chez Lave et Wenger, communauté d'enquête chez Dewey, par exemple, comme on a pu voir au chapitre 2.

Mais à chaque fois, Engeström reproche l'absence de la dimension historique et culturelle, donc temporelle, pour penser les transformations, et l'inadéquation ou l'insuffisance des théories proposées vis-à-vis du cœur de la T.A., l'apprentissage et le développement. A partir des travaux de Vygotski et surtout de Bakhtine, on a vu l'importance de ces communautés, en relation avec le langage (l'énoncé), comme médiation de l'action. Dans la T.A., cette relation a souvent été analysée par les apports de Bakhtine, mais aussi, en fond, de la philosophie du langage de Wittgenstein (Yrjö Engeström, Miettinen, et al., 1999).

De la même manière que Lorino (2018) ne voit pas dans les communautés de pratique un rapprochement conceptuel avec la communauté d'enquête (même si l'on peut opérer un processus d'enquête dans une communauté de pratiques), Engeström trouve le concept insuffisant pour l'intégrer à la T.A. (même si ses apports sont grands pour la

conceptualisation de l'apprentissage). En effet, les principes qui sont évoqués par Lave et Wenger (1991) quant à la communauté de pratique et l'apprentissage, sont « limités et limitants » (Yrjö Engeström, 2013b). Si Engeström leur reconnaît des visions communes avec la T.A. (médiation, action collective plutôt qu'individuelle, travail orienté vers l'objet, interactions), le concept de communauté de pratiques chez Lave et Wenger, et chez Wenger (1998), souffre d'un déficit dans la dimension temporelle, idée chère à la T.A. (il n'y a pas de réflexion sur l'aspect historique des communautés), et enferme la notion dans une vision « conservatrice » de l'apprentissage où les périphéries des communautés (novices, marges) n'ont pas droit au chapitre de la même manière que les experts, légitimes, du centre. Enfin, Lave et Wenger (1991) considèrent la notion d'internalisation et de ZPD de Vygotski insuffisante pour penser l'apprentissage dans un contexte plus large que celui d'une relation pédagogique et duale d'une ZPD (un enfant qui apprend à faire avec l'aide d'un adulte). De même, ils veulent voir au-delà de la contradiction primaire du capitalisme issue de la marchandise (*commodity*) : une autre contradiction mérite une attention tout aussi poussée pour penser les transformations sociales. Dans une communauté de pratique, les nouveaux (à la périphérie) participent en accroissant leur légitimé (et donc passant au centre de la communauté) pour assurer une continuité des pratiques, tandis que d'autres la quittent et doivent être remplacés par d'autres nouveaux. Ce mouvement, empreint d'une contradiction fondamentale, pour les auteurs, est constitutif des relations sociales en même temps que de production dans des activités de travail.

Mais cela fait trop de dualismes et d'a-historicité à la fois pour le pragmatisme et pour la T.A.

> « In sum, neither Lave and Wenger (1991) nor Wenger (1996) situate their communities of practice in the history of real societies and patterns of organizing work. Wenger (1996, p. 87-89) does take up history, but only as a general and abstract issue of remembering and forgetting, reification and participation » (Yrjö Engeström, 2013b, p. 3).

La T.A. dans sa deuxième et troisième génération, peut être considérée comme un regroupement de processus (actions et opérations) autour d'un objet-motif plus large comprenant son orientation vers un résultat.

Chaque action, dans l'activité, peut ainsi constituer une communauté de processus à part-entière. En reprenant l'illustration du chasseur-rabatteur de Leontiev, Lorino (2014a) imagine le cas où les rabatteurs et les chasseurs ont du mal à se localiser avec l'orientation du vent. Dans ce cas-là, et du fait de la distance opérée par la division du travail entre l'activité collective et les actions individuelles, une communauté de processus peut se mettre en place avec les rabatteurs et les chasseurs, **menant à un apprentissage, par processus d'enquête**. C'est ce qui distingue la communauté de processus de la communauté de pratiques : la première partage un motif pour apprendre, dans une dynamique dialogique et polyphonique ; la seconde, par le partage de pratiques,

souhaite une diffusion en même temps qu'une diversification. Lorino donne alors à la **communauté de processus un double statut : une communauté de travail et une communauté d'enquête sur le travail,** exigeant réflexivité et solidarité.

Adler et Heckscher (2006) conceptualisent les **communautés collaboratives** émergeant du management par processus (process management, ou encore Business process management). Cette nouvelle forme de communauté serait d'un troisième type, après les communautés hiérarchiques traditionnelles et les communautés orientées vers le marché plus modernes. L'ouvrage se concentre sur les liens entre les méthodes de recherche d'efficacité des processus dans les organisations (*process efficiency*) et les constructions de communautés. L'approche par les processus n'est pas tout à fait la même que dans l'exemple de la chasse de Leontiev, même si c'est bien la recherche d'efficacité (et d'apprentissage) qui prime dans la mise en place de communautés de processus, le cas échéant. Toutefois, la confrontation des deux (*Process efficiency* et construction de communautés) permet aux auteurs de proposer une troisième voie, celle des communautés collaboratives.

Engeström montrera les différences de rhétoriques et épistémiques entre les deux, que seule la T.A. peut dépasser (Y. Engeström, 2016a) du fait de son objet expansif. En effet, du côté du *business process management*, le processus est linéaire et prescriptif ; du côté de la communauté règnent interactions réciproques qui s'opposent à la prescription. L'opposition crée un *gap* rhétorique dans lequel l'un et l'autre semblent s'ignorer. La T.A. offre alors des instruments suffisamment conceptualisés pour dépasser la dichotomie : **la notion d'objet permet le dépassement entre *process efficiency* et communauté en les rassemblant. L'objet renvoie à un horizon (par son *outcome*) capable de tenir une communauté, de même que les processus assurent à l'objet une constante transformation**. L'objet devient médiateur entre les communautés et les volontés d'efficience/efficacité par les processus. Les communautés collaboratives peuvent émerger.

> « From an activity-theoretical point of view, a process is a partially scripted string of actions on the object, influenced by and interacting with other parallel processes » (Y. Engeström, 2016a, p. 123). Engeström modélise le système d'activité alors comme sur la Figure 27.

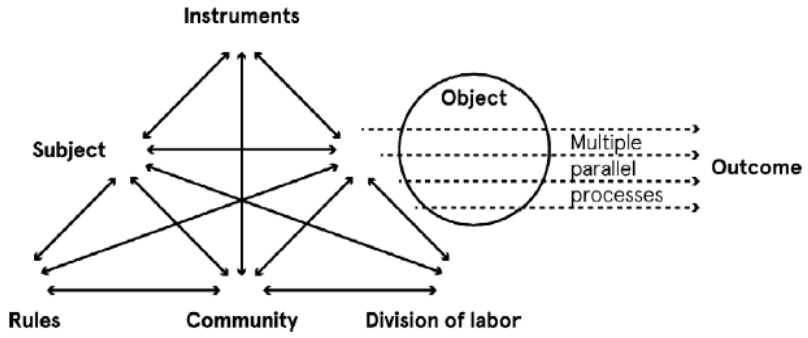


Figure 27. Le système d'activité et ses processus (Engeström, 2016, p.123)

Engeström prend un cas empirique au sein d'une unité chirurgicale d'un hôpital public en Finlande qui est soumis depuis quelques années à une pression à l'efficacité de ses processus, du fait d'un manque de personnel, un turnover important, amenant le service à ne plus pouvoir répondre à toutes les demandes, voire à fermer. Deux types d'interventions sont menées : une basée sur les processus (*process efficiency,* menée de manière hiérarchique descendante à l'aide de consultants externes travaillant sur la base d'une matrice de processus en fonction de l'activité de l'unité), une autre sur une construction de communauté (menée avec la méthode du C*hange Laboratory* chère au CRADLE, que nous verrons plus tard, basée sur les travaux de la *double stimulation* chez Vygotski ; **des entretiens sont menés de manière collaborative avec l'intervention des chercheurs**). Les résultats montrent une interrelation forte entre les deux types d'intervention.

> « To improve processes, a strong community needs to be developed; processes must have collective owners. Correspondingly, when a community is built, it will eventually have to turn its attention to its processes. The key is to see processes not isolated but interacting and interfering with one another » (Y. Engeström, 2016a, p. 135)

Mais le résultat est fragile et appelle à une **expansion de l'objet de l'activité à travers les différentes communautés qui se forment au sein de l'activité** (unités de l'hôpital), et à terme, jusqu'aux patients. Dès lors, un apprentissage dit expansif au niveau organisationnel (macro) pourrait se former et s'observer dans la relation entre trois niveaux méso : les deux types d'intervention et l'expansion de l'objet (Figure 28).

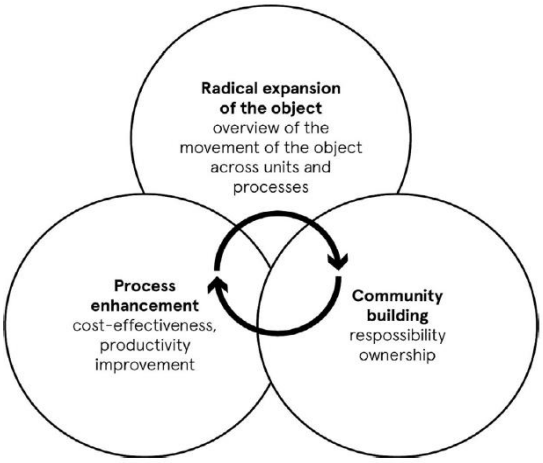


Figure 28. Apprentissage organisationnel (niveau macro) issu de l'interaction entre deux types d'intervention (processus et communauté) et l'expansion de l'objet de l'activité aux autres communautés au sein de l'activité (Engeström, 2016, p.137)

D'une autre manière, Lorino (2014a, 2018) suggère un **effet de synergie entre les communautés de processus et les communautés de pratiques**, ou entre, pour reprendre Durkheim, la **solidarité mécaniste et organique**.

> « The articulation between the two type of approaches – redesigning professional practices, redesigning the cross-functional activity system and its organizational characteristics – is the very process through which actors *redesign activity and organization*, a task that is reasonably beyond the reach of individuals, even the most powerful leaders » (Lorino, 2018, p. 185)

Pour conclure, **dans la T.A., la communauté peut être multiforme, mais est orientée vers un objet-motif qui relie les actions individuelles** : « community is thus seen as the carrier of bearer of activity. How the community is defined and bounded depends of the concrete historical form of the given activity system » (Y. Engeström, 2016a, p. 122-123). Dans la troisième génération de la T.A., l'objet-motif est davantage que celui que partagent les chasseurs et rabatteurs chez Leontiev : « the object holds the community together and gives it **long-term purpose** » (Y. Engeström, 2016a, p. 123).

3.4.2. Les instruments et la méthode expansive de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité

La T.A., comme théorie de l'apprentissage expansif, réunit, pour synthétiser, idéalisme (que représente les théories institutionnalistes et néo-institutionnaliste) et contingence (les objets), pour Adler (2005). Parce qu'elle parle des pratiques des individus et des collectifs dans une activité

organisée (divisée), et qu'elle place les instruments au cœur de l'expansion (l'apprentissage, l'agentivité des individus et des collectifs), certains la range dans les approches de la socio matérialité et du concept d'affordance (Eynaud et al., 2016). Dans la mise en ZPD de deux ou plusieurs systèmes d'activité dans une perspective développementale, de professionnalisation conjointe (Wittorski, 2007), pourrait-on dire, elle redonne au collectif, incluant structures et individus, une capacité d'action. Pour d'autres, c'est plutôt la recherche de mise en place de nouvelles routines organisationnelles (Blackler, 1993). La T.A. s'inscrit alors en opposition aux approches rationalistes représentationnelles, dirait Lorino (2007b; Lorino et al., 2011), des activités et des organisations. L'action n'est pas un plan préétabli duquel on ne pourrait se départir. Au contraire, **l'agentivité, chez Engeström, « se manifeste lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui vont au-delà des habitudes acceptées et des conditions données de l'activité et de l'organisation dans laquelle elles s'inscrivent, pour ensuite les transformer »** (Y. Engeström & Sannino, 2013, p. 5). Tout ne se passe pas, on le rappelle, pour l'esprit uniquement. Engeström et ses ascendants sont ancrés dans une matérialité capacitante : « […] symbol-mediated activity should not be studied as if it were 'for the mind alone'. As Engeström emphasizes, people do not only, nor do they primarily just *think*. Above all, he insists, people *act practically*, moulding their material environments, and they do this not alone but in co-operation with others » (Blackler, 1993, p. 869-870). Elle est aussi, en tant que méthode de recherche expansive, un instrument de création de connaissance.

La T.A. se distingue des autres théories de la pratique. Pour atteindre un agir collectif plus optimal, elle passe par une nouvelle dialectique, la zone proximale de développement, dans un cycle d'apprentissage expansif (Blackler & Regan, 2009). En fait, la modélisation qu'a proposé Engeström du système d'activité est ainsi un modèle au sens fort, dont la ZPD a besoin.

> « […] such models function not just as devices for diagnosing the behavioural state of the given closed system but as **means for tracing and projecting the genesis and expansive transitions,** or 'fluctuations', of an open system. / I suggest that the triangle models of activity developed and used in this book may be considered as an attempt at such modelling […] In expansive transitions, in voyages through zones of proximal development, general models are primarily needed to *envision and project the evolving object of the new activity*. Such models are instrumental in the script sense of the word » (Y. Engeström, 2014, p. 231).

Au cœur de la T.A., les instruments (artefacts et signes) véhiculent une ontologie relationnelle (Orlikowski, 2010), interactionnelle, dialogique (Tsoukas, 2009) où matériel et social sont constamment en rapport, dans une activité où l'action est située, et médiatisée de toute part, rajoutera Engeström, mais qui s'ancre, en utilisant d'autres concepts (la ZPD), dans un dépassement

de la dichotomie conception-usage des outils de l'activité (F. X. de Vaujany, 2005). Lorino (2018) ira jusqu'à rapprocher la T.A. du concept de *trans-action* des pragmatistes qui voient la socialité sous l'angle processuel et d'un individu-social : « In the heart of the trans-actional framework there is a relational view of the Self. The Self is a knot of multiple 'self-positions' that entertain dialogical relationships with each other when the diversity and alterity of different positions are recognized. The other – the actual other and the imagined other – are an intrinsic part of the Self, the 'other-in-the-Self » (Lorino, 2018, p. 249).

Nous montrerons dans cette partie comment la T.A. dans sa troisième génération a (re) construit un modèle théorique et développemental de l'apprentissage expansif, sur la base de sa modélisation du système d'activité et d'autres méthodes développées avec la CRADLE dont l'héritage est profondément dialectique et ancré dans les deux premières générations.

3.4.2.1. Développer les activités et les individus : *transformative agency* et apprentissage expansif

La T.A. est une théorie à la fois de l'apprentissage et du changement. Elle repose sur des principes épistémologiques précis et se constitue en théorie évolutionniste de l'apprentissage sur la base des modes d'apprentissage de Grégory Bateson, de l'école de Palo Alto (R. Engeström, 2009). Pour Bateson, « l'apprentissage implique nécessairement un changement » (Autissier, Vandangeons-Derumez, & Vas, 2014, p. 199). Bateson conceptualise trois modes d'apprentissage. Le premier niveau est le simple changement du comportement vis-à-vis d'essais et d'erreurs à réception d'une information. Le deuxième mode est à un niveau plus méta : il s'agit d'apprendre à apprendre, ce qui pose alors le mouvement du transfert des apprentissages d'un contexte à un autre dans une généralisation de ce qui a été appris. Enfin, le troisième niveau est celui du développement personnel et de la conduite du changement : « il constitue un changement correcteur (changement du mouvement) de l'ensemble des possibilités où s'effectue le choix, soit à la prise en compte d'un autre ensemble de choix » (Autissier et al., 2014, p. 201). La T.A. s'inscrit dans le troisième niveau : « Such expansive learning is rare and risky: "Even the attempt at Level III can be dangerous, and some fall by the wayside" (Bateson, 1972, p. 305) » (Y. Engeström, 2014, p. xviii).

L'objectif est de créer des savoirs dits actionnables (Annalisa Sannino & Engeström, 2017), mais dans un sens différent de celui d'Avenir et Schmidt (2007). La connaissance actionnable est ce qui est possible dans le social, autrement dit, en reprenant le titre de l'ouvrage de 2016, **ce qui n'existe pas encore.**

> « Possibility knowledge takes the shape of future-oriented perspectival concepts, visions, and designs. It may be contrasted with stabilization knowledge that fixates things into static definitions and categories, which often turn into stereotypes and prejudices. We argue that formative interventions are sites of collaborative generation of possibility knowledge » (Annalisa Sannino & Engeström, 2017, p. 81).

Les principes épistémologiques qui sous-tendent la T.A (Annalisa Sannino, 2011). Ils reposent sur des pratiques développementales. **Le principe de la double stimulation** (hérité de Vygotski) a pour but de **sortir les individus de contradictions dans lesquelles ils sont enfermés, en utilisant un nouvel artefact comme objet de stimulation** (Y. Engeström & Sannino, 2013; Annalisa Sannino, 2015). Le principe dialectique **d'ascension de l'abstrait au concret** est hérité de Davydov sur la base de Hegel et Marx. Ce sont sur ces principes que vont se développer les méthodes interventionnistes de la troisième génération au sein du laboratoire CRADLE à Helsinki, réifiées dans le *Change Laboratory*, méthode d'intervention dans les apprentissages sur le lieu de travail. En son sein, le chercheur est impliqué en réduisant objectivisme et subjectivisme (Santiago Delefosse & Rouan, 2001).

Aussi, la T.A., dans sa troisième génération, pense les systèmes d'activité en interactions et les changements issus de ces interactions (conflits, contradictions, etc…). Engeström, conçoit le système d'activité orientée vers un objet-motif plus large, lui-même orienté vers un résultat pérenne. Dans sa troisième génération, la T.A. élargit l'unité d'analyse non plus à un seul système mais à l'intersection de deux systèmes ou plus. **La conceptualisation de cette unité repose sur trois thèmes** (Yrjö Engeström, 2000) :

- « ***Boundary crossings*** » (Kerosuo & Engeström, 2003), représentant un processus de création de concepts et d'apprentissage collectif. Avec Clot (2009), reprenant Engeström, il faut distinguer *developmental work* et *situated action*. Le premier souhaite reconfigurer le travail et produire des nouveaux instruments interconnectés (au sein d'une communauté) pour l'action ; le second identifie les routines, les communautés de pratiques. C'est dans la première optique que l'on pense le *boundary crossing* : **un apprentissage étendu, dans un travail développemental expansif dans le temps et l'espace**. Ce type de transformation s'opère avec le *Change Laboratory* du CRADLE. Il s'agit, dans la modélisation de la troisième génération, de transformer des systèmes d'activités en interaction en les plaçant dans une ZPD pour révéler les niveaux de contradictions et ainsi former un nouvel objet niant, conservant et dépassant les autres.
- **Travail en nœud** (Ahonen, Engeström, & Virkkunen, 2000; Yrjö Engeström, 2008a, 2008b), dans lequel il n'y a pas de centre de coordination stable mais mouvant voire diffus entre les acteurs.

> « Le knotworking se caractérise par une pulsation, un mouvement cyclique d'attachement, de détachement et de rattachement au cours d'activités par ailleurs séparées. Faire ou défaire un nœud de travail collaboratif n'est pas réductible à une entité organisationnelle distincte ou fixe faisant office de centre de contrôle. Le centre se dérobe. Au cours d'une séquence de knotworking, le lieu de l'initiative change d'un moment à l'autre » (Yrjö Engeström, 2008b, p. 305).

Un exemple sur ce point pourrait être donné par Vinot, Chelle et Riondet (2018), qui, même s'ils n'utilisent pas le cadre théorique de la T.A. mais celui de Mintzberg (1982), présentent une coordination des actions de maintien des personnes âgées à domicile qui s'effectuent de manière adaptative, autour d'un nœud très lâche et mouvant qui finit par offrir une certaine flexibilité mais qui devient un centre qui se dérobe, dans les mots de Engeström, du fait de la résistance des principales personnes concernées dans ce travail en nœud. Le travail en nœud tel que décrit par les auteurs devient un réseau où une communauté adaptative se crée sur la base d'un objet-motif expansif, où le patient est cet horizon plus large de l'activité qui fait tenir la diversité des actions et des régimes de valeurs dans ce réseau souple. L'exemple est à la frontière entre un travail en nœud tel que décrit par Engeström et un « *boudary crossing* » du fait de l'apprentissage expansif qui se met en place, de manière presque informelle : le centre ne se dérobe pas, il tient dans sa malléabilité avec un horizon partagé.

- **Co-configuration** (Yrjö Engeström, 2004), montrant les nouveaux types de travail et de communautés qui émergent à l'heure d'un troisième esprit du capitalisme (Boltanski & Chiapello, 2011) où la flexibilité règne.

Ces conceptualisations font toutes parties de ce que Engeström construit grâce à la T.A., c'est-à-dire la théorie de l'apprentissage expansif : « learning in which the learners are involved in constructing and implementing a radically new, wider and more complex object and concept for their activity » (Yrjö Engeström & Sannino, 2010, p. 2). La théorie de l'apprentissage expansif repose sur des modes de théorisation qui façonnent les « instruments de l'expansion » (Y. Engeström, 2014) et une méthode expansive qui est représentée sous la forme d'un cycle, que nous voyons plus bas.

Au total, **il est recherché l'agentivité, non en tant que capacité mais en tant qu'action, et plus précisément, l'agentivité transformative** (Haapasaari, Engeström, & Kerosuo, 2016; Annalisa Sannino, Engeström, & Lemos, 2016). Là où l'agentivité est traditionnellement conceptualisée du point de vue de l'individu, la T.A. **la pense de manière collective** : « breaking away from the given frame of action and taking the initiative to transform it » (Haapasaari et al., 2016, p. 233). La notion est pensée dans les cadres épistémologiques de la T.A. : elle se pense dans les contradictions, les conflits d'une activité collective historique et culturelle. Dès lors, la notion de *transformative*

agency n'est pas l'agentivité individuelle mais la manière dont le collectif est amené à se transformer. L'individu est placé au cœur d'un collectif, dans une ontologie relationnelle. La notion d'agentivité n'est ainsi pas tout à fait identique à celle de pouvoir d'agir chez Clot (2010b), même si ce qu'en dit Clot s'en rapproche fortement : « Le genre professionnel est l'instrument collectif de l'activité. Il permet de mettre les ressources de l'histoire accumulée au service de l'action présente des uns et des autres. Ce couplage de l'activité en cours et de ses instruments génériques explique le développement du pouvoir d'agir » (Clot, 2010b, p. 30). **La différence se situe très certainement dans la manière dont Clot voit non pas ce qui n'est pas encore, mais ce qui a été évincé de l'activité**. La méthode indirecte de la clinique de l'activité n'est pas la méthode de l'agentivité transformative : même si Clot base ses travaux sur Vygotski, Bakhtine et Leontiev, la troisième génération de la T.A. se différencie nettement dans la conception développementale du fait de la conceptualisation d'un apprentissage expansif qui passe par une ZPD. Toutefois, les deux dimensions de la Clinique de l'Activité (artefact et intervention dialogiques) semblent être les mêmes moteurs de l'expansion.

Dans ce vaste panorama, on se concentre par la suite sur la manière dont ces « instruments de l'expansion » (Y. Engeström, 2014) sont mis en place dans un cycle d'apprentissage expansif.

3.4.2.2. T.A. et cycle d'apprentissage expansif

En partant des demandes sociales en lien avec les mutations du travail, Engeström (2013a) modélise un cycle d'apprentissage représenté par la Figure 29 dans lequel on voit la grande proximité avec la théorie de l'enquête de Dewey, aux différences épistémologiques près : « The process of expansive learning should be understood as articulation and resolution of successively evolving contradictions » (Y. Engeström, 2016b, p. 48).

D'abord, **l'apprentissage expansif est la formation d'un nouvel objet-motif de l'activité :** « The formation of an expanded object and corresponding new pattern of activity requires and brings about collective and distributed agency, questioning and breaking away from the constraints of the existing activity and embarking on a journey across the uncharted terrain of the zone of proximal development » (Y. Engeström, 2016b, p. 47).

Ensuite, **les étapes représentées dans le cycle** sont celles des différents questionnements et actions de la méthode de la *montée de l'abstrait au concret* développée par Davydov.

L'étape de questionnement sur l'activité est une enquête phénoménologique (Y. Engeström, 1987, 2014) : il faut obtenir des individus, par le discours, la nature du problème pour pouvoir

modéliser, c'est-à-dire délimiter dans le temps et l'espace, le système d'activité. Les méthodes peuvent être mixées : du classique entretien à l'ethnographie.

L'analyse se découpe en trois : l'analyse orientée vers l'objet historique (*object-historical analysis*), l'analyse théorie-historique (*theory-historical*) et l'analyse actuel-empirique (*actual-empirical*). On recherche au total des mécanismes explicatifs de la situation problématique. Dans le premier cas, on utilise la modélisation du système d'activité pour identifier les étapes de la formation de l'objet et les contradictions de l'activité. Dans le deuxième cas, on analyse la formation et la diffusion des instruments dans l'activité comme des théories de l'action, qu'ils viennent du dedans ou du dehors, pour identifier les contradictions de deuxième niveau dans le deuxième aspect (des instruments extérieurs à l'activité s'incorporant à l'activité centrale). Les deux premiers cas ne suffisent pas à l'analyse : il faut compléter avec une perspective empirique en étudiant la manière dont les participants de l'activité internalisent (s'approprient, disent d'autres), les instruments formés soumis à interprétations multiples. Ce dernier niveau d'analyse doit être le plus possible regardé sous le prisme des trois niveaux de la structure interne de l'activité chez Leontiev (activité/motif, action/but, opération/conditions) et, entre autres, des autres niveaux d'analyses[82]. **L'objectif de cette étape d'analyse est de faire émerger les contradictions chez les participants**, en particulier, dépasser le premier niveau (régimes de valeurs) pour une prise de conscience des seconds niveaux de contradiction (ce qu'Engeström appelle la double contrainte – *double bind*). C'est déjà une première étape de transformation.

La modélisation de la nouvelle solution est l'étape de la formation de nouveaux instruments par la publicisation des mécanismes modélisés explicatifs de la situation. Il s'agit de l'étape la plus critique (*dramatic)* selon Engeström, celle de la **résolution des contradictions** (la double contrainte) par les participants, usant de modèles et du langage dans une intersubjectivité réflexive entre les participants où la communication joue un rôle médiateur important : « The living knowledge of personal subjects here develops in spoken and other symbolic processes. It becomes concrete as collective reflectiveness, or collective subjectivity » (Y. Engeström, 2016b, p. 261).

Ensuite, on examine (étapes 4 et 5) le modèle proposé pour opérer à une **expérimentation** dans des situations-clés, dites stratégiques (*strategic tasks*).

Enfin, l'étape 6 est l'œuvre du reporting et de **l'évaluation des apprentissages** dans la quantité pouvant être considérable de données collectées et d'analyse effectuées, du fait des méthodes utilisées. La méthode doit s'évertuer à montrer le « voyage », finalement le processus (Langley, 1999).

Le processus de réflexion doit mener à la **consolidation de la nouvelle pratique** (étape 7).

[82] Engeström va plus loin en proposant des types de modèles pouvant servir de support à l'analyse.

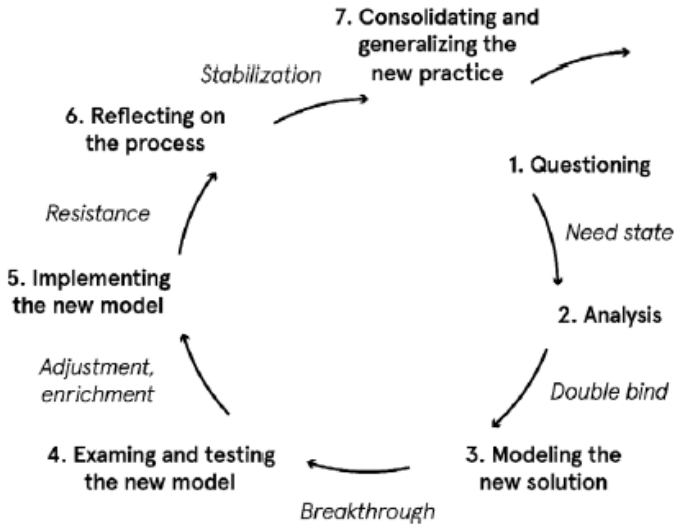


Figure 29. Cycle d'apprentissage expansif au cœur de la méthode développementale de la T.A., repris de Engeström, 2016, p. 49

Pour conclure, **l'apprentissage expansif est une méthode de développement des activités, des collectifs et des individus par l'analyse systémique et historico-culturelle du ou des systèmes d'activité en interactions, par des méthodes mixes qui mêlent confrontations indirectes par la médiation d'instruments hétérogènes du dispositif d'intervention, et intersubjectivités pour accroître une réflexivité collective**. L'objectif final est celui de la transformation des activités, des collectifs, donc de l'agir collectif. Clot dira, sur la dimension individuelle, en reprenant la T.A. dans sa troisième génération (Clot, 2009, p. 292) : « it [the collective/social] is always there even when the individual is alone », faisant de l'activité sociale une ressource à l'opposé de l'introspection freudienne (ressources en soi-même). **C'est finalement redonner aux individus et aux collectifs leur « intelligence du travail »** passant par rétablir un sens – une signification, une orientation et une un sentiment, dirait Dujarier, par la construction et le partage d'un nouvel objet-motif expansif, ajoute Engeström – et une dignité (Gomez, 2016a). Autrement dit, la méthode proposée par Engeström, par la transformation, rend visible ce qui ne se voyait pas (Wittorski, 2014). Nous pourrions dire également qu'un nouveau régime de valeurs est créé, du fait de l'expansion : la reconnaissance du travail, c'est-à-dire sa valorisation, dans ses dimensions subjective, collective et objective : « Dans la vraie vie, le travail est vivant. Il est vécu comme pénible et fatiguant, mais aussi comme stimulant et enrichissant. Mais il est une expérience de vie, une triple expérience : expérience *subjective* valorisée par la reconnaissance, expérience *objective* par la performance et expérience *collective* par la solidarité. Et l'expérience finale, vitale, que nous faisons du travail combine cette triple expérience subjective, objective et collective. C'est elle qui nous définit comme un travailleur, ici et maintenant » (Gomez, 2013, p. 238-239). La T.A. rassemble ces trois

dimensions du travail en incorporant le collectif dans le subjectif, et l'objectif (la performance, i.e. le résultat de l'action) dans l'objet-motif, tenant les deux autres dans un tout qui s'appelle le système d'activité historico-culturel. Ces dimensions sont liées entre elles dans une perspective dès lors développementale. **La « transformation agentive » de l'activité humaine est au total une création de nouvelles connaissances embarquées dans des instruments. La méthode est une succession d'étapes épistémiques**, dès lors (Yrjö Engeström, 2013a).

Blackler et Regan (2009) énonceront alors les questions que se pose un chercheur dans ce paradigme : « (1) Where do we come from ? (2) What are tools and signs that are available for different participants and how are they used to construct the object of activity? (3) What are the inner contradictions of the activity? (4) What can and will be done ? » (Blackler & Regan, 2009, p. 174). Le chercheur, dans cette méthode, est partie prenante intégrante.

Cette méthode fait aussi écho, du fait des quelques similitudes entre la T.A. et le pragmatisme, à quelques nuances près, à celle proposée par Lorino, Tricard et Clot (2011) pour dépasser une fois pour toute les dualismes sclérosants qui sont à la fois, comme aimerait sûrement à dire Bourdieu, structurés et structurants.

3.4.2.3. Illustration empirique : soin à domicile et mobilité des personnes âgées

Pour mieux exprimer le propos, nous prenons l'exemple de deux systèmes d'activité en interaction, issue des recherches de Nummijoki et Engeström (2013).

Les auteurs partent du problème suivant : le soin accordé aux personnes âgées à domicile exige leur participation-active. L'activité souffre d'une idéologie de standardisation des actions issue de l'industrie (on pourrait dire du NMP). L'individu soigné est écarté du processus de soin. Le dispositif de recherche va alors s'évertuer à transformer l'activité de soins à domicile en l'éloignant de son idéologie managériale actuelle, dans un travail de co-configuration avec la ville de Helsinki (fournisseur du service). Il s'agit de faire émerger une agentivité (en tant qu'action) dans une co-configuration du travail incluant les patients et le fournisseur de service, avec les besoins et contraintes mutuelles. Pour les patients, l'agentivité, au vu de leur âge, se concentre essentiellement à leur redonner une mobilité, par exemple, et pour le fournisseur, d'optimiser les coûts. Dans cette recherche, les chercheurs analysent la mise en place d'exercices de mobilité physique adossés à l'activité quotidienne du soin à domicile. Les transformations opérées dans le dispositif de co-configuration amènent à l'introduction d'un nouvel instrument médiateur de l'activité et collaboratif.

La première étape consiste à analyser les contradictions entre les deux systèmes d'activité, faisant office à la fois de description, de diagnostic et de première transformation (Figure 30). La description permet une analyse historique de la formation des objets de l'activité : des transformations organisationnelles au niveau de la ville ont affecté en 2005 les services de soin à domicile, menant à des fusions d'entités et la définition d'un objet-motif plus large, une vision : « enable the client to lead a good life safely at home despite his/her illnesses and impairment of functional ability » (Ibid., p.50). Le nouvel objet n'est toutefois pas totalement partagé dans l'activité et à son intersection avec les patients, menant alors à une contradiction historiquement et culturellement construite entre les deux systèmes d'activité. Aussi, les responsabilités de l'auxiliaire de vie social (*home care worker*) sont étendues, dans cette nouvelle vision : ils doivent coordonner les passages de nouvelles personnes externes (décentralisation d'une partie de l'activité : livraison des repas à domicile, nettoyage, ménage). Ces tâches ajoutées à leurs actions quotidiennes déjà prenantes (toilettage, repas, médicaments), ces employés ne peuvent se concentrer sur les besoins des patients qui sont par exemple la solitude, l'immobilité, et la démence, nous disent les auteurs. Les tâches qu'accomplissent les auxiliaires de vie permettent alors de réduire l'exclusion sociale.

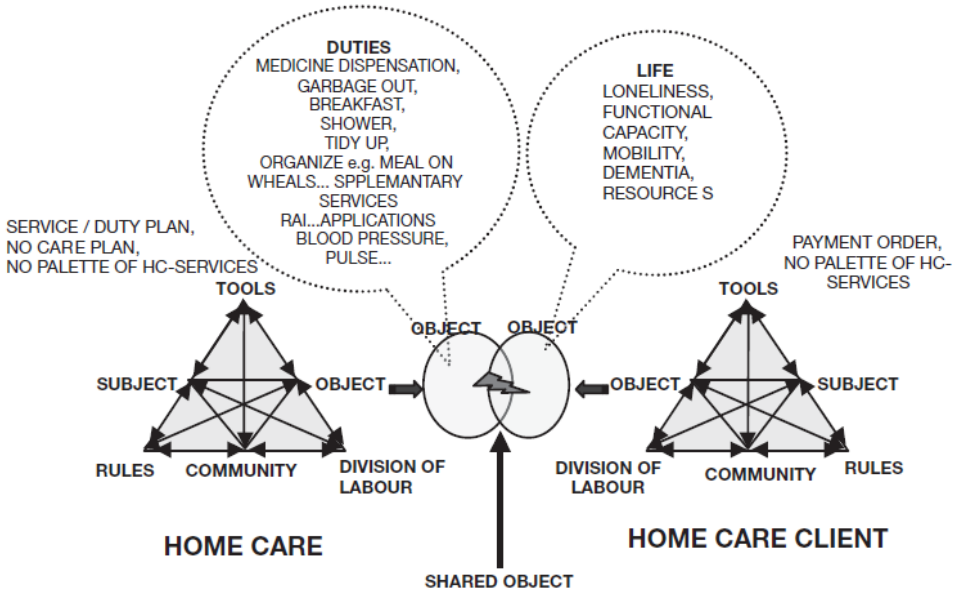


Figure 30. Systèmes d'activité en interaction dans l'activité de soin à domicile.

À gauche : le fournisseur de service ; à droite : le patient. Entre les deux, la rencontre des deux objets-motifs et les contradictions qui émergent

Dès lors, une contradiction majeure émerge. En effet, le cœur des tâches de l'auxiliaire de vie n'est pas le maintien de la mobilité, action ayant prouvé ses effets pour prévenir de l'exclusion sociale, de la dépression, etc. Il y a alors une contradiction entre : l'efficacité court-terme de l'auxiliaire de

vie *vs* l'efficacité long-terme du service (le maintien des capacités fonctionnelles et la réduction de l'exclusion sociale). Dès lors, le projet expérimenté se base sur un travail en co-configuration entre le service et l'auxiliaire de vie, au sein d'un dispositif de recherche incluant chercheurs et praticiens. Le plan d'action est donc le suivant (Figure 31) et se résume en deux phases : le design et l'implémentation. Un groupe de travail de 11 personnes est mis en place pour créer un *Mobility Agreement* en réponse aux contradictions relevées précédemment : un programme d'éducation à la mobilité fonctionnelle sur la base d'exercices à domicile de suivis réguliers.

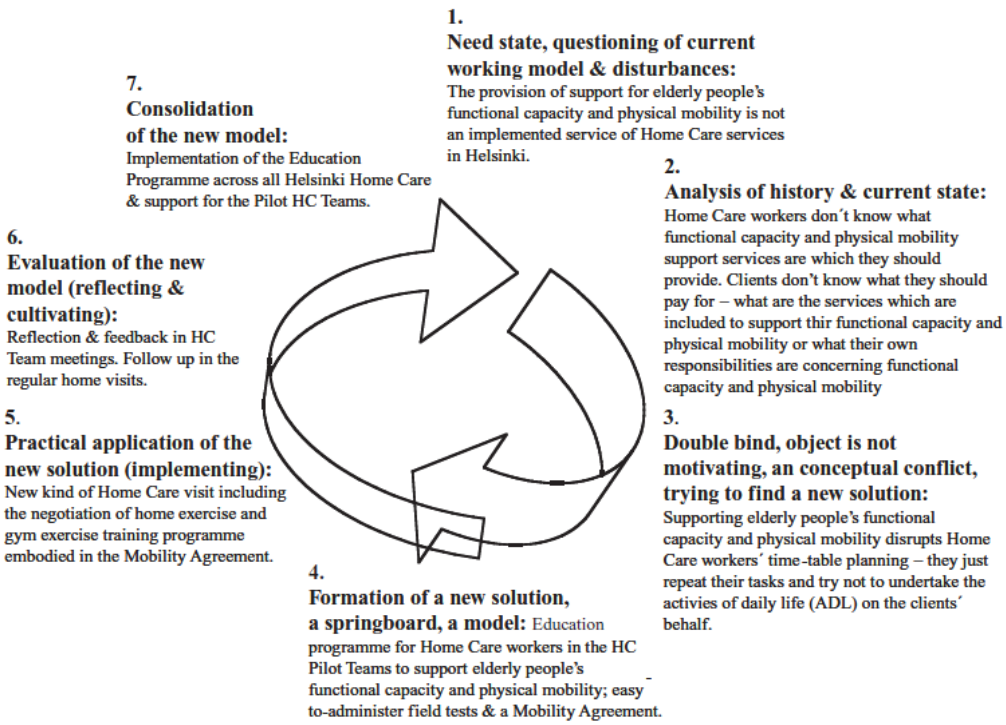


Figure 31. Cycle d'apprentissage expansif de la méthode développementale de recherche (Nummijoki et Engeström, 2013, p.54

Il est particulièrement regardé, dans la recherche, l'interaction entre les travailleurs à domicile et les patients, à travers **trois dimensions** reliées et qui sont souvent incluses dans l'étape 3 :

- **Coordination** : le rôle que l'on joue, les scripts d'action de notre mise en scène quotidienne, selon les règles, les conventions. On pourrait dire que c'est le genre et le style professionnel, en reprenant Clot. Dans l'expérimentation, ils font office de coordination des participants de manière naturelle ;
- **Coopération** : les participants travaillent ici sur un problème qu'ils ont en commun au lieu de leur tâches respectives, ce qui a pour effet : un décentrage vis-à-vis de l'action routinière pour la redéfinir ;

- **Communication** : le stade réflexif des interactions, ou le **passage des concepts quotidiens aux concepts scientifiques**, par allers et retours. Il s'agit de réorganiser le travail ensemble, ce qui implique une généralisation pour revoir les scripts d'action de chacun.

Ces trois dimensions ont des passerelles les unes entre les autres. Entre la coordination et la coopération, un vecteur de transition peut être la mise en interaction. Entre la coopération et la communication, le quotidien du travail n'aide pas nécessairement : il faut un taon, dirait Socrate, pour réfléchir en dehors du mouvement de l'action (Arendt, 2014). Les transitions entre les dimensions amènent des contradictions et l'expansion de l'objet.

Sur la base de ces méthodes, les chercheurs mènent alors une ethnographie par des visites filmées à domicile.

En définitive, les chercheurs ont participé à la mise en place d'un nouveau service – *Mobility Agreement* (programme d'exercices à domicile). Les travailleurs à domicile ont fini par gérer cette nouvelle tâche de manière séparée de leurs actions quotidiennes, et, en utilisant la brochure du programme d'exercices comme support officiel, officialiser et légitimer l'activité auprès de la personne âgée, évitant de rentrer dans un processus de négociation avec elle. Plus important encore, les auteurs montrent que les exercices, aussi futiles soient-ils perçus, sont en fait la ***germ cell*, cellule germinale, permettant la montée en généralisation dans le processus de développement**, c'est-à-dire qu'elle renferme le « noyau conceptuel » amenant au développement expansif de l'objet-motif partagé par tous : « the transformation effort in home care may be analyzed as a process of expansive concept formation at work. […] getting up form a chair could be foundational for maintaining elderly people's ability to perform their functional activities and reduce the risk of falling, and therefore keep them attached to an active social life » (Nummijoki & Engeström, 2013, p. 68).

Pour conclure, reprenons Clot (2009). **La T.A., dans sa troisième génération, contient en elle deux idées-clés :**

- **Transformer le travail pour produire de la connaissance**, et de la connaissance scientifique, ce qui la distingue des méthodes positivistes et la rapproche des courants sociotechniques, aux différences épistémologiques près ;
- **L'activité et son développement prend en compte un collectif**, jusque dans les différentes subjectivités : le collectif est toujours présent chez l'individu : la T.A. réhabilite le collectif dans une activité médiatisée et médiatisante.

Enfin : « Engeström has demonstrated that our theoretical tradition can stay alive, on the condition that we use it for acting on the world and for transforming it. In the action, this approach is

confronted with original problems and unpredicted events that impose on us the challenge of innovation. Engeström dared to take this challenge. His example must be followed » (Clot, 2009, p. 302)

3.5. Perspectives : implications et réceptions pour les Sciences de Gestion

La T.A., dans sa troisième génération représentée et développée par Engeström et ses collègues du CRADLE, est :

- **Une théorie dont les fondements sont maintenant bien établis** : pratique révolutionnaire, dialectique historique et évolutionniste, pragmatiste et non cognitiviste ;
- **Un système de codage de la réalité** : dialectique et médiatisée par des instruments qui incorporent des représentations historiquement et culturellement construites ;
- **Une conception du sujet intentionnel** qui s'engage dans l'activité collective avec un mobile (des représentations de l'activité qui pré existe à son engagement).
- **Une méthode d'intervention** basée sur l'apprentissage expansif entre des systèmes d'activité en interaction.
- **Une opportunité pour créer de nouvelles connaissances scientifiques incorporées à l'activité**, et en particulier aux activités de travail, reliant ses dimensions souvent dissociées amenant à des blocages, des agentivités réduites, ou en particulier, des transferts et mobilités qui ne s'opèrent pas ou mal.

Nous voyons dans ce propos conclusifs quatre points :

- On relie la T.A. avec la recherche en Gestion des Ressources Humaines, qui souffre, nous en sommes convaincus, de très peu explorer la troisième génération de la T.A. ;
- On soutient au total que la T.A. est un méta dispositif historico-socio-technique qui prend le risque de tourner tout seul ;
- Dans cette continuité, nous proposons un cadre d'analyse de la professionnalisation-travail sous le prisme du transfert des compétences, avec la T.A. : nous mettons la professionnalisation-travail et la T.A. dans une zone proximale de développement ;
- Enfin, nous étudions les possibilités d'une quatrième génération de la T.A., sur la base de quelques limites qu'on a pu identifier à travers sa présentation.

3.5.1. T.A. et développement des Ressources Humaines : quel dialogue ?

La recherche en Ressources Humaines ne s'intéresse que très peu à la T.A. dans sa troisième génération. On ne peut qu'apprécier l'entrée de la T.A. dans ses trois générations dans l'Encyclopédie des Ressources Humaines de José Allouche par le biais d'un article de Gilbert et Raulet-Croset (2012).

Sentant que la T.A. est fondamentalement une théorie du changement, **Gilbert et ses collègues analysent une conduite du changement par le prisme de la T.A. dans sa troisième génération (P. Gilbert, Raulet-Croset, Mourey, & Triomphe, 2013)** en montrant comment, par l'analyse de l'objet de l'activité, des dualismes sclérosants dans les changements organisationnels peuvent se réduire. Il s'agit ici d'une application d'une théorie pour étendre ses répertoires empiriques. Ce qui est dommage, c'est qu'on aurait pu montrer en quoi la T.A. se distingue de l'approche contextualiste de Pichault et Nizet (2000), deux cadres théoriques qui pensent le changement en contexte, mais l'un dans l'interaction avec les systèmes d'activité, l'autre ne pensant pas l'activité mais la relation entre contexte, processus et contenu (les dispositifs de gestion), sans nécessairement parler de médiations.

Colin et Grasser (2014) adressent eux, avec la troisième génération également, la notion de compétence. Dans la même lignée que **Lorino (2014a),** utilisant pour sa part la T.A. dans sa deuxième génération avec Leontiev, la compétence est collective. Dans le premier cas (Colin et Grasser), elle est médiatisée par des instruments de gestion vecteurs d'apprentissage. Le développement des compétences collective n'opère que sous certaines conditions :

- « Le système d'activité doit laisser suffisamment de marges d'interprétation aux différents acteurs […]
- Les règles d'incitation individuelles doivent être construites en cohérence avec le fonctionnement structurel du système d'activité […]
- Il faut accorder toute son importance au rôle de pilote de la compétence collective que doit jouer le manager de proximité » (Colin & Grasser, 2014, p. 97).

Ceci étant, la T.A. est ici utilisée comme modèle révélateur des contradictions de l'activité, lesquelles finissent par être les conclusions de l'article ancrées dans les propriétés de la théorie. On prend le risque ici de la circularité (Dumez, 2012a), ce qui est sans doute le problème le plus prégnant de la T.A., du fait de son épistémologie interventionniste.

Dans le deuxième cas (Lorino), la deuxième génération (avec Leontiev) est utilisée en dialogue avec le pragmatisme pour argumenter qu'il n'existe de compétence que collectives, nous l'avons vu au chapitre 2.

Pour Engeström, une troisième génération verrait le développement des compétences sous l'angle plus proche de celui de Grimand (Amaury Grimand et al., 2017) d'appropriation du travail, ici du point de vue de l'activité ou des interactions entre systèmes d'activité, non plus en parlant d'appropriation mais d'agentivité transformative.

Toujours en Gestion des Ressources Humaines, on ne peut que saluer le numéro spécial dédié à Vygotski (**de La Ville et al., 2011)** et sa réception dans la recherche en Sciences de Gestion. Notamment, l'article de **Pralong (2011)** fait dialoguer le concept de carrière avec le cadre théorique de la T.A. dans sa première génération (Vygotski) pour dépasser l'opposition traditionnelle carrière subjective-objective. Là encore, il s'agit d'un regard sur la pertinence de l'introduction de ce cadre théorique à l'étude de concepts en GRH : on finit par voir la carrière par « l'activité et ses médiations » (Pralong, 2011, p. 108) en conceptualisant une « carriérologie profane », c'est-à-dire qui englobe toutes les propriétés de l'activité quand on la regarde par le prisme vygotskien : « la carriérologie profane décrit l'ensemble des connaissances, croyances et théories populaires qu'un sujet mobilise dans sa relation au travail et à l'emploi […] bien qu'individuelle, [elle] est une construction sociale qui mêle des aspects idiosyncrasiques et des éléments normatifs. […] La théorie historico-culturelle contribue à la compréhension du succès de carrière en montrant que l'opposition entre succès subjectif et objectif est artificielle » (Pralong, 2011, p. 108).

A l'international, **Ardichvili (2003) et Tkachenko, et Ardichvili** (2017) voient également dans la T.A. un modèle propice au développement des ressources humaines et à la formation au travail (professionnalisation). Le dernier article est davantage un appel à intégrer les notions et méthodes de la T.A dans son *Change Laboratory* qu'une modélisation théorique de ce que serait le développement des ressources humaines. Le premier se veut comme un apport au *management education* en étudiant les interactions dans un programme de MBA et plus largement l'expérience d'apprentissage. Ils utilisent la modélisation du système d'activité décrivant les pôles par les caractéristiques de l'apprentissage du MBA : ils dessinent le même modèle, désormais voulu comme support dans les formations en entreprise : « the proposed model could be especially useful in education and training in business organizations when applied in highly volatile environments, ill-defined situations and to problems involving multiple sources of expertise » (Ardichvili, 2003, p. 15). Ce sont les prémisses du cycle expansif chez Engeström. Les auteurs précisent toutefois demi-mots le caractère circulaire du modèle : « although the model presented is based on existing activity theory-based models, which have been successfully implemented in numerous educational settings, we still need to test it in a variety of adult learning situations » (Ibid, p.16).

Ainsi, les champs de recherche ayant dialogué le plus frontalement avec la T.A. en essayant soit de la développer, soit de créer un autre courant basé sur la T.A., se situent, inévitablement, en Théorie des Organisations et/ou dans les disciplines traitant des technologies, des systèmes

d'information. On en a éparpillé quelques auteurs-clés dans les propos qui ont précédés (notamment : Adler et Nardi). De même, Licoppe (2008) et Nardi (1996b) opèrent des dialogues entre les grandes théories de l'activité : théorie de l'acteur-réseau (Callon, Latour), de la structuration (Giddens), l'action située (Suschman) et la cognition distribuée (Hutchins), en montrant la manière dont la T.A. se distingue et se rapproche des autres, offrant une opportunité pour des recherches polyphoniques et dialogiques entres plusieurs cadres théoriques.

Engeström, répondant à Jean-Louis Magakian (Y. Engeström, 2011), plaide définitivement pour la singularité de la T.A., là où l'on tente, en vain, de la rapprocher d'autres grandes théories de l'activité dans le champ des organisations, de l'anthropologie, etc. :

> « [..] la vie n'est pas comme cela !
>
> C'est pourquoi nous avons besoin des concepts de contradictions et de transformation radicale. Comment appréhender les transformations radicales que connaissent les entreprises ? C'est la raison pour laquelle je conçois que la théorie de l'activité puisse parfois être perçue comme très proche de ces autres démarches. Mais ce qu'il faut bien comprendre c'est qu'elle s'en détache en partie par sa prise en compte des notions d'histoire, de contradiction et d'intervention formatrice. » (Y. Engeström, 2011, p. 182)

On sent bien alors la difficulté *majeure* de l'utilisation de la T.A. dans sa troisième génération. Comment éviter la circularité ? En plaçant la T.A. dans une ZPD.

3.5.2. Théorie Historico-Culturelle de l'Activité et dispositif

Nous soutenons ici que la T.A., dans sa troisième génération, est un **méta dispositif historico-socio-technique.** La T.A. est une théorie de l'apprentissage en même temps que l'instrument de l'apprentissage, et son propre instrument de son propre apprentissage. Elle est une méta théorie, un méta dispositif qui agit sur les activités et par-là, sur elle, en se plaçant dans une ZPD à chaque fois qu'elle intervient sur des terrains de recherche, en créant une double connaissance : sur le contexte, et sur elle.

Certains pourraient dire qu'elle tourne en rond, ou qu'elle est performative (Dumez & Jeunemaitre, 2010; Marti & Gond, 2018), même si, pour la gestion, parler de performativité semble un peu tautologique en regard de son épistémologie (A. C. Martinet & Pesqueux, 2013). La T.A. est ainsi un dispositif sociotechnique (Patrick Gilbert, 1998) de l'expansion qui reconnait l'importance des outils de gestion dans la socio matérialité (Orlikowski, 2007).

Dès lors, la T.A. dans sa troisième génération, véhicule une certaine théorie instrumentale expansive, dans sa partie visible, sur la base d'une épistémologie historiquement et dialectiquement construite par trois générations dialoguant avec d'autres courants théoriques en les niant, conservant et dépassant pour affirmer et compléter son positionnement. Elle est aussi placée dans un mouvement d'agentivité transformative de par ses fonctions (création de nouvelles connaissances, de nouveaux instruments, processus d'action, effets inattendus, etc.) qui montrent leur efficacité dans l'expansion de l'objet-motif, et permettent de revoir les lignes de la T.A. Enfin, en tant qu'instrument, elle participe, selon certaines méthodes (niveau procédural de la dimension structurelle, qui s'appuie sur des concepts bien balisés), à la genèse d'une nouvelle activité et de nouveaux instruments, au total, à la genèse d'un nouvel objet de l'activité par lequel les éléments de l'activité vont se créer en fonction de la situation telle que redéfinie, si tel est le cas. C'est déjà un processus qui dépasse conception et usage, en dépassant l'éternelle non-question de la poule et de l'œuf. Mais la T.A. est aussi, dans son intervention, sa propre genèse instrumentale : nous avons montré les déterminations historiques de la T.A. et en quoi elle se distingue d'autres courants théoriques (analyse généalogique), comment elle se transforme avec l'environnement, comment elle s'inscrit elle-même dans une communauté scientifique assurant son évolution théorique et conceptuelle, ses propres conflits et contradictions, et enfin, comment elle est utilisée dans les recherches. Tous ces trois niveaux (macro, méso, micro), pour Gilbert et Yalenios (2017) participent dès lors de la genèse de la T.A. Nous synthétisons ce propos dans le Tableau 24.

Tableau 24. Synthèse : les dimensions du méta dispositif de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité dans sa troisième génération, d'après Yalenios et Gilbert (2017). Lecture du tableau de haut en bas uniquement.

Dimension structurelle	Dimension fonctionnelle	Dimension processuelle
Instruments de l'expansion	Création de nouvelles connaissances, instruments les incorporant, processus d'action	Expansion de l'objet-motif par lequel de nouvelles connaissances s'incorporent aux instruments créés éprouvés dans l'activité au nouveau motif central par les interprétations des participants
Dispositif de recherche transformatif (implication des chercheurs et praticiens) : description, transformation, modélisation, reporting, généralisation (cycle expansif)	Efficacité prouvée dans l'expansion de l'objet-motif à tous les participants de l'activité et entre les systèmes d'activité en interaction	Genèse de l'activité par la genèse instrumentale (processus par le cycle expansif)
Concepts-clés : médiation, système d'activité, contradiction, dialectique, objet, instrument, agentivité	Développement personnel, des activités, des collectifs : agentivité collective et individuelle	Processus continu de genèse théorique pour la T.A. en dialoguant avec ses propres instruments
Matérialisme révolutionnaire, dialectique, évolutionniste Activité médiatisée Individu social Pragmatisme Psychologie sociale Courant psychologie russe développementale	Reconfiguration des activités et des savoirs	

3.5.3. Vers une quatrième génération de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité

Dans *Studies of expansive learning* (2016b), Engeström fait état des défis théoriques et empiriques pour la T.A. Parmi ceux-ci, **nous avons retenu trois points comme des possibilités de transition vers une quatrième génération de la T.A**.

D'abord, le **dialogue de la T.A. avec d'autres méthodes** dont l'épistémologie est interventionniste, pour faire émerger de nouvelles formes d'agentivité, par la transformation des activités et des individus (Annalisa Sannino, 2011). On pense ici à la **Clinique de l'Activité** (Clot, 2009, 2011), offrant une réception des travaux de Vygotski pour faire émerger ce que Clot conceptualise comme un pouvoir d'agir. Au cœur de la Clinique de l'Activité, des méthodes dites indirectes (confrontations croisées, auto-confrontation, instructions au sosie) participant d'un décentrage des individus et des collectifs vis-à-vis de leur processus d'action quotidiens incorporés (J. Leplat, 1988), pour remettre au jour des manières de faire mises de côté puis oubliées dans les choix opérés au moment de l'action. En comparant trois méthodes interventionnistes, dont la Clinique de l'Activité, avec la T.A., Sannino (2011) les ramènent aux principes épistémologiques

sous-tendant la T.A. : l'ascension de l'abstrait au concret, et la double stimulation : « the central idea behind the three interventionist methods is that social practices can develop through collective, cognitive, and material reconceptualization of the object of the activity […] The Clinic of Activity is a method that brings practitioners to reappropriate the actions they engage in at work. » (2011, p. 592). Mais **la particularité de la T.A. et de son *Change Laboratory* est d'articuler phénoménologie (la question posée est « pourquoi ») et activité (la question posée est « quoi »).** Clot rejette d'ailleurs l'épistémologie phénoménologique, dans la mesure où cette dernière considère l'action comme une source alors que l'activité la prend comme une ressource (Santiago-Delefosse & Rio Carral (del), 2017). Il y aurait toutefois **matière à mixer les méthodes**, dans la mesure où les deux théories partagent le même désir de transformation des activités en mettant à l'épreuve une épistémologie interventionniste basée sur l'activité.

Ensuite, **Engeström invite à analyser les praticiens, dans les organisations, qui connaissent des transformations majeures dans leur activité de travail** : ceux qui vivent les contradictions de l'activité sans arriver à les dépasser. C'est le vécu préparé qui l'intéresse : « interventions such as Change Laboratories aimed at expansive learning may be fruitfully analysed as 'discourse- and activity-centered processes of experiencing' (Sannino, 2008 p.253). In future interventions studies of expansive learning, participants' autobiographical accounts of critical conflicts may be used as an important type of 'mirror material' for experiencing (Sannino, 2005, 2008) » (Y. Engeström, 2016b, p. 76). Ce qui ressemble à un appel à faire de l'expérience une ressource (mais pas la source, conception représentationnelle que critique Lorino) qui **intègrerait les conflits vécus par des méthodes biographiques comme supports de transformation**.

Puis, l'enjeu le plus important, car d'actualité brûlante (on m'excusera du jeu de mots), est celui du changement climatique (A. Sannino & Engeström, 2018). Ce n'est pas notre sujet ici, quoi que, indirectement, le problème du changement climatique serait celui de l'activité productive.

Tout est-il contradictions ? La T.A ne voit-elle que des contradictions ? Si la T.A. participe finalement sans le voir à la continuité de l'activité matérielle, productive, avec le capital, il y aurait deux options. Soit il faut radicalement transformer l'activité productive et la modélisation du système d'activité, ce qui transformerait bon nombre de méthodes de transformation de la T.A. et qui nous mènerait à une principale critique de cette théorie : son ancrage très fort chez Marx, même si elle remet la dimension anthropologique du travail là où Marx l'avait relayée au second plan dans un désir de révolution. De cet ancrage, elle en vient à avoir une vision unique des activités productives. Aussi, si pour la T.A. les contradictions sont le moteur du changement, l'horizon d'une activité sans contradictions n'apparait pas ou plus. La dialectique dépasse certes ces contradictions mais son processus s'effectue par négation, *conservation* et dépassement. L'objet-motif de l'activité, même si étendu, revu, réinterprété, sera encore toujours soumis à contradictions : telle est

la vision de l'histoire chez Engeström. Aurait-elle la même vision avec les activités de tout type d'organisation ? Si oui, cela voudrait dire que le capitalisme intègre bien sa critique (Boltanski & Chiapello, 2011) même par le biais des théories lorsqu'elles sont ancrées à sa racine. Si non, le modèle du système d'activité se brise-t-il ? Ou alors, on opère une nième dialectique, et là, des travaux porteurs peuvent émerger à l'intersection avec la T.A. sur les responsabilités sociales des activités et de manière plus large le droit de l'entreprise (Ségrestin & Hatchuel, 2012). Cela nous conduirait au problème de la **caractérisation (épistémologie) des liens entre les pôles des systèmes d'activité en leur sein et entre eux**, avec des enjeux importants. Notamment, le problème du lien est celui de **l'éthique**, dimension sur laquelle nous n'avons pas vu d'écrits sur la T.A., si bien qu'à notre connaissance, le lien dans le système d'activité et à son intersection serait le lien marchand. Gomez irait plus loin en disant que, finalement, l'activité productive façonne un lien de consommation (Gomez, 2016a).

Aussi, lorsque la T.A. fonctionne d'abord par diagnostic sur la base de son modèle de l'activité pour faire émerger des contradictions comme première étape de la transformation, **cette projection depuis un support-modèle n'est pas neutre, comme nous le rappelle Michel Berry (1983).** La technologie utilisée devient aussi invisible que visible, car le modèle de projection est celui de l'activité productive capitaliste, non pas pour dépasser le capitalisme, mais pour le renforcer en trouvant de nouveaux processus d'action plus optimaux. On ne remet pas en question l'activité productive dans son essence, on la transforme en conservant son essence. Les liens marchands, de domination et de soumission, d'aliénation et d'émancipation, etc., persistent. Ce sont les mécanismes qui se transforment et l'agentivité des collectifs et des individus est toujours pensée dans ce référentiel. **Tout se passe comme si on créait de nouvelles justifications valables pour que les individus, les collectifs et les activités puissent s'engager encore dans le capitalisme (Boltanski & Chiapello, 2011), mais d'une autre manière, avec d'autre instruments plus conformes aux besoins nouveaux**. La réflexion sur les liens dans le système d'activité et son intersection est indispensable. Lorsque Engeström craint qu'une séparation de la T.A. prenne forme là où elle est amenée d'un côté vers des réseaux d'activité et les objets très mouvants (caractéristique des changements du nouvel Esprit du capitalisme pour Boltanski et Chiapello), et de l'autre la sphère individuelle, de l'expérience, de l'émotion, en n'arrivant plus à terme, comme l'on pensé les fondateurs, à réunir les deux pôles macro/micro, la question du lien et de l'éthique dans l'activité serait porteuse. En effet, si l'ontologie au sein de la T.A. est définitivement relationnelle et dialogique, que l'autre et le collectif sont incorporés à l'individu, au Self, nous pensons que cela reste encore très métaphorique d'un point de vue de l'éthique de l'activité.

Pour réaliser la transition avec le chapitre suivant de construction du contexte, **nous pensons qu'une réflexion expansive entre T.A. et la professionnalisation-travail des jeunes docteurs, du fait du caractère marginalisé de cette population un peu *outsider* (H. Becker, 1985), parfois, pour certains, dans une « misère sociale » (Bourdieu, 1993), redonne à penser les liens qui façonnent les activités productives, de deux points de vue.**

D'abord, en reprenant Boltanski et Chiapello (2011), l'activité, aux sens conceptuel et quotidien, a engendré un brouillage des frontières entre les types de liens (amicaux/professionnels) du fait de l'instauration d'une cité par projets témoignant d'un monde de plus en plus connexionniste dans lequel les conventions traditionnelles séparant sphère privée/professionnelle, par exemple, se défont. Si nous devons développer des *soft skills* parce ce que ce sont elles, depuis un extérieur qu'il faudrait atteindre par tous les moyens, qui feront l'emploi, le transfert, l'émancipation, alors le lien se réduit à une ontologie certes relationnelle, dialogique, mais intéressée par la cité par projets. Quel que soit le support-modèle à la base des transformations des activités productives incorporant des individus et des collectifs, il faudra toujours travailler pour consommer. Et pour travailler, il faut des liens dans un monde hyper connexionniste exacerbé par les modèles économiques des plateformes. Quelle considération de l'autre, dans les *soft skills*, qui ne soit pas idéologiquement marquée par une cité par projet, une cité de la consommation ? **Quelle éthique de la relation dans le système d'activité productive** ?

Ensuite, le capitalisme n'a plus de capital, nous disent Haskel et Westlake (2018), du moins plus de capital tangible, ce qui donnerait quelques sueurs froides à Marx et sa marchandise (*commodity*) pour la conceptualisation de sa valeur. En effet, là où pendant des siècles nous calculions la valeur du capital matériel, tangible, dans les prix de vente, la nature du calcul a changé du fait de celle du capital. **L'investissement a muté, il est devenu intangible, posant des enjeux majeurs pour l'économie, et en particulier l'économie de la connaissance** : « l'avènement de l'économie fondée sur la connaissance a été préparée par l'augmentation lente mais ininterrompue depuis plus d'un siècle des ressources que les sociétés développées allouent *aux investissements de connaissance et plus généralement au capital intangible* » (Foray, 2018, p. 22). **L'autre enjeu de la T.A. est celui de la modélisation de l'intangible : les mutations du capital à travers ses différents types d'investissement ont-elles modifié la structure interne de l'activité ?** Si oui, y aurait-il un symptôme qui pourrait aiguiller le nouveau modèle ? Au total, mettre T.A. et transfert des compétences dans une ZPD, c'est faire dialoguer, peut-être, sans prétention, l'esprit du capitalisme avec ses marges, d'une part, et un retour à la création de connaissance et son épistémologie, d'autre part – d'un double point de vue alors : celui de la T.A. et celui du doctorat vis-à-vis de la société (Latour, 2005a).

Synthèse du chapitre 3

Le chapitre 3 a dressé le cadre théorique à même de répondre à l'enjeu du cadre contextuel et conceptuel.

Par sa capacité à dépasser les dualismes (e.g. idéalisme/contingence, théorie/pratique), et à remettre une historicité dans les concepts et les situations, la T.A. offre de nombreuses perspectives d'application pour la recherche en GRH.

Elle se construit sur la base de trois générations (Vygotski, Leontiev, Engeström) qui repensent à chaque fois l'unité d'analyse sur la base d'héritages structurants que l'on retrouve dans sa conceptualisation de la médiation. Dans sa troisième génération, elle analyse le travail en le transformant par le biais du système d'activité en interaction avec d'autres. Les contradictions sont motrices de changements. Elle élabore alors une théorie expansive de l'apprentissage, en continuant les travaux de Bateson de l'Ecole de Palo Alto. Sa méthodologie expansive paraît pertinente pour notre recherche.

Aussi, nous avons montré des perspectives théoriques liées à une quatrième génération de la T.A. Par le dialogue que nous ouvrons entre la T.A., la professionnalisation au travail et le contexte de l'emploi des jeunes docteurs (en France, hors santé), nous souhaitons également contribuer à un renouveau de la T.A.

Conclusion de la première partie :
Définition de la Question de Recherche

Dans le chapitre 1, nous avons montré que la question de la professionnalisation des jeunes docteurs est d'actualité brûlante avec des enjeux institutionnels. L'université devient un acteur-clé et le docteur une cheville ouvrière de l'économie de la connaissance. Cette professionnalisation, rendue nécessaire par ce projet, doit se faire par des dispositifs qui sont à l'œuvre mais qui manquent de réflexion sur leur efficience, efficacité, renvoyant à leur appropriation dans l'activité de thèse et leurs effets sur les trajectoires professionnelles.

Dans le chapitre 2, nous avons clarifié les concepts permettant de dialoguer avec la situation et passant d'une problématique à un début de question de recherche. Notre objet se construit sur la question de la professionnalisation entendue comme développement des compétences, pour saisir les processus de transfert. Nous avons réuni une littérature éparse en proposant un modèle générique de professionnalisation multi niveaux dont le statut théorique des liens entre les niveaux reste à clarifier, par l'activité.

Dans le chapitre 3, nous avons présenté un cadre théorique que nous pensons à même d'expliquer la situation et de dialoguer avec les concepts, non pas de manière unilatérale, en prenant le risque d'en rester à la seule application de la théorie au contexte et aux concepts, mais en s'assurant qu'elle aussi, peut évoluer, en montrant des perspectives théoriques pour une quatrième génération de la T.A.

Nous avons ainsi construit la question de recherche (QR) progressivement, émergeant d'abord d'une situation problématique de laquelle nous avons fait un diagnostic, pour repérer dans la littérature, en particulier en gestion et de manière infra disciplinaire en éducation ce qui pourrait expliquer la situation.

La question de départ était sous forme de commande : « Expérimenter un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes docteurs ».

Nous l'avons investiguée en examinant d'abord la situation, puis en l'éclairant par les concepts, que l'on décide de faire dialoguer avec une théorie cadrante.

Dès lors, nous avons présenté un cadre théorique qui remet l'activité au cœur pour comprendre les transformations du travail et des attentes institutionnelles, en dépassant les

dualismes théorie/pratique, contingence/idéalisme, pour penser historiquement et culturellement le système d'activité et en particulier les interactions avec d'autres systèmes d'activité.

En fait, le cadre théorique invite à faire évoluer la QR vers l'enjeu majeur, que l'on connait déjà bien en gestion, de la connaissance actionnable à la croisée entre des communautés divergentes, mais dont la T.A. montre leur pouvoir transformateur quand elles se rencontrent.

Dès lors, la QR est : en quoi la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité revisite la question de la professionnalisation au travail (transfert des compétences) ?

Nous schématisons la rencontre entre cadre contextuel, conceptuel et théorique dans la Figure 32, qui dialoguent au sein d'une ZPD que nous mettons en mouvement par des terrains de recherche au sein desquels nous construisons et analysons un matériau empirique.

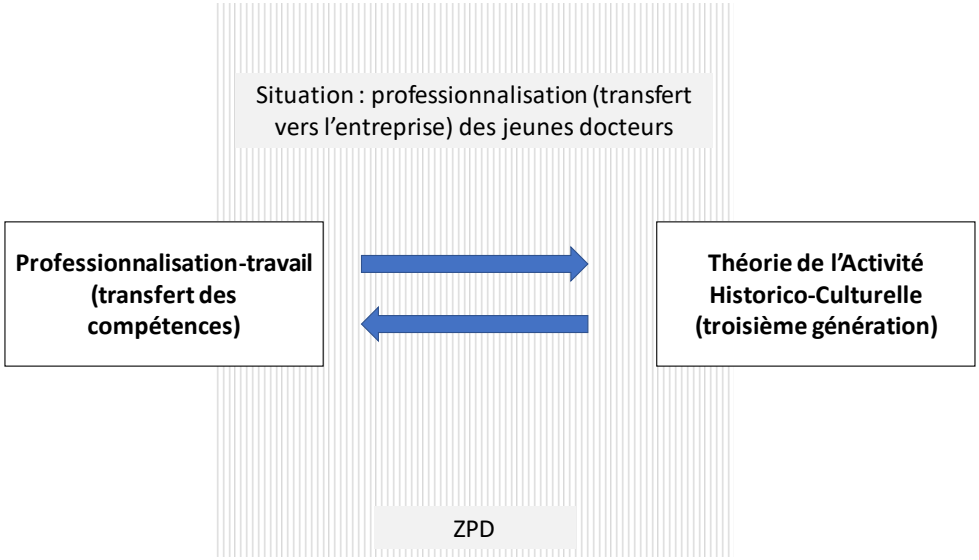


Figure 32. Dialogue entre la professionnalisation-travail et la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité par le biais de la professionnalisation (transfert vers l'entreprise) des jeunes docteurs en France (hors santé)

Deuxième partie :

D’une ontologie aux méthodes

Introduction à la deuxième partie

Ni constructiviste, ni interprétativiste, ni réaliste : épigénétique ?

Dans la première partie, nous avons élaboré notre objet de recherche par l'examen d'une situation problématique : le transfert des jeunes docteurs vers l'entreprise et donc, leur professionnalisation. Le cadre conceptuel dresse une littérature éparse qui nous amène à envisager la question sous l'angle multi niveaux. La T.A. semble pertinente et assez puissante pour dialoguer avec situation et cadre conceptuel.

Dans la deuxième partie, nous posons les bases de la création de la connaissance que nous visons.

Le chapitre 4 précise comment nous voyons la réalité, notre projet de connaissance, dialoguant avec celui des sciences de gestion (entre éducation et science), et notre posture épistémologique. Ce dernier point requiert de nous attarder davantage sur les ressemblances et dissemblances de la T.A. avec d'autres visions de la réalité et postures épistémologiques. La réflexion nous oriente vers une épistémologie épigénétique expansive qui pourrait dialoguer avec l'Épistémologie de l'Action de Hatchuel.

Le chapitre 5 pose les bases méthodologiques de la recherche. Nous nous inscrivons dans une méthodologie qualitative avec une démarche expansive héritée de notre cadre théorique. Nous schématisons en quoi elle se traduit de manière opérationnelle vis-à-vis des terrains que nous investiguons et de notre démarche empirique générale, comprenant la méthode de construction du matériau empirique et de son analyse. Nous investiguons trois terrains, après avoir exploré dans un premier temps les dynamiques au niveau national ayant nourri notre construction de l'objet de recherche en première partie (chapitre 1). Nous souhaitons observer un processus de professionnalisation au travail en regardant précisément les pratiques de professionnalisation au sein de l'UdL, les trajectoires des docteurs « professionnalisés », c'est-à-dire transférés dans l'entreprise, et en expérimentant un accompagnement dialogique et expansif par analyse du travail et méthodes de confrontations avec des doctorants. L'unité de lieu est l'Université de Lyon. L'unité d'analyse est le système d'activité.

« Les gestionnaires sont des gens sérieux et efficaces qui n'ont donc pas de temps à perdre dans une quelconque réflexion épistémologique. L'importance et l'urgence des problèmes que rencontrent les entreprises les invitent « au contraire » à produire concepts, méthodes et outils censés permettre la résolution de ceux-là.
Si ce n'était la fréquence de son affirmation, parfois sonore, le plus souvent silencieuse, cette position prêterait à sourire tant elle est insignifiante. N'aurait-elle pas remplacé d'ailleurs, dans l'esprit de ses tenants, le « moi, Monsieur, je ne fais pas de théorie » que l'on entendait si souvent lorsque la fabrication de discours sur l'entreprise et sa gestion était reléguée dans quelques arrière-cours où bricolaient des artisans tolérés par les clercs des disciplines « nobles » et inaperçus des hommes d'action ?
Le désormais vaste et hétérogène ensemble des producteurs de sens dans le domaine – chercheurs, enseignants, consultants, praticiens eux-mêmes – ne sauraient se satisfaire encore longtemps d'un clivage fallacieux, mythique et ou idéologique, entre ceux qui « feraient de l'épistémologie » et ceux qui « auraient mieux à faire » ». (A. Martinet, 1990, p. 9).

Chapitre 4 :
Constructivisme et théorie de l'activité : cadre épistémologique de la recherche

Introduction

Quelle méthodologie et méthodes choisir avec la T.A. pour notre recherche ? Si elle offre de nombreuses possibilités, elle n'en est pas moins structurante.

Dans une recherche, le risque est de porter une « théorie « moule à gaufre », où on applique un cadre préalable [plutôt qu'une théorie] « trousseau de clés » où on essaye différentes clés d'interprétation » (Bouilloud, 2009, p. 28) pour faire évoluer de manière circulaire (avec la T.A. : expansive) théorie et phénomène étudié (empirie). Ici, nous prenons la T.A. à bras le corps dans notre recherche et, plutôt que de s'inscrire dans un paradigme épistémologique « à disposition », regardons par comparaison (**chapitre 4**) les ontologies et postures épistémologiques possibles en accord à la fois avec un projet de la T.A., notre projet de connaissance, et celui des sciences de gestion.

Le chapitre 5 pose les bases méthodologiques de notre recherche et expose les terrains que nous avons choisis pour répondre à notre question de recherche. Nous irons dans le détail précis de la méthode afin d'assurer une fiabilité de la recherche.

4.1. D'où parle-t-on ? La réflexivité réflexe et critique d'un agent double au service de la scientificité de la recherche

Toute recherche en gestion, dans son projet de création de connaissance, doit préciser d'où l'on parle (A. C. Martinet & Pesqueux, 2013).

Cette recherche est menée par un jeune chercheur en formation en contrat CIFRE qui travaille pour un cabinet spécialisé dans le recrutement de jeunes docteurs en sciences exactes. Elle est une rencontre entre trois mondes (l'entreprise privée, l'université et le doctorant) à travers **une commande** : la réalisation d'une thèse de doctorat sur « l'insertion professionnelle des docteurs (hors santé) ». Notre positionnement en tant que chercheur est ainsi complexe et doit être clarifié, pour une création de connaissance honnête.

4.1.1. Une commande d'un intermédiaire du marché de l'emploi

Le projet de thèse débute par la commande d'un intermédiaire du marché de l'emploi, RD2 Conseil : « expérimenter un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle des docteurs scientifiques dans les PME ». La démarche d'appropriation du sujet suit trois étapes : la compréhension des enjeux de l'entreprise, la traduction de la commande et le plan d'action, avec, **en filigrane, une question majeure : qu'est-ce qui intéresse la gestion dans ce sujet ?** Autrement dit, quel objet de recherche peut-il être construit et à quelle absence de connaissance, tension entre savoir et non-savoir, ou problématisation (Jörgen Sandberg & Alvesson, 2011), peut-il répondre ? De prime abord, la commande proposée renvoie à la relation formation-emploi, sujet largement abordé par les sciences de l'éducation sous un aspect conventionnaliste et économiste, sans trouver de réponse efficace car sans doute introuvable (Crouch et al., 1999; Tanguy, 1986). Construire un objet de recherche pertinent a donc nécessité pour nous alors d'aller rapidement sur le terrain, à la rencontre d'acteurs, de docteurs et d'entreprises, en même temps qu'une lecture à la fois approfondie (sur les enjeux du doctorat en France et les dynamiques d'emploi) et large (sur les objets de gestion) dans un processus itératif relevant d'une exploration hybride. Cette première phase mène à des reformulations du sujet et des pistes multiples dans un processus de négociation entre ce qui intéresse l'entreprise, ce qui intéresse la recherche en gestion et ce qui m'intéresse. C'est aussi de cette manière que la légitimité

du chercheur-apprenti se crée et que la dialogue opère entre praticiens et chercheurs (François Pichault, 2006).

On sait depuis Bessy & Eymard-Duvernay (1997), au moins, que les intermédiaires de l'emploi ne sont pas neutres sur un marché. On sait aussi qu'ils créent des cadres de valuation (Bessy & Marie Chauvin, 2013), selon certains comportements, c'est-à-dire qu'ils influencent et structurent les marchés par la diffusion de leurs propres régime de valeur. Nous avons montré dans une communication donnée à EGOS en 2018 que c'est le cas aussi, et de manière exacerbée, sur le marché de l'emploi des docteurs en France, avec des intermédiaires d'un autre type (Canolle & Vinot, 2018a). Dès lors, il faut clarifier les attentes de l'entreprise dans une recherche CIFRE aux acteurs et normes déontologiques variées, pour caractériser finement le dispositif de recherche.

En reprenant la T.A., nous schématisons ce dispositif (Figure 33) comme la rencontre entre deux systèmes d'activité (celui du doctorant, et celui de l'entreprise) entre lesquels une ZPD se crée, que nous appelons le dispositif de recherche (Girin, 2016).

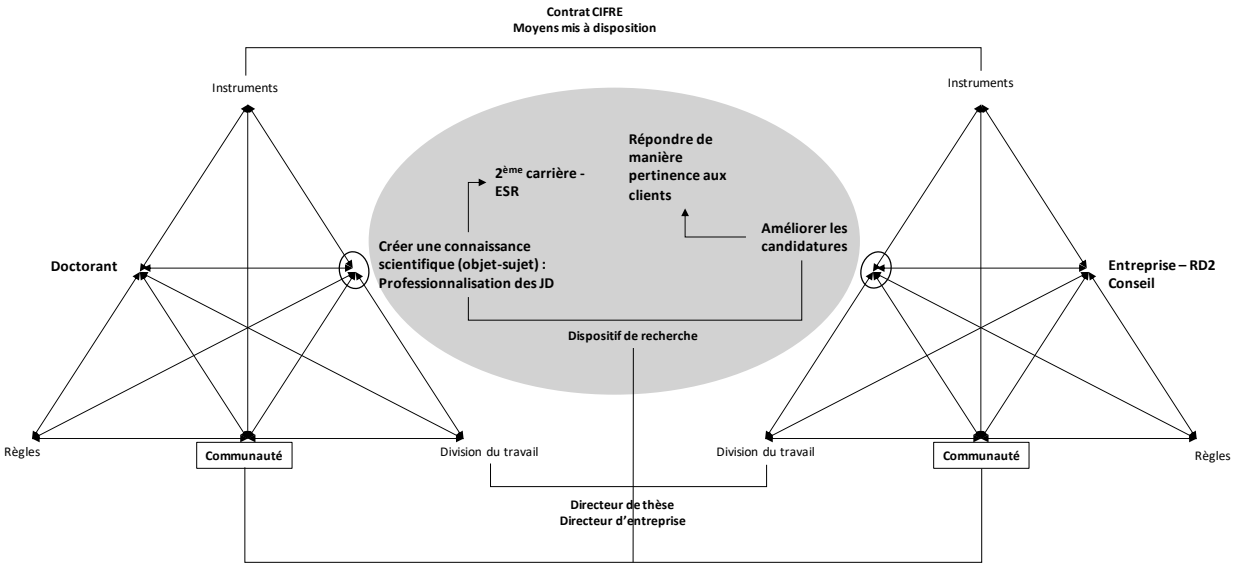


Figure 33. Rencontre entre deux systèmes d'activité - CIFRE - Création du dispositif de recherche dans une zone proximale de développement

Dans une thèse CIFRE, la complexité tient à la rencontre des attentes des trois parties prenantes ou, d'une manière plus binaire : business et exigence de la recherche (deux communautés différentes) ? Nous aurions pu réaliser une recherche CIFRE, comme il se fait parfois, en prenant d'un côté l'exigence de l'entreprise, et de l'autre celle de la communauté scientifique (une thèse d'un côté, un travail de consultant de l'autre). Cela aurait été prendre le compte-pied de l'esprit du législateur, offrant par la CIFRE une objet du compromis, au sens de Boltanski et Thévenot (1991), ou un **instrument expansif**, au sens de Engeström (2014). Ce qu'il se passe dans la zone proximale de

développement est crucial, dans une CIFRE en particulier, et relève d'un processus de création d'un nouvel instrument objet-motif satisfaisant toutes les parties, y compris les directeurs de la supervision du travail.

Particularités dans la particularité, cette thèse CIFRE possède alors trois caractéristiques :

- Elle est commandée par un intermédiaire du marché de l'emploi voulant créer ses propres cadres de valuation (travail institutionnel, au sens de Pichault et al. (2018)) et les diffuser au sein de son vivier de candidats (l'université) avec une réflexion en business plan (quels sont les résultats actionnables et rentables) ;
- Le choix opéré après ces processus itératifs et de négociations engage le doctorant dans une recherche au sein de son université d'appartenance (pôle universitaire) en étudiant sa propre population (les doctorants). Postures réflexives et psychanalyse de sa connaissance sont nécessaires. Ceci est donc une thèse CIFRE réflexive commandée par une organisation poreuse (intermédiaire) où l'apprenti-chercheur est à la fois à l'intérieur et en dehors – intermédiaire et université (Brannick & Coghlan, 2007), sujet et objet ;
- L'acceptation du financement par l'ANRT porte une particularité qui réside dans la structure du bénéficiaire : une PME constituée d'un Président (SASU) et d'un alternant, avant mon entrée, ce qui est plutôt rare pour une thèse CIFRE ;
- Un dispositif de valorisation (où il faut distinguer le processus, les moyens, le résultat et les bénéficiaires) ancré dans la thématique de recherche et participant au rapprochement théorie-pratique.

Un terrain d'entente se cristallise progressivement dans l'expérimentation d'un dispositif de professionnalisation dans lequel il est testé la construction d'un portfolio (demandé par l'arrêté de la formation doctorale en 2016) et son accompagnement. La recherche se construira autour de cet accord et de manière itérative entre l'évolution d'une question de recherche et des orientations stratégiques mouvantes de l'entreprise.

4.1.2. Réflexivité salvatrice et refuge dans la critique

Moi aussi, je[83] **me suis posé la question ainsi :** faut-il faire un doctorat ? Mais au fond, cette question m'était surtout dictée par des discours çà et là. En mon plus fort intérieur, je voulais tenter l'aventure de la connaissance. Rapidement, le besoin n'était donc pas à la professionnalisation, mais à l'épanouissement, le sentiment que la recherche collait parfaitement aux valeurs et au fonctionnement qui m'habitaient depuis. Quel danger y a-t-il lorsque le chercheur embrasse un sujet dans lequel il est impliqué de trois manières : en tant qu'apprenti chercheur, en tant que salarié d'un cabinet de recrutement dont le principal vivier est dans l'université, en tant qu'apprenti chercheur travaillant sur l'après thèse ? Certains n'iraient pas sur ce genre de recherche autrement que par la voie positiviste en pensant de manière illusoire que l'apprenti chercheur n'influencerait pas ses questionnaires ni l'orientation de sa recherche de manière inconsciente. Mon directeur de thèse, dans toute sa bienveillance objectivante, n'a eu de cesse de répéter : « ce n'est pas le doctorant qui choisit son sujet, mais le sujet qui choisit le doctorant ». C'est sans doute la phrase qui a le plus résonné tout le long du parcours dans son pouvoir objectivant.

Le doctorant CIFRE est la figure du marginal-séquent (Crozier & Friedberg, 1977) avec tout ce que cela comporte de développement de compétences et de tensions. Dans ce contexte, il multiplie les rôles et les professionnalisations : apprenti-chercheur et consultant, intervenant dans une entreprise en cherchant et construisant sa légitimité et sa posture. La multiplication de rôles doit trouver une résolution presque dialectique dans le maintien de cette tension directrice entre la création de connaissances nouvelles, les souhaits stratégiques de l'entreprise et ses choix professionnels. **Ce maintien engage le doctorant dans un processus réflexif permanent**, d'autant plus qu'il est sujet et objet de sa recherche.

L'exigence scientifique demande alors une psychanalyse de sa connaissance (Bachelard, 1938).

> Ainsi, « si, dans une connaissance, la somme des convictions personnelles dépasse la somme des connaissances qu'on peut expliciter, enseigner, prouver, une psychanalyse est indispensable. La psychologie du savant doit tendre à une psychologie clairement normative ; le savant doit se refuser à personnaliser sa connaissances ; corrélativement, il doit s'efforcer de socialiser ses convictions » (Bachelard, 1938, p. 134)

[83] Le souci de mon positionnement dans cette recherche implique ici de parler en mon nom et non plus du collectif épistémique. Je prendrai ainsi quelque fois la parole avec le « je » plutôt que le nous, dans cette partie épistémologique de la thèse.

Rendre le feu, qui s'embrase à mesure des rencontres aussi glacé que la connaissance objective, pour reprendre la pensée de Bachelard, nécessite une prise de recul que Eco (2016), Bourdieu (1984, 2001), Martinet & Pesqueux (2013) et Alvesson (2003b) nourrissent. **Le maître-mot est la réflexivité** (Cunliffe, 2004). **Comment y parvenir ?**

Tout au long du parcours, j'ai inconsciemment adopté une posture critique salvatrice du fait de la grande proximité à la fois avec l'objet et le sujet de la recherche. **Il a ainsi émergé une double posture négative (critique) et positive (constructive) proche du « sociologue engagé ».** Mais la thèse n'est pas ici une thèse politique (Eco, 2016) : elle n'a de militantisme que ses convictions théoriques issues d'une démarche scientifique. Elle retient alors de Bourdieu avant tout sa démarche critique : mettre à jour les mécanismes sociaux exige « d'objectiver le sujet de l'objectivation » (Bourdieu, 2001), en particulier lorsque l'on réalise une recherche dans son propre champ. Bourdieu disait « le savant est un champ scientifique fait homme » (2001) : les instruments, les méthodes, les classiques, s'incorporent dans la formation et la pratique du savant : « on n'agit pas conformément à une méthode, pas plus qu'on ne suit une règle, par un acte psychologique d'adhésion consciente, mais pour l'essentiel en se laissant porter par un sens du jeu scientifique qui s'acquiert par l'expérience prolongée du jeu scientifique avec ses *régularités* autant que ses règles » (Bourdieu, 2001, p. 83). Cela se complique donc pour un apprenti-chercheur en cours de maîtrise des instruments du champ incorporant les règles de ce dernier, tout en devant adopter une posture réflexive et critique sur ce qui est en train de le constituer en tant que chercheur, parce qu'il travaille sur son propre champ.

La méthode (au sens de rigueur de la recherche) permet cette objectivation par l'introduction « d'opérations mêmes de la recherche » (Bourdieu, 1984, p. 17), qui ne pourront, de toute façon, jamais faire disparaître « intuitions » (Ibid.), « rêveries » (Bachelard, 1938) ou « sensible » (Eco, 1999) de toute recherche empirique, mais plutôt s'en servir de première étape d'un processus lent de maturation et d'objectivation. Pour reprendre Bourdieu (1984, p. 18) : « la logique de la recherche est un engrenage de difficultés majeures ou mineures qui condamnent à s'interroger, à chaque moment, sur ce que l'on fait et permettent de savoir de mieux en mieux ce que l'on cherche en fournissant des commencements de réponse qui entraînent de nouvelles questions, plus fondamentales et plus explicites ». C'est la **vigilance épistémologique** à laquelle nous invite Bourdieu (2001). Elle se construit grâce à une « réflexivité réflexe », un « contrôle réflexif » (Giddens, 1984a) sur l'action scientifique en train de se faire. Ce contrôle réflexif se réalise encore par une technique sur soi, une « objectivation que l'on a fait préalablement subir au sujet de l'objectivation », avec le risque de tomber dans le narcissisme du vécu.

> « Par exemple, lorsque j'entreprends d'objectiver un objet comme l'université française dans lequel je suis pris, j'ai pour objectif, et je dois le savoir, d'objectiver tout un pan de mon inconscient spécifique qui risque de faire obstacle à la connaissance de l'objet, tout progrès dans la connaissance de l'objet étant inséparablement un progrès dans la connaissance du rapport à l'objet, donc dans la maîtrise du rapport non analysé à l'objet […]. Autrement dit, j'ai d'autant plus de chances d'être objectif que j'ai plus complètement objectivé ma propre position (sociale, universitaire, etc.) et les intérêts, notamment les intérêts proprement universitaires, liés à cette position » (Bourdieu, 2001, p. 181).

La scientificité de la recherche demande une objectivation de trois dimensions, pour Bourdieu, qui ne résument pas à se « justifier d'exister », mais à expliciter d'où l'on parle (« point de vue ») : *« La position dans l'espace social, la position dans le champ et la position dans l'univers scolastique »* (p.183).

Allons-y d'emblée.

J'ai dit précédemment ma position marginal-séquent comme doctorant CIFRE au sein d'un cabinet de chasse de tête de jeunes docteurs (au sens du CIR) en sciences exactes, travaillant à améliorer les niveaux de candidatures reçues par la compréhension par l'écoute, l'observation et l'expérimentation. J'ai également dit mon souhait profond d'entrer en recherche d'abord par souci de soi. Je n'ai pas dit ma trajectoire : classe préparatoire EC, Grande Ecole de Commerce, puis consultant en management et organisation dans des administrations centrales françaises, m'ayant valu des dégâts de santé et un rebond dans les ressources humaines chez EDF, des rencontres à l'IAE de Lyon, un apprentissage de l'attitude critique avec Crozier et Friedberg, et un désir d'enseigner, d'abord, très transformé en désir de comprendre.

Je ne suis donc pas un « pur » universitaire qui aurait grandi à l'université et continué dans le même bain. Je suis ce qu'on pourrait appeler une dialectique des parents et de l'enfant. Né dans les fleurs d'un père grossiste et d'une mère dévouée à ses enfants devenue auxiliaire de vie sociale, le destin bourdieusien était donc tout autre. Il n'en a pas été ainsi (mais les formes de capital se sont entrecroisées) : ce fut la gestion, d'abord, comme consultant bien loin de la PME, avec une fibre sociétale importante (la sphère publique), puis l'enseignement et la recherche.

De cette trajectoire, il ressort une attitude perplexe, en premier lieu, lorsque je décide de m'investir dans ce sujet de recherche par le biais d'un compromis, pour moi, trouvé dans l'instrument CIFRE : pourquoi *diable* ces doctorants auraient-ils besoins d'autres dispositifs que ce qui existe déjà pour les licence et master, ou en Grande Ecole, pour l'accompagnement à l'emploi ?

Il ressort également une attitude certaine à la critique à la fois des outils de gestion et de la compétence dans leur réception. J'ai pris parti, inconsciemment, pour une vision de la compétence située, vulnérable et reconnue, contre les discours-sur, ceux des acteurs dits sociaux qui prônent

l'émergence d'individus tout puissants, compétents dans n'importe quelle situation, capable de se projeter sur une période toujours plus longue, avec un projet.

La progressive écoute des acteurs de tout champ (intermédiaire de l'emploi, universités, associations) m'a valu la production d'un rapport d'étonnement commandé par mon directeur de thèse et *indispensable*. Je commençais à devenir peut-être un peu trop marxiste. En tout cas, la tentation de « l'archipel des sophistes » (A. Martinet, 1990) est forte lorsque le chercheur s'immerge dans une communauté élargie convaincue et soudée par un discours et des recommandations (bonnes pratiques).

La thèse est par certains aspects, une psychanalyse, j'en suis convaincu, ce qui permet d'exercer en conscience, du moins le plus en conscience possible, avec un contrôle réflexif, une réflexivité réflexe. Elle demande un accompagnement objectivant, la réflexivité ne pouvant devenir une « disposition » par le seul dispositif de soi à soi. Le directeur de thèse, dans sa pratique d'accompagnement, y participe (Vinot, 2011).

> « Pour toute recherche impliquant la participation des chercheurs à un terrain qu'ils participent à forger, la distinction entre ce qui relève de la réalité sociale et la projection propre du chercheur en lien avec ses problématiques est déterminante. Le dispositif à construire doit permettre de manière récurrente à distinguer le réel des « démons » du chercheur » (Vinot, 2011, p. 2).

4.1.3. Construction expansive du dispositif de recherche

Le développement d'une disposition à la réflexivité trouve une opérationnalisation dans la construction du dispositif de recherche, où, en reprenant Girin (2016), nous articulons, dans notre ZPD trois instances : l'instance de gestion, l'instance de contrôle et la mémoire, qui sont le recoupement des deux communautés des systèmes d'activité schématisés précédemment (Tableau 25).

Tableau 25. Instances du dispositif de recherche CIFRE

Instance du dispositif de recherche	Objectif	Traduction dans notre recherche	Acteurs
Instance de gestion	Créer un groupe du projet de recherche réunissant chercheur, terrain et entreprise	Co-construction de la recherche sur la base de la commande initiale de l'entreprise dialoguant avec les enjeux de l'université	RD2 Conseil Doctorant Directeur de thèse Collègue doctoral de l'UdL
Instance de contrôle	Contrôler la démarche scientifique	Présentations au groupe de recherche de rattachement Présentations dans des colloques scientifiques Accompagnement du directeur de thèse Comité de suivi annuel	Chercheurs Directeur de thèse Communauté épistémique scientifique CEFAG
Mémoire	Garder en mémoire les interactions et échanges	Carnet de recherche Documents officiels	Doctorant Directeurs (thèse, entreprise) Ecole Doctorale ANRT

Dans l'instance de gestion, nous avons coconstruit avec le cabinet de recrutement le dispositif de recherche, chacun avec ses spécificités communautaires et ses orientations stratégiques. L'entreprise étant un intermédiaire de l'emploi, les terrains d'investigation possibles étaient nombreux, à la fois à l'intérieur de l'organisation et à l'extérieur (clients, viviers de candidats, université, réseaux). A mesure que la thèse avance, des résultats intermédiaires sont produits, et l'orientation stratégie de la commande initiale peut bouger, amenant à des débats parfois empreints de niveaux de discours difficilement articulables et dont il convient de faire entrer dans des processus de traduction, pour Callon et Latour, ou plutôt, dans un dialogisme qui rassemble des acteurs multiples souhaitant trouver des instruments adéquats au projet qu'ils ont en commun, pour reprendre Engeström. Nous avons donc procédé de manière itérative par allers et retours d'une

communauté à l'autre, le doctorant étant toujours le médiateur CIFRE de ces échanges. Une fois un dispositif de recherche plus ou moins formalisé et des terrains envisagés, nous avons validé l'intérêt avec l'Université de Lyon, et avons obtenu l'accès aux terrains désirés. Des repas tripartites étaient également organisés (doctorant, directeur de thèse, directeur de l'entreprise) afin de suivre le dispositif de recherche créé et les orientations.

Dans l'instance de contrôle, le laboratoire et la communauté scientifique large (colloques, rencontres) permet un contrôle sur l'avancée de la recherche en même temps que des conseils et suggestions d'investigations théoriques, méthodologiques et épistémologiques. D'abord, c'est le directeur de thèse qui représente cette instance de contrôle, dans un accompagnement proche d'une ZPD.

La mémoire du dispositif est assurée par le doctorant, son carnet de recherche, les dicteurs (entreprise et thèse) et les dispositifs institutionnels ayant enregistré les compte-rendu de contrôles intermédiaires (comité de suivi, par exemple).

En définitive, on est en plein dans un dispositif expansif de type « *boundary crossing* », proche de la « maïeutique » chère à Berry, au CSG et au CRG (Berry, 2015) qui garantit la démarche scientifique et la scientificité de la recherche par le dialogue, un peu à la manière de l'épistémologie de la pratique de Schön (2015).

4.2. Les Sciences de Gestion doivent-elles « s'occuper » de la professionnalisation des jeunes docteurs ?

4.2.1. Projet de connaissance et CIFRE

Réaliser une thèse CIFRE au sein d'un intermédiaire du marché de l'emploi n'est ainsi pas anodin sur le projet de connaissance : pour qui, pour quoi, au sein de qui la recherche se conduit-elle (bénéficiaires) ? Nous pourrions dire qu'elle exacerbe le rapport déjà complexe entre sujet et objet pour les disciplines des sciences sociales et de gestion (Grawitz, 1996).

La difficulté réside dans un dualisme individus-organisation qui reste ambigu dans le discours traditionnel en sciences de gestion, opérant et parlant sur l'organisation dans un mouvement « dedans-en haut » (A. C. Martinet & Pesqueux, 2013). Sauf que la commande de l'entreprise cible les individus-doctorants des établissements d'enseignement supérieur dans une logique de

diffusion-production de cadres de valuation (Bessy & Marie Chauvin, 2013) avec une finalité marchande. Notre regard se porte alors vers d'autres organisations qui sont dans le prolongement d'un intermédiaire qui décide d'agir au cœur des organisations productrices de ses atouts stratégiques. En même temps, nous portons aussi un regard au sein d'une université, celle de Lyon. Si bien que le projet de connaissance est à la fois un projet qui regarde et parle de l'organisation sur presque toute l'orthogonalité du dedans-dehors et en haut-en bas, toujours pour reprendre Martinet & Pesqueux : la production de connaissance se fait en comprenant le dualisme individu-organisation vu d'en haut comme d'en bas (les doctorants dans un système d'activité), en même temps que nous regardons, avec l'œil du recruteur réflexif, les organisations du point de vue des exclus, ou outsiders (H. Becker, 1985; Lindbeck & Snower, 1988). Le discours des économistes (« dehors-en haut ») nous est toutefois précieux en guise d'exploration.

Dès lors, le projet de création de connaissance s'inscrit complètement en sciences de gestion, de manière originale, et articulant deux faces historiques de la gestion : formation (professionnalisation et ingénierie pédagogique) et science. En suivant le raisonnement de David, Hatchuel et Laufer (2012), la connaissance que l'on crée ici repose à la fois sur les implications de faits économiques (rapports de production dominants à une époque donnée), politiques (orientations stratégiques nationales et internationales) et sociaux (constructions historiques des représentations partagées), et les actions collectives pouvant les créer et/ou les entretenir. Car si les sciences de l'artificiel (Simon, 2004) auxquelles appartiennent les sciences de gestion, traitent de la manière dont les humains mettent en scène leur environnement à l'aide d'artefacts, elles ne peuvent être complètement séparées du naturel (Tsoukas, 2005, cité par M.-J. Avenier & Gavard-Perret, 2012) : un outil de recrutement reposant sur des conventions collectives et une Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences sont forcément discriminants.

4.2.2. Le projet des Sciences de Gestion entre éducation et recherche, logique de l'action et logique de la connaissance

4.2.2.1. Education et Science, mais en Conscience

Taylor et Fayol auront participé à l'inscription de la gestion comme doctrine, mais davantage par la réception des théoriciens que par leur propre intention, qui était avant tout pratique pour l'entreprise (Hatchuel, 2012). La gestion est, avec Taylor et Fayol, avant tout une technique avec laquelle on enseigne à être un chef, à diriger des hommes. Mais on ne produit pas un socle de savoirs caractérisant une science. Après la Second Guerre Mondiale, son projet reste encore dans l'éducation, non plus des élites gestionnaires, mais des cadres, les « cols blancs » émergeant de

l'entreprise. Elle constitue son socle de connaissances à travers des manuels d'enseignement, comme ingénierie gestionnaire, pour l'efficacité, pour l'action, la technique. Mais la gestion commence à s'éparpiller à mesure des sophistes qui émergent çà et là, brouillant le discours pour le pouvoir, « le feu de la rampe » (A. Martinet, 1990). Cet « archipel des sophistes », comme l'appelle Martinet, semble encore d'actualité, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur des organisations, amenant certains, à l'opposé mais pourtant versant dans un autre type de sophisme, dans des thèses déconstructivistes empruntant à Foucault, l'idée que la gestion serait une domination. Les discours, en gestion, ont le vent en poupe. Encore aujourd'hui, par exemple, le coaching est largement relayé dans la presse avec autant d'arguments que de types de « peuplades » (Bayad & Persson, 2005). Dans tous les cas, les sophistes de la gestion en tant qu'ingénierie, dans son « adolescence », s'arrachent le devant de la scène au détriment des socratiques (il faut dialoguer avec les praticiens, comme nous y invite Schön, car les praticiens sont des savants), et les scientifiques (ancrés dans la construction de modèles valables scientifiquement).

En s'émancipant progressivement de la tutelle dominante de l'économie rationaliste, pour apporter ses propres réponses en se construisant en science, non sans détracteurs (A. Martinet, 1990), elle s'éloigne de l'action, de la technique. Elle se professionnalise, on pourrait dire, avec d'un côté, les savoirs experts et pratiques, de l'autre, la connaissance scientifique. Elle se construit ainsi par dichotomies : pertinence/rigueur, professionnel/académie, pratique/théorie. Aux managers la pertinence, le professionnalisme et la pratique ; aux chercheurs la rigueur, l'académie et la théorie. Elle finit par imprégner toutes les sphères de la vie sociale. Les *justifications* de Boltanski et Thévenot (1991) en sont un révélateur : à chaque *cité* sa manière de justifier son engagement dans le capitalisme en fonction d'une certaine idée de justice et de la grandeur. « L'entreprise est devenue centrale pour la vie sociale. […] la gestion n'est plus un ensemble de disciplines techniques confinées aux bureaux des spécialistes. Elle intègre, par l'impact de l'entreprise sur l'individu, par les échanges qu'elle suscite, par le dimension sociale des organisations économiques, l'ensemble des contraintes et des préoccupations de l'homme moderne » (Bouilloud, 1994, p. 28).

Dans ces développements, les sciences de sestion ont, depuis les années 65, été amenées à se repenser à l'aune des crises successives économiques et managériales (Hatchuel, 2012). Certains en appellent à une « urgence épistémologique » dans les démarches d'intervention en organisation à l'heure des suicides, des Risques Psychosociaux (de Rozario & Pesqueux, 2018). Les approches critiques émergent tant sur le projet scientifique que sur le projet éducatif qu'on ne peut plus dissocier l'un de l'autre, et remettent en cause la « vocation réelle des sciences sociales éprises d'axiomatisation académique » (A. C. Martinet & Menger, 2019, p. 3). La réflexivité du processus de recherche et du chercheur s'érige en solution pour dépasser les dichotomies et revoir le projet

des Sciences de Gestion dans une prise en compte de ses réceptions (Bouilloud, 1997). Les travaux de Bourdieu peuvent apporter sur ce point des éclairages que l'on pourrait, de manière plus *totale* (en prenant le système complet bourdieusien), intégrer à l'attitude scientifique réflexive du champ des sciences de gestion sur lui-même, dans toute sa particularité (Golsorkhi & Huault, 2006).

L'éducation au management est fortement pointée du doigt pour former des managers déconnectés du réel, trop « calculateurs » ancrés dans le présent ou trop « héroïques » se présentant en grands sauveurs (Mintzberg, 2005). Mintzberg en a appelé à créer d'autres écoles de management.

> « A bien des égards, les business schools se fourvoient. Elles prétendent développer des managers, mais produisent des cadres spécialisés dont le style de management favori se révèle manifestement dysfonctionnel. Ces instituions censées promouvoir l'érudition et la réflexion s'adonnent désormais sans vergogne au battage promotionnel. […] Pour reprendre la terminologie de March, les business schools versent trop dans « l'exploitation » et pas assez dans « l'exploration » » (Mintzberg, 2005, p. 439).

On en appelle alors à la formation de leaders « philosophes » (Cunliffe, 2009b) bien plus engagés dans une démarche réflexive critique.

Mais le chercheur en sciences du management ne se rend pas toujours compte à quel point **l'éducation au management est ancrée dans des sphères bien plus larges que la seule école de gestion/management/commerce.** Pourtant, le management est un « empire mou », nous dit Legendre (2007), qui « mobilise les individus, les entraîne pour l'action ; Son horizon d'humanité, c'est sa souplesse sociale et politique, sa capacité d'adaptation, à l'âge des robots et de la gestion électronique » (Legendre, 2007, p. 43). **Le management, la gestion devient une technologie de soi au service de l'emploi,** lui-même au service de la capacité à consommer (Gomez, 2016a) et encore mieux travailler. D'où viennent les techniques de recherche d'emploi ? Qu'est-il enseigné dans les cours de Projet Personnel et Professionnel ? Les mêmes choses qu'un coach en transition professionnelle, un consultant en recrutement spécialisé dans les bilans de compétences, etc., enseignent : des régimes de valeur hérités d'un Esprit du capitalisme (Boltanski & Chiapello, 2011) qui trouve sa force dans la gestion et le management comme empire et auquel l'éducation au management participe. **L'injonction sociétale à la professionnalisation-transfert est une injonction managériale qui trouve sa force dans les ressorts d'une éducation au management** : la manière dont il va être enseigné aux jeunes docteurs, en l'occurrence, à se créer un réseau pour agir dans un monde connexionniste, créer un portfolio, etc. L'éducation au management est bien plus présente que là où elle se montre officiellement, et elle participe à la diffusion d'une idéologie économique dominante d'une époque, d'une technologie sociale (Sylvie Monchatre, 2007), qu'il faut déchiffrer. Les approches critiques et en particulier de l'éducation au mangement peuvent

permettre de réduire ces effets, en conscience (Huault & Perret, 2011), mais en se méfiant du risque d'un autre sophisme. **Dès lors, la gestion *et* l'éducation au management méritent, dans *son* projet, de se doter d'une épistémologie soucieuse de la réception des dispositifs sur lesquels elle travaille et qu'elle crée (A. C. Martinet & Pesqueux, 2013)**. C'est ce à quoi il semble que nous assistions ces derniers temps, lorsque l'on se demande, en regardant l'état du monde managérial : « tout ça pour ça ? ».

Le projet de connaissance des sciences de gestion est ainsi dépendant de la réception d'une société et renvoie, d'abord aux relations entre communautés scientifiques et science.

4.2.2.2. Communautés et science

Il y a dans la communauté scientifique une forme d'autorité qui est attachée à la reconnaissance mutuelle des compétences des scientifiques entre eux. La science est une activité sociale et déterminée (des champs scientifiques).

La communauté autant que l'institution sont centrales chez Merton, pour qui quatre éléments rassemblent l'activité scientifique (Merton, 1942) :

- « A set of characteristic methods by means of which knowledge is certified ;
- A stock of accumulated knowledge stemming from the application of these methods;
- A set of cultural values and mores governing the activities termed scientific;
- Any combination of the foregoing » (p.116)

Mais Merton s'intéresse moins comme Bachelard ou Popper à la démarche rationnelle et à la méthode scientifique qu'aux institutions (Callon & Latour, 1982), à « cet assemblage de valeurs, de règles et de normes qui guident les scientifiques dans leurs activités quotidiennes » (Merton, 1942, p. 13-14).

La science a un ethos composé de valeurs et normes que l'homme de science doit adopter. Les institutions doivent garantir quatre valeurs pour l'activité scientifique : universalisme, mise en commun (*communism*), désintérêt, scepticisme organisé. « The opposition may exist quite apart from the introduction of specific scientific discoveries which appear to invalidate dogmas of church, economy or state » (Merton, 1942, p. 126).

La communauté scientifique se crée ainsi sous une forme d'autorité qui est attachée à la reconnaissance mutuelle des scientifiques entre eux, reconnaissance permise par certaines règles. Elle crée ses propres rapports sociaux, ses propres « ordres locaux », dirait Musselin avec Friedberg (Musselin, 2001), ou ses propres structures de reproduction (Bourdieu, 1984). Le sujet de la science

est donc collectif et la valeur de la connaissance produite dépend des mécanismes de régulation et de contrôle à l'intérieur de la communauté (l'évaluation par les paris). La communauté épistémique, comme rassemblement de chercheurs travaillant dans un même champ du savoir, est plus proche d'une communauté d'enquête partageant des méthodes, des instruments et des classiques permettant l'enquête scientifique, que d'une communauté de pratiques (Lorino, 2018).

Mais vient un paradoxe : une communauté possède par définition une frontière par laquelle on inclut et exclut certains individus et groupes d'individus. En se définissant par son socle de savoirs, de compétence, d'expertise, elle exclut ceux qui ne partage pas ce professionnalisme, ceux qui n'ont pas la compétence scientifique et qui ne peuvent que « croire » en la science et ses résultats**. La communauté se devrait donc d'être un médiateur de la connaissance avec la société.**

Mais, pour Engeström (2014), la science s'est construite par divorce de la pratique, bien qu'elle ait été largement industrialisée dans des systèmes productifs avec une division du travail où la science est parcellisée en tâches qui sont données, ce qui nous fait penser à la critique de Abbott (1988, 1991) sur la division du travail des professions dans les organisations. Le paradoxe de la science est qu'elle veut faire du général sur un objet qui n'est pas directement accessible mais construit par le biais de séries complexes d'opérations, caractérisées par l'incertitude de la découverte. La montée en généralité est un mouvement expansif. Ce n'est pas le cas dans un aspect marchand de la science, où le problème, fixé dès le départ et qui oriente l'activité, amène à une solution implémentable sur un marché donné. Ce constat amène des réflexions sur la valeur de la science à l'intersection avec le monde social, pratique, et en particulier lorsqu'une communauté épistémique doit répondre à une injonction institutionnelle d'ouverture en revoyant ses régimes de valeur (valeur d'échange commerciale). Engeström schématise la contradiction primaire de l'activité scientifique dans la Figure 34, avec laquelle on pourrait tout à fait caractériser le dispositif de recherche CIFRE, à quelques nuances près.

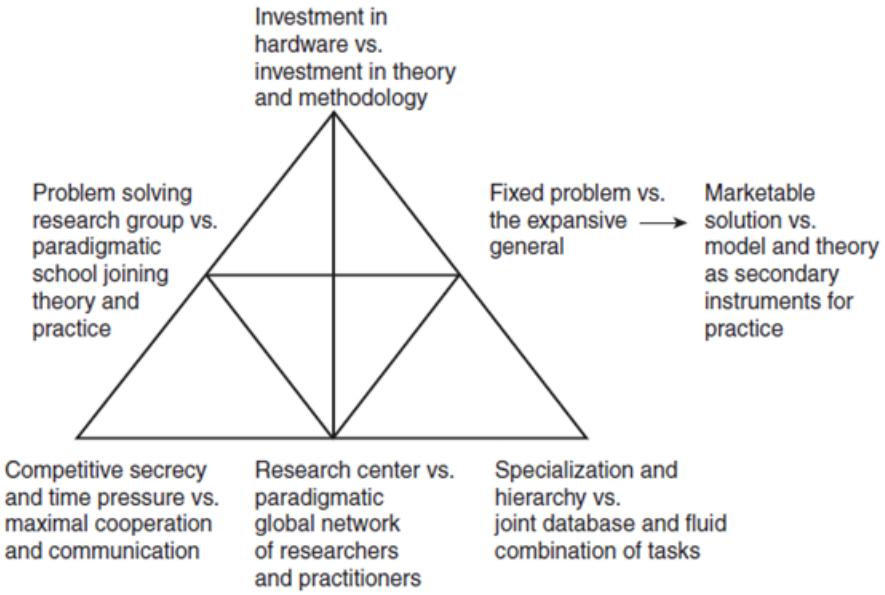


Figure 34. Contradiction primaire de l'activité scientifique (Engeström, 2014, p.96)

Ainsi, la communauté épistémique, scientifique, rencontre **deux difficultés**. D'abord, **sa relation avec son extérieur**, auquel elle doit une « œuvre de clarté », pour reprendre Weber (1959), qui dépend aussi des réceptions par les médias, au sens de médiateurs de l'information, mais qui sont au final des enjeux qui intéressent autant la T.A. (expansion des connaissances et dialogisme de la création de connaissance dans un dispositif mêlant chercheurs et praticiens) que l'ANT (la controverse). Ensuite, sa marchandisation (*commodification*), on pourrait dire de manière plus large objectification : elle devient un objet, et de tout objet on peut faire deux usages, on a vu avec la T.A., renvoyant à la valeur d'usage et la valeur d'échange (créer une connaissance pour la recherche scientifique en gestion sur le transfert des compétences ; créer une connaissance actionnable et crédible pour s'implémenter sur un marché).

Latour résume les propos ainsi : « la science se porte d'autant mieux, elle est d'autant plus solide, rigoureuse, objective, véridique qu'elle se lie davantage, qu'elle s'attache plus intimement au reste du collectif [la société] » (Latour, 2005a, p. 17).

Pour conclure, **les mouvements de la communauté scientifique tantôt sur elle-même tantôt en dehors, renvoient au projet de connaissance des Sciences de Gestion et à leur rapport étroit avec les dispositifs,** en particulier performatifs, même si le dire ainsi paraît tautologique au regard de la spécificité de la discipline (Dumez, 2014).

4.2.2.3. Sciences de gestion et Société : quel projet de connaissance ?

Les Sciences de Gestion ne sont ni la sociologie ni l'économie : « la gestion étudie la manière dont des acteurs parviennent ou non à réaliser leurs choix en élaborant des dispositifs » (Dumez, 2014, p. 65). Pour Dumez, ce qui fait la spécificité des Sciences de Gestion est son intérêt pour les dispositifs, et en particulier la performance, c'est-à-dire les « conditions de félicité ». En réfléchissant sur les dispositifs de gestion et en en construisant de nouveaux, elle cherche aussi à en mesurer l'impact. Martinet et Pesqueux (2013, p. 47), le disent autrement, en reprenant Marchesnay (2005) : les Sciences de Gestion ont trois apports : descriptif, explicatif et prescriptif. Le premier concerne la pertinence, le deuxième la rigueur et le troisième l'impact. « La gestion a un rapport essentiel au fait de porter quelque chose à son achèvement, le fait de réussir ou d'échouer. Son objet central est la performance » (Dumez, 2014, p. 66-67). Les trois dimensions qu'exposent Martinet et Pesqueux semblent ainsi inséparables, et se rejoignent dans la recherche d'efficacité inhérente au projet de connaissance des Sciences de Gestion. Elles sont orientées vers un but et se définit par rapport à un objectif de mise en marche efficace, dans son fonctionnement, des organisations de manière large, et des entreprises en particulier (Bouilloud, 1994). Les Sciences de Gestion auront donc été catégorisées comme sciences de l'action qui se nourrit progressivement d'autres disciplines, tout en restant autonome : son projet de connaissance ne peut s'entendre sans les autres. Elle est une infra discipline (David, 2007; A. C. Martinet & Pesqueux, 2013). En ce sens, si elle n'est ni la sociologie, ni l'économie, en se nourrissant d'autres disciplines des Sciences Sociales, elle accroît son ancrage dans le monde social. Entre la connaissance qu'elle souhaite créer, la connaissance qu'elle diffuse au sein de dispositifs, et les pratiques qu'elle participe à (re)créer, son projet est plus large que la seule recherche de nouvelles connaissances.

Les Sciences de Gestion sont performatives, disent certains, quitte à être pléonastique. L'assumer paraît crucial vis-à-vis de l'ancrage du projet de connaissance dans la société. Rainelli-Weiss (2019) le montre, en s'attardant sur l'impact de la recherche en finance sur le monde social, en pointant une responsabilité de la recherche – qui inclut éducation et rôle de conseil – dans les crises, par les théories financières qu'elles ont participer à produire. Développer et exercer un contrôle réflexif critique, au sens de Cunliffe, sur le projet de connaissance, serait assumer toute la généalogie des sciences de gestion, leur fonctionnement et leur visée, en même temps que profiter de son caractère infra disciplinaire, en dialoguant avec les autres disciplines des sciences sociales.

Notre recherche s'inscrit dans cet objectif : **si les sciences de gestion se préoccupent de l'emploi des docteurs, elles affichent alors clairement l'ancrage sociétal de leur projet de connaissance**. Mais elles ne peuvent le faire qu'en dialoguant avec d'autres disciplines, en premier lieu, les sciences de l'éducation, du fait de sa dualité, on l'a vu. Procéder ainsi serait effectuer une dialectique

qui trouve sa résolution dans un *management education* appliqué à émanciper (pouvoir d'agir) les individus dans un projet sociotechnique et démocratique (Trist & Bamforth, 1951) plus large que la seule action collective dans l'organisation.

Ainsi, lorsque l'on parle d'impact des sciences de gestion, mais aussi des écoles de gestion, c'est à la fois faire œuvre d'*accountability* à l'intérieur de la communauté et vis-à-vis de l'extérieur, toujours selon certains critères. Les mouvements actuels qui se soucient de plus en plus de la réception des sciences de gestion à la fois en tant que logique de la connaissance, de l'action, et de transmission, sont au fond en train de redessiner le projet des sciences de gestion et son épistémologie.

Le couple savoirs d'action / savoirs actionnables doit alors être repensé.

En reprenant les catégories de connaissance de Lam (2000), Martinet (2007) propose une triple épistémologie de la connaissance actionnable :

- **Une épistémologie de la possession** : savoir détenu ;
- **Une épistémologie de l'action voire de l'activité** : production de la connaissance dans la pratique :
- **Une épistémologie de la réception**, au regard des travaux de Bouilloud (1997) sur les rapports singuliers des sciences sociales, en particulier, avec leur objet, pour mettre en avant le critère de validité de la connaissance : « Pour être 'actionnable', une connaissance doit aussi être recevable, c'est-à-dire produite et distribuée en des termes et selon des modalités qui maximisent la probabilité d'être perçue comme pertinente par les individus ou les catégories auxquelles elle s'adresse prioritairement » (A. Martinet, 2007, p. 42).

Dès lors, le projet de connaissance des sciences de gestion serait de plus en plus proche de celui des pragmatistes. C'est ce à quoi semble militer Martinet (2007), et Martinet et Pesqueux (2013), en mobilisant non plus la notion de *knowledge* mais de *knowing* plus à même de décrire l'activité du chercheur, qui est une activité d'enquête incluant une validation de la connaissance créée selon des hypothèses, ou des postulats, des critères.

> « Le barycentre de cette science de gestion, vue comme science de conception, de l'organisable et de l'organisant, ne peut-être qu'une épistémologie de l'action ou de l'activité : connaître pour agir, connaître en agissant, agir en connaissant » (A. C. Martinet & Pesqueux, 2013, p. 262).

Ainsi, la notion de performativité, pour les sciences de gestion, apparaît comme une justification de son projet de recherche d'efficacité, de performance. Le critère de validité et de réception de la

connaissance produite se juge alors le plus souvent à l'aune de l'utilisation pratique des théories par le management. Moriceau, Laroche et Jardat (2017) en appellent ainsi à dépasser ce critère de validité de la connaissance actionnable : « nous devrions nous demander quels sont les effets de nos théories sur les subjectivités, sur les conditions de vie, sur les rapports humains, sur le moral des étudiants, sur l'état de la planète […]. La performativité est plus une inquiétude qu'une félicité » (Moriceau et al., 2017, p. 73). Réfléchir ainsi replace le chercheur dans sa propre activité de création de connaissance. La performativité est à la fois l'impact des théories sur le monde social, duquel elles se nourrissent, mais aussi sur les chercheurs eux-mêmes, ce qui les crée en tant que chercheur dans leur communauté. Bouilloud (2009) parlera d'ailleurs « d'histoires de vie et choix théoriques », montrant par des récits de vie autobiographiques que la conjonction *et* est inclusive et que les chercheurs entretiennent des rapports privilégiés (agentifs, pourrait-on dire), avec leur communauté/champ. Moriceau et al. en appellent alors au « courage » chemin-faisant des chercheurs pour *oser* participer à la création globale de sens autrement que dans une évaluation par les pairs que certains juge à la dérive, ou exacerbée par les systèmes de carrière.

> « La connaissance du terrain, le doute, la mise en contextes, la multiplication des perspectives, l'exploration, l'élaboration de théories, l'enracinement dans l'histoire de la pensée, la réflexivité, l'écriture, une éthique, si ce sont là les savoir-faire du chercheur, ne risque-t-on pas une certaine prolétarisation ? » (Moriceau et al., 2017, p. 75).

Le souci de la réception des connaissances créées change alors non seulement l'épistémologie mais aussi les chercheurs dans leur ethos, la communauté elle-même non plus vis-à-vis d'elle-même, mais de sa *relation* avec d'autres.

La T.A. semble ainsi en accord avec ce projet de connaissances. L'ancrer ainsi fait toutefois évoluer davantage l'épistémologie des sciences de gestion, sans doute un peu à la manière de Hatchuel (2012) **et de Giddens (1984a) : généalogique, dialectique, au moins.**

4.3. A la recherche d'une épistémologie : épigénétique ?

Construire une recherche avec la T.A. n'est pas neutre. La théorie mobilisée ici nous entraine dans sa propre épistémologie, forte, et en choisir une autre pour notre recherche serait délicat, voire source d'erreur. En tout cas, ce serait un autre exercice.

On a montré combien les héritages de la T.A. sont structurants tant dans **ce que la connaissance est**, pour elle (dialectique et dialogique), sa **vision du monde** (contradictions), sa **méthode**

(interventionniste), sa **justification** (transformer les activités humaines dans une perspective agentive individuelle et collective) et sa **validité** (diffusion de l'objet-motif dans les systèmes d'activité en interaction et impliqués dans la ZPD).

La T.A., dans son ADN, analyse les contradictions et s'attache à montrer comment les activités se transforment par le biais d'une interprétation constante de leur objet-motif. Reprenons l'exemple limpide, issu d'un article de Engeström (2000a) commentant, dans le même numéro spécial, Blackler, qui analyse la construction de réseaux complexes dans les organisations (Blackler, Crump, & McDonald, 2000). L'exemple est issu d'une histoire de quatre arbitres de baseball, reprise de Weick dans son ouvrage *The social psychology of organizing*. Trois arbitres sont en désaccord par rapport à la tâche qui leur incombe : siffler les fautes. Le premier siffle s'il y a faute. Le deuxième siffle ce qui lui apparaît comme une faute. Le troisième, et le plus intelligent d'entre eux, considère que les fautes n'existent pas tant qu'elles ne sont pas sifflées (Saussois (dir), 2016). Engeström imagine un quatrième arbitre pour illustrer les changements dans les scripts d'action dans l'activité, qui dépasse les trois autres.

> « Many assume that, as an originally Marxist approach, activity theory represents traditional realism. Others see activity theory as a form of constructivism since it emphasizes sign-mediated interpretation of reality. Finally, some others think that activity theory is in fact constructionism as it focuses on the acting subject's potential to create reality.
>
> I maintain that activity theory differs significantly from all the three epistemologies described » (Y. Engeström, 2000a, p. 302).

Qu'est-ce que cela implique pour notre positionnement épistémologique ? Parmi les grands courants montrés par Avenier et Gavard-Perret (2012), à quoi se rattacher, dans une perspective davantage typologique que catégorisante ?

La question qui va suivre cette section est donc celle de la connaissance valable, dont on a vu, selon nous et avec d'autres, qu'elle ne pouvait plus, en sciences de gestion, se penser sans sa réception. Les sous-questions de Le Moigne orienterons notre propos (Le Moigne, 2012).

Nous verrons, à la comparaison entre les différents grands paradigmes « stabilisés » en gestion, vers quoi notre recherche tendrait, en esquissant une autre épistémologie.

4.3.1. Le réel et la connaissance

> « La connaissance elle-même, la réflexion a séparé le sujet connaissant de l'objet à connaître et soumis à l'analyse, le lien qui les unit. La réponse diffère en fonction du terme à privilégier : l'objet ou le sujet de la connaissance, l'être ou la pensée, la matière ou l'esprit, la matière ou la conscience. L'accent porté sur l'un ou sur l'autre, distingue les deux grands courants de la philosophie : le matérialisme et l'idéalisme » (Grawitz, 1996, p. 3).

Mais, avec la T.A. nous ne pouvons nous réclamer ni du matérialisme d'avant Marx, dit matérialisme mécaniste sans « dynamique du vivant » (Grawitz, 1996, p. 10), ni le l'idéalisme. Nous ne pouvons, avec les fondements révolutionnaires de Marx, ancrer la recherche dans une hypothèse ontologique idéaliste : ce n'est pas l'esprit qui prime sur le monde. Sans revenir en détail sur les hypothèse philosophiques fondatrices de la T.A., **nous pouvons ici résumer son hypothèse d'ordre ontologique : le réel est construit historiquement et culturellement. L'activité humaine, productive, est médiatisée par des instruments (artefacts et signes), et évolue à mesure de la résolution des contradictions émergeants de différences de régimes de valeur (usage, échange) internes et externes à l'activité. Elle est interactive, dialogique et collective, et orientée vers un objet-motif.**

L'hypothèse d'ordre épistémique qui suit consiste à dire que l'on peut connaitre le réel par sa transformation. Comprendre, c'est d'abord entrer dans un processus de transformation, pour la T.A., permettant d'accéder au vécu par la confrontation avec un modèle de l'activité pour saisir les contradictions. Dans cette hypothèse, il y a une interdépendance entre chercheur et le réel qu'il étudie, puisqu'il participe à sa transformation. La connaissance a ainsi pour but de construire une nouvelle connaissance diffusée au ou aux systèmes d'activité par la construction d'un nouvel objet-motif et d'instruments potentiellement rattachés. La connaissance est développementale (Y. Engeström, 2000a).

Pour Blacker (1993), si la T.A. ambitionnait, surtout dans ses deux premières générations, de comprendre les relations entre culture et esprit, elle est beaucoup plus à même de dialoguer aujourd'hui avec la Théorie de la Structuration qu'avec la sémiotique.

En effet, **la perspective structurationniste** développé par Giddens (1984b) nous offre une vision de la réalité pour appréhender les interactions sujets – structures en concevant l'action et son « cadre d'intervention » « de façon récursive » (Cheffi & Wacheux, 2006). Selon Rojot,

Giddens réunit en effet les sociologies de l'action et fonctionnalisme/structuralisme. La théorie de la structuration « analyse l'ensemble des pratiques sociales accomplies et ordonnées dans l'espace et dans le temps, et non, de façon isolée, soit l'expérience de l'acteur individuel, soit l'existence de totalités sociétales » (Rojot, 2000). Mais si elle nous permet d'appréhender une réalité duale où individus et structures interagissent de manière circulaire, la théorie de la structuration renvoie à l'être ensemble davantage qu'à un agir collectif (Groleau & Mayère, 2007). **Notre recherche prend en compte, dans la lignée des travaux de Engeström (1987), à la fois l'agir collectif et l'être ensemble en considérant une communauté régulatrice d'une activité/travail (règles et divisions du travail). Ainsi, la T.A. partage avec la théorie de la structuration le dépassement d'une vision dichotomique objectivisme/subjectivisme**.

Aussi, la vision du réel comme dualité, pour la théorie de la structuration, fait partie, pour Engeström (1999), de ces théories sociologiques ayant pensé l'action par l'unité d'analyse de l'individu. Il leur reproche ce qu'elles n'ont pas pensé : « these theories seem to have difficulties in accounting for the socially distributed or collective aspects as well as the artifact-mediated or cultural aspects of purposeful human behavior. […] The continuous, self-reproducing, systemic, and longitudinal-historical aspects of human functioning seem to escape most theories of action » (Y. Engeström, 1999, p. 22). On peut discuter du premier point. Engeström cite rarement Giddens dans ses travaux. Pour lui, il faut un autre niveau que l'action, l'activité. Pourtant, Giddens, même s'il n'est pas un théoricien de l'activité, ne sépare pas l'action de « ses médiations avec le monde environnant » (« *its mediations with the surrounding world* » (Giddens, 1984a, p. 3). Engeström reproche aux théories de l'action de rendre difficile l'analyse des motivations dans la formation des buts. Pourtant, dans sa stratification de l'action, Giddens pense, mais au niveau d'analyse individuel, un « moi agissant » selon des processus intégrés : contrôle réflexif, rationalisation de l'action et motivation. De même, la dialectique du réel est bien présente chez Giddens (*dialectif control of social systems*) : « les notions d'action et de structure se supposent l'une l'autre dans une relation dialectique » (Rojot, 2000, p. 70).

Enfin, les deux théories partagent une vision du réel comme historique. En effet, la théorie de la structuration voit la façon dont le système évolue dans le temps (reproduction du système social). Le changement se situe dans les actes non nécessairement conscients.

Cette réalité-là se distingue alors de celle de Latour (1996), où humains et non-humains ne sont pas séparés. Le débat par papiers interposés entre Latour (Ibid.) et Engeström (1996) repose essentiellement sur différentes ontologies. Latour préfère des réseaux plats dans un refus épistémologique d'une science se faisant selon des facteurs externes, historiques et sociaux (Bernoux, 2014). Engeström, en particulier, sépare humains et non humains où « l'instrument

[signes ou artefacts] permet l'activité autant qu'il permet au sujet de l'activité une réflexivité sur sa propre activité » (Lorino dans Autissier, Bensebaa, & Lorino, 2006).

La T.A. est aussi phénoménologique, dans le sens où sa méthode expansive se fonde sur un diagnostic préalable des représentations des sujets vis-à-vis de l'objet de l'activité. Mais cette vision ne saurait être séparée du système, au sens de l'activité humaine médiatisée par des instruments (artefacts et signes). La parole y tient une place prépondérante en tant que caractéristique des êtres humains, sociaux et capables de se penser dans l'action. En ce sens, l'expérience y tient une place centrale. La communication, au sens de l'école de Palo Alto (Bateson, 1972; Watzlawick, 1996) ne se conçoit pas en dehors de ce système[84]. Elle possède aussi un double caractère (verbal et non verbal). La communication s'effectue dans des interactions qui préexistent aux individus, dans ce système, et participe de « l'invention de la réalité » (Watzlawick, 1996) : nous construisons notre réalité sans en avoir nécessairement conscience, elle n'est donc pas indépendante de nous. Ce que nous percevons relève de notre construction du monde.

Enfin, le participant est considéré non pas comme un acteur d'une sociologie du pouvoir (Crozier & Friedberg, 1977) mais comme un « agent organisationnel » (A. C. Martinet & Pesqueux, 2013), qui « se caractérise par sa nature de sujet autonome, mais soumis à des injonctions hétéronomes du fait des hiérarchies dans lesquelles il se situe » (Ibid, pp. 127). **Cette conception de l'acteur est en cohérence avec notre cadre théorique (théorie de l'activité) où l'individu est à la fois sujet (autonome et intentionnel) et agent (qui décide en fonction de conventions au sein de structures et une hiérarchie).**

En définitive, lorsque Engeström (2000a) **souhaite créer un quatrième arbitre dans l'histoire des arbitres de baseball, c'est qu'il reproche aux trois premiers leur vision individualiste. Ils sont tous au centre de la création de la connaissance**. Le premier arbitre siffle la balle est perdue (*foul ball*) : par son sifflet, il objective et rend public ce que lui a perçu comme balle perdue. Il représente l'extrémité objectiviste du débat objectivisme-subjectivisme des sciences sociales (Morgan & Smircich, 1980). Le deuxième arbitre, qui siffle ce qui lui apparaît comme une balle perdue, conçoit la réalité comme dépendante à la fois de l'observateur et des instruments d'observation, il interprète des ambigüités. C'est le versant subjectiviste du continuum. Le troisième

[84] La notion de système pour l'Ecole de Palo Alto est au centre de la systémique et de la pragmatique de la communication. Duterme (2002) reprend à Morin (1977) sa définition du système, que l'on peut reprendre pour la T.A. : « une unité globale organisée d'interrelations entre des éléments, actions ou individus » (Morin, 1977, p. 102 cité par Duterme, 2002, p. 38).

arbitre pense la réalité sociale construite et considère que la balle est perdue uniquement lorsqu'il la siffle. Les trois arbitres sifflent donc de leur point de vue, ils sont au centre de la connaissance et de la réalité, nous dit Engeström, et ne peuvent penser ni l'historicité de la construction du jeu ni la construction *collective* de la faute : « it is achieved by the interplay of the pitcher, the hitter, other players, coaches, the umpire, and the spectators – not to mention the bat, the ball, the gloves, and the field » (Y. Engeström, 2000a, p. 302). **Ainsi, un quatrième arbitre est nécessaire pour penser les hypothèses ontologiques fondatrices de la T.A**. Pour le saisir, Engeström imagine une situation, nous l'avons vu dans le chapitre 3, où un système de paris sportifs s'est mis en place. **La quatrième arbitre, qui construit collectivement, en n'était plus au centre de l'investigation, la connaissance de l'existence d'un pari sportif en place et des nouvelles règles à instaurer dans le sport, représente pour Engeström les fondements ontologiques et épistémiques de la T.A. et de notre recherche, qui la distingue, même si elle en partage des éléments, de la théorie de la structuration : « the fourth umpire would tell about the construction of knowledge from a temporal and developmental perspective on the one hand, and from a systemic and collective perspective on the other hand. The multivoicedness of activity would necessarily be manifested in the talk »** (Y. Engeström, 2000a, p. 307)**.**

4.3.2. Posture épistémologique de la recherche

Dès lors, tout vise à adopter une posture épistémologique épigénétique. En effet, dans le système d'activité, les sujets, le collectif, les structures, l'activité, héritent à la fois de gênes en même temps qu'ils en acquièrent d'autres dans l'interaction avec l'environnement, d'autres systèmes d'activité, menant à des évolutions issues des contradictions. Engeström le dit lui-même : « The more foundational epistemological stance of activity theory is seldom explored. I argue that activity theory has an original and potentially powerful approach to the social construction of knowledge » (Y. Engeström, 2000a, p. 301). Nous souhaitons ici montrer en quoi notre posture épistémologique se rapproche d'un constructivisme pragmatique dont il faut réorienter son « principe de modélisation systémique » vers une épigénétique non plus piagétienne mais vygotskienne.

La littérature en épistémologie oppose le plus souvent deux paradigmes constructivistes (M. Avenier, 2011) : le constructivisme dit « radical » développé par Le Moigne sur la base des travaux

de von Glaserfeld, et celui de Guba et Lincoln (1994). Malgré leurs différences, ils s'accordent sur trois points (M. Avenier, 2011) :

- L'inséparabilité du sujet et du phénomène étudié : les réalités sociales sont des constructions individuelles et collectives qu'on ne peut saisir qu'en appréhendant sujet et situation/phénomène en même temps. En d'autres termes, « dans le processus de connaissance, il y a interdépendance entre le sujet connaissance et ce qu'il étudie » (M.-J. Avenier & Gavard-Perret, 2012, p. 25).
- Le principe « d'action intelligente » (Le Moigne, 2012), où les constructions, représentations, sont élaborées en rapport à des situations en réponse à des dissonances, dans la philosophie pragmatiste de James et Dewey.
- Il n'y a pas de vérité absolue.

Pour développer un constructivisme radical à la suite de von Glaserfeld, Le Moigne (2012) effectue une généalogie des constructivismes dans laquelle on trouve des éléments qui se rapprochent de la T.A., mais qu'elle a souhaité dépasser (Yrjö Engeström, 2014) :

La première moitié du XXe Siècle forme une épistèmê constructiviste, pour reprendre les termes de Le Moigne, qui doit beaucoup, entre autres, au pragmatisme de Pierce, James et Dewey. La logique, forme de raisonnement à la base de la connaissance (Grawitz, 1996), est celle de l'enquête, on l'a vu. Pour Le Moigne, le pragmatisme permet le raisonnement dialectique. Il est par ailleurs aux antipodes d'une épistémologie représentationaliste de la vérité, qui postule que ce qui est vrai correspond à la réalité. Les pragmatistes rejettent cette épistémologie qui se base sur une modélisation de l'expérience continue : « One way or another, models are based on past experience and expect the future to be continuation of the past » (Lorino, 2018, p. 31). Engeström semble en accord avec « le principe d'action intelligente » de Le Moigne, logique à la base de l'enquête des pragmatistes (Dewey) : « processus par lequel l'esprit construit une représentation de la dissonance qu'il perçoit entre ses comportements et ses projets, et cherche à inventer quelques réponses ou plans d'action susceptibles de restaurer une consonance souhaitée » (Le Moigne, 2012, p. 85). Il en va de même avec le raisonnement dialogique du principe d'action intelligente : « il permet de construire, par des systèmes de symboles, des connaissances « faisables » » (Ibid., p.86). Alvesson (2003b, p. 25) le dit autrement : « Pragmatism…means a willingness to postpone some doubt and still use the material for the best possible purpose(s) […] The knowledge produced may thus be quite different from what was intended at the start of the research process ». La T.A. et le pragmatisme partagent une épistémologie du changement et de l'expérimentation sociale (Miettinen, Paavola, & Pohjola, 2012).

En sciences de gestion, Martinet prône une épistémologie pragmatiste de la discipline (A. Martinet, 2015) : « la visée fondamentale [de l'épistémologie pragmatiste] est de produire de la connaissance d'intention scientifique, mais délibérément active et transformatrice pour aider les hommes à vivre mieux » (A. Martinet, 2015, p. 27). L'épistémologie pragmatiste appliquée aux sciences de gestion invite à revenir à un paradigme praxéologique, et on l'a vu, où la gestion participe de connaissances actionnables par le souci de leur réception et de connaissances « transformatrices plutôt que représentationnelles » (Ibid., p.36). Notre posture épistémologique s'inscrit en totalité avec ce cadre et rejoint les considérations sur les liens de la T.A. avec le pragmatisme que nous avons vus plus haut, et par ailleurs avec les épistémologies de la pratique : « Most of the philosophical approaches to practice, phenomenology and Deweyan pragmatism, as well as activity theory agree that the bodily interaction of individuals with the material and social environment is primary to cognition and thought » (Miettinen et al., 2012, p. 350-351).

Le Moigne s'attarde également sur les contributions de l'école de Palo Alto, à travers Bateson (1972) et Watzlawick (1996). Ce dernier s'intéresse à ce que nous croyons savoir, et le premier aux modes d'apprentissage, dont nous avons déjà vu les trois niveaux, que Engeström reprend et continue de développer dans sa théorie d'apprentissage fondée sur la T.A. Le Moigne reprend à Bateson « le rôle des modèles (*pattern*) dans la formation de la connaissance » (Le Moigne, 2012, p. 63). Martinet et Pesqueux, en parlant des métaphores, diront par ailleurs du modèle qu'il offre une « intelligibilité au premier degré dont l'image permet de parler » (A. C. Martinet & Pesqueux, 2013, p. 181). Le modèle du système d'activité peut ainsi être considéré comme une image invitant à la description et la communication sur le système, pour reprendre Palo Alto. Pour Engeström, le modèle s'inscrit dans un processus de formation de la théorie en invitant par l'expérimentation à une projection, « working toward the future » (Yrjö Engeström, 2014, p. 201), par laquelle l'individu ou le groupe d'individus construisent un nouvel objet et un nouveau modèle, le ou les amenant à construire une théorie prenant forme dans des nouvelles règles, procédures, etc. Notre posture épistémologique suit celle de Engeström, mais nous ne faisons usage du modèle du système d'activité, sa métaphore, « que » comme grille de lecture réifiée dans nos grilles d'observation, d'entretiens et d'accompagnement. Le modèle est présent, mais pas visible.

Le « principe de la modélisation systémique » de Le Moigne (2012), nous permet de saisir la complexité, au sens de Morin (1977). Au cœur du paradigme systémique, il repose sur deux hypothèses (Le Moigne, 1994) proches de la T.A. :

- L'hypothèse téléologique : le système est orienté, comme l'organisme vivante, vers un projet que l'on peut identifier ;

- L'hypothèse « de l'ouverture sur l'environnement ».

Il repose également sur une conception piagétienne de l'épistémologie, « génétique », qui triangule la connaissance par l'analyse de l'être, du faire et du devenir (Le Moigne, 1994). La T.A. pourrait se définir comme une autre modélisation systémique, où Piaget, dans la « Troïka » (Le Moigne, 2012) du constructivisme, serait « remplacé » par Vygtoski. Le Moigne reprend la célèbre phrase de Piaget : « L'intelligence (et donc l'action de connaître) ne débute ainsi ni par la connaissance du moi ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction : c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même » (Piaget, 1937, cité par Le Moigne, 2012, p. 71-72). Si Piaget et Vygotski ont tous deux pensé une « explication génétique des conduites humaines […] et des interactions comportementales » dans le développement (Bronckart, 2003), l'accrochage avec la T.A. provient de la conceptualisation de l'interaction et de l'expérience, et d'une épistémologie interventionniste de la T.A. profondément vygotskienne dans la médiation (Annalisa Sannino et al., 2016).

Dès lors, les processus de l'épigénétique piagétienne (accommodation-assimilation) ne sont pas ceux de la T.A., qui préfère une double médiation vygtoskienne, un agir dialogique bakhtinien et collectif de Leontiev, et une transformation expansive de Engeström.

L'activité, niveau au-delà de l'action nécessaire pour saisir le réel (Y. Engeström, 1999), forme ainsi une **épistémologie épigénétique expansive et appropriative (*agentive*)**, la rapprochant de la Clinique de l'Activité qui, par des méthodes indirectes, permet d'accéder au réel mis de côté, non réalisé.

Par ailleurs, il est prôné pour les sciences de gestion un retour à l'historicité des concepts et des situations étudiées : « Les sciences de gestion ont longtemps négligé l'histoire. A trop se vivre comme une ingénierie on pense que seule compte l'étude de la dernière-née des techniques » (Hatchuel, 2012, p. 41). Mais le statut de l'histoire reste à clarifier. La T.A. en fait une conception évolutionniste et dialectique ancrée dans les contradictions marxistes, ce qui l'empêche certainement de voir d'autres raisons des conflits dans les activités (Blackler, 1993) en réduisant quelque peu son ontologie.

Pour autant, cette vision épigénétique *et* interventionniste ancrée dans l'activité comme action collective a le mérite, pour les sciences de gestion, de repenser la généalogie des concepts, dans son propre mouvement dialectique, et de l'action collective (formes et dispositifs nouvellement créés). Comme la T.A., Hatchuel invite à prendre en compte l'historicité des situations collectives étudiées, de la même manière que les sciences de gestion se sont construites parallèlement à l'histoire de l'entreprise, même si elles se sont élargies. Cette « variété » issue d'évolutions historiques interdit

tout discours sur la nature des choses, des activités, des actions et des organisations. « Les objets de la recherche en gestion se situent à un niveau différent : il s'agit d'étudier les instruments théoriques qui permettent de concevoir ou de reconcevoir des activités et des organisations, ou plus généralement, des modèles d'action collective » (Hatchuel, 2005, p. 85). Ainsi, en prônant une épistémologie qui prennent en compte une dimension historique, les sciences de gestion pourraient démêler ce qui relève du *doctrinal* (idéologie), du *contingent* (contexte) et du *généalogique* (l'origine des problèmes), ce qui est bien le projet de la T.A., même si (trop ?) ancrée dans une ontologie marxiste.

Notre positionnement épistémologique ne s'est donc pas construit comme une « réponse *a priori* et définitive pour mieux l'évaluer et passer rapidement aux « choses sérieuses de la méthodologie » » (A. Martinet, 2015, p. 29-30). Au contraire, un peu déroutés par l'originalité de la T.A. et sans doute, par son manque de réflexion sur son épistémologie (à part dire qu'elle emprunte à de nombreux courants théoriques sans jamais s'y rattacher entièrement, sauf peut-être Marx), nous avons cherché à comprendre ce qui, en sciences de gestion, pourrait s'y rattacher. Nous avons trouvé des réponses chez Le Moigne, les pragmatistes et les systémiciens, rassemblés dans un constructivisme, mais l'ombre de Piaget entre facilement en contradiction avec celle de Vygotski. Hatchuel offre des perspectives intéressantes de réflexion croisée par l'épistémologie de l'action collective en sciences de gestion.

Engeström, pour dépasser les oppositions entre activité et action, repose son épistémologie, sa théorie et sa méthode sur la modélisation de l'activité, amenant à des modèles testables. Lorsqu'il passe d'une modélisation de l'action (relation triadique sujet-instrument médiateur-objet) à une modélisation de l'activité (le triangle que nous avons présenté au chapitre 3), il souhaite que l'épistémologie de la T.A., grâce à sa modélisation d'un système, réinclue le social, l'historique et le collectif, un peu comme le prône Hatchuel, en cherchant à réconcilier activité, action et organisation dans une épistémologie de l'action. L'épistémologie de la T.A. trouve ainsi *une* vérité dans le couple description (dialogique)-transformation grâce à la modélisation du système, et se construit comme épistémologie interventionniste amenant à une méthode développementale de l'action collective.

Synthèse du chapitre 4

Dans le chapitre 4, nous avons clarifié notre positionnement épistémologique et la construction itérative de notre objet de recherche, en plusieurs étapes.

D'abord, nous avons clarifié notre positionnement, important dans une recherche CIFRE dont on est objet et sujet. On a montré que cela implique un travail de réflexivité, voire épistémique sur soi, que l'on peut trouver dans des mécanismes dialogiques par la construction d'un dispositif de recherche au sens de Girin.

Ensuite, nous nous sommes attardés sur la question du rapport entre science et société, et en particulier sciences de gestion et société, en examinant historiquement leur double mission articulée : éducation au management et recherche.

Enfin, nous avons exposé notre positionnement épistémologique, non en faisant rentrer notre recherche dans une catégorie prédéfinie, mais en cherchant un accord épistémologique avec la T.A., nous amenant à proposer une épistémologie épigénétique agentive/expansive, avec laquelle les sciences de gGestion pourraient dialoguer, notamment via l'épistémologie de l'action de Hatchuel.

« […] *quia plus loquitur inquisitio quam inventio*… [parce que la recherche –le processus d'enquête– en dit plus long que la découverte] » (Wittgenstein, cité par Dumez, 2008)

Chapitre 5 :
Implications sur la méthodologie générale

Introduction

En suivant la posture épistémologique que nous avons donnée à notre recherche, **la méthodologie générale se voudra qualitative et expansive.**

Nous ne sommons pas, dans cette recherche, dans un cycle d'apprentissage expansif où l'on mettrait les systèmes d'activité, et individus en leur sein, en confrontation directe. Pour répondre à la commande de l'entreprise *et* créer une connaissance scientifique dans notre dispositif de recherche, nous avons privilégié des explorations qui suivent les niveaux multiples d'une professionnalisation « conjointe ». Par ailleurs, nous avons souhaité comprendre les trajectoires individuelles, pour pallier le manque de connaissances processuelles sur ce qui amène les docteurs à aller dans l'entreprise (professionnalisation transfert). Ainsi, **nous suivons une investigation sur trois niveaux** :

- Les pratiques de professionnalisation, à la fois comme processus (construction) et contenu (dispositifs) ;
- Les trajectoires individuelles vers l'entreprise ;
- Une expérimentation d'un dispositif d'accompagnement pour les doctorants.

Au total, nous désirons **observer un processus de professionnalisation au travail**.

Notre **unité d'analyse** est celle de la T.A. : le système d'activité. **L'unité de lieu** et l'Université de Lyon.

La modélisation du système d'activité nous est un support de codage de la réalité dans lequel nous ne nous enfermons pas en privilégiant un codage multi nominal des données.

La méthode d'analyse est processuelle (Langley, 1999). Nous empruntons les techniques du « *temporal bracketing* » et de la narration des données pour restituer les résultats.

En définitive, nous confrontons les trois terrains de recherche principaux (le terrain exploratoire nous ayant servi à la construction de l'objet de recherche, et peut parfois permettre une triangulation des discours sur un champ plus large).

5.1. Méthodologie de recherche qualitative

5.1.1. Méthodologie qualitative et Théorie Historico-Culturelle de l'Activité

Les démarches qualitatives doivent composer, dans leur définition générique, avec les multiples approches épistémologiques (Denzin & Lincoln, 2005). **Les auteurs en donnent une définition : « Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them » (Denzin & Lincoln, 2005, p. 3).**

Plus succinctement, pour Royer et Zarlowski (2014), « les démarches qualitatives servent principalement à construire, enrichir ou développer des théories » (p.176).

Notre démarche s'inscrit entièrement dans un projet qualitatif, en accord avec la T.A. Nous ne nous inscrivons toutefois ni dans une recherche-action, ni une ethnographie, ni une étude de cas, pour reprendre la typologique de Royer et Zarlowski (2014, p.177). Notre projet de connaissance est dans une transformation menant à une compréhension de la situation, dans une approche épigénétique agentive. Elle est une démarche d'un « chercheur de l'intérieur » (Brannick & Coghlan, 2007), nous l'avons vu, impliquant un certain nombre de précautions méthodologiques (Alvesson, 2003b) dans la mesure, dans une démarche qualitative, le « rôle du chercheur, et ce qui le distingue du simple témoin, est de construire du sens à partir de ce qu'il constate » (Igalens, Neveu, Rojot, Roussel, & Wacheux, 2014, p. 421).

Ainsi notre démarche qualitative de recherche privilégie-t-elle une approche en deux temps principaux (diagnostiquer pour problématiser, et expérimenter) et en six étapes, que la Figure 35 reprend. Ancrée dans une posture épistémologique que nous avons présentée au chapitre précédent, nous l'appelons démarche qualitative épigénétique agentive. Elle s'inspire du cycle d'apprentissage expansif de Engeström mais ne l'est pas complètement. Elle s'entend au sein du

dispositif de gestion expansif et dialogique que nous avons présenté au chapitre précédent. Les cases noircies sont les étapes particulièrement collectives, où l'interaction entreprise-chercheur sont décisives. Le chercheur *et* le collectif dans les différentes instances du dispositif sont des médiateurs « entre une réalité complexe abstraite [et/ou rendue abstraite] et une théorisation dédiée à l'interprétation ou la constitution de connaissances » (Wacheux, 2005, p. 11).

Nous verrons que nous avons souhaité mixer les méthodes, avec la Clinique de l'Activité, aussi par opportunisme méthodique (Girin, 2016), et en suivant les appels de Engeström.

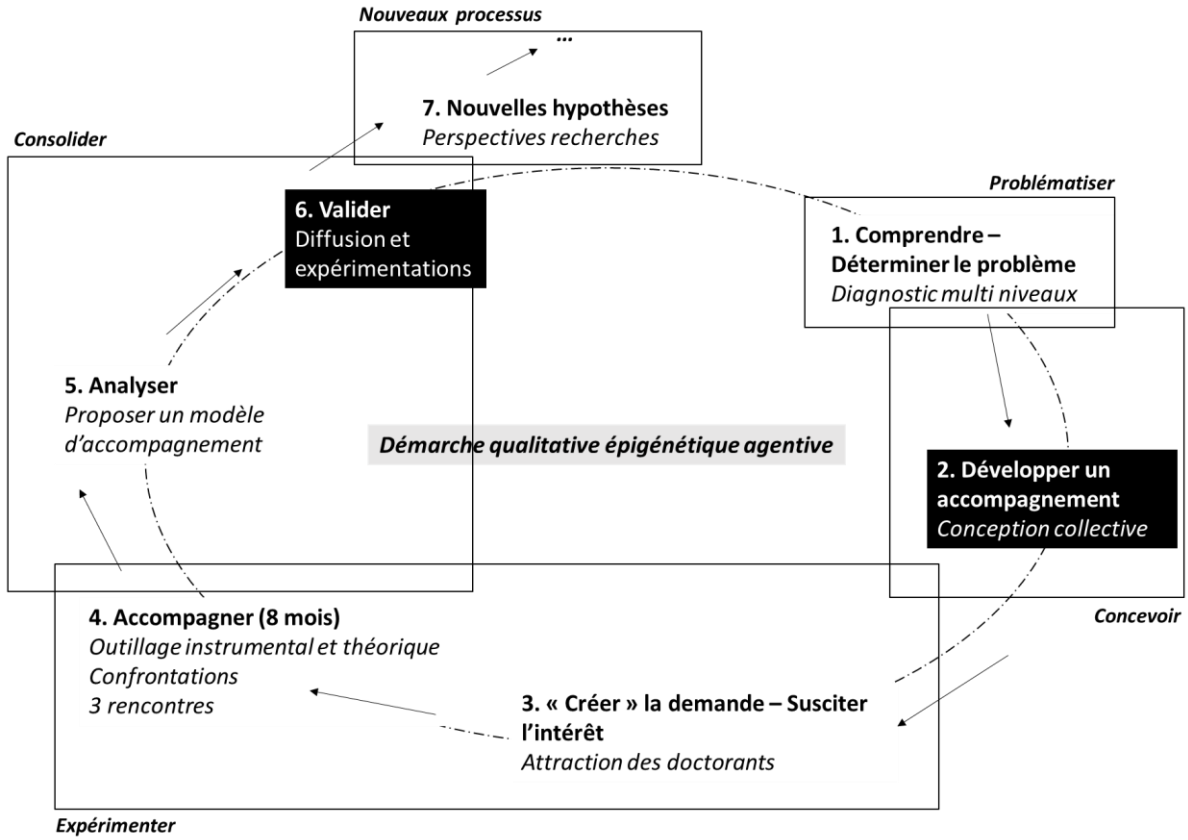


Figure 35. Démarche de recherche qualitative épigénétique agentive

Dans l'étape 1, nous déterminons le problème, en fonction de la commande de départ de l'entreprise, nous amenant d'un côté à construire un objet de recherche et de manière concomitante un dispositif d'expérimentation d'accompagnement, en réponse à la commande (**étape 2**). Cette étape d'abstraction (Y. Engeström, 1999) officie comme un moyen : « les concepts permettent un encodage provisoire des situations ou des propositions d'expériences » (Wacheux, 2005, p. 11). Cette dernière étape est éminemment collective, c'est-à-dire qu'elle se produit par des allers et retours multiples au sein du dispositif de gestion (instance de gestion, et instance de contrôle). Le système d'activité tel que modélisé par Engeström nous sert en support, mais pas en modèle

instrumental de recherche ni dans la problématisation avec les acteurs rencontrés (nous ne créons pas d'instance dialogique et expansive entre différents sujets de systèmes d'activité), ni dans l'expérimentation (**étapes 3 et 4**) en support lors des entretiens. Le système d'activité est en filigrane de la démarche et sert de diagnostic à chaque étape, en grille de lecture. Dans l'expérimentation, il sera un médiateur présent mais non visible, nous le verrons plus loin. Enfin, les résultats de la démarche globale sont présentés dans l'étape d'analyse (**étape 5**), à la fois pour la recherche (rebouclage théorique) et pour l'entreprise et le terrain de recherche (consolidation et validation dans d'autres expérimentations et/ou adaptations, **étapes 6 et 7, etc**…).

Notre recherche porte ainsi à la fois sur le contenu (dispositifs) et sur le processus (construction et diffusion des dispositifs, processus d'accompagnement, trajectoire professionnelle), donc une approche mixte, au sens de Grenier et Josserand (2014), ce que permet la T.A. Ce positionnement aura des incidences sur notre méthode d'analyse.

La démarche globale s'inscrit ainsi dans un raisonnement abductif.

5.1.2. Raisonnement : démarche et T.A.

Il paraît évident qu'une recherche ancrée dans la T.A., qui emprunte beaucoup au pragmatisme, dira de ses « moyens de la connaissance » (Grawitz, 1996, p. 15) qu'elle inscrit sa méthode dans l'abduction.

« L'abduction est l'opération qui, n'appartenant pas à la logique, permet d'échapper à la perception chaotique que l'on a du monde réel par un essai de conjecture sur les relations qu'entretiennent effectivement les choses […]. L'abduction consiste à tirer de l'observation des conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter » (Koenig, 1993, p. 7, cité par Thiétart et al., 2014, p. 81).

L'abduction est d'abord une opération logique, chez Peirce, qui représente une troisième forme d'inférence (avec l'induction et la déduction). L'abduction est au cœur de l'enquête pragmatiste telle que nous l'avons vue au chapitre 1 : elle part d'un étonnement observé dans une situation dans laquelle une première hypothèse est formulée par déduction d'une théorie « d'arrière-plan » (Dumez, 2012b) : « pour que des données 'posent problème', il faut avoir en tête une théorie, aussi approximative et indéfinie soit-elle, qui fasse miroir : c'est toujours une théorie qui définit ce qui est observable, même au début du processus d'observation » (David, 2012, p. 115). Ce qui était prévu dans l'action, l'observation, n'a pas eu lieu, ou une chose surprenante s'est produite.

S'enchaînent alors la formulation d'une nouvelle hypothèse (induction) et l'expérimentation (déduction), menant à des nouvelles hypothèses, d'autres déductions, etc. « Abduction then appears as a critical step in detective, scientific, or managerial inquiries » (Lorino, 2018, p. 194). Le fait même que l'abduction se situe dans la situation résout, ou déplace, le problème bien connu de la poule et de l'œuf, ou de la théorie et de la pratique.

Dans une démarche ancrée dans la T.A. et une épistémologie épigénétique, l'abduction est un processus expansif qui part d'une situation, d'un objet, dont on cherche à capturer l'essence en retraçant (*tracing*) sa logique historique de développement, ses contradictions internes et ses résolutions (Y. Engeström, 1999). Le processus part d'une abstraction (*abstract*), la cellule germinale (*germ cell*), qui représente une explication simple sous la forme d'une théorie, d'un concept, qui s'enrichit progressivement jusqu'à sa concrétisation (*concrete*) dans un système : « In an expansive learning cycle, the initial simple idea is transformed into a complex object, a new form of practice. At the same time, the cycle produces new theoretical concepts – theoretically grasped practice – concrete in systemic richness and multiplicity of manifestations » (Y. Engeström, 1999, p. 382).

La stratégie de revue de littérature s'intègre complètement dans le mode de raisonnement, qu'il soit adductif, déductif ou inductif. Elle permet, dans le processus abductif, de mettre dos à dos le sensible et le conceptuel, ce dernier amenant à faire le « tri au milieu du flot d'impressions qui assaillent le chercheur » (Grawitz, 1996, p. 385).

5.1.3. Stratégie de revue de littérature

Nous partons, pour introduire notre propos, de la définition de la revue de littérature donnée par Hart (1998, p. 13) : **« The selection of available documents (both published and unpublished) on the topic which contain information, ideas, data and evidence written from a particular standpoint to fulfil certain aims or express certain views on the nature of the topic and how it is to be investigated, and the effective evaluation of these documents in relation to the research being proposed ».**

Notre démarche de revue de littérature suit une exploration hybride, au sens de Thiétart (2014). Notre objectif est double. En reprenant Hart (1998), la revue de littérature nous sert à clarifier la question de départ en comprenant ce qu'il se passe pour les jeunes docteurs en

France vis-à-vis de l'emploi, ce, de manière itérative avec une exploration sur le terrain. Puis à délimiter l'objet de recherche, le rendre plus précis, par une revue de littérature conceptuelle et théorique, de manière là aussi itérative avec l'exploration et les observations empiriques du cœur du terrain.

L'exploration « *hybride* » que nous menons s'inscrit dans notre démarche abductive, au sens où nous réalisons des « allers -retours entre observations et connaissances théoriques » (Ibid, 2014, p. 93). Notre positionnement sujet-objet au sein de notre recherche écarte en effet toute induction pure (si toutefois une telle épistémologie peut exister (Chalmers, 1990)) et travail sans a priori. L'objectif premier est avant tout de s'étonner, au sens philosophique du terme, en faisant par ce biais l'inventaire des certitudes, a priori, voire préjugés, et en même temps développer une réflexivité individuelle et collégiale (Schön, 2015) qui suit notre dispositif présenté dans le chapitre 4, par rapport à l'activité menée. Cette exploration veut ainsi revenir le plus possible aux faits, pour « tendre vers une réalisme fort » (Koenig, 1993, cité dans Thiétart et al., 2014) du cadre d'analyse retenu. On a vu précédemment que dans cette démarche, y compris de revue de littérature, le chercheur fera ainsi un travail sur soi pour « *échapper au soupçon du parti pris* » (Bourdieu, 1984).

Pour ce faire, nous avons suivi une double logique : rencontrer et recenser les évidences et étonnements. La première a consisté à : prendre certains contacts ; mener des entretiens (le plus souvent semi-directifs selon quelques grands thèmes, mais tout en laissant une grande liberté à la personne interrogée, menant parfois à des entretiens libres) ; aller à la rencontre de personnes lors d'événements ; faire parfois place à l'improvisation (des entretiens non prévus, notamment) ; et observer (des doctorants pendant une formation transversale, des dynamiques pendant une conférence). La deuxième logique amène le chercheur à une réflexion sur ses propres étonnements, quitte à le faire douter. Lister les évidences et les étonnements conduit parfois le chercheur sujet-objet de sa recherche à se demander à quel point il est ancré dans des routines (il voit alors des évidences) et il peut être affecté (il s'étonne car cela le touche personnellement).

Aussi, « en prenant pour objet un monde social dans lequel on est pris, on s'oblige à rencontrer, sous une forme que l'on peut dire dramatisée, un certain nombre de problèmes épistémologiques, tous liés à la question de la différence entre la connaissance pratique et la connaissance savante, et notamment à la difficulté particulière et de la rupture avec l'expérience indigène et de la restitution de la connaissance scientifique au prix de cette rupture ». (Bourdieu, 1984, p. 11). L'exploration sera ici un moyen d'éveiller la curiosité du chercheur, en même temps que de formuler des « hypothèses de départ ».

Le fait que le **thème sur l'emploi des docteurs soit déjà exploré, et ce largement**, dans des disciplines voisines des sciences de gestion (Education, Sociologie, Economie), entraîne la revue de littérature vers une interdisciplinarité riche mais parfois délicate à traiter, du fait de notre appartenance à une communauté scientifique précise. **L'objectif est a donc été de synthétiser des revues de littérature, denses, pour renouveler la question de l'emploi des jeunes docteurs, du point de vue des sciences de gestion, en tant qu'infradiscipline** (A. C. Martinet & Pesqueux, 2013).

D'un autre côté, l'orientation que nous avons donnée à notre objet de recherche a réduit la revue de littérature vers la question de la professionnalisation au travail et du transfert des compétences. Ici, le thème est exploré, certes, mais la question du transfert l'est de manière éparse. Nous avons choisi une revue multi niveau du transfert.

Ainsi, notre revue de littérature s'articule comme dans la Figure 36 :

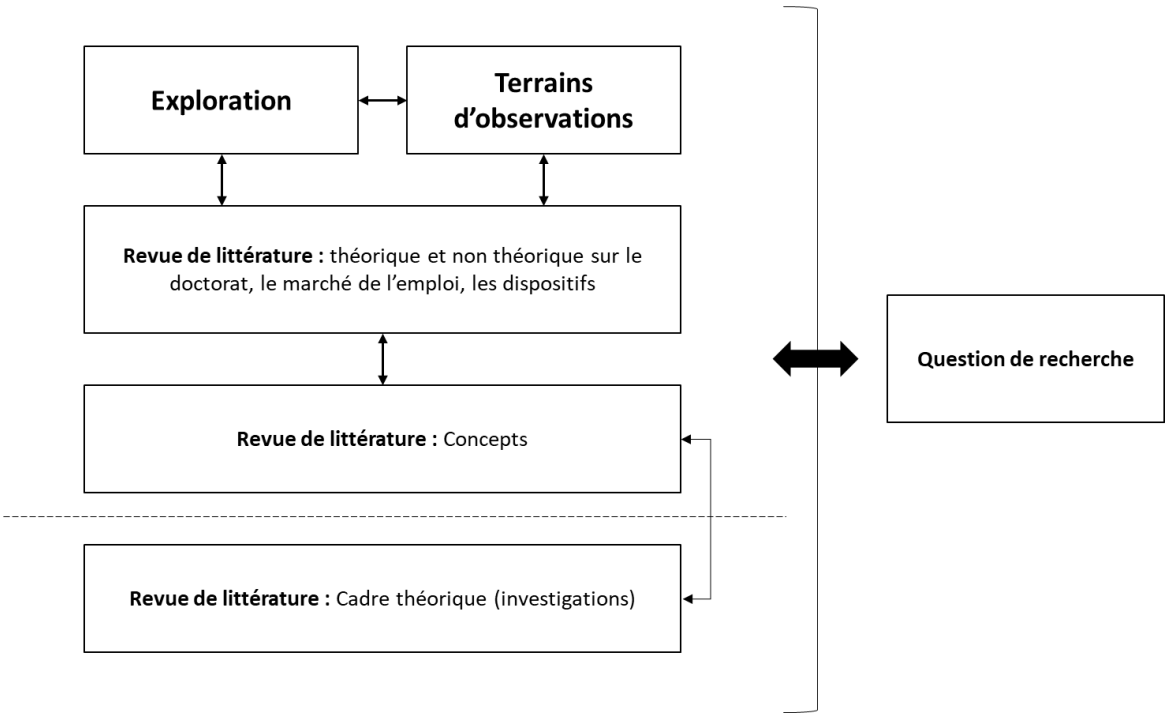


Figure 36. Exploration hybride (Thiétart, 2014)

5.1.4. Scientificité et construction de l'objet de la recherche

Une recherche est scientifique non pas parce qu'elle inclut des diagrammes, mais parce que, pour Eco (2016) elle respecte les critères qui suivent.

Elle porte sur un objet précis, qui est toujours une question en rapport avec le projet du chercheur (Allard-Poesi & Maréchal, 2014). Reprenant Bachelard, les autrices montrent que l'objet n'est jamais donné, mais toujours construit, de manière itérative dans un processus d'enquête.

L'objet de notre recherche possède une réalité sociale (Grawitz, 1996) qui aurait pu paraître déjà construite. Or, en analysant, dans le chapitre 1, l'histoire de l'université française, de ses reconfigurations structurelles et de la profession, en même temps que celle de la formation doctorale, nous avons construit progressivement des réseaux d'explications provisoires sur l'enjeu du transfert des jeunes docteurs vers l'entreprise (professionnalisation). La construction progressive de notre objet a ainsi amené à dialoguer, dans le chapitre 2, avec les concepts (professionnalisation, transfert des compétences et dispositifs multi niveaux). L'objet est ainsi devenu plus précis, la réalité sociale plus construite, amenant à une problématisation théorique (revisiter la professionnalisation au travail avec la T.A.), plutôt qu'une recherche de *gap* (Jörgen Sandberg & Alvesson, 2011), en faisant dialoguer situation, concepts et cadre théorique (T.A.). Sandberg et Alvesson reprennent ainsi Foucault, pour définir l'enjeu d'une problématisation : « an 'endeavor to know how and to what extent it might be possible to think differently, instead of what is already known' (Foucault, 1985, p.9). A central goal in such problematization is to try to disrupt the reproduction and continuation of an institutionalized line of reasoning » (Jörgen Sandberg & Alvesson, 2011, p. 32).

> « Finalement, construire l'objet, c'est découvrir derrière le langage commun et les apparences, à l'intérieur de la société globale, des faits sociaux liés par un système de relations propre au secteur étudié » (Grawitz, 1996, p. 383).

Elle est utile aux autres. Notre objet de recherche s'inscrit, on l'a vu, dans un projet de connaissance ancré dans une épistémologie épigénétique agentive. La recherche se veut utile à la fois au terrain empirique comme à la communauté scientifique, en accord avec le projet de la T.A. : transformer pour comprendre et créer une nouvelle connaissance qui a un double statut : empirique et théorique, que la ZPD a permis. La nouvelle connaissance théorique, issue d'un processus de problématisation, challenge la théorie et concepts existants que nous faisons dialoguer avec la situation problématique.

Elle confirme ou infirme des hypothèses pour une continuité (perspectives) de la recherche. Les hypothèses, même si en tant que vocabulaire, elles sont très ancrées dans les épistémologies positivistes, sont au cœur du processus abductif expansif de la T.A. Le diagnostic initial amène à la formation d'une théorie explicative provisoire que l'on teste par la suite. Cela implique, pour Eco, d'être précis sur la démarche et le plus clair possible afin d'énoncer les preuves pour que d'autres puissent prendre le relais.

La Figure 37 reprend nos propos.

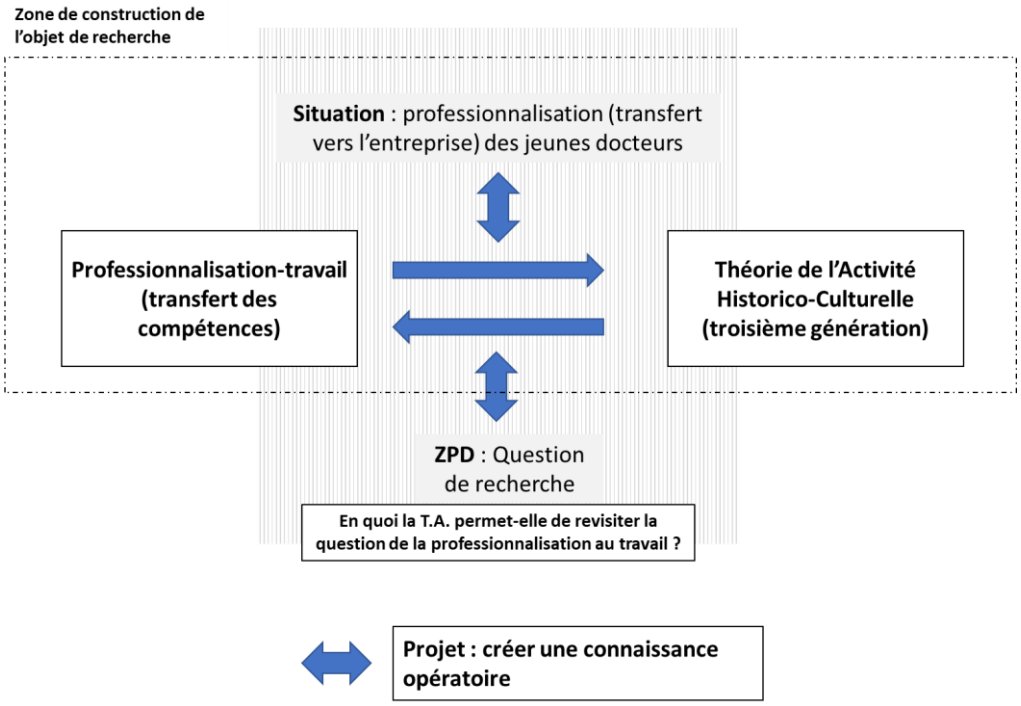


Figure 37. Construction de l'objet de recherche

5.2. Terrains de recherche : confrontation de systèmes d'activité

Sur ces bases méthodologiques, nous avons investi une phase d'exploration et trois terrains de recherche, avec trois objectifs principaux :

- Nous souhaitons comprendre les problématiques « d'insertion professionnelle » des jeunes docteurs en France, par l'examen du marché du travail, des opportunités, des freins, et des dispositifs existants (pratiques et discours), à l'échelle nationale ;

- En particulier, ensuite, au sein de l'Université de Lyon (UdL), nous voulions investiguer les dispositifs à l'œuvre pour la professionnalisation au travail des jeunes docteurs ;

- Aussi, la compréhension des raisons et des mécanismes de transfert de jeunes docteurs de l'Université de Lyon dans l'entreprise paraissait primordiale pour saisir les dispositifs de transfert dans les trajectoires professionnelles ;

Ces trois objectifs forment la première étape de notre démarche qualitative, nécessaires à la formation d'une hypothèse de travail pour la construction et l'expérimentation d'un dispositif

à destination de doctorants de l'UdL en réponse à la commande de l'entreprise, et en articulation avec les autres terrains de recherche.

Ces objectifs de recherche se traduisent par des méthodes d'investigation et de construction du réel multiples, ce que nous permet notre cadre épistémologique et la T.A.

5.2.1. Présentation générale des quatre terrains et des populations de recherche

Dans notre recherche, nous avons appelé « jeunes docteurs », ou « chercheurs » à la fois les doctorants en formation initiale et les jeunes diplômés. Nous précisons les termes lorsque nécessaire.

Les terrains sont divisés en quatre parties :

- **Une exploration** des problématiques que rencontrent les jeunes docteurs au niveau national et des dynamiques de professionnalisation ;
- **Une observation d'un processus de professionnalisation de l'activité de professionnalisation** des jeunes docteurs au sein de l'UdL ;
- **Une observation d'un processus de professionnalisation de jeunes docteurs** diplômés de l'UdL et travaillant dans l'entreprise ;
- **Une observation d'un processus de professionnalisation par l'expérimentation d'un dispositif d'accompagnement** de doctorants de l'UdL.

L'unité d'analyse de nos terrains de recherche est le système d'activité, en accord avec la T.A. (Lecocq, 2012)**.**

Le Tableau 26 synthétise les terrains et les populations de recherche, en fonction des étapes de la démarche et des questions posées à chaque terrain. La période empirique totale est de mai 2017 à

Tableau 26. Terrains de recherche

Terrain de recherche	**Question**	**Population et méthodes**	**Analyse des données**	**Etape**
Exploration	Que se passe-t-il sur le marché de l'emploi des jeunes docteurs ? Qu'est-ce qui est fait pour résoudre les problèmes ?	14 entretiens semi-directifs au niveau national Site Internet (61 associations jeunes docteurs) Observation participante : « Doctorat : quelles compétences ? » à l'Université de Grenoble-Alpes	Identification des pratiques, discours, logiques et tensions	1
Observation d'un processus de professionnalisation – **Partie activité de professionnalisation**	Comment se transforme/met en place l'activité de professionnalisation des jeunes docteurs dans ce contexte ?	24 entretiens semi-directifs 4 autres (email / questionnaire) Observations (non)participantes	Identification des pratiques, logiques et tensions de professionnalisation Identification d'un processus	1.
Observation d'un processus de professionnalisation – **Partie parcours professionnels**	Pourquoi et comment les docteurs sont allés dans l'entreprise ?	20 entretiens semi-directifs biographiques (Docteurs de l'UdL diplômés 2013-2017)	Régimes de narration (ruptures/continuité) Système d'activité et niveaux de contradiction	1.
3 entretiens successifs – **Partie expérimentation**	En quoi un accompagnement centré sur l'activité permet l'émergence de savoirs d'action efficaces ?	17 doctorants de l'UdL (Initiale, pas de CIFRE ni Gestion) : (3 rencontres, 52 entretiens)	Repérage du système d'activité et de ses niveaux de contradiction Repérage des changements de discours ➔Processus d'accompagnement	2., 3., 4.

5.2.2. Présentation de l'Université de Lyon

L'Université de Lyon est notre terrain de recherche principal, en d'autres termes, notre unité d'action : analyse des pratiques de professionnalisation, des trajectoires professionnelles des jeunes docteurs, et accompagnement de doctorants.

L'Université de Lyon est de construction plus récente que l'Université de Paris. Elle est construite en 1808[85]. Avant cette période, la ville possède une Académie qui participe au développement de la recherche (en 1700). Avec Napoléon, en 1808, lors de l'Université Impériale, l'Université de Lyon compte à sa création trois facultés. A partir de 1872, l'enseignement supérieur va être rénovée. Des facultés catholiques sont créées avec la loi de 1875. Un « corps des facultés » se crée en 1893 par regroupement des facultés. L'université est rendue officielle en tant que telle le 10 juillet 1896, c'est le début des universités locales. Les deux palais sur les bords du Rhône sont construits par Abraham Hirsch. Au même moment, les Conseils d'Universités sont mis en place par la loi du 10 juillet 1896. L'université développe sa recherche. Après une période d'expansion de 1914 à 1945, les orientations nationales d'incitation aux études supérieures en même temps que le baby-boom voient les effectifs d'étudiants de l'université exploser. Des nouvelles écoles sont créées, aussi pour former des personnes selon le monde industriel. Avec mai 1968, la scission des établissements de l'université a lieu. L'on voit ainsi naître Lyon 1 (sciences, médecine, pharmacie), Lyon 2 (droit, lettres, sciences humaines), et Lyon 3, issue de la séparation plus tardive (1973) d'avec Lyon 2 (reprenant le droit, avec l'économie, la philosophie et des disciplines littéraires). En 2007, avec la LRU, sont créés les PRES. En 2015, la COMUE se constitue, structure-chapeau des établissements et écoles. En 2020, le projet d'université-cible par mouvement de fusion (partielle) d'établissement sera juridiquement opérationnel (statuts).

Aujourd'hui, l'Université compte 5 400 doctorants (potentiel), 17 Ecoles Doctorales et plus de 1000 docteurs soutiennent chaque année[86].

On trouvera l'organigramme en Annexe 3. **Notre recherche se concentre en particulier sur le Service des Etudes Doctorales au sein de la Direction Stratégie académique**.

[85] Nous nous basons ici sur les archives de Lyon : http://www.archives-lyon.fr/static/archives/contenu/expositions/Galerie_expositions/DPuniv.pdf
[86] Source : https://www.universite-lyon.fr/recherche/doctorat/doctorat-3320.kjsp

5.2.3. Méthodes de recueil de construction des matériaux empiriques

5.2.3.1. Approche méthodique générale : opportunisme, triangulations méthodiques, et méthode processuelle

5.2.3.1.1. Opportunisme méthodique et méthode processuelle

L'opportunisme méthodique (Girin, 2016) aura guidé notre démarche générale. En effet, le dispositif de recherche expansif présenté plus haut est mouvant, par les objectifs changeants de l'entreprise à mesure des avancées des explorations. Une thèse CIFRE fonctionnant dans notre sens ne peut faire fi de cette dimension. Dès lors, d'investigations en investigations méthodologiques, c'est l'opportunisme qui finit par l'emporter à mesure des idées, des lectures, des imaginations en chambre. De même, l'entrée sur le terrain s'est effectuée avec une programme sur-mesure, sauf que si la réalité se construit, elle échappe parfois et nous devons revoir méthodes d'entretiens, grilles, etc., ou envisager d'autres méthodes plus appropriées au fur et à mesure que l'investigation avance, que l'on se rend compte d'impensés ou de méthodes plus appropriées. L'opportunisme méthodique est parfois une improvisation, en particulier lors de l'expérimentation d'un accompagnement avec des doctorants, mais une improvisation cadrée, avec une grille d'accords sur une tonalité générale se prêtant aux modulations. « Dans le domaine de la recherche sur la gestion et les organisations, il est clair que les événements inattendus et dignes d'intérêts sont propres à bouleverser n'importe quel programme, et que la vraie question n'est pas celle du respect du programme, mais celle de la manière de saisir intelligemment les possibilités d'observation qu'offrent les circonstances » (Girin, 2016, p. 314).

Aussi, opérer une recherche dont l'unité d'analyse est le système d'activité pose nécessairement l'enjeu du « mode d'investigation de l'activité humaine » (Rix, 2007), qui peut aussi fonctionner par opportunisme méthodique mais pas sans considérations épistémologiques. En effet, investiguer l'activité humaine avec Vermersch n'est pas épistémologiquement congruent avec une investigation avec la Clinique de l'Activité. « D'un côté, il est référé à une conception phénoménologique de l'être humain et une capacité de réflexion (flexion de la conscience sur elle-même). De l'autre, ses thèses sont mises en suspens et le « re-connaître sa propre activité » relève plutôt d'une transformation de l'activité qui se réalise grâce à une mise en mots » (Rix, 2007, p. 90). Marier une perspective phénoménologique et la Clinique de l'Activité serait une erreur. Pourtant, procéder à un entretien phénoménologique ou un autre centré sur l'activité mène au même résultat (Bruchez, Fasseur, & Santiago, 2007). Il n'est pas interdit, toutefois, de commencer avec

une perspective phénoménologique (« pouvoir qu'a le sujet à se viser lui-même », ou la recherche du sens de l'action), à la manière d'Engeström dans son cycle d'apprentissage expansif, pour suivre sur une méthode développementale.

C'est ce à quoi nous procèderons dans chaque terrain, dans un souci, donc, de triangulation des méthodes et des données (de Rozario & Pesqueux, 2018)**.**

Enfin, si nous n'ancrons pas notre méthodologie dans une philosophie processuelle, nous utilisons les méthodes d'analyse processuelle (Langley, 1999) pour traiter notre matériau, à la fois recherche sur le contenu et le processus. Une ambigüité doit être ici levée. En effet, la T.A. de Engeström souhaite générer un processus d'évolution des contradictions et des activités, de manière expansive. La T.A. reprend à Darwin l'évolution des espèces et leur adaptation à l'environnement, et à Marx et Engels leur capacité de transformation par rapport à et de l'environnement. Elle n'est pas ancrée dans une philosophie processuelle (Hussenot, 2016) : « Derrière chaque phénomène que nous investiguons, la T.A. considère qu'il convient de décrypter la logique évolutionniste qui le porte » (Y. Engeström, 2011, p. 171). Dans les théories de processus de changement organisationnel, la T.A. serait davantage proche du pôle dialectique (de Ven & Poole, 1995) bien que les contradictions émergeant de constructions historiques et culturelles fassent davantage office de forces caractéristiques d'un modèle évolutionniste.

5.2.3.1.2. Méthode générale de traitement du matériau

Nous présentons ici un socle commun au traitement du matériau de chaque terrain. Bien sûr, il s'adapte à chaque méthode utilisée dans les terrains.

Nous procédons en deux temps. D'abord, nous codons le matériau de manière ouverte en suivant un codage par analyse thématique de contenu (Paillé & Mucchielli, 2016) ancrée dans la T.A. (Vetoshkina et al., 2017).

L'objectif est double : dégager de ce premier codage des grands thèmes liés aux pôles des systèmes d'activité identifiés. Le codage n'interdit pas d'autres thèmes en dehors des seuls pôles de l'activité. En effet, notre unité d'analyse principale est l'activité dans laquelle nous entrons par les outils (Aggeri & Labatut, 2010) comme révélateurs des couches plus immergées des dispositifs (Patrick Gilbert & Yalenios, 2017). D'autres éléments peuvent survenir. Se cantonner aux seuls catégories de la théorie serait favoriser une circularité de la recherche (Dumez, 2013). Nous retenons ainsi une stratégie de codage multinominale (Ayache & Dumez, 2011) : une unité de codage (Giordano, 2003) – paragraphe, phrase… - amène à un ou plusieurs codes. Nos unités de codage ont pu varier,

d’une méthode d’analyse de données à l’autre, voire au sein d’une méthode donnée, en particulier pour les récits biographiques.

Cette stratégie de codage est particulièrement intéressante pour saisir les redondances dans les parcours, les discours, dans un processus, une trajectoire, et percevoir, via un logiciel de traitement de données qualitatives. Sur ce point, nous avons privilégié un logiciel d’étiquetage réflexif (Lejeune, 2017), après avoir longtemps hésité à en utiliser un, pour saisir ensuite que son utilisation se comprend dans une stratégie globale de la méthode de recherche. Dès lors, nous avons travaillé avec Max QDA Analytics Pro 2018 (version 18.2.0), comme étiquetage des données (codage) et en utilisant parfois des fonctionnalités diverses pour la recherche. Les logiciels d’étiquetage ne permettent pas l’analyse d’un processus : « l’audace intellectuelle » (Lejeune, 2017, p. 223) est nécessaire. Pour éviter de se perdre dans les possibilités du logiciel et la structuration des données non voulue qu’il peut induire, nous avons utilisé des fonctions de base et d’autres, bien choisies selon le besoin identifié. L’analyse s’est effectuée majoritairement hors logiciel.

Coder le système d’activité dans les entretiens a nécessité de se mettre d’accord sur les définitions.

Nous les posons ici sur la base des travaux de Engeström mais aussi de Yamagata-Lynch (2010) (Tableau 27).

Tableau 27. Définitions des pôles du système d'activité

Pôle du système d'activité	Définition
Sujet	Qui agit dans le système d'activité, par rapport à son histoire, sa biographie, son expérience précédente (ce qui est pertinent pour comprendre l'activité étudiée)
Instruments	Comment. Il s'agit de la réalisation de l'activité au moyen d'instruments. Quels sont les instruments internes / externes qui permettent la réalisation de l'activité ?
Communauté	Qui est impliqué dans la communauté à la réalisation de l'activité ? (Individu ou sous-groupes qui partagent le même objet)
Division du travail	Rôle que chacun joue dans le système, relations de pouvoir et tâches. Qui est responsable de quoi pour réaliser l'activité et comment les rôles sont organisés ?
Règles	Régulations implicites et explicites, normes, conventions. Quelles sont les conventions / manières usuelles d'agir ? de faire ? Quelles sont les normes ? qu'est-ce qu'il y en a ?
Objet	Mobiles. Précède et motive l'activité (personnel ou collectif). Pourquoi s'engager dans l'activité ?
Produit	Ce que produit le système d'activité. Quel est le produit désiré de l'activité ? Qu'est-ce qui a changé au moment où on entre dans l'activité et quand on en sort ? Quels sont les effets positifs ou négatifs, voulus ou non voulus ?

Ces définitions nous amènent à chaque terrain à modéliser les systèmes d'activité et à en caractériser les pôles comme les niveaux de contradictions repérés dans l'analyse (voir chapitre 3).

En définitive, nous ne voulons toutefois pas présumer d'une méthode d'analyse déterminée et figée en amont, cela présumerait du contenu. Elle prendra forme, selon les différentes méthodes exposées au fur et à mesure que les entretiens seront conduits. Dans les moments de

questionnements intenses sur le codage, nous avons bien eu en tête Dumez (2016) : le codage est un bricolage, mais un peu cadré…

Nous cherchons, par la confrontation des systèmes d'activité par l'analyse des mouvements et des contenus, à faire émerger un processus de professionnalisation. Dans cette confrontation, le croisement des discours (Allard-Poesi, 2019; Alvesson & Kärreman, 2000) et des analyses des instruments, permet d'opérer un dialogisme par la recherche qui ne se voit pas dans l'empirie, et ainsi révéler des problématiques majeures.

Ainsi, « Pierre Bourdieu ne disait-il pas, à propos de la communication des résultats de la recherche en sociologie, qu'il faut se situer entre les deux rôles de « rabat-joie » et de « complice de l'utopie » (Bourdieu, 1984, p. 95) » (Bouilloud, 2009, p. 31). La citation nous amène à réfléchir de manière sérieuse aux statuts des discours, et presque à la manière de l'analyse critique du discours (Fairclough, 2005), croiser les statuts, ce que la T.A. nous permet par la confrontation des systèmes d'activité.

5.2.3.2. Observation d'un processus de professionnalisation

Les terrains que nous avons investigués sont nombreux, du fait d'un accès facilité en tant que doctorant CIFRE dans un cabinet de recrutement de jeunes docteurs et au sein de l'Université de Lyon et de la collaboration de cette dernière. Le premier terrain était exploratoire et a permis de construire l'objet de recherche. Les trois autres, principaux, ont permis d'observer un processus de professionnalisation et le contenu de ce processus (dispositifs).

La Figure 38 synthétise notre calendrier de terrains de recherche. Nous précisions par la suite notre matériau empirique.

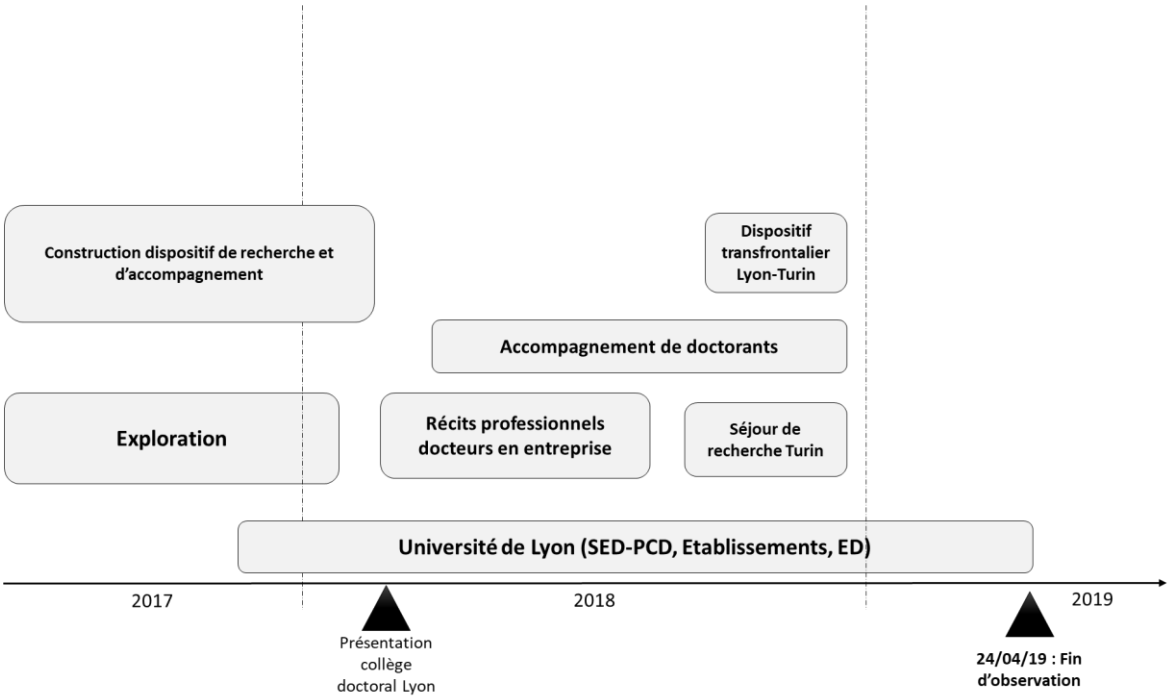


Figure 38. Calendrier des terrains de recherche

Notre investigation confronte ainsi trois systèmes d'activité (SED – Doctorants – Jeunes Docteurs en entreprise) avec des interactions multiples, pour comprendre quel processus de professionnalisation au travail (transfert des compétences hors secteur académique) est à l'œuvre (construction et contenu).

5.2.3.2.1. Exploration au niveau national

Considérer la commande de l'entreprise est avant tout passée par la compréhension des logiques de professionnalisation sur le marché de l'emploi des jeunes docteurs. La très rapide rencontre d'acteurs impliqués dans ces dynamiques s'est ainsi expliquée à la fois par une volonté de mise en réseau rapide de l'entreprise et d'investigation des possibles.

Ainsi avons-nous en premier lieu, et de manière itérative avec la littérature, rencontré quelques acteurs du répertoire professionnel de l'entreprise. L'immersion dans un intermédiaire de l'emploi spécialisé dans le recrutement de jeunes docteurs (RD2 Conseil) au niveau national en général et au niveau lyonnais en particulier favorise l'encastrement (Granovetter, 2000) à la fois dans le marché de niche (rencontre, discussions avec/sur des concurrents) et le réseau dynamique d'acteurs impliqués (universités, intermédiaires, associations, « experts ». Les différentes instances de notre dispositif de recherche ont également facilité les rencontres à ce moment de la recherche (Tableau 28).

Tableau 28. Exploration au niveau national

Niveaux d'analyse	Période de collecte	Contenus
National	Mai 2017-Mai 2018	14 entretiens semi-directifs
	Avril 2017-Novembre 2017	Site Internet (61 associations jeunes docteurs)
	Février 2018	Observation participante : « Doctorat : quelles compétences ? » à l'Université de Grenoble-Alpes
Entreprise et réseau	Continue	Immersion au sein de RD2 Conseil (encastrement économique – réseaux) Analyses documentaires (statistiques, dispositifs…)

Les personnes et institutions interrogées ont été les suivantes, hors docteurs (Tableau 29) :

Tableau 29. Entretiens exploratoires - Mai 2017 à janvier 2018

Type d'organisation	**Organisation**	**Poste**	**Nombre de personnes interrogées**	**Date**
Université	Sorbonne Universités et Institut de formation doctorale	Chargé de mission et directeur formation	2	12/05/17
Intermédiaire associatif	ABG	Coopération Internationale et formation et accompagnement universités	2	12/05/18
Association	Association de gestion de la formation doctorale	Directeur	1	04/10/17
Université	Université de Grenoble Alpes	Chargé de promotion du doctorat	3	18/01/18
Université	Université de Nantes	Vice-Président RH	1	17/07/17
Université	Université de Nantes	Directeur collège doctoral	1	06/06/17
Grande Ecole	Mines Paris Tech	Responsable carrières	1	17/07/17
Entreprises	2 PME innovantes	Directeur Directeur technique	2	05/05/17 28/06/17
	1 TPE intermédiaire de l'emploi des Jeunes Docteurs	Directeur	1	22/05/17

Ces rencontres ont fait l'objet d'un rapport d'étonnement et de premiers écrits académiques afin d'ancrer le chercheur dans un processus de « réflexivité réflexe » (Bourdieu, 2001) et de tester un premier cadre théorique. Elles agrémentent la recherche par triangulation à des moments d'élargissement du seul cadre de l'UdL.

5.2.3.2.2. Observer les pratiques : système d'activité de la professionnalisation des jeunes docteurs

5.2.3.2.2.1. Objectifs et méthodes de construction du matériau empirique

L'étape de diagnostic cherche à comprendre dans un premier temps les pratiques de professionnalisation au sein de l'activité (Schatzki, 2001), niveau méso entre l'organisation et l'individu. Si la professionnalisation est un processus qui articule trois niveaux – macro, méso et micro – (Roquet, 2012), nous concentrons le diagnostic en suivant la dualité du réel de Giddens (1984b). La théorie de la structuration rejette en effet les dichotomies des fonctionnalistes et structuralistes et théorise le réel comme une relation dialectique entre l'individu et la structure : « les notions d'action et de structure se supposent l'une l'autre dans une relation dialectique » (Rojot, 2000; Weick, 1979). Il est donc possible d'analyser les pratiques, que l'on trouve dans l'activité, « comme la résultante des compétences des acteurs et comme une expression des propriétés structurelles des systèmes d'interaction » (Cheffi & Wacheux, 2006). Dans cette dualité de la structure, les conduites individuelles et l'analyse institutionnelle sont distinguées, non pas pour les opposer, mais pour choisir un angle d'analyse, appelé « *methodological bracketing* » (Giddens, 1979, p. 80). Giddens permet ainsi de répondre à l'angoisse du « Par où commencer » (Dumez, 2016) et/ou du sentiment de submergement (Whittington, 2010) lors d'une analyse de terrains multiples. **Cet angle d'analyse se retrouve dans notre choix d'unité de base : le système d'activité, ici, celui de la professionnalisation des jeunes docteurs de l'Université de Lyon : le Service des Etudes Doctorales (SED) au sein de la COMUE.**

Dans la démarche de diagnostic, nous décrivons au niveau du SED un processus (raconté, observé, documenté) **sur une période d'un an et demi, d'avril 2017 à avril 2019.** La démarche n'est pas celle d'une auto-ethnographie (Alvesson, 2003b), dans le sens où les outils méthodologiques associés n'ont pas été utilisés (sauf lors d'observations participantes *ad hoc* où des notes ont été prises pendant ou a posteriori soit sur carnet soit par mémo vocal), mais elle offre un recueil de données riches en même temps qu'une compréhension fine des situations (Brannick & Coghlan, 2007).

Le recueil des données distingue les processus racontés et observés. L'entretien est un construit et le chercheur, dans sa recherche de scientificité, se force à aller au-delà des vulgates qui réifient des expériences en bonnes pratiques (vérités) en ayant conscience que « le discours de l'interviewé est une prise de position sur la question proposée, est l'expression d'un sujet parlant qui signifie et

qui agit en disant des choses, est un acte de construction en situation de vision du monde » (Didier Demazière, 2007, p. 95-96). Le discours recueilli peut être biaisé, orienté en fonction du statut du chercheur qui interroge. Je suis doctorant, conscient que mon travail peut être instrumentalisé : les discours sont nombreux lors de présentations de mon sujet de thèse, à glorifier un tel travail, toujours en fonction de subjectivités teintées d'intérêts sociaux. Je suis dans un cabinet de conseil spécialisé dans le recrutement de jeunes docteurs : un potentiel partenaire, ou concurrent ? L'entretien est dépendant du contexte et des jeux politiques et intellectuelles (in)visibles (Alvesson, 2003b). Il faut dès lors confronter les discours par le recueil d'autres données par l'observation. (Ibid).

5.2.3.2.2.2. Caractéristiques détaillées du matériau empirique

Le Tableau 30 détaille les données recueillies.

Tableau 30. Observation d'un processus de professionnalisation : recueil des données

Niveaux d'analyse	Période de collecte	Contenus
Université de Lyon – Système d'Activité du Service des Etudes Doctorales et autres structures investies	Mai 2017-Novembre 2018	11 entretiens semi-directifs
	Mars 2018	15 entretiens semi-directifs (mission RD2 Conseil pour l'UdL)
	Mars, Mai et septembre 2018	2 Observations participantes : Challenge final Académie de l'Innovation Workshop Encadrement Doctoral
	Mars-Avril 2019	1 entretien semi-directif de suivi en deux temps
	Avril 2019	1 observation participante (groupe de travail ED-SED)

Les personnes au sein du SED interrogées sont les suivantes (Tableau 31). Nous avons conservé un contact avec ces personnes, que nous avons pu rencontrer dans des évènements de manière ponctuée, qu'il s'agisse directement par mon biais, ou des nouvelles venant de l'entreprise.

Tableau 31. Entretiens et observations au niveau du système d'activité du SED - UdL

Type d'organisation	Organisation	Poste	Nombre de personnes interrogées	Date
Université	Université de Lyon - SED	Chargé de promotion du doctorat	1	26/04/17
Université	Université de Lyon - SED	Directeur collège doctoral	1	06/06/17
Université	Université de Lyon - SED	Responsable formation transversale	1	21/06/17
Université	Université de Lyon – SED	Chef de projet	1	02/05/18
Université	Université de Lyon – SED-Pôle Carrière des Docteurs	Chargé de mission	1	04/04/18 08/04/19 24/04/19

Nous avons également rencontré d'autres personnes investies dans l'accompagnement des jeunes docteurs, au sein des établissements de la COMUE, qui interagissent régulièrement avec le SED (Tableau 32) :

Tableau 32. Autres personnes de l'UdL (établissements) investies dans l'accompagnement des jeunes docteurs

Type d'organisation	Organisation	Poste	Nombre de personnes interrogées	Date
Université	SOIE - Lyon 1	Chargé d'orientation et d'insertion pro	1	09/10/17
Université	Université de Lyon 2	Chargé d'accompagnement insertion	1	10/11/17 puis 16/03/18
Université	Université de Lyon 3	Responsable relations entreprises	1	10/05/17

Les thématiques abordées (Tableau 33) lors de ces entretiens ont été volontairement larges pour comprendre au mieux les dynamiques sur un objet aussi vaste, politique, économique et social que celui du doctorat. **Le cadre théorique n'était ainsi pas complètement défini au moment de mener les entretiens, ainsi la démarche était abductive avec une adaptation de la grille d'entretien au fur et à mesure de l'avancée des recueils de données et d'une revue de littérature. L'accent a été mis à la fois « sur la recherche de faits surprenants » en même temps qu'une lecture théorique en « arrière-plan » sans trop se laisser orienter par elles (Dumez, 2016).** On pourra voir en Annexe 4 des précisions concernant ces thématiques.

Tableau 33. Thèmes des entretiens et objectifs

Thèmes	**Objectifs**
Missions et rôles de la personne / organisation	Appréhender les missions de l'organisation d'appartenance de la personne rencontrée en même que son rôle : actions, moyens, organisation
Offre de formation et employabilité des doctorants et docteurs	Recueillir et comprendre les finalités, fonctions et organisations des formations (spécifiques et transversales) proposées aux doctorants : public, obligation, thèmes, efficience, efficacité
Coopération/coordination avec d'autres acteurs	Appréhender les interventions externes d'individus, organisations, directeurs de thèse, Etat
Doctorat, entreprise et société	Comprendre les freins au recrutement de docteurs au-delà des statistiques produites, les mots courants sur le doctorat, représentations
Retour sur l'expérience vécue	Saisir l'expérience vécue par les professionnels de l'accompagnement en regard des formations et suivis opérés : difficultés, retours positifs, améliorations

En parallèle, nous menons d'autres entretiens afin de croiser les discours et les pratiques à l'intersection du système d'activité SED :

Des acteurs impliqués dans la professionnalisation des jeunes docteurs, en dehors de l'UdL. Ce croisement a également été facilité par l'exploratoire (Tableau 34). Les questions posées ont suivi, à quelques nuances près et selon les spécificités des organisations, celles des acteurs

précédents. Par exemple, pour le Ministère et la DGESIP[87], les questions portaient davantage sur les politiques (lignes directrices) et opérationnalisations législatives.

Tableau 34. Triangulation en dehors de l'UdL

Type d'organisation	**Organisation**	**Poste**	**Nombre de personnes interrogées**	**Date**
Centre d'étude et de statistique	Céreq	Chargé d'étude	1	09/06/17
Autorité administrative indépendante	HCERES	Déléguée scientifique	1	06/06/18
Gouvernement	Ministère de l'ESR	Ex secrétaire d'Etat	1	22/05/17
Administration centrale	DGESIP	Chargé d'études formation doctorale	1	07/12/17
SATT	Pulsalys	Chef de projets	1	12/06/17

Nous avons également entendu des acteurs au sein de la structure universitaire d'autres systèmes d'activité en interaction (Ecoles Doctorales). En particulier, une mission réalisée pour le compte de l'Université de Lyon dans le cadre de mes fonctions chez RD2 conseil a mené à l'investigation des pratiques d'accompagnement au sein de la structure COMUE dans différents établissements. La commande était la suivante :

« L'Université de Lyon souhaite obtenir un panorama des actions menées en faveur de la poursuite de carrière des doctorants dont elle n'aurait pas connaissance, pour la construction d'un pôle « Poursuite de carrière des doctorants et jeunes docteurs » auquel participeront l'UdL, Lyon1, Lyon2, Lyon3, l'Université Jean Monnet.

Le périmètre d'étude s'entend ainsi à la fois au sein des établissements de l'Université de Lyon, dans le bassin régional et les outils en ligne, soit toute action « proposée, soit spécifiquement aux doctorants et jeunes docteurs, soit pouvant concerner les doctorants et jeunes docteurs, localement, sur le site Lyon- Saint-Etienne et hors de l'offre des membres du pôle ».

[87] Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle.

Parmi les personnes interrogées, nous retenons ici celles du Tableau 35. Nous détaillons également les modes de contact, où nous devions nous adapter au mieux : un court questionnaire a été mis en place.

Tableau 35. Personnes interrogées - Mission pour le compte de l'UdL - RD2 Conseil

Structure	**Date**	**Modalités d'entretien**
INSA	30-03-2018	Téléphone
BioDocs	26-03-2018	Téléphone
Eclat	22-03-2018	Téléphone
DocE2M2	20-03-2018	Email
Ecoles doctorales		
Sciences du vivant		
ED340	20-03-2018	De Visu
ED341	16-03-2018	De Visu
Sciences exactes		
ED52 (PHAST)	20-03-2018	Téléphone
ED160	27-03-2018	Téléphone
ED162	19-03-2018	Email
ED206	20-03-2018	Téléphone
ED34	26-03-2018	Questionnaire
ED512	26-03-2018	Questionnaire
Sciences humaines et sociales		
ED486	20-03-2018	De Visu
ED492	19-03-2018	De Visu
ED483, ED484, ED485	16-03-2018	Téléphone

Dans tous les cas, les questions suivantes étaient posées, prenant en compte les attentes institutionnelles et les miennes (Tableau 36).

Tableau 36. Thèmes abordés lors de la mission pour l'Université de Lyon

Structure et poste du contact	
Actions / dispositifs	Existence d'actions hors offre connue de l'UdL
Action/dispositif spécifique	Opérateur (responsable du dispositif, prestataire…)
	Fonctionnement (fréquence, ateliers, pédagogie, durée…)
	Lieu de l'action
	Contenu
	Attentes / objectifs
	Public cible principal
	Participants
	Coût pour le public
Efficacité du dispositif	Avis de l'opérateur
	Votre avis (si l'opérateur est un prestataire)
	Retours d'expérience
	Existence de suivis post action (individuels, collectifs, questionnaires…)
	Résultats
	Recommandations
Connaissance d'autres actions	Nom de l'action et structure
	Contacts

Le questionnaire mis en ligne comprenait (*Google Form*) les questions suivantes :

Adresse email
A quel établissement et département êtes-vous rattaché(e) ? Quelle est votre fonction ?
Si vous menez des actions sur le sujet.
A quel(s) interlocuteur(s) faites-vous appel (selon les actions) ?
Pour chaque action, précisez : fréquence, fonctionnement, lieu, contenu, attentes, public principal, coût éventuel pour le public, retour d'expérience
Quel suivi post action avez-vous mis en place ?
Quelles sont les difficultés rencontrées ?
Si vous restez dans le catalogue de formations transversales de l'UdL
Quels seraient vos besoins spécifiques ?

Nous avons également conduit deux observations participantes (Tableau 37), afin de croiser les discours, comme triangulation par les méthodes (Denzin & Lincoln, 2005) nécessaire aux entretiens (Alvesson, 2003b; Didier Demazière, 2007). Les deux terrains investigués font l'objet d'encarts dans les résultats, où nous préciserons notre méthode.

Tableau 37. Observations participantes au sein de dispositifs de l'UdL

Type d'organisation	**Organisation**	**Type d'observation**	**Date**
Université	Université de Lyon – SED-Pôle Carrière des Docteurs	Participante	19-21/09/18
Université – Réseau d'universités et d'organisations	Université de Lyon – SED-Pôle Carrière des Docteurs Workshop Encadrement Doctoral	Participante	28-29/11/18

Enfin, d'autres types d'intervenants s'impliquent dans les pratiques de professionnalisation des jeunes docteurs, au sein des universités et sur le marché de l'emploi hors secteur académique. Nous avons montré dans une commination à EGOS 2018 (Canolle & Vinot, 2018a) l'hétérogénéité des acteurs présents dans un écosystème du développement de l'employabilité des jeunes docteurs en France, en particulier des intermédiaires de l'emploi qui diffusent, par un travail institutionnel, des cadres de valuations. Dès lors, nous ne reprenons pas les entretiens avec des intermédiaires dans l'observation d'un processus de professionnalisation, nous concentrons

l'analyse sur les universités, en ayant à l'esprit les différents isomorphismes à l'œuvre dans ces mécanismes de valuation.

5.2.3.2.2.3. Méthode d'analyse et de restitution

Notre stratégie d'analyse processuelle amène à organiser les données pour montrer un processus et conceptualiser un modèle (Gond & Boxenbaum, 2013). **Elle repose sur deux techniques de description et de théorisation** d'un processus (Langley, 1999).

Le « temporal bracketing » s'inspire des travaux de Giddens. Il décompose les données en périodes, permettant de montrer les implications et liens entre elles, d'une période à l'autre. Séparer temporellement les données, lorsqu'elles sont multiples et denses, a l'avantage d'une présentation plus systématique et rigoureuse, même si elle s'en fera sans doute plus longue. Une limite réside dans les discontinuités probables : « there is no a priori guarantee that discontinuities will naturally synchronize themselves to produce unequivocal periods » (Langley, 1999, p. 704). Une attention particulière doit être placée à la décomposition temporelle et son analyse.

La narration des données immerge le lecteur dans le processus, une histoire détaillée et chronologique. « This sensemaking strategy has the great advantage of reproducing in all its subtlety the ambiguity that exists in the situations observed » (Langley, 1999, p. 695). Toutefois, elle ne permet pas, pour Langley, d'accéder à un modèle théorique général, du moins pas toute seule.

Nous pouvons aborder la stratégie de « *temporal bracketing* » et de narration des données en même temps, selon différentes stratégies d'écriture (Berends & Deken, 2019) : dévoiler ou ne pas dévoiler le coupable en début de narration ? Le coupable étant la modélisation du et des systèmes d'activité en interaction. Pour la restitution des résultats de ce terrain, nous serons progressifs : les systèmes d'activité seront dévoilés au fur et à mesure de la narration. Par ailleurs, décrire un processus en se préoccupant de son contenu et de ce qu'il produit, par l'interrogation d'acteurs, c'est prendre le risque d'une réalité partielle. Dès lors, nous nous inspirons de la méthode de description par étagements de points de vue (Dumez, 2018). L'histoire qui sera restituée comporte ainsi deux protagonistes : les instruments – artefacts et signes – c'est-à-dire ce qui est fait : les actions, à travers le verbe faire plutôt que le verbe être, historiquement et socialement construits ; les personnes interrogées : plutôt que de s'ancrer dans un interprétativisme trop collé à la perception des acteurs, l'humilité de notre recherche qualitative s'efforce de laisser parler les objets d'eux-mêmes (Bencherki, 2018). Nous opérons ici un pas de côté par rapport à la méthodologie expansive de Engeström, où les instruments parlent par le biais des sujets impliqués

dans la ZPD. Nous pensons qu'une analyse de ces instruments à part des discours est nécessaire, sans verser dans la méthodologie de la Théorie de l'Acteur-Réseau néanmoins.

5.2.3.2.3. Observer les trajectoires des docteurs allant dans l'entreprise

5.2.3.2.3.1. Objectifs et méthodes de construction du matériau empirique

Les entretiens avec les docteurs en poste dans les organisations privées (hors secteur académique) ont été conduits pour comprendre ce qui les a menés à intégrer ce type d'organisation (quand, pourquoi et comment), et à placer sur la trajectoire professionnelle le rôle des dispositifs dits de professionnalisation. Il faut ici distinguer le processus de professionnalisation (dispositifs, expériences) et le moment de professionnalisation (qui serait l'entrée en poste dans l'organisation hors académie, suivant l'intention institutionnelle).

Par ailleurs, l'emploi des jeunes docteurs pose la problématique brûlante du calendrier : à quel moment considérer ces individus dans leur parcours après la soutenance ? La majeure partir des études, on l'a vu, s'attardent sur des populations à une année après la soutenance, trois, cinq, sept, voire dix années après.

Dans ce terrain, nous souhaitons saisir les individualités (intentionnalités) prises dans un processus de construction professionnelle qui peut rencontrer au moment de l'activité de thèse des dispositifs. Pour comprendre la place de tels dispositifs dans l'inscription dans un métier, il faut saisir la trajectoire. Nous la saisissons ici dans un parcours biographique en concentrant l'analyse sur le parcours professionnel. La méthode, finalement largement reprise par Bourdieu et ses collègues dans *La Misère du Monde* (1993), permet ici de décrire la trajectoire individuelle, mais aussi « l'exploration des sentiments, la reconstitution d'expériences ou d'événements passés, l'étude du sens que les individus donnent » (Bah, Tiercelin, & Ndione, 2015) à leur carrière. **Prendre cet angle permet de dépasser et d'approfondir les statistiques, voire à dégager de nouvelles hypothèses**.

Pour Bertaux (1997), repris par Bah et al. (2015, p. 56), « il y a récit de vie à partir du moment où une personne (un entrepreneur, un salarié, un consommateur, un homme politique, etc.) raconte à une ou plusieurs autre(s) personnes, chercheur(s) ou pas (sociologie, psychologue, intervenant social, gestionnaire, journaliste…), un épisode quelconque de son expérience de vie sous la forme d'un discours narratif, la narration pouvant être écrite ou orale ».

Pour contrer les biais décriés de cette méthode, nous triangulerons les données de plusieurs manières :

- Avec d'autres récits ;
- Avec des documents sur les réseaux sociaux du type LinkedIn.

Nous nous efforcerons de rencontrer les individus en face à face. A notre sens, « l'interaction entre le chercheur et l'interviewé » (Wacheux, 1996) est largement réduite au téléphone ou par Skype. Les techniques d'entretien prônées par Bourdieu dans le dernier chapitre de *La Misère du Monde* (1993) sont difficiles à mettre en œuvre par ces derniers moyens.

Par ailleurs, nous mettrons un point d'attention essentiel à la place du chercheur dans cette méthode d'entretien, en suivant là aussi les recommandations des auteurs (Bah et al., 2015; Bourdieu, 1993; Thiétart et al., 2014; Wacheux, 1996). Nous créerons un « foyer d'attention » (Goffman, 1974 cité par Wacheux, 1996, p. 131) en nous efforçant à « un oubli de soi, une véritable conversion du regard que nous portons sur les autres dans des circonstances ordinaires de la vie » (Bourdieu, 1993). Nous serons dans une écoute bienveillante et active, une « communication non violente » (p. 1392), en faisant nôtres les propos de l'enquêté avec un « amour intellectuel » (Ibid.). Cela demande un travail considérable de réflexivité de la part du chercheur, pour comprendre les effets de ses questions sur l'enquêté (Ibid.).

5.2.2.3.3.2. Caractéristiques détaillées de la population du matériau empirique

Au total, nous avons mené 20 entretiens semi-directifs centrés sur leur parcours professionnel incluant la thèse, avec :

- Des docteurs de l'Université de Lyon ;
- Toute discipline, en respectant une représentativité par rapport aux statistiques de l'UdL (répartition des docteurs de l'UdL exerçant dans l'entreprise) ;
- Ayant soutenu il y a entre 6 mois et 5 ans, suivant le temps de stabilisation dans l'emploi montré par le Céreq : donc une soutenance entre 2013 et 2017. Nous avons retenu ce calendrier comme définition du jeune docteur diplômé ;
- Passés par des formations transversales ou complémentaire, ou non ;
- Exerçant tout type d'activité en entreprise ou autre organisation du monde socio-économique (hors secteur académique).

On trouvera en Annexe 5 la composition de la population de recherche détaillée.

Avec l'aide de l'Université de Lyon, nous avons contacté par mail (publipostage) au total 20 451 personnes (4504 en 2013 ; 4810 en 2014 ; 4565 en 2015 ; 3298 en 2016 ; 3274 en 2017). Nous avons reçu 1219 retours de mail non valides. Parmi ceux ayant répondu, nous avons compté 465 qui n'étaient pas dans le périmètre et mis de côté 27 par incertitude (nous ne les avons finalement pas contactés).

Les entretiens ont été menés entre le 28/02/2018 et le 22/05/2018.

Les caractéristiques générales sont les suivantes (Tableau 38) :

Tableau 38. Répartition statistique de la population en fonction du champ disciplinaire

Champ disciplinaire	Répartition (%)	Répartition UdL (%) au 1er décembre 201588
Sciences du vivant	40,00%	44,00%
Sciences exactes	45,00%	54, 00%
Sciences humaines et sociales	15,00%	14,00%
Total général	100,00%	100,00%

Au total, la répartition par date de soutenance est assez homogène (à l'exception de l'année 2016, voir Tableau 39).

Tableau 39. Répartition en nombre de la population de recherche par année de soutenance et champ disciplinaire

Champ disciplinaire	Année de soutenance					
	2013	2014	2015	2016	2017	Total général
Sciences du vivant	4	1	1	1	1	8
Sciences exactes	1	2	3	/	3	9
Sciences humaines et général sociales	/	1	1	1	/	3
Total	5	4	5	2	4	20

Les types de contrats obtenus pour la thèse étaient majoritairement de type financement académique (contrat doctoral, ANR, Labex) et des CIFRE. D'autres types de contrats apparaissent : sans, bourse étrangère et un contrat avec un EPIC (Tableau 40).

[88] La construction de la population de recherche s'est effectuée sur la base de ce document, à l'époque où l'on a commencé à construire le dispositif de recherche.

Tableau 40. Répartition en nombre de la population de recherche par champ disciplinaire et type de contrat (financement de thèse)

Type de contrat	Champ disciplinaire			
	Sciences du vivant	Sciences exactes	Sciences humaines et sociales	Total général
Aucun	/	/	1	1
Bourse étrangère	/	1	1	2
Contrat doctoral	3	2	/	5
CIFRE	4	2	1	7
Contrat cdd EPIC	/	1	/	1
Labex	1	2	/	3
ANR	/	1	/	1
Total général	8	9	3	20

Les entretiens ont été enregistrés et ont duré en moyenne 50 minutes. Les questions posées (voir grille d'entretien Annexe 6) comprenant les thèmes suivants :

- **Années de thèse et avant-thèse** : ce qui a poussé l'individu à s'engager en thèse, comment l'expérience a été vécue, en lien avec la direction de thèse, le projet professionnel (si existait), les autres types d'engagements hors ou intra université, et les moments clés de la thèse ;
- **Le passage de la thèse à l'emploi actuel** : le projet professionnel à la soutenance (si existait), les motivations pour travailler dans l'entreprise (recherche ou hors recherche), les faits marquants de cette période ;
- **Le poste actuel** : activités et lien avec la recherche / l'académie
- **Les dispositifs de formation complémentaire** : les participations aux formations (ou non-participation) et les effets perçus pour la thèse et le parcours global
- **Parcours global** : cohérence des choix, du parcours et perception de l'utilité du doctorat dans la trajectoire.

5.2.2.3.3.3. Méthode d'analyse et de restitution

La première étape d'analyse est une attention flottante (Dumez, 2016) par la quantité d'informations issues des entretiens.

Ensuite, les travaux de Demazière et Dubar (Didier Demazière, 2003; Didier Demazière & Dubar, 2005) nous ont été utiles pour saisir les épiphanies dans les trajectoires. En effet, en construisant des « formes temporelles de la narration biographique », Demazière et Dubar offrent une méthode pour reconstruire une histoire qui se raconte le plus souvent dans les entretiens de ce type de manière décousue, mais pas dénuée de « grammaire temporelle » dont le chercheur doit se saisir (Tableau 41). L'exercice de reconstruction est en effet complexe. Dès lors, rentrer par les régimes de narration temporelle permet de saisir la « dimension diachronique » des itinéraires (Bah et al., 2015, p. 70) : les choix, les bifurcations, les idiosyncrasies. « On ne peut pas comprendre une trajectoire sans la cartographie des choix, contraintes et orientations possibles, mais la trajectoire qui émerge d'un récit que peut l'être celle d'un trajet en métro, sauf à penser que tout individu détermine très tôt les choix et l'itinéraire qu'il va suivre » (Bouilloud, 2009, p. 26).

Tableau 41. Formes temporelles de la narration biographique (Demazière, 2003)

		Enchaînements temporels	
		Temps de la redondance **Suivre un programme**	**Temps de l'inattendu** **Composer de l'hétérogène**
Les dénouements temporels	**Temps de la projection** **Perspectives argumentées**	Destin ou vocation *Je suis sur les rails* *Je suis en piste*	Opportunités ou projets *Prendre les tournants* *A la moindre occasion*
	Temps de l'héritage **Attentes contrariées**	Répétition ou fatalité *Je suis sur une voie de garage* *Le même qui recommence*	Rupture ou deuil *Je fais une pause* *C'est plus possible maintenant*

Avec ces régimes temporels en tête, sans non plus s'y tenir de manière stricte, nous avons identifié pour chaque docteur des épiphanies (ou l'absence d'épiphanie) et le moment d'apparition dans la trajectoire. Parfois, cela remonte jusqu'au lycée.

Nous avons ensuite dessiné, en suivant la méthodologie générale, un processus (Vetoshkina et al., 2017) depuis l'entrée en thèse – intentionnalités et plus largement histoire de vie (Bouilloud, 2009) – à la construction de la finalité (passant par les évolutions de la représentation de l'objet : les raisons qui poussent à faire une thèse et à continuer). Le processus met ainsi en mouvement le système d'activité dans la trajectoire personnelle et professionnelle.

5.2.3.2.4. Expérimenter un dispositif d'accompagnement pour les doctorants

5.2.3.2.4.1. Objectif et méthode de construction du matériau empirique

Le choix a ici été fait de ne pas s'en tenir uniquement aux méthodes de la T.A., sur recommandation-même de Engeström (2014). Les comparaisons et rapprochements entre T.A. et Clinique de l'Activité (Annalisa Sannino, 2011), les lectures de techniques en psychologie de la santé (Santiago Delefosse & Rouan, 2001; Santiago-Delefosse & Rio Carral (del), 2017), les retours de notre dispositif de recherche (instances) et les résultats progressifs des terrains investigués, ont construit nos choix de méthodes d'accompagnement. **Nous expérimenterons un dispositif d'accompagnement individuel de doctorants de l'UdL, dans lequel nous serons à la fois apprenti-chercheur et accompagnateur.**

L'objectif de l'accompagnement est double :

- Construire un matériau dialoguant avec les autres terrains de recherche : nous souhaitons avoir les discours des doctorants vis-à-vis des dispositifs de professionnalisation de l'UdL, leurs motivations, intérêts, déceptions, etc. ;
- Expérimenter un accompagnement sur ce que nous avons observé parmi les dispositifs les plus « efficaces », en considérant également la commande initiale, et, dans l'œil d'un recruteur, à travailler sur la verbalisation de l'action.

Sur ce dernier point, nous expérimentons une pratique de professionnalisation centrée sur un accompagnement par l'analyse des pratiques suivant une « logique de la réflexion sur et pour l'action », en premier lieu, puis une « logique d'intégration culturelle par rapport à l'action ». L'accompagnement est centré sur l'activité, et plus précisément, en fond, sur la modélisation du système d'activité.

L'accompagnement est marqué par un processus se rapprochant de celui du cycle expansif de Engeström dans un contexte à triple incertitude (Boucenna et al., 2018) : celle de la création de

connaissance (population des doctorants), celle de l'apprentissage du métier de chercheur, et celle du projet de vie. « L'accompagnement se situe dans la capacité à créer des situations problèmes, des dispositifs d'investigation du vécu, de les animer et de coconstruire avec l'apprenant plutôt que dans le guidage vers des 'bonnes pratiques' ou des normes extérieures au sujet » (Boucenna et al., 2018, p. 181).

Deux points sous-tendent l'accompagnement. D'abord, l'accompagnement relève d'une relation, ici dialogique, entre un doctorant et un apprenti-chercheur. La construction de cette relation est à la fois la construction d'un lien empathique et de la création/émergence d'une exigence/demande de transformation/évolution. Ensuite, l'objectif initial visé par la recherche est celui d'un accompagnement-émancipation qui articule passé-présent-futur dans une réflexion sur les intentions futures. Le chercheur vise à développer des formes de réflexivité par la verbalisation de l'action et la capacité à se penser dans l'action, par le langage et les confrontations, et développer un pouvoir d'agir, dans le sens de Clot, ou une agentivité, dans le sens d'Engeström. Il vise à la co-construction de formes de savoir. Dès lors, il est plus proche, dans la cartographie qu'en dressent Bayad et al. (2010), du coaching.

L'accompagnement est construit sur trois rencontres d'environ 1h30, étalées sur une période de 8 mois environ.

Il est la confrontation de deux systèmes d'activité aux projets (objet-motif) différents (Figure 39). L'accompagnateur souhaite à la fois construire un matériau empirique et développer chez l'accompagné des compétences de verbalisation de l'action. L'accompagné, lui, a des projets vis-à-vis de ces entretiens qu'il faudra démêler. L'objectif est de construire une ZPD dans laquelle se construisent des confrontations successives sur la base de matériaux divers développés tout le long du processus (les 8 mois). Il est cherché l'émergence d'un troisième objet, dont nous avons des pistes de formation avec la littérature sur l'accompagnement, mais dont nous ne pouvons présumer les résultats précis. Dans tous les cas, nous visons à faire émerger à la fois le système d'activité de thèse (c'est-à-dire le collectif) présent chez l'individu tout en définissant progressivement ses pôles et ses interactions, comprenant la finalité de l'activité (après thèse).

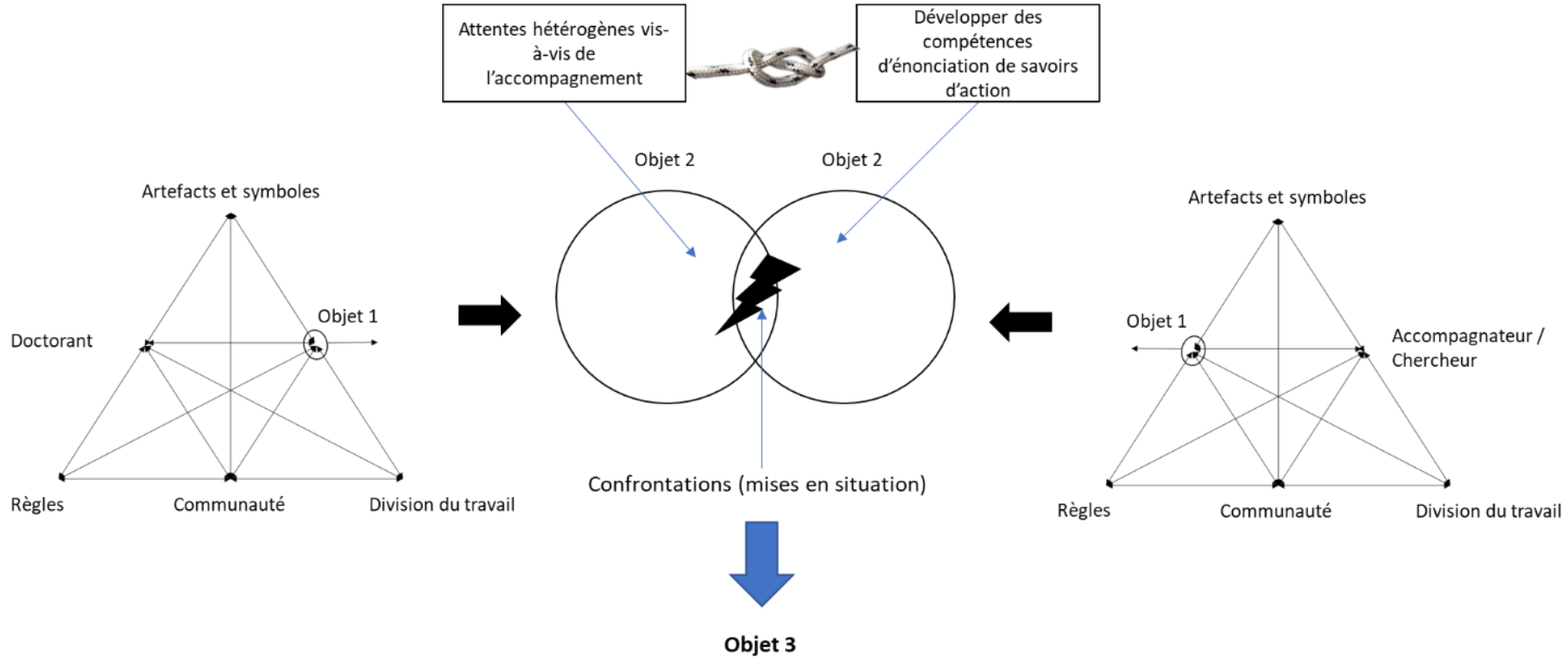


Figure 39. L'accompagnement par l'analyse de pratiques centrée sur le système d'activité de thèse : mise en ZPD de deux systèmes d'activité

Le processus s'inspire de la méthodologie expansive, adaptée à l'accompagnement individuel. D'une manière générale, le temps est ici considéré comme un temps « kairos » plutôt que « chronos » (Vandangeon-Derumez & Garreau, 2014), fondement des approches de type *organizing* des études longitudinales, mais aussi des approches qui se basent sur l'intrigue comme révélateur des structures de pensée des individus. Le temps cosmologique est d'abord opposé, puis en aide, au temps phénoménologique. **La mise en intrigue** permet alors d'expliquer les relations entre les événements, la complexité de l'action, et le sens qui leur est donné (Ibid.). C'est également une manière d'inclure les « artefacts [et] règles impliquées dans les situations » (Ibid, p.416).

La première étape est phénoménologique et vise à construire le problème. Nous faisons des méthodes de récits de vie une méthode de construction de compétences d'explicitation de parcours professionnel, attendues en entretien de recrutement. Nous nous sommes en première instance largement inspirés dans cette étape de la méthode phénoménologique proposée par Wacheux (1996), bien que nous en ayons pris quelques distances. Pour lui, l'expérience est au fondement de cette démarche. **L'individu reconstruit son expérience**. Wacheux souhaite limiter les biais cognitifs en ajoutant deux contraintes : raconter les évènements de manière chronologique et donner une perception des faits sans jugement a posteriori. En testant au préalable l'accompagnement sur un doctorant de notre laboratoire d'appartenance, nous avons vite compris la difficulté majeure de ces deux points : même si nous sommes là comme cadre de l'accompagnement, avec une grille, les évènements viennent généralement comme ils viennent ; les doctorants se jugent, beaucoup, ce qu'il faut essayer de comprendre : la meilleure manière, pour nous, a été de laisser exprimer les jugements, nous permettant d'accéder à des répertoires auxquels on n'aurait pas pensé. Cette première étape phénoménologique trouve son fondement dans toute une littérature aux courants multiples. Les démarches phénoménologiques sont particulièrement utilisées en psychologie de la santé (Santiago Delefosse & Rouan, 2001). Le cadre théorique fondant la méthode est bien balisé, tant dans l'attitude à adopter dans la démarche que sur les différentes méthodes d'analyse (Finlay, 2014). Ici, nous ne suivons pas les exigences à la lettre de la démarche phénoménologique dite de l'Analyse Phénoménologique Interprétative (P. Antoine & Smith, 2017), mais en en empruntant un mouvement que nous avons tenté d'instaurer chez l'accompagné : « il faut modifier notre posture, en passant d'une *attitude naturelle* d'expérience à une *attitude phénoménologique* vis-à-vis de cette même expérience, en opérant un mouvement réflexif, c'est-à-dire en portant notre attention non pas sur les objets du monde mais sur notre perception de ces objets » (Pascal Antoine, 2017, p. 36). Ainsi, procéder par la suggestion au récit de son parcours personnel et professionnel enjoint les participants à nous livrer un ou plusieurs sens de leur expérience, c'est-à-dire, en reprenant Dujarier (2016), à la fois la signification, l'orientation et, puisque nous n'avons pas mis de côté des jugements, le sentir. **Le premier point de la première**

étape est donc l'explication d'un premier aspect de la problématique, qui passe par le sens (signification, orientation et sentir) que l'individu attribue à son expérience.

Ensuite, la première étape continue de se construire, dans le même mouvement, mais en jouant sur l'épistémologie, sur le passage de l'action comme source à l'action comme ressource. Compléter la démarche phénoménologique avec d'autres dispositifs s'inscrit dans les recommandations de Santiago-Delefosse & del Rio Carral (2017) et Wacheux (1996). Pour saisir ce que les individus font au quotidien, dans leur activité (système d'activité), nous prenons le prétexte de l'instruction au sosie (Clot, 2010b, 2017). La méthode indirecte proposée par la Clinique de l'Activité n'est pas utilisée ici pour accéder à un réel qui ne se serait jamais réalisé dans l'activité. Nous nous en servons comme décentrage de l'individu par rapport à son action quotidienne : nous savons en effet à quel point le doctorant peut être « dans son monde », parfois enfermé dans un jugement de beauté, nous en avons fait l'expérience. L'instruction au sosie est, en plus, une manière à la fois détournée et amusante (mais parfois déconcertante) de procéder à l'analyse des pratiques, sur différents aspects de l'activité.

L'instruction au sosie

La Clinique de l'Activité construit sa méthode indirecte sur la base des travaux de Vygotski. Elle en reprend une conception de l'expérience comme « dogme », c'est-à-dire qu'elle masque des luttes entre plusieurs activités rivales. Autrement dit, pour Clot (2010b, 2017), adopter un certain comportement dans une situation, c'est en écarter d'autres. En définitive, il ne peut, pour reprendre Vygotski, y avoir d'expérience que l'expérience de l'expérience vécue (Clot, 2001) : « l'activité possède […] un volume qu'une approche cognitive de la conscience comme représentation de l'action prive de ses conflits vitaux » (Clot, 2017, p. 128). Ces activités empêchées, laissées pour compte, rivales, font partie de l'activité, qui n'est que conflits. Accéder à ces conflits ne peut se faire que de manière indirecte et « redoublée ». En effet, Clot se place en opposition avec les approches phénoménologiques husserliennes : l'introspection y apparaît comme un instrument comme un autre venant modifier la conscience de soi. Autrement dit, Vygotski et Clot ne croient pas en une coïncidence entre l'être et le phénomène (réel et réalisé) ; l'introspection vient même confirmer cette séparation. Pour observer le réalisé (l'acte de penser), il faut donc passer par le réel (la pensée), ce dernier venant remodifier le réalisé. Au final, le réel n'est jamais directement accessible. La méthode indirecte vient organiser les différents « échos » de la conscience pour les transformer en atout.

La Clinique de l'Activité développe alors différents types de confrontations, qui seront les différents modes de « redoublement » de l'expérience. Clot et ses collègues, notamment Faïta,

ont la conviction que l'analyse du travail doit permettre aux individus de retrouver les manières de faire qui auraient pu être différentes : « le réalisé n'a pas le monopole du réel » (Clot, 2017, p. 126). Les confrontations portent ainsi non pas sur la conscience comme représentation mais sur l'activité portant sur un objet.

La méthode indirecte des instructions au sosie a pour objectif le développement d'un pouvoir d'agir. La démarche, scientifique, est vue comme instrument du pouvoir d'agir. Elle vise à la verbalisation de l'activité, c'est-à-dire à la transformation des activités en langage, c'est-à-dire à leur réalisation. Dans une perspective dialogique bakhtinienne, elle est ainsi à la fois un dialogue interne et externe (Bosson, 2006), en réponse aux difficultés de l'accès à l'expérience (compétences incorporées, déficit du langage pour décrire le travail, manque de légitimité perçu par le participant). La « mise en mots » des compétences prônée par Barbier et Galatanu (2004) est trop métaphorique, selon Bosson. Reprenant Vygotski, la pensée se réalise dans le mot, la signification contenue dans la pensée est modifiée et réorganisée par le processus d'énonciation menant à l'énoncé. C'est ce qui nous a intéressé dans les méthodes de la Clinique de l'Activité et en particulier les instructions au sosie : l'analyse du travail amène à formuler des énoncés sur l'activité, en prenant en compte le destinataire, donc la réception. Nous sommes dans la triple épistémologie de Martinet (2007) : possession, action voire activité, et réception.

La méthode démarre avec une consigne simple : « Demain tu ne peux pas aller travailler. Je suis ton sosie le plus conforme, je vais te remplacer. Comment dois-je faire pour que le remplacement passe inaperçu ? ». Le chercheur est le sosie. Les consignes doivent avoir lieu sur quatre domaines de l'expérience professionnelle :

- **Les rapports à la tâche ;**
- **Les rapports aux pairs dans le collectif ;**
- **Les rapports à la ligne hiérarchique ;**
- **Les rapports aux organisations formelles ou informelles du monde du travail.**

Pour démarrer les instructions, le chercheur pourra demander que le participant s'attarde sur les modalités pratiques d'arrivée sur le lieu de travail. La suite des échanges ne cherchera pas nécessairement à comprendre le pourquoi de l'activité mais le comment.

Une fois les instructions données, une deuxième rencontre est organisée afin qu'il en donne un commentaire, soit par écrit, soit à l'oral. Le sujet observe son activité, favorisant un dialogue intérieur, une double médiation vygotskienne entre l'environnement et le langage intérieur.

Il est évidemment impossible d'avoir toutes les instructions pour un remplacement réel. La fiction permet au chercheur de comprendre à la fois la *situation* et quelle conduite y adopter. Nous sommes à la fois sur les compétences techniques et les compétences comportements, pour reprendre cette dualité. Le chercheur doit faire preuve d'imagination : s'il n'est pas expert des situations vécues par les participants, il doit adopter une posture presque naïve en imaginant dans les relances posées, même si c'est une erreur, les autres manières de faire, ce qui pourrait être fait.

Le résultat attendu par cette « machine à remonter le temps » (Clot, 2017) est double : une simplification de l'action liée aux instructions (réception) et une complexification, liée aux surprises liées à l'énonciation.

A la différence des entretiens d'explicitation de Vermersch (Rix, 2007), l'instruction au sosie n'essaye pas d'accéder à la pensée mais à favoriser une adaptation des schèmes. « Transmettre, c'est rendre possible un nouvel acte » (Clot, 2017, p. 139).

Dès lors, en utilisant l'instruction au sosie et la T.A. telle que pensée par Engeström, nous invitons le participant à se contrer sur les pôles et le contenu de l'activité, en rejoignant la stratification opérée par Leontiev entre activité, actions et opérations. **En particulier, la méthode des confrontations est au cœur de notre dispositif et continuera d'être présente sous différentes formes lors des prochaines étapes.** Comme le dit Bourdieu : « les agents sociaux n'ont pas la science infuse de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font ; plus précisément, ils n'ont pas nécessairement accès au principe de leur mécontentement ou de leur malaise et les déclarations les plus spontanées peuvent, sans aucune intention de dissimulation, exprimer tout autre chose que ce qu'elles disent en apparence » (Bourdieu, 1993, p. 1413).

Ainsi, la première étape nous aura donné une première « version » du système d'activité de thèse du doctorant, incluant son histoire de vie comme les actions et opérations (avec les instruments conditionnant les actions), ainsi que les intentions (objet-motif) d'engagement dans l'activité de thèse, en questionnant déjà sur la réalisation de l'objet-motif (finalité), donc en suivant bien la troisième génération de la T.A.

A la fin de la première rencontre, nous demandons au participant d'écrire un commentaire sur les instructions qui ont été données, en relisant l'entretien retranscrit par nos soins et/ou écoutant l'enregistrement de l'entretien. Nous demandons également d'initier un portfolio

(Carnus & Van Nieuwenhoven, 2013), en évoquant l'arrêté de la formation doctorale de 2016. Nous utilisons dans notre recherche le portfolio comme des auto-rapports (Thiétart et al., 2014), sorte d'entretien en continu (Sorreda, 2017) à la fois support de construction et de triangulation du matériau empirique et support réflexif et de contrôle réflexif pour le participant de l'accompagnement.

Portfolio (Carnus & Van Nieuwenhoven, 2013)

Le portfolio provient du monde artistique et s'est progressivement diffusé, sous différents formes, notamment le e-portfolio (Gauthier, 2017), significations et fonctions, dans les sphères sociales et professionnelles.

Il est notamment très utilisé dans les sphères éducatives, comme pratique réflexive d'évaluation des compétences, qu'il s'agisse d'étudiants ou d'enseignants. Dans le monde de l'entreprise, il a aussi pu être expérimenté dans des « démarches » intéressant les employeurs comme les services de l'emploi (Gauthier & Pollet, 2013). Du point de vue de la littérature sur les carrières, le « *portfolio worker* » correspond à cette démarche d'assemblage de compétences en fonction d'attentes des employeurs (Nicholas, 2018). La démarche s'intègre à des plans de développements personnels et de carrière auxquels les nouveaux formats de e-portfolio peuvent venir en support.

La deuxième étape, **deux à trois mois après**, est le passage de l'expérience à la conscience par un appareillage théorique et de nouvelles confrontations, pour reprendre Wacheux (1996). Pour ce dernier, cet appareillage est « nécessaire à l'instrumentation pour l'interprétation » (p.138). Wittorski parle plutôt de logique de professionnalisation par traduction culturelle. Pour reprendre Engeström : « Research makes visible and pushes forward the contradictions of the activity under scrutiny, challenging the actors to appropriate and use conceptual tools to analyze and redesign their own practice » (Y. Engeström, 2000b, p. 165). Ainsi, la deuxième étape revient sur les instructions données au sosie, par commentaire écrit et/ou oral, sur lequel il est discuté certains points parfois flous, quitte à revenir sur les instructions de la première étape, et en (re) formuler d'autres. Aussi, nous regardons, quand il est réalisé, le portfolio dans sa forme et son contenu, inséparables, menant à des discussions sur des éléments parfois nouveaux (contenu et articulation de l'expérience). Ensuite, nous introduisons l'appareillage théorique par la compétence, en tant que rhétorique. Nous ne donnons pas de définition de la compétence mais opérons dans une démarche maïeutique de questionnements, nourris des éléments de la première rencontre et, quand cela est possible, du portfolio. Notre objectif, dans l'introduction de la notion, est de saisir les perceptions vis-à-vis de

la compétence, opérant ainsi comme une autre confrontation dialogique, avec le chercheur, qui parfois se fait « l'avocat du diable », quand bien même il reste le plus possible dans une posture d'un accompagnateur de processus davantage que de contenu (Boucenna et al., 2018). La confrontation opère dans la continuité avec les instructions au sosie, la notion de compétence faisant remonter les actions et opérations de l'activité. Elle permet également d'évaluer, déjà, un premier contrôle réflexif de la part du participant, c'est-à-dire un changement de niveau de discours vis-à-vis de sa pratique.

Pour la troisième étape, nous demandons au participant de réfléchir à deux histoires : la première, que nous souhaitons écrite, doit raconter ce qui est réalisé dans la thèse, en reprenant la notion de compétence. Elle doit être un récit, une narration, ou tout autre format selon les inspirations. La consigne est volontairement floue, pour laisser toute latitude au doctorant dans la compréhension de la compétence comme rhétorique réflexive et l'appropriation de la démarche, en ayant en tête les processus de genèse instrumentale (Pierre Rabardel & Samurçay, 2006). Nous demandons de réfléchir à une deuxième histoire, non plus sur ce qui est réalisé, mais sur la trajectoire du participant, en imaginant une fin heureuse (la finalité de l'objet-motif de l'activité). Là aussi, la consigne est donnée telle quelle, un peu floue. En tête, nous avons Bouilloud (2009), et les autobiographies que les chercheurs sociologues du colloque de l'ouvrage ont réalisé sur leur parcours, opérant une articulation entre les bifurcations, les choix, bref, l'histoire de vie dans toutes ses possibilités, et les choix théoriques dans la carrière professionnelle. Les doctorants n'ont pas le recul suffisant (longueur de carrière) à ce genre d'exercice, pourtant, nous avons la conviction qu'un tel exercice favorisera un contrôle réflexif, une réflexivité réflexe, et un point d'orgue (dont on ne connait pas la fin pour la prochaine mesure) à l'accompagnement, nous permettant d'évaluer les progressions et les capacités de verbalisation de l'activité, comme de qualifier le et les systèmes d'activité de la thèse, incluant toutes les dimensions rencontrées parmi l'expérience de l'expérience vécue des participants. Les histoires sont une nième méthode de confrontation par rapport à soi dans une perspective dialogique (interne et externe).

Le processus d'accompagnement est schématisé dans la Figure 40. La grille d'entretien pourra se trouver en Annexe 7.

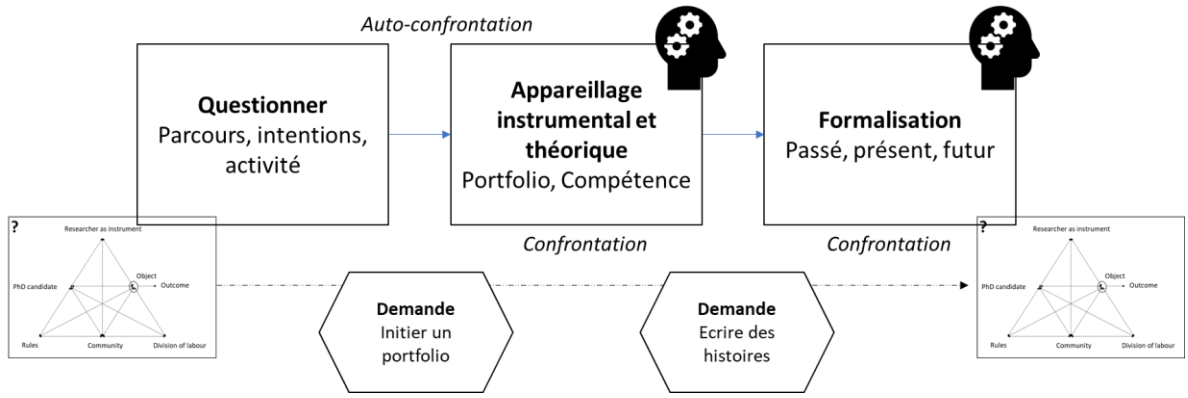


Figure 40. Processus d'accompagnement

5.2.3.2.4.2. Caractéristique détaillée de la population du matériau empirique

Dans notre recherche, le choix de la population de l'accompagnement s'est fixé sur des **critères** que nous (les instances du dispositif de gestion) avons définis parfois comme à respecter scrupuleusement.

Une difficulté majeure a résidé dans le choix des disciplines d'appartenance des sujets de la recherche. Notre travail est profondément transversal du point de vue de ses enjeux sociétaux. Pourquoi privilégier un doctorant en arts plutôt qu'en chimie ? Les statistiques sur l'insertion professionnelle n'aident guère et risquent de nous faire tomber dans un esprit binaire (en privilégiant ceux qui ont un mauvais taux d'insertion professionnel par rapport à ceux qui n'ont pas de problème majeur, par exemple). Nous nous efforcerons d'assurer une représentativité statistique (par rapport à la répartition nationale) des disciplines retenues. Aussi, nous souhaitons exclure les « cas particuliers », trop spécifiques, dont le chercheur en est une illustration. Dès lors, nous identifions des « stéréotypes », ou idéaux-types des doctorants, à partir des critères suivants, qui peuvent être cumulatifs :

- Taux de chômage persistant ;
- Manque criant de reconnaissance dans la sphère socio-économique privée : nous nous basons sur la présence de certaines disciplines dans les entreprises, grâce aux statistiques ;
- Un parcours « standard » loin d'un atypisme rendant le doctorant « cas à part » ;

- Le financement assez « classique » (contrat doctoral) ou l'absence de financement (allongeant les durées des thèses).

La littérature plus « traditionnelles » donne également quelques grilles de lecture pour le choix. Nous pensons par exemple à la bande dessinée Carnet de Thèse, de Thiphaine Rivière, mettant en scène une doctorante sans financement (congé de la fonction publique) en littérature réalisant sa thèse sur Kafka. La série télévisée Big Bang Theory donne également quelques pistes… Et l'entourage plus ou moins proche n'est pas non plus sous-estimé par le chercheur.

En stéréotypant la population de recherche, nous voulons distancier le chercheur (lui-même doctorant) des participants (doctorants). Le chercheur peut être considéré comme un cas atypique, s'étant orienté vers le doctorat après un deuxième master, qui suivait un premier parcours professionnel en tant que consultant en management auprès des administrations publiques centrales et des collectivités. Cette distanciation paraît nécessaire pour le processus d'objectivation de la connaissance produite.

Le Tableau 42 synthétise ces critères d'inclusion et d'exclusion et d'exclusion.

Tableau 42. Critères d'inclusion et d'exclusion dans le choix de la population de l'accompagnement

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Doctorants en formation initiale	Formation continue
Financement « classique » : contrat doctoral, ou de région Pas de financement	CIFRE
En 2ème année minimum	Pas en dernière année
Tout champ disciplinaire et disciplines dont le taux de chômage est persistant	Pas de sciences de gestion

Les ED sélectionnées ont été les suivantes (Tableau 43).

Tableau 43. Ecoles Doctorales de l'UdL sélectionnées dans le tri de sélection de la population de recherche

Champ disciplinaire	Ecole Doctorale
Sciences du vivant	ED 205 interdisciplinaire science-santé (EDISS)
	ED340 Biologie moléculaire intégrative et cellulaire (BMIC)
	ED341 - E2M2 Evolution, écosystème microbiologie, modélisation
	ED 476 « Neurosciences et cognition (NSCo) »
Sciences Exactes	ED 34 « Matériaux de Lyon (EDML) »
	ED 52 « Physique et astrophysique de Lyon (PHAST) »
	ED 160 « Électronique, électrotechnique, automatique (EEA) »
	ED 162 « Mécanique, énergétique, génie civil et acoustique (MEGA) »
	ED 206 « Chimie de Lyon »
	ED 488 « Sciences, ingénierie, santé (SIS) »
	ED 512 « Informatique et mathématiques (InfoMaths) »
Sciences Humaines et Sociales	ED 483 « Histoire, géographie, ménagement, urbanisme, archéologie, sciences politiques, Sociologie, anthropologie (ScSo) »
	ED 484 « Lettres, langues, linguistique, art (3LA) »
	ED 485 « Sciences de l'éducation, psychologie, info-com (EPIC) »
	ED 486 « Sciences économiques et de gestion (SEG) »
	ED 487 « Philosophie : histoire, représentation, création (Philo) »
	ED 492 « Droit »

Mais la sélection a dû aussi *faire avec* : ceux qui répondent, ceux qui le souhaitent, ceux qui sont disponibles, ceux répondant favorablement mais se désistant à la dernière minute.

Ainsi, là encore, avec l'aide de l'Université de Lyon et selon nos critères, nous avons envoyé trois emails (dont deux de relances) à :

- 448 doctorants en Sciences Humaines et Sociales ;
- 1104 doctorants en Sciences Exactes ;
- 518 doctorants en Sciences du Vivant.[89]

[89] Le nombre de doctorants totaux sur nos listes initiales étaient de 3837, dont 607 en Sciences du Vivant, 1875 en Sciences Exactes, et 1455 en Sciences Humaines et Sociales.

J'essaye d'attirer les participants par email avec un discours compassionnel *(« Les entreprises privées, votre famille et vos amis se plaignent parfois de ne pas comprendre ce que vous faites dans votre doctorat : « concrètement, à quoi ça sert ? », « et après, ça mène à quoi ? » ; « Et ta thèse, ça avance ? »*) et utilitariste (*« je vous propose de suivre un dispositif débouchant sur la validation d'environ 10 heures de formation transversale »)*. Cette première approche ne fonctionne guère. La première relance joue sur l'adaptation de l'accompagnement à l'activité (*« Le dispositif est individualisé et flexible : on prend rendez-vous selon nos agendas et on se voit là où vous préférez »),* tout en détaillant davantage. La deuxième approche a un peu plus de succès mais nécessite encore une deuxième relance. Je joue ici sur la solidarité entre doctorants (considérant toutes les difficultés connues dans l'activité de recherche) : *« Tu as dû recevoir déjà quelques mails précédents. J'explique ici un peu plus en détail ma recherche : il me manque en effet des doctorants pour mener à bien mes travaux »*. Je change le discours et l'oriente vers une plus grande proximité de langage. Cela fonctionne mieux.

Les doctorants retenus pour l'accompagnement ont été les suivants (Tableau 44). On pourra trouver une version plus détaillée en Annexe 8. Nous avons eu au total 17 participants, sur 2070 doctorants contactés.

Tableau 44. Population de l'accompagnement - Répartition par champs disciplinaires et Ecoles Doctorales

Champ disciplinaire	Ecole doctorale	Nombre
Sciences du vivant	ED 205 interdisciplinaire science-santé (EDISS)	2
	ED340 Biologie moléculaire intégrative et cellulaire (BMIC)	1
	ED341 - E2M2 Evolution, écosystème microbiologie, modélisation	1
TOTAL Sciences du Vivant	**4**	
Sciences Exactes	ED 160 « Électronique, électrotechnique, automatique (EEA) »	1
	ED 162 « Mécanique, énergétique, génie civil et acoustique (MEGA) »	1
	ED 206 « Chimie de Lyon »	2
	ED 488 « Sciences, ingénierie, santé (SIS) »	1
	ED 52 « Physique et astrophysique de Lyon (PHAST) »	3
TOTAL Sciences Exactes	**8**	
Sciences Humaines et Sociales	ED 483 « Histoire, géographie, ménagement, urbanisme, archéologie, sciences politiques, sociologie, anthropologie (ScSo) »	3
	ED 492 « Droit »	2
TOTAL Sciences Humaines et Sociales	**5**	

5.2.3.2.4.3. Méthode d'analyse et de restitution

Avec la méthode générale que nous nous sommes donnés, nous analysons le matériau brut par attention flottante : il nous faut d'abord nous imprégner avec une certaine distance de ce qui a été vécu dans l'accompagnement. Il nous faut également nous inclure dans cette première attention flottante : « les questions sont mal posées », « tu aurais pu dire autrement », « tu as été peut-être un peu trop poussif sur ce domaine », etc. Le chercheur-accompagnateur est un apprenti-chercheur lui aussi est en professionnalisation.

Puis, étape par étape, nous produisons des documents intermédiaires :

- Les retranscriptions servent aux entretiens, elles en sont un matériau doublement utile (recherche et accompagnement) ;
- Nous remettons en forme les instructions au sosie de manière épurée, pour le deuxième entretien, nous permettant de lire des passages d'instructions aux participants ;
- Nous écrivons, pour le dernier entretien, des documents qui récapitulent les trajectoires, et qui nous offrent des éléments de confrontation sur les discours tenus il y a 7 ou 8 mois.

Ces documents intermédiaires offrent des premières analyses et surtout, des réorientations d'accompagnements selon ce que l'on a peu percevoir : insistance ou moins d'insistance sur certains points, selon les processus en cours.

L'analyse des entretiens a ensuite, à la fin de l'accompagnement, suivi un processus selon les techniques utilisées par Vetoshkina et al (2017) dans la caractérisation d'un processus par codage des entretiens en suivant le système d'activité, par périodes. Des processus diachroniques (Langley, 1999) ont pu apparaître de manière concomitante à l'émergence des (re)présentations des systèmes d'activité, des finalités de l'activité et des contradictions. L'utilisation du logiciel a été parfois éclairante (pour les chevauchements des pôles du système d'une rencontre à l'autre, afin de montrer un processus d'émergence des systèmes d'activité).

Les processus ont été dessinés par interprétation du chercheur en fonction des résultats de l'accompagnement à travers les trois périodes, en dehors du logiciel.

5.3. Validité de la recherche

La validité du construit d'une recherche qualitative (Drucker-Godard & Ehlinger, 2014) repose sur la congruence entre cadre conceptuel, théorique, et la méthodologie utilisée (et les méthodes) en regard d'objectifs liés à une question de recherche, dans une unité d'analyse précise. En suivant Miles et Huberman (1984) et les méthodes triangulation (de Rozario & Pesqueux, 2018), nous avons donc construit un design de recherche qui croise plusieurs sources de données différentes, des discours, par la confrontation indirecte de systèmes d'activité. De plus, le dispositif de gestion que nous avons mis en place avec ses différences instances assure une validité de la méthode par les acteurs concernés (entreprise et Université de Lyon à qui nous avions présenté les intentions pour accéder aux terrains).

Aussi, pour assurer une validité interne de notre recherche qualitative, nous avons détaillé précisément les populations de recherche, nos intentions, les biais qui pouvaient émerger et les techniques de contournement et d'objectivation, en nous appuyant sur la littérature et notre dispositif de gestion de la recherche. Le détail précis des opérations menées participe de la fiabilité de notre recherche, qui s'entend à la fois dans les descriptions précises des démarches et dans la présentation des résultats. Jusque dans le chapitre 5, nous avons par ailleurs mis un point d'honneur à l'honnêteté, tant dans la construction d'une posture épistémologique que dans les démarches de la recherche, la précision donnée en témoigne.

Quant à la validité externe de notre recherche, elle doit nécessairement prendre en compte son positionnement épistémologique en lien avec la T.A. Une validité externe de la recherche est, avec la T.A., la diffusion du nouvel objet-motif au sein de tous les systèmes d'activité de la ZPD. Nous n'avons pas procédé à une démarche qui met *directement* les systèmes d'activité dans une ZPD. Dès lors, la validité externe de la recherche se mesurera non à cette diffusion, mais à la consolidation des résultats lors de leur opérationnalisation, tant pour l'intermédiaire de l'emploi RD2 Conseil que pour l'Université. La validité externe de la recherche se trouve dans l'action. En accord avec notre cadre épistémologique, nous ne cherchons pas une généralisation, mais le souci du détail dans les descriptions des étapes peut assurer une reproduction de la démarche dans d'autres contextes. Nos propositions d'opérationnalisations, au dernier chapitre, devront être réalisables.

Synthèse du chapitre 5

Dans le chapitre 5, nous avons détaillé de manière précise la démarche et les étapes de notre recherche, en respectant une congruence de la démarche globale (c'est-à-dire de notre positionnement épistémologique du chapitre 4).

Ainsi, après avoir présenté notre méthodologie générale qualitative ancrée dans la T.A., nous avons montré les quatre terrains de recherche investigués et les méthodes de construction du matériau empirique ainsi que d'analyse. De manière générale, l'unité d'analyse de notre recherche est le système d'activité. L'unité d'action est l'Université de Lyon. Nous mixons les méthodes de construction du matériau empirique (entretiens, observations, expérimentation d'accompagnement sur la base de méthodes éprouvées dans la littérature), et analysons les données dans une approche processuelle, en utilisant la technique du « *temporal bracketing* » et de la narration des données.

Dès lors, notre premier terrain est une exploration au niveau national des dynamiques de professionnalisation (transfert des compétences) des jeunes docteurs, afin de mieux cerner et préciser la commande de l'entreprise, et de construire un dispositif de recherche. Le deuxième terrain investigué est le système d'activité de professionnalisation des jeunes docteurs de l'Université de Lyon, au sein du Service des Etudes Doctorales. Dans le deuxième, nous avons cherché à comprendre les trajectoires des docteurs de l'UdL travaillant dans l'entreprise. Dans le troisième, nous avons expérimenté un dispositif d'accompagnement à destination de doctorants. Au total, nous croisons de manière indirecte les systèmes d'activité modélisés par l'analyse des résultats des terrains, pour construire un dispositif de professionnalisation (processus et contenu du dispositif).

Conclusion de la deuxième partie : design de la recherche

Dans le chapitre 4, nous avons dessiné une épistémologie en accord avec la T.A. en la rapprochant de grands courants épistémologiques, dont les constructivismes, et notamment de la théorie de la structuration. Nous avons conclu à une épistémologie épigénétique expansive que nous appliquons aux sciences de gestion. En particulier, nous pensons qu'elle pourrait dialoguer avec l'épistémologie de l'action développée par Hatchuel.

Notre positionnement dans la recherche est particulier et complexe, en CIFRE dans un cabinet de recrutement de jeunes docteurs, doctorant et travaillant sur la professionnalisation des jeunes docteurs, ce qui nous invite à adopter une posture réflexive, une « réflexivité réflexe », pour reprendre Bourdieu.

Dans le chapitre 5, nous avons montré comment nous répondons à la question de recherche posée en fin de première partie. Nous adoptons une démarche qualitative en suivant la méthodologie générale de la T.A. dans son processus et son intervention. Nous avons toutefois revisité l'intervention en la faisant dialoguer avec la Clinique de l'Activité pour une perspective dialogique de l'accompagnement. Nous investiguons au total quatre terrains, dans une même unité d'analyse (le système d'activité), que nous faisons dialoguer pour révéler un processus de professionnalisation à l'échelle de l'Université de Lyon et des trajectoires individuelles. La recherche est mixte, c'est-à-dire à la fois sur le contenu (les dispositifs) et le processus (construction, et trajectoires). Le premier terrain est exploratoire et nous permet d'avoir une vision plus précise de la commande de l'entreprise. Ensuite, trois terrains principaux sont investigués dans un dispositif de recherche coconstruit, au sens de Girin : les pratiques de professionnalisation au sein de l'UdL, les trajectoires des docteurs de l'UdL qui travaillent dans l'entreprise, et l'expérimentation d'un accompagnement pour les doctorants.

L'ensemble des terrains suit une méthode d'analyse commune et processuelle : nous mettons en lumière un processus de construction d'une instrumentation de gestion de la professionnalisation des jeunes docteurs pour expérimenter un accompagnement individuel et individualisant, et en conclure des dynamiques communes de processus de transfert multi niveaux.

L’ensemble de cette partie, articulée avec la première, offre une vision globale de notre design de recherche, dans lequel nous avons prêtés une attention particulière à sa congruence (Maxwell, 2012)

Au total, notre design de recherche est le suivant (Figure 41) :

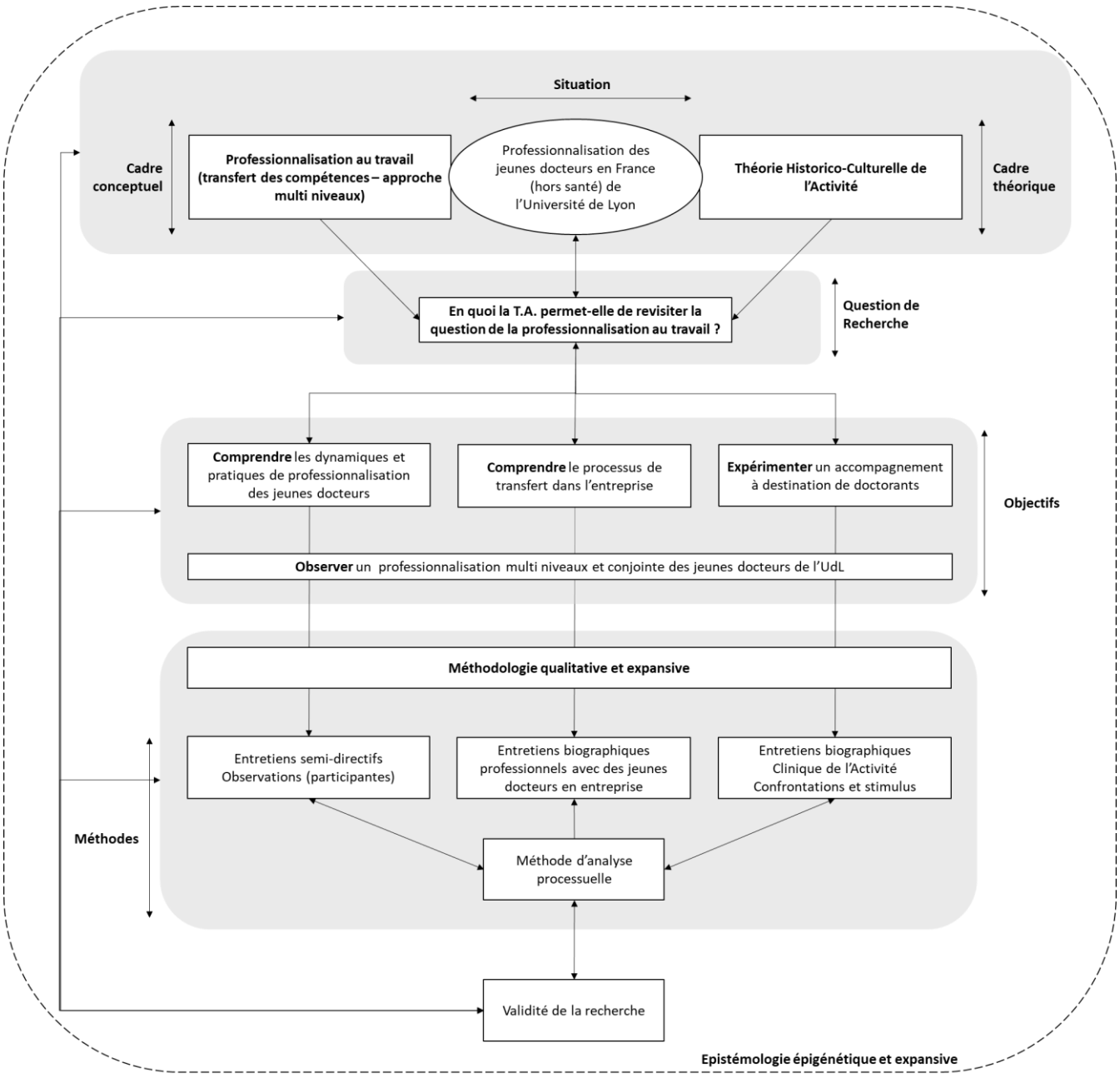


Figure 41. Design de recherche

Troisième partie :

Résultats et discussions

Introduction à la troisième partie

La dimension oubliée : l'activité de création de connaissance ?

La troisième partie rentre dans le dur du terrain. Par la narration du matériau empirique en suivant notre méthodologie générale et les méthodes plus spécifiques à chaque terrain, nous faisons dialoguer notre cadre conceptuel, théorique avec la situation problématique de départ. En ayant toujours en tête notre question de recherche (en quoi la T.A. permet-elle de revisiter la question de la professionnalisation au travail ?), nous investiguons en détail des situations empiriques dans lesquelles nous nous sommes investies soit de manière classique, dans des entretiens, soit par des observations, soit par l'expérimentation.

Le chapitre 6 entre dans les détails des discours, des dispositifs, des instruments et des trajectoires, pour montrer qu'une dimension semble manquer aux actions de l'UdL : l'activité de création de connaissance. Notre expérimentation de dispositif avec des doctorants la remettra en avant et montrera, tout en faisant dialoguer ce terrain avec les autres pour construire en filigrane un processus de professionnalisation multi niveau, comment des savoirs nouveaux peuvent être créés, amenant à la production (évaluée par des méthodes de confrontations) de compétences qui remplissent des fonctions de réflexivité analytique, critique, d'Ariane et projective.

Le chapitre 7 reprend les résultats du chapitre 6 et montre en quoi la littérature de la première partie a été mise à l'épreuve dans le dialogue que nous avons instauré en ZPD. Nous montrons que la T.A. s'applique bien du fait de son fort pouvoir explicatif à l'université, pour redéfinir le statut, de manière plus large, de l'organisation au profit des communautés d'activité. Nous proposons de réfléchir à une université réflexive et dialogique dont la première fonction serait de revoir les mécanismes de coordination Mintzberguiens à la lumière de mécanismes de coordination en nœuds de communautés. Aussi, nous proposons un modèle de transfert et de gestion de développement de compétences, dans une logique de professionnalisation assurant le transfert des compétences, pour répondre aux enjeux plus larges d'une GRH devant assurer employabilité interne et externe de leurs collaborateurs. Enfin, nous voyons les limites de la T.A., nous amenant à revoir les liens au sein de la modélisation-même du système d'activité et proposer des éléments pour une quatrième génération.

« Pierre Bourdieu ne disait-il pas, à propos de la communication des résultats de la recherche en sociologie, qu'il faut se situer entre les deux rôles de « rabat-joie » et de « complice de l'utopie » (Bourdieu, 1984, p. 95) » (Bouilloud, 2009, p. 31).

Chapitre 6.
Comprendre, expérimenter… : des pratiques d'accompagnement au processus de professionnalisation : de la description à l'analyse

Introduction

Much ado about nothing?[90]

La question est provoquante mais sérieuse. Elle part d'intuitions d'un doctorant en thèse, CIFRE, qui aura passé ses trois années à les objectiver. Mais surtout, partir d'une telle question pose le doute et la manière dont on le comble. Le raisonnement est en effet le suivant.

Si le doctorat fait beaucoup de bruit depuis quelques décennies, nous a dit Gérard (2017), et que ce bruit n'est en définitive pour rien, pourquoi existe-t-il au départ ? Le raisonnement par du bruit, pour le qualifier, pour y voir la forme de ses ondes, de qui il provient et vers qui et quoi il va (contenu, acteurs, récipients, résultats). En prenant le raisonnement par l'existence du bruit, on opère un raisonnement de type par l'absurde. Si la Terre est plate, voyons où cela nous mène, et sûrement à démontrer que la Terre n'est pas plate, mais que les conséquences du postulat initial sont fausses. Beaucoup de bruit pour rien : voilà le postulat. Rappelons-le, l'unité de lieu et d'action est l'Université de Lyon.

Les résultats seront décrits en deux temps principaux : les discours et pratiques de l'Université de Lyon au regard de la construction d'un dispositif de professionnalisation, d'abord. Ensuite, ce que nous appelons la dimension oubliée des pratiques et construction de dispositifs : l'activité de création de connaissance et la difficulté des intentionnalités des jeunes docteurs, que nous voyons à travers les docteurs professionnalisés dans l'entreprise, et les doctorants dans l'expérimentation d'un accompagnement.

[90] *Much ado about nothing*, William Shakespeare, 1600

6.1. Rappels de méthodes

Rappelons le processus général vu au chapitre 5.

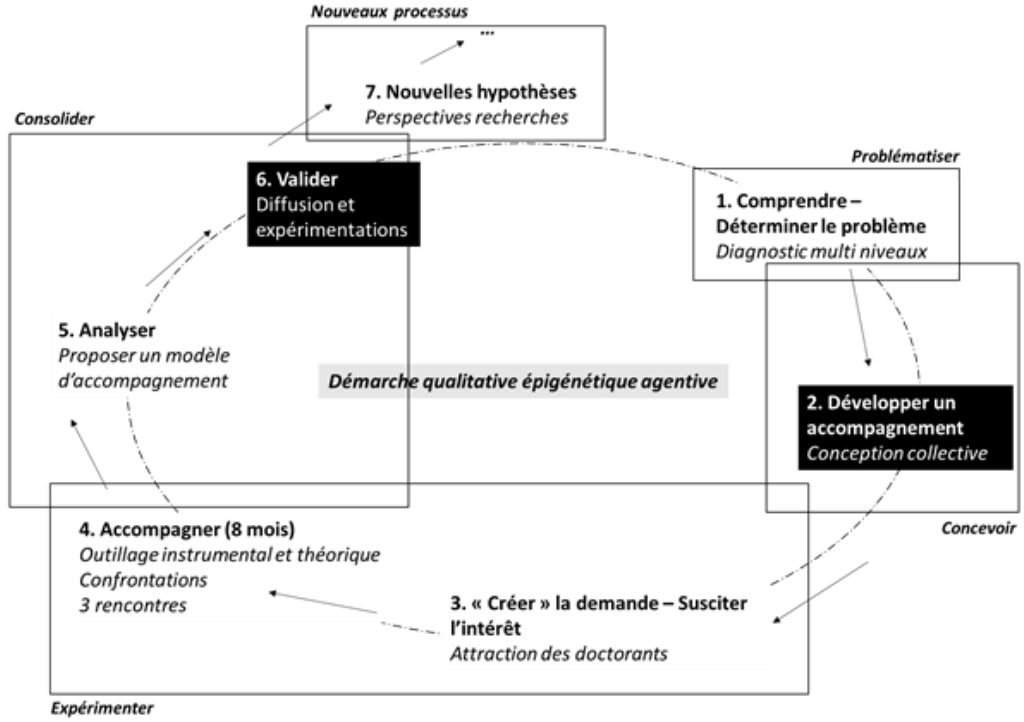


Figure 42. Démarche de la recherche

Dans cette partie, on se concentrera sur le 1. de la Figure 42.

D'abord, nous avons observé la (re) construction d'une activité de professionnalisation au sein d'un service à la croisée entre différentes attentes institutionnelles, à la fois grâce à des entretiens et des observations participantes. **La première période d'observation-entretiens** est l'entrée sur un terrain : il s'agit d'un premier diagnostic. **La deuxième période** que nous avons construite sur la base d'une épiphanie significative (changement de stratégie et embauche d'un nouveau profil) est celle de l'institutionnalisation de pratiques en même temps que la continuité de ZPD qui se mettent en place à l'intérieur de l'Université et à ses frontières. Cette étape est une démarche compréhensive pour comprendre les pratiques au sein de l'activité de professionnalisation prise dans son système modélisé par la T.A. Analyser les pratiques et les discours ainsi que les structures qui se mettent en place est cohérent avec la T.A. dans sa première étape du cycle expansif dite *phénoménologique*. Les entretiens centrés sur l'activité et les entretiens phénoménologiques

permettent de voir l'activité par le biais des interprétations que les acteurs en donnent, faisant déjà émerger des contradictions. Les observations menées de nature différentes donnent à voir les instruments, que nous analysons dans leur substance pour comprendre leur idéologie, substrat**. Les deux périodes que nous avons identifiées nous ont aidé à cadrer la narration :** nous devons cette méthode aux approches processuelles et à leur technique de théorisation par narration des données et *temporal bracketing*, permettant d'organiser les données et de conceptualiser un modèle. Associés aux méthodes de la T.A. (représentation des contradictions entres systèmes d'activité, ici), nous arrivons à décrire un processus en dévoilant des faces non visibles *a priori*, en confrontant perceptions et structures via les instruments de l'activité. **Nous alternerons entre dévoiler l'analyse par les systèmes d'activité en début de description ou en fin de description.**

Ensuite, on a rencontré dans des entretiens de parcours professionnels incluant l'activité de thèse, des jeunes docteurs de l'UdL ayant soutenu entre 2013 et 2017, de disciplines hétérogènes, en suivant le plus possible la répartition statistique de l'UdL de docteurs travaillant dans l'entreprise en fonction de la discipline de thèse. Nous avons justifié notre choix de calendrier en regard de la statistique du CEREQ. L'investigation de leur trajectoire professionnelle vise à saisir l'intentionnalité des jeunes docteurs à se diriger vers l'entreprise, en même temps que les dispositifs les y ayant aidé. Le parcours est, dans cette méthode, nécessairement reconstruit par la personne interrogée qui lui donne un sens. On s'est attardé dans l'analyse à identifier les épiphanies (les bifurcations, moments saisissants de choix, évènements marquants) dans les parcours en prenant comme unité d'analyse le système d'activité de thèse, placé dans une perspective temporelle de l'entrée en thèse à la construction de la finalité.

Enfin, sur la base des leçons tirées de ces observations, nous avons par allers et retours construit un dispositif d'accompagnement individuel dans lequel je me suis investi avec un double objectif : de la recherche, et de transformation, dans l'idée d'un accompagnement non représentationaliste. Ce sont au départ 17 doctorants de disciplines statistiquement représentatives de la répartition connue à l'UdL (hors sciences de gestion), qui sont reçus dans trois entretiens espacés d'environ deux mois, sur une durée d'environ huit mois.

Les trois terrains de recherche, aux méthodes mixtes mais qui suivent une méthodologie plus générale héritée de la T.A. et d'une démarche qualitative, se retrouvent au total pour identifier les contradictions qui se sont formées historiquement et culturellement entre les systèmes d'activité présents dans l'observation. La méthode de construction de l'accompagnement s'inspire de deux méthodes dialoguant, la T.A. et la Clinique de l'Activité, ayant

pensé les confrontations par le dialogue. L'accompagnement repose sur des principes-clés : saisir l'expérience, les pratiques et les intentionnalités passées, présentes et futures par des méthodes phénoménologiques, centrées sur l'activité et de confrontations hétérogènes. Les logiques de professionnalisation reposent sur une logique de réflexion sur l'action. Son outillage (théorique et instrumental, par la logique de la compétence), doit favoriser l'émergence de savoirs d'action et de méta compétences (formes de réflexivité), notamment une compétence d'énonciation de savoirs d'action, au cœur de la dialectique du transfert des compétences. L'accompagnement s'opère par la mise en confrontation de deux systèmes d'activité (celui du doctorant et celui de l'accompagnateur-chercheur) par la mise en place d'une ZPD qui suit un processus rythmant les différentes confrontations. La ZPD est aussi celle du lien qui s'instaure, la relation qui facilite et se nourrit des confrontations pour opérer une dialectique dans la construction d'un nouvel objet plus expansif (pour le doctorant : l'après-thèse ; pour le chercheur : la science). L'accompagnement est dès lors une mise à l'épreuve des concepts en même temps que du cadre théorique.

6.2. Construction d'un dispositif de professionnalisation

L'arrivée d'un salarié à l'Université de Lyon en février/mars 2018 pour construire un Pôle Carrière témoigne d'un mouvement déjà amorcé depuis quelques mois : la nécessité de restructurer l'offre de *formation* destinée aux jeunes docteurs de l'université dans un cadre plus professionnel, plus visible et plus articulé, afin d'accroître efficience et efficacité, en regard d'évaluateurs. Le diagnostic qui a été fait par les acteurs montre un manque d'appropriation des voies de professionnalisation par les doctorants : l'objet-motif du système d'activité de professionnalisation ne s'étend pas aux autres systèmes d'activités des doctorants.

6.2.1. Acteurs de la professionnalisation-travail et perceptions de l'activité

L'analyse des perceptions des acteurs a montré des contradictions historiquement formées dans l'intersection entre l'activité de professionnalisation des jeunes docteurs et sa réception par ces derniers. La double contrainte que subit le système d'activité de professionnalisation est résumée dans le Tableau 45.

Tableau 45. Double contrainte, niveaux de contradictions et descriptions

Niveau de contradiction	Description
1	Offrir une offre de professionnalisation efficiente, efficace et structurée aux Jeunes Docteurs *vs* Les Jeunes Docteurs ne s'investissent pas suffisamment (efficience) dans les dispositifs de professionnalisation
2	Construire et offrir un service de professionnalisation pour tous les doctorants *vs* Produire, apprendre de et répondre à des évaluations hétérogènes

La double contrainte provient de deux contradictions structurantes :

- La première est de niveau 1, entre la valeur d'usage et d'échange des dispositifs construits. Les jeunes docteurs ne s'approprient pas les nouveaux instruments. Il s'agit au total du problème de la diffusion de l'objet-motif élargi et redéfini au sein de l'activité de thèse.
- La seconde est de niveau 2, entre les pôles du système d'activité de professionnalisation, qui doit répondre à des évaluations internes et externes.
- Les deux répondent à l'introduction d'une activité culturellement plus avancée au sein de l'activité de thèse (niveau 3) et par conséquence au sein de l'activité de professionnalisation, définie par la législation et le marché, et qui opère en s'introduisant par les règles, les instruments et la communauté du système d'activité de professionnalisation. Il doit être le médiateur de ce nouveau paradigme pour sa diffusion au sein des autres activités.
- Découlent ensuite de ces premiers diagnostics d'autres contradictions à l'intersection avec d'autres systèmes d'activité, donc de niveau 4 :
    - Avec les écoles doctorales au sein de l'université, témoignant d'un problème de coordination, donc structurel ;
    - Avec d'autres acteurs en dehors de l'université mais qui entrent par la communauté-réseau multi niveaux ;
    - Avec l'activité de direction de thèse qui porte une responsabilité d'accompagnement à l'emploi.

Schématiquement, nous avons représenté la double contrainte dans la Figure 43. Nous voyons par la suite les autres contradictions qui émergent de cette double contrainte et leur schématisation.

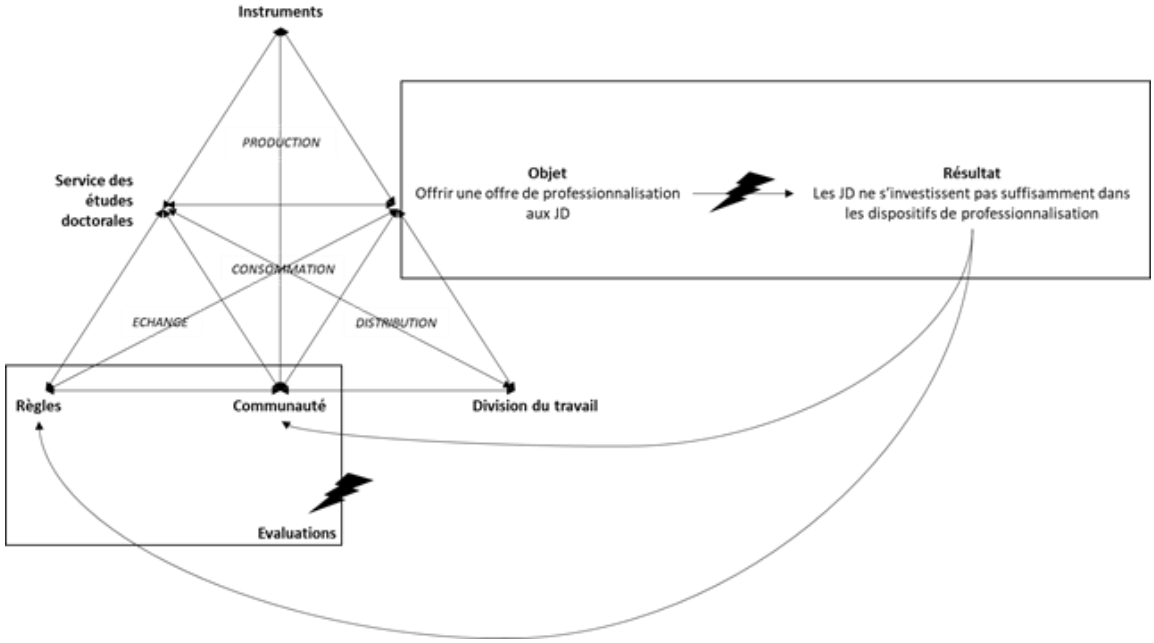


Figure 43. Double contrainte du système d'activité de professionnalisation des jeunes docteurs

Dans la suite du propos, nous décrivons de manière plus approfondie ces contradictions, en montrant les problèmes sous-jacents et historiquement construits sur trois points :

- L'enjeu de la mesure de l'utilité et du pilotage des dispositifs construits ;
- L'enjeu de coordination au sein des structures universitaires ;
- Le nouveau rôle institutionnalisé de la direction de thèse.

6.2.1.1. L'enjeu de la mesure et du pilotage de l'activité : description et analyse d'indicateurs

L'Université de Lyon consacre un budget conséquent à la construction et la diffusion de dispositifs de professionnalisation alors que « les doctorants ne font pas » (accompagnatrice au sein du SOIE à Lyon 1). Ce constat est toutefois hétérogène selon les dispositifs : des formations-action (mises en situation plus ou moins inédites selon l'expérience de l'individu) inspirés du socioconstructivisme attirent davantage (Doctoriales, par exemple) bien que le remplissage soit toujours compliqué (des relances sont multiples et il faut faire jouer la bouche à oreille à des mailles plus fines dans les structures de l'Université, au plus près des doctorants). Selon les accompagnateurs, ce sont ceux qui ont le moins de problème d'employabilité (perçue par les accompagnateurs selon des profils-types) qui s'engagent le plus. Toutefois, ces dispositifs sont construits pour tous.

Le paradoxe qui nourrit la contradiction de premier niveau vient des indicateurs suivants :

- Le taux d'absentéisme, dont on questionne la fonction et la pertinence ; et plus globalement des indicateurs ;
- Les évaluations externes des actions en faveur de l'insertion professionnelle des docteurs.

L'indicateur du taux d'absentéisme cristallise des interprétations hétérogènes en même temps qu'il est d'abord utilisé pour valoriser des actions en regard d'objectifs internes et externes. L'absentéisme est calculé par rapport aux inscrits à une formation et à ceux qui ne viennent pas. Cet indicateur isolé ne dit pas grand-chose. En effet, il ne prend en compte que les inscriptions et non les règles instaurées par les écoles doctorales en matière de formation transversale, si bien que le pilotage de l'activité de professionnalisation est rendu complexe : seule la population qui a participé aux formations est prise en compte. Le document diffusé annuellement par l'UdL sur le devenir des docteurs montre un pourcentage par discipline de docteurs ayant suivi au moins une formation, avec la nature de la formation[91]. Lors de l'évaluation de la formation doctorale, incluant la formation transversale, le score global n'est pas en soi alarmant (3,1/5), mais cache des disparités selon les disciplines (2,7 pour les SHS au lieu de 3 chez SV et SE). Là encore, cet indicateur se rajoute à celui de l'absentéisme mais ne dit pas grand-chose : on ne sait pas s'il se base sur les inscrits et/ou sur ceux ayant consulté le catalogue (avec ceux n'y ayant pas vu leur intérêt).

La grande majorité des discours entendus dans les entretiens s'oriente vers des déficits d'appropriation des dispositifs de la part des doctorants, montré par l'indicateur de participation et d'absentéisme (inscription et non venue). Tantôt l'indicateur d'absentéisme est pris comme justifiant les discours sur la reconstruction des catalogues, tantôt il est atténué.

« L'absentéisme est à 30%, ce qui est non négligeable en rapport du coût de mise en place de ces formations d'autant plus que l'on fait appel à des entreprises privées », R.

« 20% d'absentéisme, c'est normal, c'est ce qu'on trouve partout », C.

[91] « Devenir des docteurs de 2013 » : la statistique montre que 49% des SE, 43% des SV et 29% des SHS ont suivi au moins une formation transversale. Les formations étaient les suivantes : « compétences spécifiques et disciplinaires : 94 participants / Les langues (français, langue étrangère (FLE) et anglais) : 88 / La gestion de recherche et la gestion de projets : 87 / La connaissance de l'entreprise, la valorisation de la thèse : 75 / La communication, les sciences et société : 62 / L'entrepreneuriat : 19 ».

Il est difficile d'analyser la documentation interne à l'UdL (SED) produite pour l'évaluation HCERES 2019-2020, croisée avec les statistiques annuelles sur le devenir des docteurs et les discours des acteurs interrogés.

Par exemple, dans le document pour l'HCERES, le taux d'absentéisme ne prend pas en compte le nombre de places possibles dans les formations. Seule le nombre d'inscrits et de présents est mentionné.

Entre 2013-2014 et 2017-2018, le nombre de modules a augmenté de 36% (beaucoup de MOOC ont été introduits, mais il n'est pas possible de calculer les participations à ces formations). En comparaison, le coût de ces modules (qui prend en compte uniquement le coût formateur, et non les budgets logement dans les formations en résidence de type Doctoriales) a augmenté de 29% et le taux d'absentéisme a diminué de 2 points (mais augmenté de 2 entre 2016-2017 et 2017-2018). Les règles de présence ont changé en 2018 : pour valider une formation, il fallait être présent au moins 1/3 du temps, avant 2018 ; désormais, il faut attester d'une présence de 2/3 d'heures : sur une formation de 3 jours, il faut faire au moins 2,5 jours, ce qui explique sûrement l'augmentation de 2 points du taux d'absentéisme. La baisse entre 2013 et 2018 semble dérisoire en regard des 29% d'augmentation du coût. De ce point de vue, le rapport moyens alloués-résultats (taux de présence) est discutable. Aussi, **les moyens de pilotage de l'activité « formations transversales » du SED résident :**

Sur un calcul du taux de présence (et inversement absentéisme) reposant sur le rapport inscrits / présents ne pouvant prendre en compte les politiques hétérogènes des Ecoles Doctorales en matière de quotas d'heures obligatoires.

> La triangulation des discours sur l'absentéisme a montré, par exemple à Nantes, que 20% étaient dans la norme : « Nous avons une mesure des taux d'absentéisme, ils savent si les formations sont suivies. Il y a eu d'absentéisme, c'est de l'ordre de 15-20%, c'est plutôt bon », Responsable, Université de Nantes.

Sur l'expérience des accompagnateurs, qui restent le principal indicateur. « Un formateur il a l'habitude, il est dans le marché », C[92]. Aussi, les analyses sur chaque formation reposent sur les retours informels des accompagnateurs, en rapport avec les discours des participants. Ceux qui ne sont pas là ne sont pas analysés.

Sur d'autres dispositifs d'évaluation interne d'une grande variété. Il existe une hétérogénéité de pratiques selon les mailles de la structure universitaire (enquêtes qualitatives, par

[92] Le Services des Etudes Doctorales est petit et les personnes peuvent largement être retrouvées par leur fonction. Pour conserver l'anonymat, nous restituons en donnant une initiale qui ne correspond pas à celle du nom ni prénom de la personne.

questionnaire, statistiques sur la satisfaction des formations, ou pas d'enquête). Pour les acteurs interrogés :

- Les **retours sont très faibles** et insuffisants pour piloter l'activité.

« Il n'existe rien qui mesure l'efficience, même l'utilité des formations. Les retours ne disent pas grand-chose. Ça me gêne d'être comme ça dans le brouillard, sans savoir ce qu'il faut faire » (C.).

- Les **formes d'accompagnement plus individualisées sont difficiles à mesurer**.

> « C'est difficile car l'accompagnement est individualisé, en particulier dans le sujet de thèse. Il y a des choses qui vont très bien marcher avec certains, d'autre pas. Je n'ai pas toujours de retours et parfois je me rends compte qu'une convention se monte. Certains volent tout seuls de leurs propres ailes et je suis au courant quand le dossier est déposé. Je me suis plusieurs fois rendue compte que des doctorants (avant, pendant ou après la thèse) reviennent alors que je les avais perdus de vue. Certains savent dire pourquoi, en quoi l'accompagnement a aidé. Ils construisent quelque chose, sont dans une dynamique, mais ça se perd. Mais c'est bien, parfois frustrant. Et les enquêtes sont toujours anonymes. Je vais de temps en temps regarder sur LinkedIn ce que telle ou telle personne devient. », H.

En définitive : **« il existe beaucoup de dispositifs, mais peu de mesures de leur efficacité, si ce n'est des enquêtes, mais quel est l'impact des dispositifs ? Nous avons une problématique du calendrier. A l'UdL, nous faisons des enquêtes à 5 ans. Il y a un débat en ce moment sur le pilotage des enquêtes à 3 ans, au Ministère ou au sein des COMUEs. Les enquêtes à 5 ans sont plus intéressantes. A 3 ans, il y a beaucoup de Post Doc », P.**

Les indicateurs, dont le taux d'absentéisme, ne rendent compte que du volume produit des formations et des présents, mais ne l'analysent pas.

Les indicateurs (absentéisme, résultats d'enquêtes sur les trajectoires) sont aussi destinés à l'évaluation externe : l'université doit répondre à des évaluateurs externes qui examinent tantôt la présence d'actions, les retours qualitatifs d'acteurs, les formations construites, suivies, les taux d'insertion, et le budget alloué (HCERES, Cour des Comptes, Etat pour l'accréditation des Ecoles Doctorales via le logiciel de reporting SIREDO décentralisé au sein des Ecoles Doctorales (ED)[93], statistique publique traitant du taux d'emploi et de l'emploi). **Cette injonction se décline dans les**

[93] SIREDO (système d'information sur la recherche et les études doctorales) est un outil de reporting des effectifs mis en place par l'Etat afin « d'évaluer les Ecoles Doctorales » et « d'aider au pilotage des établissements » : voir https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9/collecte-EESR9_R_39-059-suivi_des_ecoles_doctorales.php. L'enquête alimenter les données statistiques nationales sur l'Etat de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
L'enquête comprend entre autres une saisie de données sur la durée des thèses selon le domaine scientifique.

discours avec un sentiment d'urgence qui s'est fait sentir lors des observations, à faire en sorte que les actions soient appropriées par les doctorants, là où l'enjeu de l'emploi n'est pas nouveau :

- Professionnaliser les jeunes docteurs, c'est leur donner les ressources – celles déjà existantes mais dont ils n'ont pas conscience ; celles qui ne sont pas encore là – pour appréhender les marchés du travail dans lesquels ils souhaitent s'intégrer et « avoir une meilleure transition professionnelle et reconnue » (Pôle Carrière, UdL) ;
- « Le but du SED, c'est que les doctorants trouvent un travail à hauteur de leur qualification après la thèse », C.

Globalement, ces indicateurs, évaluations et discours croisés questionnent :

- La stratégie adoptée par l'UdL et son alignement au sein des structures, dans les discours ;
- La pertinence des dispositifs, mesurée en fonctions d'indicateurs avec lesquels les acteurs semblent avoir du mal ;
- Donc la pertinence de ces indicateurs et plus globalement d'un ROI de la formation (pertinence et résultat, ce dernier étant difficile à mesurer – relation formation-emploi) ;
- La communication sur les dispositifs ;
- Leur appropriation ;
- Leur construction (coordination et co-construction) ;
- Le rôle des enquêtes statistiques internes comme médiateur d'un apprentissage expansif.

6.2.1.2. L'enjeu de coordination au sein des structures universitaires[94]

Les entretiens que nous avons menés avec les ED ont montré des contradictions quand on croise les discours et les instruments avec le SED Nous avons schématisé les contradictions entre le système d'activité de professionnalisation (SED) et les écoles doctorales dans la Figure 44.

[94] Ce paragraphe repose en grande partie sur la courte étude menée avec le cabinet RD2 Conseil, pour le compte de l'UdL.

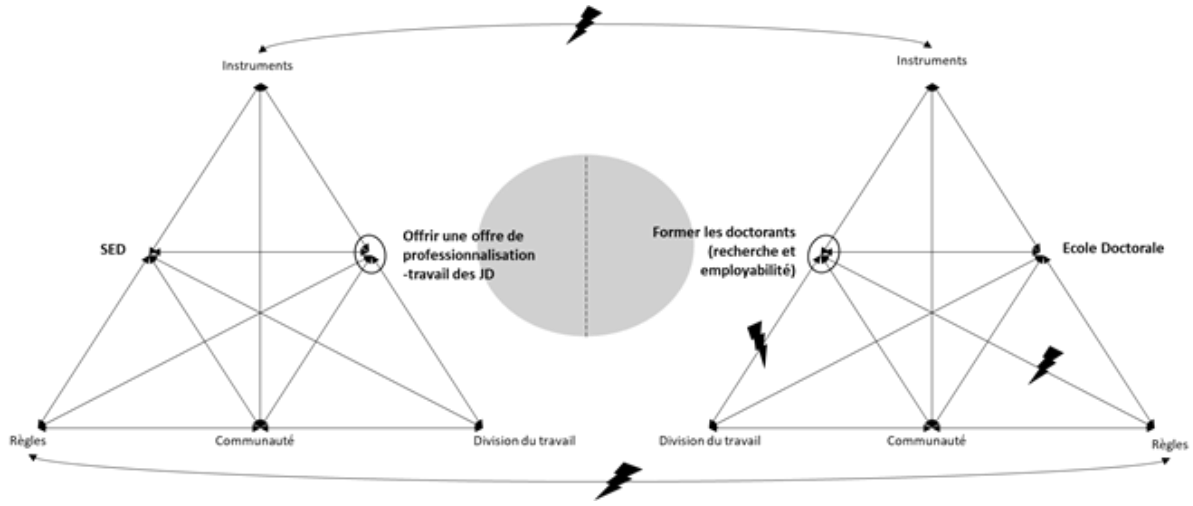


Figure 44. Contradictions entre le système d'activité de professionnalisation (SED) et l'Ecole Doctorale

On montre les points suivants :

1. Les ED **manquent de moyens** financiers et humains pour répondre à l'objet-motif de l'activité de professionnalisation-travail (les ED sont responsables de l'employabilité des doctorants) venant s'ajouter au motif initial (formation à la recherche), ce qui amène à des contournements, à se reposer sur un réseau et d'autres structures universitaires.
2. Mais **les pratiques sont grandement hétérogènes**, dépendant des moyens, du rapport avec l'UdL, des modes d'organisation, des règles, et des spécificités dans chaque discipline.
3. On note également des **difficultés de communication** avec l'UdL. Les systèmes d'informations mis en place ne peuvent s'y substituer. Ce déficit rend difficile l'appropriation des instruments disponibles construits par le SED.

6.2.1.2.1. Manque de moyens : faire plus avec la même chose

D'abord, quand les ED se reposent sur le catalogue de l'UdL, c'est dans la majorité des cas par soucis de budget et/ou de compétences. L'injonction devient paradoxale et renforce la contradiction.

Certaines écoles doctorales mènent des actions spécifiques, seules (ressources propres) ou accompagnées (prestataires externes). D'autres se reposent sur les bureaux d'insertion professionnelle (SCUIO.IP), au sein d'un pôle dédié (à Lyon 2 : Pôle doctoral de la Direction de la Recherche et des Ecoles Doctorales) ou sur des intervenants extérieurs prenant majoritairement la forme d'intermédiaires de l'emploi (associatifs, publics ou privés). Certaines ne font rien, si ce n'est des « discours de prévention » (ED206 chimie).

L'ED 206 (chimie), à titre d'illustration, ne mène pas d'actions en particulier, rien n'a été mis en place en plus du catalogue de l'UdL. La direction de l'ED exprime sa double difficulté : communication et coordination des actions.

> « On a beaucoup de mal à savoir ce qui se fait pour ne pas faire de redondance. Il y a des personnes mieux placées que moi pour faire cela, comme [salarié du SED] et je ne veux pas perturber l'action d'autres personnes » (ED206). Dès lors, l'ED 206 se repose sur des « discours de prévention ».

C'est le cas d'autres ED, mais ils dépendent en grande partie des profils de la direction. A l'ED206 comme à l'ED PHAST, les profils de la direction sont hybrides (académie / industrie) et permettent soit la mobilisation d'un réseau professionnel pour faire appel à des organisations jugées compétentes pour accompagner les JD (comme ici, PHAST faisant appel à une association d'anciens dirigeants, bénévoles, pour mettre en place un dispositif de mentorat), ou pour tenir un discours plus incitatif et éclairé sur les possibilités (l'ED206 fait la promotion de la création d'entreprise pour que les doctorants « prennent en main leur carrière » : la direction de l'ED206 est un correspondant valorisation des laboratoires en lien avec la Société d'Accélération et de Transfert Technologique, SATT, Pulsalys sur la région Auvergne-Rhône-Alpes).

Les ED en sciences exactes travaillent largement avec le service dédié à l'emploi des étudiants d'un établissement universitaire (Lyon 1) : le SOIE (Service d'Orientation et d'Insertion Professionnelle des étudiant-e-s de l'Université Claude Bernard Lyon 1) par manque de compétences et de budget, là aussi. L'injonction devient paradoxale à double titre, lorsque, à l'interrogation du service SOIE, nous apprenons également les contraintes de ressources : depuis que T. est au SOIE, la charge de travail a augmenté (c'est aussi le cas du BAIP[95] à Lyon 3) T. s'est fait davantage connaître mais doit répartir son temps sur plusieurs activités. Les doctorants ne se sentent pas « forcément préoccupés par l'emploi », mais les ED contactent le service, menant à la création d'actions.

Les ED des disciplines SHS se basent essentiellement sur le catalogue de l'UdL et le pôle *ad hoc* rattaché à la Direction de la Recherche et des Ecoles Doctorales (Lyon 2). L'ED Droit et Sciences Economiques et de Gestion (SEG) font figure d'exception. La première dispose de moyens, en baisse, permettant de jouer sur des tableaux diversifiés (carrière dans l'enseignement supérieur et la recherche, dans d'autres filières, et des réflexions en cours sur la mise en place d'un référentiel de compétences des docteurs en droit). L'ED fait face à un souci de présence dans certaines formations (autres filières de recrutement, par exemple, l'école des avocats) : beaucoup

[95] Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle

abandonnent après le premier module (de 7 participants à 2), conduisant à repenser la formation et conclure :

> « La formation a un caractère professionnel mais tant que les doctorants ne sont pas docteurs et n'ont pas connu quelques échecs lors de recrutements, ils ne semblent pas prêts à envisager autre chose qu'une carrière dans l'enseignement supérieur et la recherche », ED 492.

Une réflexion est dès lors menée sur la manière dont les doctorants pourraient se sentir plus concernés par cette formation, sans toutefois trouver une manière de résoudre la contradiction. Quant à l'ED SEG, elle se repose sur les formations transversales hors scientifiques sur le catalogue de l'UdL tout en précisant que les disciplines représentées dans cette école doctorale sont naturellement plus proches du milieu de l'entreprise et économique.

De manière plus globale, chaque ED bénéficie de son propre réseau en se reposant notamment sur des associations de doctorants spécifiques et plus à même de saisir les enjeux de l'activité. La difficulté pour l'activité du SED est l'articulation du général au particulier : le discours se construit autour de la transversalité des compétences que l'on décline par des formations *ad hoc* pour des disciplines transversales. L'ED 160 (sciences de l'ingénieur) s'appuie sur des dispositifs externes (profitant des organisations de rattachement des doctorants CIFRE, entre autres) et financent des formations développant des compétences de management scientifique pour des carrières dans l'industrie, débouché important pour ces docteurs. L'ED EDIS-E2M2 s'appuie sur l'association BioDocs pour des formations au plus près des doctorants et des échanges avec des personnes de l'entreprise (visites, tables rondes).

6.2.1.2.2. Pratiques hétérogènes – coordination et coopération

La division du travail dans l'activité de professionnalisation (SED) représente une répartition des rôles au sein du SED suivante : responsable formations transversales ; responsable relations avec le monde socioéconomique : responsable formation-action ; directrice du SED. **Cette division du travail doit composer avec les Ecoles Doctorales (ED) et leur propre système d'activité et division du travail, qui peine à se saisir des instruments disponibles.** Les objets des deux systèmes d'activité ne s'étendent pas l'un à l'autre. La contradiction révèle une problématique structurelle de coordination par les règles et par le lien entre les pôles des systèmes d'activité.

Les actions que les ED peuvent mettre en place dépendent des moyens qui leur sont alloués avec une classification indirecte par le nombre de doctorants : des disciplines où les doctorants sont moins nombreux auront moins de budget. C'est dès lors le catalogue de l'UdL qui doit normalement prendre le relais ou les services des établissements. Aussi, le manque d'harmonisation des règles sur l'obligation des heures de formation transversale crée des disparités entre établissements et ED

et des paradoxes vis-à-vis de la politique de professionnalisation des JD affichée par l'Université de Lyon.

La difficulté supplémentaire réside dans les **stratégies adoptées lorsque des quotas d'heures sont imposés aux doctorants** dans les ED/

> « Dans certaines écoles doctorales, la validation des heures de formation transversale est obligatoire pour pouvoir soutenir, ce qui mène parfois les étudiants à des comportements très utilitaristes et efficaces. Mais d'autres en font plein avec plaisir » (C.).

Si l'UdL met en place un règlement intérieur, montrant une certaine amélioration sur ce point, ce n'est pas contraignant, à l'inverse d'autres universités.

> « A l'Université de Grenoble, les doctorants sont inscrits à la COMUE, pas à Lyon » (R.).

Les acteurs des ED remontent d'autres difficultés de coordination vis-à-vis de la mise en application de la législation (arrêté de la formation doctorale de 2016) : comité de suivi, convention de formation, portfolio.

> « Il y a un manque de coordination sur les incontournables : comité de suivi, convention de formation », ED340.

L'outil mis en place par l'UdL (SIGED : Système d'Information et de Gestion des Ecoles Doctorales) n'est pas perçu, sur ce point, comme facilitateur mais davantage comme une tâche administrative supplémentaire à la gestion de l'ED. Les bases de données se multiplient et il devient difficile d'accéder à l'information (par exemple : offres d'emploi).

> « Est-ce que l'UdL regroupe des offres d'entreprises ? Il n'est pas évident de récupérer de suite l'information et les doctorants finissent par se perdre entre tous les sites, ED, laboratoire, UdL. Il faut consulter plusieurs bases plutôt qu'une seule », ED E2M2

Enfin, les enjeux de coordination au sein de l'UdL renvoient à **la difficile harmonisation des pratiques en regard de l'hétérogénéité des disciplines de recherche**. Elles construisent des activités aux mécanismes de régulation divers. De même, la coordination est mise à mal du fait des spécificités de l'activité de production de connaissance elle-même. Les ED en parlent en exprimant leurs difficultés très ancrées dans des problématiques contingentes.

> Par exemple, l'ED en droit précise que : « les carrières après thèse pour les docteurs en droit sont bien connues, magistrature, barreau, privé, reconversion, IRA, concours d'attachés territoriaux » (ED 492). Les formations professionnalisantes sont dès lors très spécifiques. Toutefois, bien consciente des compétences des docteurs en droit à développer, elle souhaite construire des ateliers d'expression orale pour une parole plus efficace en public, en passant

par des ateliers de théâtre. Elle réfléchit également à mettre en place un référentiel de compétences spécifique aux docteurs en droit plutôt qu'un référentiel générique.

6.2.1.2.3. La communication

Enfin, la majorité des ED interrogées ont des difficultés de communication avec l'UdL (pôle SED) sur les actions de professionnalisation[96].

Il est reproché à l'université (COMUE) le trop plein d'informations ou le manque de dialogue entre structures sur l'existant, qui retentit sur les niveaux d'engagement des doctorants dans les dispositifs. Nous avons pu croiser deux discours : un directeur d'école doctorale nous parlant d'une action de type mentoring réalisée par une association de bénévoles spécialisée dans l'accompagnement professionnel (individu et organisationnel), et le directeur de l'ED. L'association le dit ainsi :

> « Aujourd'hui, l'université ne sait pas communiquer avec ses étudiants. L'université fait plein de choses. [Le directeur de l'ED] ne connaissait pas l'existence des JED, par exemple. L'université ne donne pas envie aux étudiants de suivre les formations, les événements. Il y a un problème de communication et d'appropriation. Plutôt que d'en faire trop, il faut améliorer la qualité plutôt que la quantité », Association spécialisée dans l'accompagnement professionnel.

Les ED tiennent un discours hétérogène en montrant une problématique de coordination ED-établissements que l'éloignement peut favoriser. Ainsi E2M2, à cheval sur trois établissements, n'a pas forcément connaissance des actions menées par tous, d'autant que « l'INSA et l'ENS ne sont pas très communicantes sur les actions ». Le pôle FEDORA[97] de l'INSA, sur ce point, discute avec les 8 ED qui y sont rattachées (de la mécanique aux SHS) et rappelle une autre difficulté.

> « Chaque ED est pilotée par des établissements multiples (MEGA, Centrale, Lyon 1, INSA, Lyon 2, Lyon 2…) et ont une grosse responsabilité puisqu'elles obéissent aux règles des établissements » (FEDORA).

La différence avec le SOIE ou les BAIP[98], c'est la spécialisation du pôle (formation et recherche), de la même manière qu'à Lyon 2, qui réduit les tensions de rôles (il n'y a pas à s'occuper de

[96] Le problème était déjà mentionné dans le rapport HCERES 2016 : « Rapport d'évaluation de la stratégie de coordination territoriale du site de l'académie de Lyon », HCERES, 2016. Voir page 37. Consultable ici : https://www.hceres.fr/fr/rechercher-une-publication/universite-de-lyon

[97] Voir : https://www.insa-lyon.fr/fr/departement-fedora-formation-par-recherche-et-etudes-doctorales

[98] Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle, dans les établissements de l'UdL.

l'employabilité d'autres populations) **mais ne permet pas non plus une meilleure communication, connaissance et engagement** :

> « Depuis que je suis sur cette mission, il y a eu une augmentation de la charge de travail. Je me suis fait davantage connaître, même si j'ai eu certaines difficultés. Les doctorants ne sont pas forcément préoccupés par cela », SOIE.

L'enjeu de la communication est donc interne et externe, et révèle des problèmes structurels comme du statut et du mode de la communication.

On a jusque-là montré trois problèmes :

- **La mesure**, en questionnant le pilotage de l'activité de professionnalisation et son adaptation aux résultats des enquêtes ;
- **La coordination et la communication** (l'un étant constitutif de l'autre) donc le management, mais qui se heurte à la multitude de systèmes d'activités avec des objets et finalités hétérogènes et des doubles contraintes en leur sein ;
- **Le budget** hétérogène en fonction des structures.

6.2.1.3. Le nouveau rôle institutionnalisé de la direction de thèse : le nouveau manager

Les acteurs de la professionnalisation sont unanimes : l'appropriation par la direction de thèse (DR) des nouveaux instruments de l'activité de thèse n'est pas bonne.

Les règles ne facilitent pas non plus la démarche.

> « La formation est normalement obligatoire [dans les ED] mais dans la réalité, elle est laissée à la volonté des étudiants et de leur encadrement » (P.).

Des situations parfois extrêmes existent : de soumission, ou alors de refus de penser l'après-thèse en dehors de l'académie.

> « Certains directeurs de thèse ne voient pas l'intérêt de penser à la carrière des doctorants hors académie en se disant qu'ils deviendront enseignant chercheur » (C.).

Il existe de nombreux « blocages » (G.) tant sur le caractère obligatoire de ces formations que sur la formation des encadrants elle-même, solution envisagée mais dont les acteurs disent qu'elle est difficile à mettre en œuvre.

Dès lors, la vision qu'ont les acteurs de la professionnalisation vis-à-vis de la DR est un encadrement qui ne se saisit pas des enjeux contemporains liés à l'emploi autre que celui dans l'ESR : la professionnalisation de l'encadrement passe par le développement de nouvelles compétences permettant une socialisation non plus naturelle (dans l'ESR) mais transversale.

> « Il existe des personnes qui sont engluées au bout de deux ans et des directeurs de thèse qui ne sont pas aidant pour se positionner dans la relation professionnelle de chercheur », H.
>
> « Certains directeurs de thèse ne voient pas l'intérêt de penser à la carrière des doctorants hors académie en se disant qu'ils deviendront enseignant chercheur », C.

Mais, par triangulation, nous avons vu que les autres universités (Nantes, Grenoble, UPMC) sont allées plus avant sur la formation des dicteurs de thèse, alors qu'à l'UdL, on y réfléchit sans trop savoir comment procéder.

> « L'université de Nantes va mettre en place une formation au management à destination des directeurs de thèse pour qu'ils apprennent à mieux manager leurs doctorants. Les directeurs ont de plus en plus de mal à se positionner en tant que supérieur hiérarchique, à imposer leur autorité à différents points de vue, les réinscriptions en 2/3ème année de thèse malgré le fait qu'il y ait un comité d'encadrement. Sur l'acceptation d'un étudiant doctorant, sur le plan national aussi, on a des doctorants qui contestent leur sélection, l'orientation de thèse prise par le directeur de thèse, ne pas avoir eu leur contrat doctoral, le renouvellement d'une inscription. Les directeurs de thèse sont perdus et n'arrivent pas à s'imposer. Il a 15/20 ans, on n'entendait pas ce discours. Maintenant, il y a une remise en cause du conseil donné par le directeur de thèse. Il y a un débat mais c'est un constat, au niveau national presque toute discipline confondue », Université de Nantes
>
> « Un des objectifs c'est effectivement de mieux outiller les encadrants, de mieux les former, mieux les outiller. Donc c'est un sujet qui est un peu sensible parce que comme tu dois certainement le savoir, il y en a beaucoup qui, soit pensent savoir et qui en fait ne savent pas franchement, il y en a d'autres, c'est le cadet de leur souci, il y en a d'autres qui sont plein de bonne volonté, mais qui ne savent pas forcément comment s'y prendre ou qui n'ont pas le temps. Ça, c'est effectivement un des gros objectifs, mais ce sera pour la partie perspective 2019 », B. (Lyon)

L'ensemble des discours sur la DR ne fait jamais mention du caractère de l'activité de la DR. Dans les observations et entretiens que nous avons menés, il faudra attendre un groupe de travail en avril 2019 avec les ED et le SED pour entendre un débat sur l'activité des DR et leur rôle *possible* dans l'accompagnement professionnel hors secteur académique, sans toutefois arriver à un consensus.

> « Rajouter une formation, ce n'est pas aberrant. Les nouveaux HDR sont plus demandeurs que les plus anciens », Directeur d'ED
>
> « Les doctorants arrivent tous avec une idée de carrière académique. Il faut faire changer les encadrants », E.
>
> « Il y a une réflexion sur l'encadrement à Bordeaux », C.
>
> « Les directeurs de thèse sont déjà surchargés », Directeur d'ED

On représente cette contradiction dans la Figure 45.

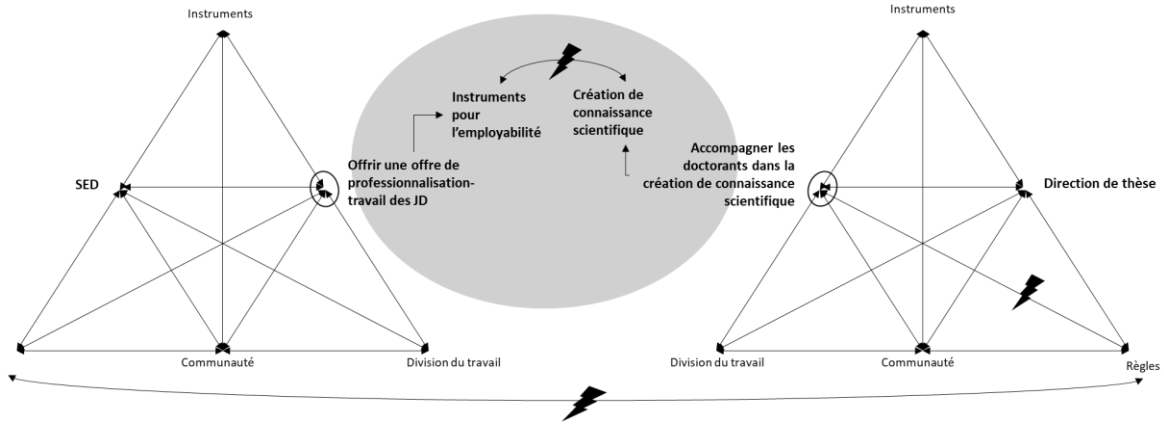


Figure 45. Représentation par les acteurs de la professionnalisation-travail de l'activité de la DR vis-à-vis de celle de la professionnalisation

6.2.2. Restructuration de l'activité de professionnalisation

Mars 2018 est un mois charnière pour le SED : une personne est recrutée pour la construction d'un Pôle Carrière des Doctorants (PCD). **Cette ressource humaine compte, pour les personnes interrogées, comme un atout stratégique et une médiation de la professionnalisation du service et plus largement des acteurs concernés par la professionnalisation des JD au sein de l'Université de Lyon.** Des nouveaux savoirs pour l'action sont construits par l'analyse de pratiques, la structuration et la visibilité de l'offre ainsi que la coordination des acteurs internes et externes par la volonté de construire des réseaux multiniveaux.

Dans cette deuxième période observée, on voit beaucoup plus visiblement :

- Une normalisation du discours autour de la « carrière » ;
- Une structuration-développement de l'instrumentation de gestion de la professionnalisation.

6.2.2.1. Motif de l'activité du Pôle Carrière et position centrale

La politique du SED articulée au PCD est, pour les acteurs interrogés, la formalisation d'outils, de pratiques et de discours au service de la « carrière » des doctorants et plus largement des jeunes docteurs. **Le vocabulaire s'institutionnalise dans le champ sémantique de la carrière et de la logique compétence de manière beaucoup plus forte qu'en première période**.

Le PCD a désormais une position centrale :

- **Des enjeux de coordination des structures de l'UdL** (« l'écosystème », B.) afin de renforcer voire créer le lien entre les acteurs de cette professionnalisation et clarifier les rôles, missions, moyens de chacun en même temps que les interlocuteurs ;
- **Encastrer l'UdL dans des réseaux régional, national, international** : le Pôle Carrière est un médiateur de l'image du doctorat et du rayonnement de l'Université. Cet objectif était déjà présent avant la (re)formalisation de la stratégie d'accompagnement.

  « La sensibilisation sur le terrain est favorisée par la logique réseau et les personnes qui portent le réseau. Le réseau fait dialoguer deux aspects : la transformation de l'université, qui est complexe par rapport à sa structure, et la transformation de l'entreprise », P.

  « L'évolution du docteur après thèse est stratégique. Cette offre-là [l'accompagnement individuel] on la met en avant dans les réponses à appel à projet européen. C'est un problème qui se pose dans tous les pays d'Europe », C.

- **Créer une offre de professionnalisation pour développer les compétences d'employabilité des jeunes docteurs**, en passant par la diffusion des pratiques et discours au sein des structures de l'UdL.

  « L'objectif c'est de pouvoir **faire monter en compétence nos doctorants** en leur proposant des modules dédiés à **des compétences qu'ils ne développent pas forcément**, en tout cas de manière ultra structurée, à leur travail de recherche […]. Notre objectif c'est de proposer notamment à travers la formation transversale même si pour moi ça ne relève pas de la formation ces ateliers - on n'est pas là pour former les doctorants, mais par contre on est là pour leur **donner les bonnes pratiques**, les bons réflexes pour les aider dans leurs évolutions professionnelles », B.

- **Raccourcir la durée des thèses tout en favorisant un taux d'emploi satisfaisant** (l'optimal étant un taux de chômage structurel).

On note par ailleurs les critères d'allocation des budgets aux écoles doctorales s'effectue en fonction, entre autres, de la durée des thèses, selon C.

- **Participer à la qualité de l'Université** (démarches, positionnement, classements, coordination, procédures, services…), en **promouvant un doctorat de qualité** auprès du monde socioéconomique.

Le verbatim suivant, échange un an après la constitution du PCD, montre sa position centrale. Dans l'entretien, nous avons croisé avec les observations d'un évènement auquel la personne interrogée et moi-même avions participé (WED 2018)[99] :

> « F : Finalement, à qui vous devez rendre compte ?
>
> B. : Alors en premier lieu aux doctorants, jeunes docteurs parce que c'est quand même eux qui sont les premiers concernés. Bien évidemment, on leur délivre une formation et une expérience professionnelle parce qu'on ne leur délivre pas une expérience professionnelle, mais disons qu'on a quand même une responsabilité. […]
>
> F : et l'HCERES ?
>
> B. : Alors oui, ça, ça rentre aussi en ligne de compte, mais, encore une fois, tu vois le pôle carrière il a plusieurs publics finalement. Si tu prends le public effectivement, si tu prends l'institutionnel, effectivement on a des comptes à rendre aussi, notamment à travers cette démarche HCERS sur lequel on est en train de travailler grandement et on a aussi des comptes à rendre dans le cadre de l'IDEX. C'est un financement qui est quand même assez conséquent et il faut qu'on puisse être en capacité de justifier ces financements.
>
> F : parce que les investissements d'avenir, ils regardent les taux d'insertion des jeunes docteurs ?
>
> B. : Oui, oui, oui. Ça rentre en ligne de mire clairement. En fait eux, ce qu'ils veulent c'est effectivement l'excellence de la formation, mais l'excellence elle se vérifie aussi par : que deviennent vous étudiants, en l'occurrence vos doctorants à l'issue de leurs formations ?
>
> F. : au Workshop d'Encadrement Doctoral, ils ont présenté pas mal de situations – de mémoire c'était Lorraine et Paris Saclay […] deux situations de mise en œuvre de démarche qualité, dans lesquelles elle était beaucoup plus large que le doctorat et l'accompagnement, elle englobait toute l'université suite à des phénomènes de fusion. J'ai eu l'impression en les écoutant que le doctorat et sa formation transversale était au cœur de ces réorganisations

[99] Nous avons conservé la longueur, car il est progressif et témoigne de l'importance du croisement des discours et des observations.

B. : En fait, finalement, alors clairement je pense que c'est le cas pour la Lorraine et d'autres entités. Le doctorat, c'est vraiment un axe fort de promotion de la formation université de Lyon. C'est d'ailleurs notre président, le met vraiment en lumière très régulièrement et c'est un argument marketing en fait

F. : C'est quoi l'enjeu derrière ?

B. : Ben c'est le rayonnement de Lyon au niveau national, mais aussi et surtout au niveau international.

F. : le classement ?

B. : Oui. Ce n'est pas forcément cantonné au classement, mais en fait, vraiment la vocation, le leitmotiv on va dire du président et puis de toutes les personnes qui animent cet écosystème, c'est de faire de l'université de Lyon un pôle d'enseignement supérieur d'excellence avec un rayonnement international et le doctorat, c'est le produit phare quoi. Parce que c'est le diplôme le plus élevé, mais c'est aussi le diplôme qui est reconnu à l'international. PhD c'est reconnu dans tous les pays du monde entier. Donc c'est pour ça qu'il est autant choyé. »

Cette nouvelle stratégie dont parlent les acteurs interrogés du SED-PCD, est articulée avec celle de l'Université-Cible de l'UdL. La lecture du Document d'Orientation Stratégique a aussi permis de croiser les discours. Même s'il demeure des incertitudes sur la nouvelle carte des ED (prévue pour 2020-2021), une partie des indicateurs retenus pour un suivi du processus sont révélateurs :

- Insertion professionnelle des étudiants par le biais de suivis de cohortes ;
- Place dans les classements internationaux ;
- Valorisation de la recherche (création de start-ups issus de recherches menées) ;
- Reconnaissance institutionnelle (prix et distinctions) ;
- Qualité de l'organisation (simplification, procédures, bonnes pratiques, efficience, services).

6.2.2.2. Formalisation des pratiques et des discours : instrumentation de la démarche compétence de l'accompagnement

L'arrivée du nouvel employé à la coordination du PCD représente aussi l'arrivée de techniques de gestion de projet héritées du monde de l'entreprise, si bien qu'il devient un médiateur de la construction d'une offre de professionnalisation. Le plan d'action (voir Figure

46) répond à un mode projet bien connu dans les méthodes de management ici très proche d'une Plan-Do-Check-Act[100].

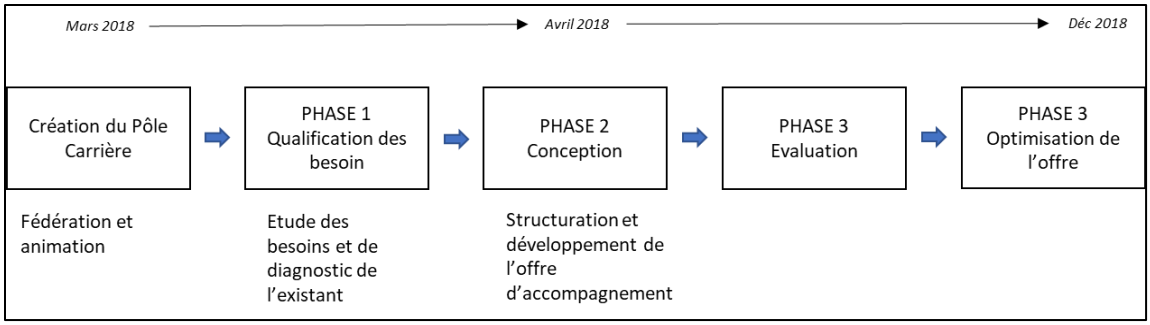


Figure 46. Plan d'action à la création du Pôle Carrière en mars 2018 (schématisation de l'auteur de la thèse)

Dans ce plan d'action**, le mot fédérateur est celui de « carrière »,** là où en début de première période, il était pointé du doigt une connotation trop péjorative, en France, du mot.

> « Parler de carrière est trop péjoratif en France. On pense à une carrière à vie au sein d'une même structure », C., en première période.
>
> « On s'est dit que la thématique de la carrière englobait toutes nos missions. Tout ce qu'on fait, c'est ça. Le but du SED, c'est que les doctorants trouvent un travail à hauteur de leur qualification après la thèse. Le chapeau de nos actions, c'est la carrière. Le Pôle fait le lien entre les différentes missions. On ne réfléchit pas encore assez à ce lien, mais on parle, il y a énormément de communication », C., en deuxième période.

Les différentes phases du plan d'action comprennent deux volets : stratégique et opérationnel, dont on trouve le détail dans le Tableau 46.

La logique générale annoncée est une démarche compétence au niveau de l'offre, de la coordination des structures et des acteurs, et du développement professionnel et personnel des jeunes docteurs. Au total, cette démarche multi niveaux décrite répond à la construction de nouvelles représentations sur le doctorat.

> « Si l'image du doctorat est meilleure, forcément derrière, ça va déclencher des idées de recrutement », B.

[100] **Plan** : créer le Pôle Carrière et les manières de répondre aux besoins (phases 1) ; **Do** : structurer et développer l'offre d'accompagnement (phase 2) ; **Check** : évaluer les actions par le biais d'enquêtes qualitatives et quantitatives (phase 3) ; **Act** : optimisation de l'offre par la capitalisation sur l'existant et la production de nouvelles actions.

Du côté des jeunes docteurs, il faut « ouvrir le champ des possibles » dans un contexte de marché académique resserré.

Tableau 46. Articulation des volets du Pôle Carrière (tableau créé sur la base des deux entretiens de suivi avec B. et des observations tant en tant que doctorant au sein de l'ED SEG que lors du WED 2018)

<table>
<tr><th>Volet stratégique</th><th>Volet Opérationnel</th></tr>
<tr><td>Fédérer les acteurs :
Articulation SED-Pôle Carrière
Représentants stratégique et opérationnel des établissements partenaires (4 établissements universitaires, 4 Grandes Ecoles, ENTPE)</td><td rowspan="3">Création et animation d’un groupe d’échange des pratiques inter-établissements.
Professionnaliser : reconnaître la montée en compétences comme un métier de « Conseiller carrière » doté d’une « boîte à outils »
Formalisation d’une « offre 360 »
Définition et déploiement d’un plan de communication</td></tr>
<tr><td>Faire monter en compétence les accompagnateurs des doctorants</td></tr>
<tr><td>Animer le pôle :
Comité de Pilotage</td></tr>
<tr><td>Tracer les actions et rendre des comptes</td><td>Reporting, enquêtes qualitatives et quantitatives, rapport d’activité</td></tr>
<tr><td>Parties prenantes :
Mise en réseau et réponse aux besoins exprimés
- Renforcer le relationnel entre les acteurs
- Être davantage relié aux initiatives et organismes au niveau régional, national, voire international sur la thématique carrière ; Se positionner en plaque tournante référente</td><td>Groupe d’échange de pratiques au niveau national</td></tr>
<tr><td>Mieux outiller les encadrants de thèse</td><td></td></tr>
<tr><td>Doctorants :
Renforcer la partie entretiens individuels
Articuler l’individuel et le collectif</td><td>Personne recrutée en mars 2018 est coach des transitions professionnelles</td></tr>
</table>

Dans cette dynamique, les compétences reconnues de l’employé nouvellement recruté s’érigent finalement en instrument médiateur du système d’activité (Figure 47), confirmé par les discours, tant de la direction du SED (« nous voulons prouver à la direction de la COMUE que ce

pôle est utile par le biais du recrutement de B. »[101], R.), que de collègues de travail (« Elle a apporté une vraie compétence qu'ils n'avaient pas, une compétence sur les compétences, la transition pro, l'évolution pro, c'est important pour nous. Je suis passée d'un travail assez gestionnaire… ça m'a boosté en termes d'expertise », C.).

La professionnalisation perçue (développement des compétences et reconnaissance des compétences) est celle du SED-PCD utile à la construction de l'activité de professionnalisation : l'atout stratégique participe d'une professionnalisation de l'activité de professionnalisation.

> « Ce qu'elle voit, c'est que B. détecte de besoins, elles parlent de choses et ça permet de voir par le biais de l'accompagnement de B. ce qui peut être utile à mettre en place. Il y a eu beaucoup de changements sur la structuration du service : d'abord, une meilleure visibilité pour les ED. Elle a apporté une vraie compétence qu'ils n'avaient pas, une compétence sur les compétences, la transition professionnelle, l'évolution professionnelle, c'est important pour nous. Et une capacité à nous faire travailler en réseau, ça nous a boosté. Je suis passée d'un travail assez gestionnaire à … ça m'a boosté en termes d'expertise. », C.

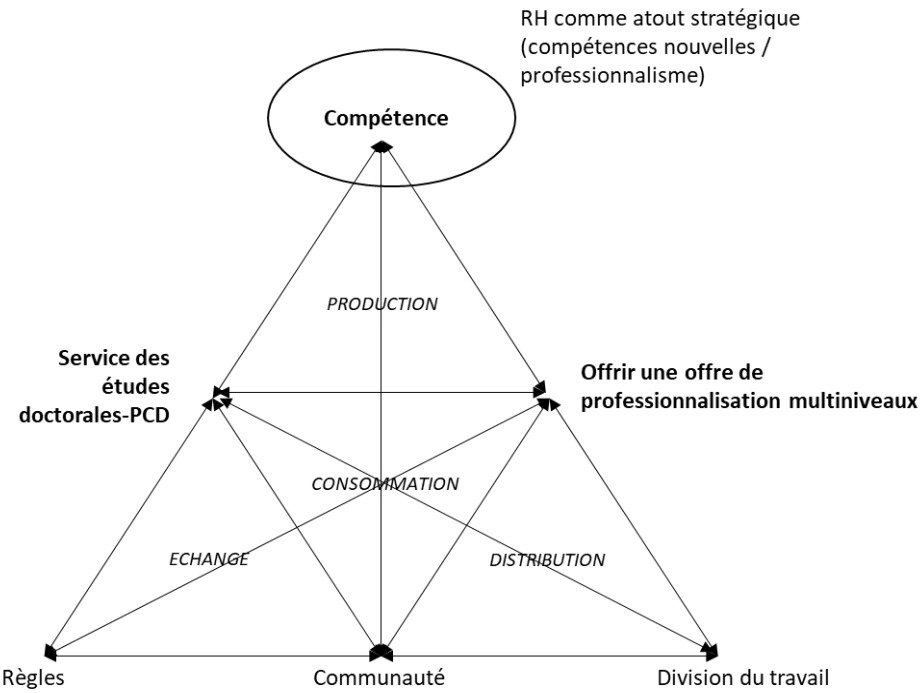


Figure 47. La compétence de gestion de projet / transition professionnelle come médiatrice de l'activité de professionnalisation multi niveaux

L'impact perçu de ces mises en mouvement est à plusieurs niveaux :

- **Au sein du Service des Etudes Doctorales, à l'articulation avec le PCD.**

[101] Verbatim reformulé, prononcé à l'oral lors d'une rencontre avec le collège doctoral

Si pour C., la création du PCD « n'a pas joué sur le programme de formation, [mais] à la marge oui sur la structuration », la formalisation par des « catégories » (Figure 48) permet une meilleure visibilité en même temps que l'apport de compétences. L'expertise en matière de coaching en transition professionnelle[102] permet à la fois d'envoyer des signaux positifs au sein des structures de l'UdL et chez les JD, et de remonter des besoins au plus près de ces acteurs (structures, accompagnants y compris encadrants).

- **Sur le positionnement de l'UdL (COMUE) vis-à-vis du doctorat, de son rayonnement national et international, et de son encastrement dans les réseaux adéquats**.

En souhaitant, comme nous le raconte B., mettre en place un service automatisé d'offres d'emploi au sein de la COMUE, l'université, par le biais de son SED-PCD, devient entremetteuse au même titre que des cabinets de recrutement ou *job boards* tout en disposant elle-même du vivier de candidats qu'elle forme selon les attentes du marché.

> [À propos du chargé de relations avec le monde socioéconomique au sein du SED]
>
> F : Et l'objectif c'est quoi finalement ?
>
> B. : C'est justement de pouvoir faciliter l'évolution professionnelle des doctorants en améliorant les contacts avec le monde socio-économique. Donc en faisant en sorte que le doctorat soit davantage connu et reconnu par les recruteurs et aussi de faire – comment dire ? – identifier plus facilement des besoins de la part de ces entreprises et nous, de notre côté, de pouvoir pousser des candidats et de faire en sorte qu'il y ait un matching qui soit beaucoup plus naturel, qui soit beaucoup plus fluide.

[102] Avec une méthode très balisée : 1/ Bilan, parcours, compétences ; 2/ Projet (moteurs, valeurs, aspirations, contraintes), 3/ Marché (enjeux, tendances, opportunités) et 4/ Action (candidature, réseau…).

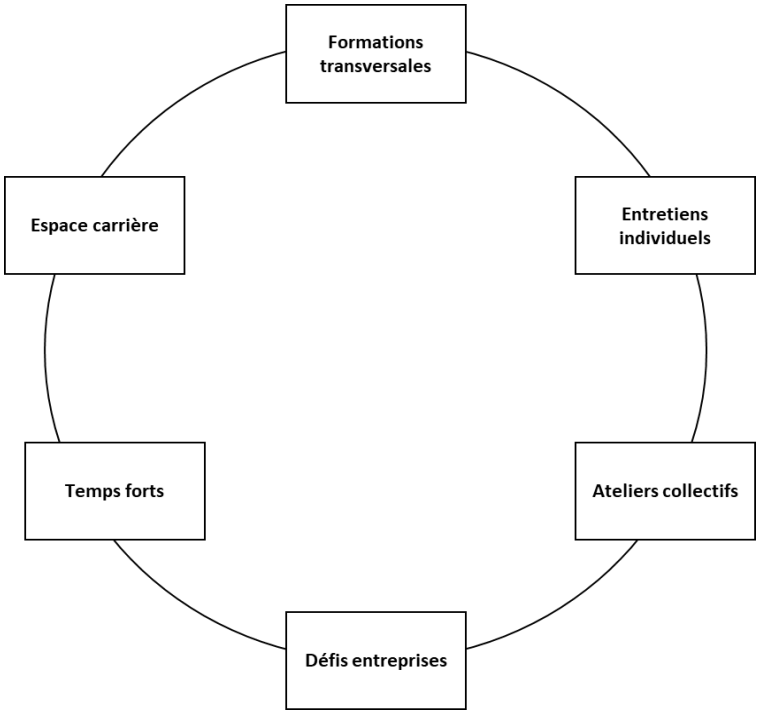


Figure 48. Catégorisation (formalisation) de l'existant en matière d'accompagnement des JD (issu des discours avec B. et C. et des observations lors du WED2018 et du Dispositif Transfrontalier à Turin)

Jusque-là, nous avons montré deux périodes :

- **Dans la première**, à notre entrée sur le terrain, nous avons vu les limites de la mesure qui est opérée pour piloter l'activité, en même temps que les difficultés du management global de l'offre (coordination d'une division du travail dont la répartition des rôles est inégale fonctionnellement et budgétairement) ;
- **Dans la deuxième**, on a vu l'arrivée d'un langage d'entreprise plus marqué pour reformaliser l'offre, prémisse à de nouvelles actions. La compétence s'érige en tant qu'instrument du système d'activité de professionnalisation : elle renvoie en tant que signe à sa rhétorique mobilisatrice et rassembleuse, trouvant sa traduction dans un nouveau plan d'action et de nouvelles propositions de formations professionnalisantes.

6.2.3. Communautés et communauté transformatrice

6.2.3.1. Communauté hybride et diffuse

La communauté du système d'activité de professionnalisation est hybride et diffuse.

D'abord, elle prend sa source en interne, au sein de l'université réifiée dans le Comité de PILotage du Pôle Carrière-SED.

Ensuite, elle se nourrit de dynamiques externes-internes dans les réseaux multiples qui se sont formés sur la question de l'emploi des docteurs. Enfin, avec **des communautés à la fois de pratiques** (partage au sein d'un même métier, le plus souvent des gestionnaires administratifs du doctorat) **et de solidarité** (en mélangeant les premières catégories avec d'autres métiers impliqués dans l'activité centrale de la formation doctorale : directeurs de thèse, directeurs d'ED, etc…).

Le Tableau 47 synthétise les types acteurs observés tout le long de l'immersion en tant que doctorant au sein de l'Université de Lyon, de RD2 Conseil, des observations (au WED 2018) et entretiens (à la fois au sein de l'UdL, de triangulation et exploratoires).

Nous avons eu l'occasion de nous immerger dans cet écosystème, de deux manières, nous le rappelons :

- Par les rencontres possibles avec RD2 Conseil (associations pour l'emploi, lors de conférences…) ;
- Dans un évènement communautaire (Workshop sur l'Encadrement Doctoral, 2018).

La communauté qui se forme de manière diffuse est donc un mouvement de Boudary Crossings, c'est-à-dire de construction de nouveaux instruments interconnectés pour l'action.

Nous y observons un système d'activité-réseau dont le sujet collectif est une communauté qui partage le même objet, malgré la nature très hétérogène des organisations présentes : l'offre de professionnalisation des jeunes docteurs. La communauté se veut transformatrice des systèmes d'activité l'environnant et la rejoignant.

Tableau 47. Acteurs de la professionnalisation des JD à l'articulation avec le SED de l'UdL. Données issues d'entretiens, observations, recherche documentaire, veille sur les réseaux sociaux et immersion en tant que doctorant au sein de l'UdL

Acteurs (organisations) de l'offre de professionnalisation des JD (sujet de l'activité)	**Description**	**Objets-motif du système d'activité**
Etat	Actions du gouvernement opérationnalisées par la partie administrative de l'Etat (ici, DGESIP)	Légiférer en fonction des statistiques, études, et recommandations européennes
Université (COMUE, ED, SED, structures adhoc dans les établissements)	Etablissements regroupés d'enseignement supérieur et de recherche	Professionnaliser les doctorants (construire des compétences d'employabilité pour une carrière transversale)

Organisations pour l'emploi	Agences ou associations généralistes pour l'emploi	Assurer un service (public, pour certains) de l'emploi, tout profil confondu
Associations pour l'emploi des JD	Associations initiées par l'Etat ou d'initiatives privées	Développer l'employabilité des JD et promouvoir/défendre le doctorat/JD
Intermédiaires spécialisés	Cabinets de recrutement spécialisés dans la formation, le recrutement et la promotion des JD, voire la recherche sur le doctorat et l'emploi lié au doctorat	Recruter des docteurs pour le compte d'entreprises clientes Promouvoir le doctorat / JD Créer des formations, les diffuser (vendre) Faire de la recherche Coordonner
Intermédiaires de l'innovation	Organisations travaillant sur le management de l'innovation ou le transfert de technologie, parfois se mettant au recrutement de JD pour le compte de clients	Assurer une valorisation de technologies / savoirs créés et/ou de gestion de l'innovation, dans un objectif de création d'entreprise, de recherche de performance, de pénétration de marchés…
Cabinets de recrutement classiques	En ligne, temporaire, recrutement classique	Recruter des candidats pour le compte d'entreprises clientes
Intermédiaires hybrides	Organisation de forums de recrutement des JD	Se faire rencontrer les entreprises et les docteurs (médiateur sans recrutement direct)
Associations engagées	Associations voire syndicats faisant la promotion du doctorat, défendant les intérêts du doctorat et influençant les actions législatives	Défendre les intérêts du doctorat aux niveaux national et européen Fédérer les associations de doctorants / JD
Réseaux	Réseaux/communautés se mettant en place sur différents thèmes en regroupant tous les acteurs impliqués sur la promotion, transformation, employabilité des JD et du doctorat ou des acteurs plus restreints (ED, universités, RNCD…)	Se réunir pour réfléchir sur et créer de nouveaux outils de gestion de la professionnalisation (formation, travail et emploi) des JD

6.2.3.2. Logiques d'action contradictoires et communauté transformatrice

La multiplicité des types d'organisation interpelle. Les intentions ne sont pas les mêmes. Comment cela tient-il lorsqu'une université « propose » une offre de professionnalisation à des étudiants, et de l'autre une entreprise « vend » des offres ?

Dans cet écosystème**, l'Etat arrive par les règles** au sein de tous les systèmes d'activité.

En effet, en légiférant, il offre **d'un côté**, pour les intervenants extérieurs, qui prennent la forme majoritaire d'intermédiaires de l'emploi (sous différentes formes), l'émergence d'un marché de niche que les acteurs justifient par le manque d'efficience et d'efficacité de l'université :

> « Aujourd'hui, l'université ne sait pas communiquer avec ses étudiants. L'université fait plein de choses. [Directeur ED] ne connaissait pas l'existence des JED [Journée pour l'Emploi des Docteurs], par exemple. L'université ne donne pas envie aux étudiants de suivre les formations, les événements. […] Plutôt que d'en faire trop, il faudrait améliorer la qualité plutôt que la quantité » (Intermédiaire associatif)

<u>De l'autre côté</u>, pour les acteurs de l'ESR (SED, ED, services *ad hoc* de l'emploi au sein des structures universitaires), **la législation émanant de l'action étatique est largement perçue comme une contrainte** (dépendant de la maille au sein de la structure universitaire) renvoyant à des injonctions paradoxales (faire plus avec moins), des problèmes de coordination (dont on a parlé plus haut). Dès lors, les perceptions croisées semblent coincées entre contingence (spécificités de l'université dont la structure et les mécanismes de coordination et l'introduction de nouveaux outils/objets) et idéalisme (faire comme les autres : les best practices) teinté d'incertitude.

Pour autant, cela n'empêche pas le SED de commander une étude comparative sur les formations doctorales de 4 universités (« L'objectif est de détecter des innovations de formation, des méthodes d'organisation (par exemple comment lutter contre l'absentéisme) » (C.)), ni de puiser dans de multiples réseaux nationaux (e.g. Réseau National des Collèges Doctoraux – RNCD) et internationaux (collège doctoral européen incluant Belgique, Allemagne, Suisse), posant la question de la relation entre instruments « best practices » mais qui restent contingentes et la réappropriation par les acteurs du système d'activité (construction du discours).

L'observation des réseaux du WED 2018 montre que ces doubles dynamiques se rejoignent dans des réseaux multi niveaux :

- **A l'échelle des types de structures** à l'instar du RNCD, du collège doctoral européen ;
- **Au niveau organisationnel**, à l'instar du réseau que l'UdL se crée avec des partenaires du monde socioéconomique par le bais d'une figure de rapprochement/réconciliation au sein du SED (nouvel employé) et par l'embauche de prestataires (via des appels d'offre ou de manière plus informelle en se basant sur un réseau existant) pour des formations. L'UdL se rapproche notamment d'intermédiaires de l'innovation. Un intermédiaire comme Pulsalys (SATT) recherche une main d'œuvre pour ses projets de valorisation avec une mission cadrée dès le départ d'aide à l'employabilité des JD ; un autre comme une entreprise privée

de management de l'innovation ou de manière plus large de gestion de la performance des organisations se diversifie horizontalement par l'activité de recrutement des JD, pour capter un marché de niche favorisé par les outils législatifs.

- **Au niveau intra organisationnel**, à l'instar ce que les ED peuvent tisser comme liens avec le monde socioéconomique, notamment, nous l'avons vu, par l'intermédiaire de directions plus ou moins socialisées par l'expérience ;
- **Au niveau multi-institutionnel**, à l'instar de ce qui peut se dérouler lors du WED depuis 2016 organisé à l'UdL en 2018. Cet évènement est transversal des deux périodes que nous avons retenues pour l'analyse. Avant tout, il montre une coordination, comme en 2016, des acteurs principaux de la professionnalisation (formation et travail) des jeunes docteurs et plus largement du doctorat par un intermédiaire privé spécialiste de l'ESR en coopération avec tantôt les deux associations nationales engagées ANDès et CJC, tantôt d'autres réseaux et organisations[103].

Nous schématisons le regroupement des deux dynamiques (formes de réceptions à la législation) dans Figure 49.

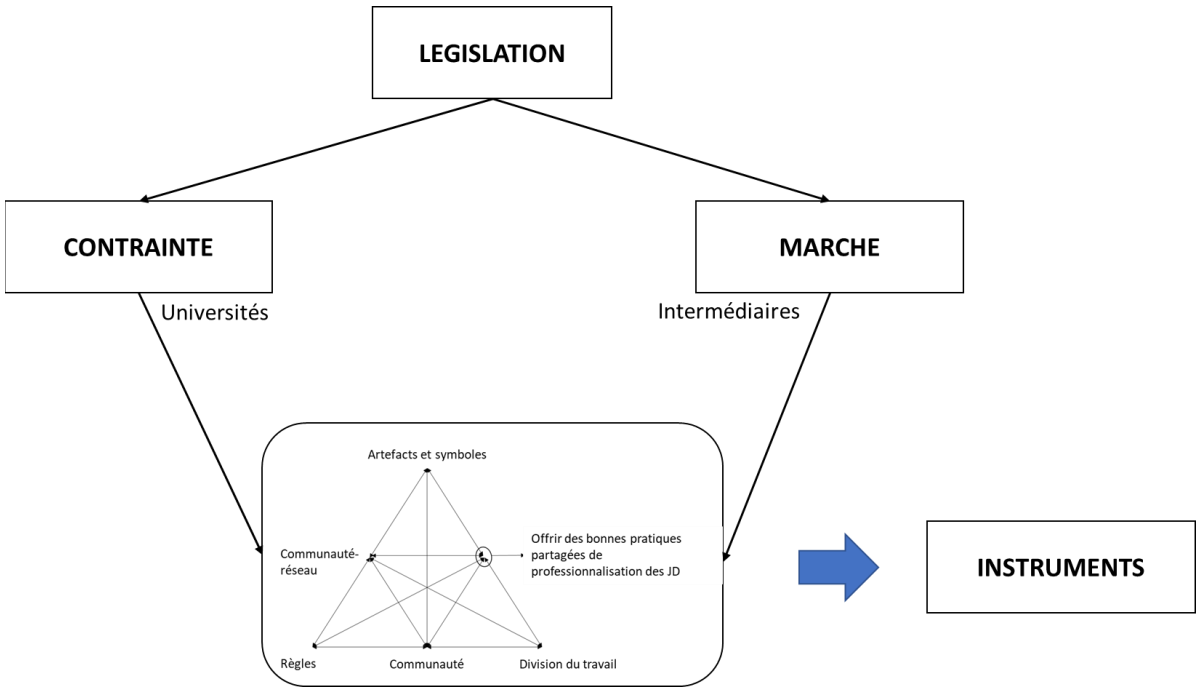


Figure 49. Regroupement de logiques contradictoires dans une communauté transformatrice et productrice d'instruments de professionnalisation

[103] Voir : https://w-e-d.info/

Les types de personnes inscrites au WED 2018 sont surprenantes : 2 doctorants (dont l'auteur de cette thèse, et un autre ayant des responsabilités administratives dans des structures universitaires déjà en relation avec le réseau) ; 2 de directions d'écoles doctorales ; 14 du personnel de collège ou d'école doctorale ; 12 de directions de collèges doctoraux ; 10 représentants d'entreprise (dont font partie les organisateurs du WED venus en nombre et des parties prenantes financières de l'événement) ; 7 personnes d'établissement au niveau central ; 7 représentants d'une association (dont les organisateurs du WED venus aussi en nombre) ; 2 parrains (dont le MESRI, mais ici plus précisément la DGESIP) ; 2 encadrants ; 1 vice-président d'université. Au total, sur les 71 participants, nous avons 2,8% de doctorants pas représentatifs de cette population et 2,8% d'encadrants, environ 24% de représentants organisateurs (entreprises et associations), et la majorité restante de personnel administratif dans les mailles structurelles des universités.

Les discours dans les ateliers et en plénières sont majoritairement teintés de recherche de bonnes pratiques : les partages d'opinions prennent très peu en compte les contingences mais beaucoup les objets dysfonctionnant et les nouveaux à mettre en place. La coordination est technique. Par des ateliers et des présentations de bonnes pratiques (montrées comme plus évoluées : démarches qualité à Paris Saclay, par exemple), de nouveaux outils, procédures et idéologies se créent, réifiées dans un rapport rendu public à une journée nationale du doctorat. Les problématiques des acteurs en 2016 et 2018 ont évolué de la manière suivante : en 2016, les préoccupations étaient largement centrées sur la professionnalisation de l'encadrement (direction de thèse) jusqu'à proposer une liste de compétences de l'encadrant. Cette thématique revient en 2018, de manière plus modérée et davantage sur le sujet de l'appropriation par la DR d'outils et de sa formation. Le plus étonnant réside dans deux thématiques : la qualité du doctorat (sous thème en 2016 et thème fil directeur en 2018) et les outils (portfolio, comité de suivi et démarche compétence, revenant en 2016 et 2018 sous différentes formes). La partie sur la gestion administrative dans divers domaines est constante, bien que beaucoup d'ateliers abordent les problématiques en 2018 sous cet angle-là.

6.2.4. Les voies de professionnalisation-travail des jeunes chercheurs

Dans ces dynamiques multi niveaux, des voies de professionnalisation-travail pour le transfert des compétences et le développement de la capacité à transférer se construisent.

Les entretiens avec les acteurs de la professionnalisation, ont permis dans un premier temps, de recueillir et de croiser partiellement les perceptions via les discours.

Ici, nous décrivons les voies de professionnalisation, et ce qu'elles renferment, en tentant de faire parler les instruments, avec l'utilisation du verbe *faire* plutôt que *être*. On verra alors la

construction historico-culturelle de ces voies de professionnalisation à la croisée entre plusieurs logiques d'action, dans lesquelles nous tenterons de dégager celle de l'université.

6.2.4.1. Les instruments (artefacts et signes) qui font du bruit : supports et médiateurs du transfert

Au sein des deux périodes analysées, on a observé **une nébuleuse d'artefacts et d'intervenants en train de se structurer au niveau méso (activité de professionnalisation) en articulation avec d'autres systèmes d'activité produisant leurs propres instruments. De cette nébuleuse en première période, on est passé à des instruments plus précis et articulés dans un projet de démarche compétence à plusieurs niveaux.**

L'université, le SED-PCS et la communauté-réseau qui l'intègre ont pour support de réflexion et de mobilisation de l'action le **RNCP** et **l'arrêté de la formation doctorale de 2016**.

Lors des observations, le RNCP joue un rôle ambivalent. Il médiatise le transfert des compétences offrant une reconnaissance institutionnelle des capacités acquises en thèse. En même temps, **il s'immisce dans les formations transversales de manière de deux manières :**

- En définissant des compétences attendues du doctorat (évaluation finale) ;
- Comme outil de réflexivité (évaluation à posteriori de l'expérience individuelle) ;

Cela est prendre le risque, comme débattu lors du WED 2018 en atelier, de réification de la compétence : résumer les docteurs une liste de compétences détachées des situations (risque du référentiel dans sa perspective "ontologique") et harmoniser les individus.

> « Un point d'attention est relevé concernant ce que signifie le fait que les compétences soient inscrites au RNCP : à l'obtention du doctorat, elles sont considérées comme « validées », et non plus en cours d'acquisition » (Recueil des propositions du Worshop sur l'Encadrement Doctoral – 27/28/11/2018, p.30)[104]. Nous avons participé à cet atelier. Effectivement, les discours étaient ambivalents et l'alerte était donnée sur la fonction du RCNP : outil d'aide à la réflexion ou normalisation de l'activité ?

[104] Document consultable en ligne sur https://w-e-d.info/. On retrouve d'ailleurs une proposition que nous avons formulée, dans notre observation participante à l'atelier, puisque sollicité par l'animateur : « mettre en place un espace d'échange sur les compétences « en dehors » du quotidien de la recherche, dans un tiers-lieu ou spécifique à cette discussion. Ces échanges extérieurs seraient des espaces de parole qui permettraient aux doctorants de comprendre leur « savoir d'action » », p.30. Les résultats des ateliers étaient transmis en plénière. Le terme d'espace de dialogue a été repris dans d'autres ateliers après celui où nous avons participé…

Il répond à des enjeux contradictoires, et tend à se positionner dans le comité de suivi comme support des entretiens, dès lors proches des entretiens annuels d'évaluation des salariés d'une entreprise. **Toutefois, l'appropriation par l'université de cet instrument venu d'ailleurs (contradiction de niveau 4), vise plutôt, dans les groupes de travail, à jouer le rôle de facilitateur et de développement d'un pouvoir d'agir pour les doctorants, en** :

- Reconnaissant les acquis ;
- Identifiant les marges de progrès et les désirs professionnels.

Dès lors, les mouvements récents au sein du SED-PCD montrent une utilisation du RNCP à deux niveaux :

- Pour redéfinir les contenus des formations transversales ;
- Pour qualifier les résultats attendus des formations, par alignement avec le contenu du RNCP.

> « F. : Quand j'étais aux WED, C. me parlait entre deux choses, je ne me souviens plus exactement ses termes, c'est bien un groupe de travail sur le fait, c'est aligné qui me vient en tête, aligner les formations transversales avec le RNCP ?
>
> B. : Alors, c'est plus traduire les formations transversales en compétences.
>
> F. : Et regarder en quoi elles collent avec le RNCP ?
>
> B. : Oui, en fait j'ai un module de formation, en face quel est le livrable ? Moi en tant que doctorant, je suis cette formation, à la clé, quelle compétence j'aurais pu appréhender, développer, évidemment avec un lien avec le RNCP. Mais pas que, puisque le RNCP est un très bel outil et on doit vraiment l'utiliser, mais il n'est pas non plus exhaustif. Donc, on va s'appuyer dessus, mais on va aussi enrichir avec d'autres compétences que nous, on peut percevoir. »

Quant au portfolio que la législation souhaite voir instaurer, il fait l'objet de doutes tant par sa mise en place opérationnelle (forme, mode de construction et de diffusion) que par son contenu (déjà rempli sur la base de système d'information de gestion de la thèse – SIGED ; trame préconçue pour orienter la réflexion sur la base d'un référentiel). Pour l'instant, il accentue le problème de coordination avec les ED qui n'ont pas d'instructions précises.

> Lors du WED 2018, l'atelier « Comment mobiliser les nouveaux outils réglementaires (portfolio, comité de suivi individuel, convention de formation) au service de la qualité du doctorat ? » est tout à fait intéressant, déjà, par son titre. Les retours des acteurs, largement administratifs, montrent deux points :

- Une difficulté d'appropriation : « Le périmètre large du texte réglementaire est déstabilisant car les structures ne se sentent pas guidées dans la mise en œuvre et manquent également de ressources – financières, humaines, en compétences et en temps – pour mobiliser sur la construction des outils » (WED 2018, p.46)
- Le portfolio n'est pas compris et perçu comme redondant par rapport aux conventions de formation, ce qui confirme les discours des Ecoles Doctorales interrogées à l'UdL. Les outils informatiques sont nombreux et mériteraient des synergies applicatives.

Dans la Figure 50, nous synthétisons les descriptions en montrant trois systèmes d'activité en interaction dans une ZPD impulsée par l'Etat dont la dynamique est la création de nouveaux savoirs d'action pour le recrutement des jeunes docteurs et leur participation à l'économie :

- **Le SED-PCD,** dont l'objet est l'offre de professionnalisation avec la production d'instruments conformes à la législation tout en « faisant avec » les spécificités historiquement construites de l'université (contradiction de niveau 4). L'arrêté de la formation doctorale en est une cheville ouvrière, avec le RNCP.
- **L'entreprise**, de manière générale, dont l'objet est sa stratégie qui trouve un résultat dans une valeur créée, dont la législation tente d'orienter les profils qui sont à l'œuvre dans sa production, malgré les représentations héritées d'une histoire française en grande partie (contradiction de niveau 4). Le RNCP en est une cheville ouvrière, entre autres.
- **L'Etat**, dont l'objet est la professionnalisation du système d'activité du doctorat (au sens systémique) par la médiation d'une législation (dispositifs) productrice de nouveaux instruments dans les universités et d'embauches dans les entreprises (division du travail).

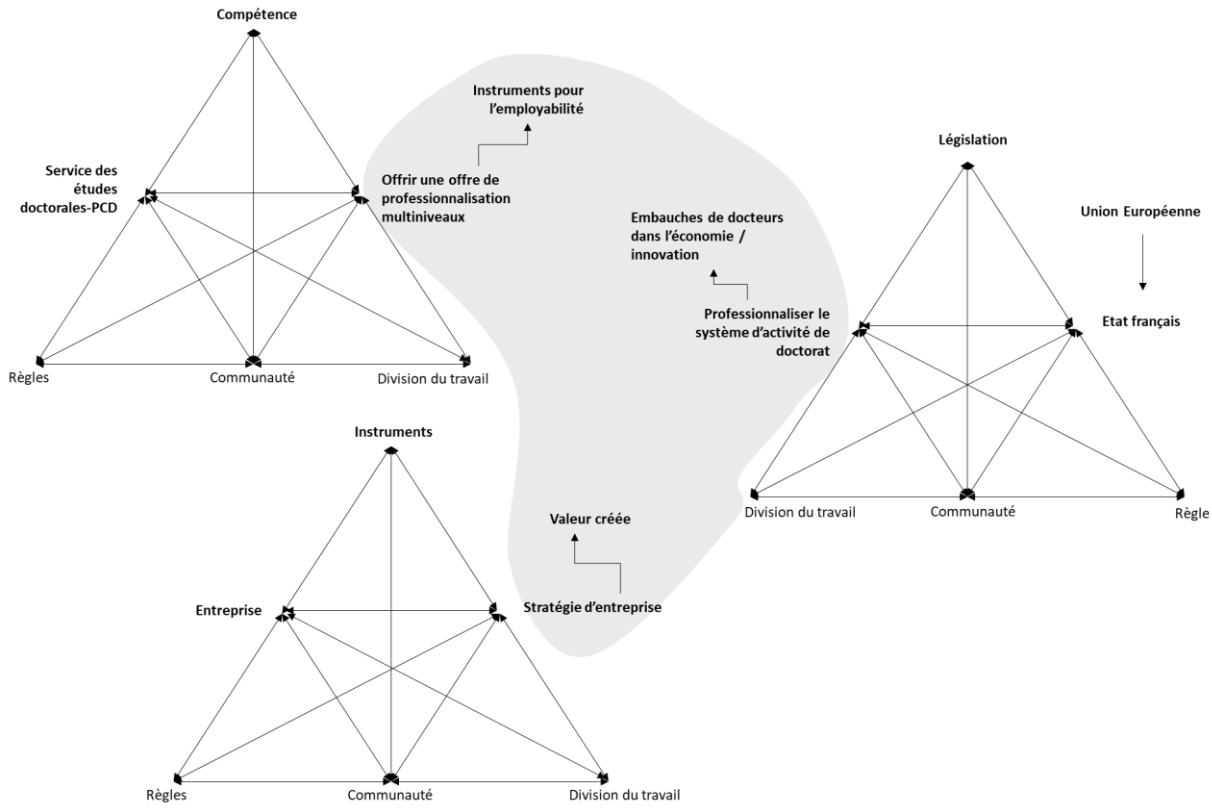


Figure 50. Trois systèmes d'activité en interaction : Pôle Carrière des Docteurs (PDC)-SED - Entreprises - Etat, dans une zone proximale de développement pour la professionnalisation des JD et leur emploi

Ce qu'il se passe dans la ZPD (forme grisée) est de l'ordre des dynamiques instrumentales et communautaires que nous avons décrites jusque-là.

6.2.4.2. Les espaces du développement : développement de la réflexivité multi niveaux

On montre ci-après les voies de professionnalisation (là où précédemment, nous avons pris comme point d'entrée les instruments les plus visibles) et ce qu'elles produisent. **Ces voies de professionnalisation sont les ZPD entre les systèmes d'activité. Le problème majeur est l'intégration de tous dans ces zones (qu'il s'agisse des JD, des ED, les DR, etc., dans les formations, les groupes de travail ou les workshops).**

On trouvera en Annexe 9 le détail des voies de professionnalisation identifiées par niveaux (individuel, collectif, activité de professionnalisation, organisationnel, activité de création de connaissance).

Par rapport à la typologie vue dans la littérature, trois nouvelles logiques de professionnalisation se sont dégagées :

- Logique du discours légitime ;
- Logique de l'encastrement socioéconomique ;
- Logique de la qualité.

6.2.4.2.1. Logiques du discours légitime, de l'encastrement socioéconomique et de la qualité

Le discours officiel se met en place sur la base de la sémantique de la Figure 51.

Figure 51. Instruments textuels : ce qu'ils révèlent comme concepts sous-jacents.

Analyse de fréquences de mots par MaxQDA 2018 sur la base des entretiens menés avec l'UdL et les Ecoles Doctorales et leur réseau proche. Les mots en gras sont les expressions qui ressortent le plus souvent, avec un minimum de fréquence à 4.

Nous pouvons résumer les discours communiqués autour des dispositifs ainsi :

Professionnaliser les jeunes docteurs nécessite d'identifier, développer et valoriser leurs compétences par un accompagnement individuel et/ou collectif en dehors de la direction de thèse en même temps qu'acceptée par cette dernière. Les scripts de carrière promus lors d'événements-réseaux (regroupements de populations hétérogènes) permettent l'ouverture du champ des possibles en même temps qu'une prise de conscience et une meilleure confiance en soi, que le travail de thèse ne permet pas. **Ce processus amène à une valorisation de soi pour soi et pour les autres**. Le doctorat amène à des compétences multiples proches voire identiques de celle d'un créateur

d'entreprise (innovateur) : l'entrepreneuriat est une manière de valoriser ses compétences, soi-même et son travail de thèse dans un projet pratique, concret, utile pour la société et l'économie, et challengeant. **La communication des dispositifs emblématiques (Atelier doctoral transfrontalier, Doctoriales, Académie de l'Innovation), est en conformité avec ces discours** (Annexe 10).

Dans la logique de l'encastrement socioéconomique, la construction de formations par l'action dans lesquelles les entreprises sont conviées et à qui il est donné un rôle contribuent à un double développement : de partenariats (réseau de l'université) et de visibilité pour le doctorat et les jeunes chercheurs. C'est le cas des Doctoriales, de l'Académie de l'Innovation, du Dispositif Transfrontalier (dans lequel nous nous sommes immergés).

Par ailleurs, le pôle SED a aussi la responsabilité de nouer des partenariats avec le monde socioéconomique de manière plus large avec une offre de services : inciter et aider les thèses qui sont portées par l'entreprise, faire de la veille sur l'économie locale afin d'identifier les tendances de recrutement, les offres d'emploi disponibles, accompagner le monde socioéconomique. La mission du Pôle SED dépasse celle de l'activité de professionnalisation des JD pour devenir une médiation de la professionnalisation de l'université : il s'agit indirectement d'accroître sa visibilité et d'insérer l'université dans le monde socioéconomique.

La logique du discours, logique de l'encastrement socio-économique et de la qualité semble reliées dans la construction des dispositifs.

Illustration des trois logiques : groupe de travail et communauté-réseau[105].

Un projet de dialogue expansif avec les ED et autres structures est en cours, auquel nous avons participé en tant qu'observateur-participant : « ce qu'on voulait vraiment c'est justement faire en sorte qu'il puisse y avoir des synergies et pour ça réunir les acteurs clés qui sont vraiment à l'œuvre autour de la thématique carrière des doctorants et jeunes docteurs » (B.).

Une définition de la compétence qui emprunte au classique Le Boterf, en oubliant la partie sur l'évaluation des compétences faisant passer des capacités à leur reconnaissance, est adoptée de manière commune. Par-là, il est cherché à définir ce que doivent être, à quoi doivent servir et comment

[105] Observations participantes dans un groupe de travail au sein de l'UdL avec quelques ED ; au sein du Workshop de l'Encadrement Doctoral 2018.

opérationnaliser le référentiel RNCP, le portfolio des compétences, le comité de suivi, la formation des encadrants.

On souhaite une coordination des acteurs autour d'un nouvel objet-motif plus large : un nouvel accompagnement institutionnalisé multi niveaux des JD.

Le moteur d'une telle coordination réside dans un dialogisme où C. est la médiatrice par le biais de questionnements, de mobilisation d'outils, et de partages de pratiques.

Le souci, dans les échanges, se situe dans les spécificités des disciplines de recherche. Les ED sont proches de l'activité scientifique des JD et de leurs besoins. Toutefois, « pour voir ce que font les ED, pour faire le lien, je suis mal à l'aise et je me dis qu'il faut que je fasse une enquête pour voir ce qu'ils font » (C.).

Comme lors du WED2018, les acteurs prennent pour exemple voire modèle de bonnes pratiques des systèmes d'activité dès lors considérés comme plus évolués. Dans les deux cas, Paris Saclay revient, dans le cadre de sa mise en place de la démarche compétence (lors de l'évaluation HCERES[106]).

Extrait du Document d'Information du Collège Doctoral de Paris Saclay destiné à l'évaluation externe par l'HCERES, septembre 2018, page 11

« Pour améliorer la lisibilité de la formation doctorale, la voie qui a été choisie dès 2014 à l'Université Paris-Saclay, a été de retenir une approche basée sur les compétences dites « transférables », notamment via un appel à projet, financé par l'IDEX, pour mettre en place les parcours « carrières de docteurs ». Pour chaque parcours, un référentiel des compétences pour la catégorie de devenir professionnel visée, a ainsi été établi. L'idée est de mettre en valeur les compétences qui sont une plus-value pour une catégorie de métiers et qui font partie des compétences transverses que développent les doctorants pendant la préparation de leur thèse. En dehors de cet exemple, l'approche par compétences se traduit, de manière très pragmatique, par le fait de rendre aussi lisible que possible les compétences mobilisées à chaque étape de la formation doctorale organisée par les écoles doctorales (admission, suivi, formation, soutenance). D'abord pour que les doctorants prennent conscience des compétences qu'ils développent, et aussi pour sensibiliser aux objectifs pédagogiques de ces étapes leurs directeurs de thèse et les membres des commissions, jurys ou comités qui sont mobilisés. »

Les démarches qualité mises en place dans des pôles universitaires-clés (là encore, Paris Saclay, mais aussi l'Université de Lorraine) sont mises en avant comme des exemples inspirants, voire à suivre. Le WED2018 consacre deux présentations sur les démarches qualité : de Paris Saclay et de l'Université de Lorraine. La première a choisi la certification, avec un cabinet externe, ISO9001-2015

[106] Document public que l'on peut trouver ici : https://www.hceres.fr/fr/evaluations.

du « management par la qualité de l'activité de formation doctorale », l'autre une démarche complète en montrant d'abord les principes qui sous-tendent les démarches qualité puis ce que l'université a mis en place dans le cadre d'un projet d'établissement 2018-2022 sur l'axe « stratégie doctorale ».

Les stratégies et leur opérationnalisation au sein des deux pôles sont présentées ci-dessous, selon les discours des acteurs observés.

Université de Lorraine	**Paris Saclay**
Articulation des formations initiales et des pôles scientifiques	Améliorer le fonctionnement du collège doctoral (qualité)
Encadrement et formation (qualité du suivi de l'insertion professionnelle et valorisation du doctorat)	Aménager un écosystème régional de territoire
Optimisation du service support (environnement institutionnel)	Rendre visible le doctorat
Visibilité du doctorat dès la licence (attractivité du doctorat)	Rendre lisible l'offre
Internationalisation	

Pour Lorraine, cela s'est fait grâce à :

- Une démarche d'alignement stratégique (redessiner les structures, instaurer des groupes de suivi, fédérer les parties prenantes, mettre en place des enquêtes, benchmarks et séminaires) selon un cahier des charges
- Une démarche de conduite de changement
- Un état optimal visé où stratégie, acteurs, doctorants, processus clés se rejoignent.

Pour Paris Saclay, cela passe par les leviers suivants :

- Communication ;
- Fonctionnement et dispositifs en assurant un suivi et en remédiant rapidement aux dysfonctionnements ;
- Partage et généralisation des bonnes pratiques de chacun ;
- La diffusion d'un manuel de la qualité pour rendre l'information accessible ;
- Des dispositifs d'autoévaluation et de dialogue (audits internes, par exemple) ;
- Des actions d'amélioration.

Ces présentations et discours entendus au sein des ateliers du WED2018 posent un certain nombre de problèmes de diffusion de techniques issues d'un monde industriel, plus précisément d'appropriation par l'université, autrement dit d'articulation entre un idéal et des contingences.

Extrait de journal de bord

« Je suis aussi à moitié surpris quand j'observe des éléments de langage qui viennent majoritairement du monde de l'industrie (démarche qualité, ISO, etc.) et que l'on souhaite transposer au doctorat. Je me dis que c'est une manière de professionnaliser à la fois le doctorant, le doctorat et l'université. Cela se confirme lors des présentations, où les acteurs s'évertuent à montrer leurs démarches qualité mises en place. […] Autour d'une discussion lors du buffet après la journée, au pavillon de l'office du tourisme place Bellecour, j'entends que ces démarches qualités qui viennent du privé, questionnent pas mal une interlocutrice que j'ai déjà rencontrée, en charge du pôle carrière depuis peu à l'UdL. Cela choque en regard des différentes valeurs que ces démarches et dispositifs véhiculent, qui sont différentes de celle de l'université et du doctorat. La boucle est bouclée : professionnaliser le doctorat passerait par l'introduction de dispositifs étrangers à l'université, dispositifs qui ne sont jamais neutres. Je fais le lien avec une proposition de nouvel atelier pour le lendemain : « A quoi sert la soutenance ? Comment l'organiser ? ». A l'écoute de cette proposition, je suis perplexe, puis je réalise toute son ampleur. La soutenance, c'est l'évaluation finale, la reconnaissance des pairs, l'intronisation dans une communauté de chercheurs, ce qui a constitué le doctorant en professionnel de la recherche. L'atelier proposé souhaite revoir ce « rite de passage ». La professionnalisation par la démarche qualité passerait par une reconceptualisation de la soutenance, des attentes, et du coup, de la manière de l'organiser. En tirant la pelote jusqu'au bout, on pourrait dire, de la manière de faire un doctorat. Je me rappelle maintenant, en écrivant ce texte et en relisant un peu les notes prises, que la présentation introductive sur les démarches qualité montrait cinq clés de la qualité, dont une faisait de l'évaluation un levier de la qualité.

Dans les démarches qualité, la question se pose des coordinations de multiples labels et normes qui existent. Une question est d'ailleurs posée sur le label européen HRS4R, que les animateurs considèrent comme complémentaire aux démarches qualité qui sont mises en place par les universités qui ont présenté. Quand il est précisé que pour mettre en place ces démarches, il est de coutume de se faire accompagner par des consultants, cabinets d'audit, réseaux qui existent (on a l'exemple d'une agence spécialisée), je prends conscience de l'importance du rôle des organisations privées dans la professionnalisation de l'activité doctorale et des universités, selon des normes qui sont extérieures. On est aussi plutôt sur une démarche par l'aval »

6.2.4.2.2. Professionnalisation de l'activité de professionnalisation et professionnalisation de l'université

Traduction culturelle par rapport à l'action :

On a vu plus haut ce que la restructuration (formalisation) du SED avec le PCD implique sur la professionnalisation de leur activité. Des coopérations professionnelles facilitent un apprentissage de l'activité de professionnalisation par l'analyse de leur pratique en comparaison des autres. Les manques sont comblés par des partenariats.

Par exemple, la valorisation de la recherche s'active par le biais de la construction de partenariats avec des intermédiaires de l'innovation (SATT, entre autres), la création de sociétés filiales de valorisation et l'encastrement dans des réseaux socioéconomiques.

> « Un des enjeux forts de la SATT est l'amélioration de l'employabilité des docteurs via la création d'entreprises. Il faut très tôt les aiguiller et les familiariser à la création d'entreprise car c'est un vecteur d'employabilité des docteurs. C'est une volonté de Pulsalys au démarrage », F., SATT

La valorisation construit des formations de mise en relation dans un double objectif : offrir des mises en situation inédites pour les doctorants et montrer au monde hors académie ce dont la recherche est capable. Aussi les dispositifs de vulgarisation de la science comme Pop'Science veulent-ils médiatiser les savoirs d'action de la recherche en les rendant accessibles, crédibles et actionnables.

> « Les Doctoriales sont une formation par l'action. Des doctorants travaillent en groupe sur une problématique, ils sont amenés à se positionner sur une question d'organisation du monde socioéconomique. Les objectifs sont de faire connaître les docteurs aux organisations, faire acheter du docteur, et une formation pour les doctorants. Notre première édition est en 2017. La majorité des projets sont en SHS plutôt des prestations de service », P.

Logique de la réflexion sur l'action :

L'évaluation et l'analyse, reposant en grande partie sur les remontées des expériences des formateurs participe d'une réflexion sur l'action afin d'améliorer l'activité de professionnalisation. Parfois, la réflexion est aussi menée grâce à des études commandées à des prestataires (dont RD2 Conseil) pour définir les bonnes pratiques. Par exemple, une étude avait été commandée à un cabinet externe pour comprendre les pratiques de régulation de l'absentéisme aux formations transversales.

L'étude n'a pas été très utile, sauf pour comprendre que ni les moyens d'action humains et financiers, ni les modes de fonctionnement ne sont identiques d'une université à l'autre.

> « L'étude commandée n'a pas été très utile, sauf à comprendre que là où on B. est tout seule, les autres sont deux ou trois. Elle a servi à noter les différences de fonctionnement », C.

6.2.4.2.3. Conséquences pour la professionnalisation des Jeunes Docteurs

Le Tableau 48 rassemble de manière synthétique les voies de professionnalisation-travail participant au développement des compétences de transfert et au transfert des compétences des JD.

Tableau 48. Voies de professionnalisation-travail pour le développement du transfert des compétences et de la capacité à transférer chez les JD

Voie de professionnalisation-travail	**Description**
Traduction culturelle par rapport à l'action, niveau individuel et collectif	Individu Accompagnement individuel : coaching et mentoring de carrière Collectif Regroupement d'individus dans des formations/ateliers collectifs.
Réflexion pour l'action	Suggestion de nouvelles voies professionnelles autres que l'académie et l'ESR (élargissement des perspectives) : tables rondes (scripts de carrières par des témoignages d'entreprises…)
Réflexion sur l'action	Outillage du jeune docteur dans une logique de médiation de la réflexion : ateliers pratiques, outils existants, bonnes pratiques, logique compétence…
Logique de l'action et logique de la réflexion et de l'action	Proposer de nouveaux contextes comme des opportunités de développement professionnel et de professionnalisation (mises en situation, nouvelles compétences : formations par l'action, création d'entreprise, immersion dans l'entreprise…).
Logique de l'intégration assimilation	Transmission orale de savoirs théoriques sur la recherche d'emploi, les bonnes pratiques, la carrière, les compétences, etc. (ex : formation au projet professionnel et personnel).

Les dispositifs se concentrent autour du **développement d'une employabilité individuelle**. Ils jouent sur le développement et la réflexion sur les compétences transversales et spécifiques acquises

(reconnues) en thèse, la construction du projet professionnel, d'un réseau professionnel et les stratégies de recherche d'emploi.

Le réseau (les liens faibles) se positionne en fond de toile comme technique et idéologie qui articule les instruments de développement de présentation de soi (pitch professionnel) dont la sémantique emprunte directement aux techniques entrepreneuriales.

En particulier, il est mis à l'accent sur l'entrepreneuriat comme forme d'éducation au management et d'émancipation après thèse.

Témoignage positif d'un doctorant ayant participé à l'Académie de l'Innovation[107]

L'Académie de l'Innovation est un dispositif de formation-action de sensibilisation à l'entrepreneuriat. Il s'est construit en partenariat avec l'UdL et la SATT Pulsalys, en intégrant des doctorants dans un comité de pilotage.

F : L'Académie de l'Innovation, tu en as retiré quoi ?

SE5 : Alors, ça, ce n'est pas forcément dû à l'Académie de l'Innovation, mais en gros, ça m'a demandé du travail, quand même, pendant trois mois en parallèle de ma thèse. Donc, ça m'a notamment appris à gérer plusieurs trucs de fonds. D'habitude, j'ai vraiment…, même si dans mon projet de thèse, on peut dire que j'ai plusieurs problématiques à gérer en parallèle. Là, j'avais un truc vraiment différent qui demandait une autre disposition de l'esprit, si tu veux à gérer en parallèle. Donc, ça m'a appris déjà à faire plusieurs choses en parallèle, même si c'était quelque chose que j'aurais pu dire que j'ai fait avant, parce que je ne sais pas, je vais faire un Master en parallèle en dernière année d'école d'ingé, mais finalement, c'est toujours la même chose, ça avait suivi des cours, etc., donc c'est pas normalement différent. Mais ouais, ça m'a appris à faire autre chose en parallèle. Qu'est-ce que j'en ai retiré vraiment ? Ben, plutôt des connaissances sur la…, ou l'idée un peu plus précise sur la manière de me comporter et d'agir, si jamais, je veux créer une entreprise. Ça, c'était vraiment le but de l'Académie d'Innovation, c'était arrivé à sensibiliser les doctorants à cette problématique-là, et qu'on comprenne comment on veut procéder si on voulait créer une entreprise. Donc, sur surtout là-dessus que ça m'a apporté… alors, c'est peut-être pas la peine de rentrer dans les détails, mais il y avait des… Ça m'a plutôt ouvert les yeux… en fait, si tu veux, j'avais déjà fait des trucs en entrepreneuriat en école d'ingénieur, et là, ça m'a plutôt ouvert les yeux sur la partie aller au contact du marché, aller voir les clients potentiels, la recherche de partenaires stratégiques, etc. Et ça, c'était quelque chose dont on n'avait pas trop pris conscience avant. Moi, j'étais resté dans un délire

[107] Doctorant de notre population de recherche (expérimentation d'un accompagnement), en sciences exactes, troisième et dernière année de thèse.

« ouais, on fait un business plan avec des prévisions financières et tout ». [rires] C'est bon, c'est carré, c'est propre, tout va bien se passer […] là, ce qui était intéressant, c'était vraiment la démarche de [hésitations] faire comme si c'était mon projet, et quand je me rends compte qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas, de voir comment je pourrais le faire évoluer, voir comment je pouvais pivoter, essayer d'identifier les personnes soient qui pouvaient être des clients soit qui pouvaient être des partenaires que j'irai voir, etc., consulter les gens dans le cadre de ce process-là. Et du coup, en fait, ça m'a beaucoup plus apporté, ça m'a fait une espèce de mise en pratique […]

F : Et c'est quoi du coup dans ce dispositif le rôle du mentor ?

SE5 : Le rôle du mentor, il est là pour conseiller les groupes de doctorants s'ils en ont besoin. […] ils sont là pour quand tu as besoin de conseils entre les journées de formation, parce qu'on te demande des libérables, genre plan de financement, investissement, des trucs comme ça. Et donc toi, tu peux prendre rendez-vous avec ton mentor et lui dire : « bon ben ou pour l'instant, on sait faire ça, qu'est-ce que vous en pensez, etc. ». Sauf que les mentors, ils ont des domaines de compétences bien à eux, quoi. Par exemple, tu en avais qui ne connaissaient rien au financement, bon, on passe un peu, ce n'est pas exact de dire ça, parce que, comme, c'était des gens qui étaient du domaine, en fait qui étaient dans le domaine de la création d'entreprise, souvent c'était des consultants en création d'entreprise ou des choses comme ça, finalement ils connaissent un peu tous les aspects, donc ils pouvaient pas mal nous conseiller. […] dans ces conseils, en gros lui, ces conseils, c'était, ouais, l'un des trucs clés, c'est le comité stratégique quand tu prétends entreprise. Alors après, il avait sa vision des choses. Lui, il disait qu'il aimait bien retarder au max la création de la boîte, essayer de te faire des partenariats ici et là, pour situer un comité stratégique, ensuite tout prévoir, et puis là, créer la boîte avoir les financements et tout. Et là, il y a une boîte, enfin il crée une entreprise de jeux vidéo à Lyon, je crois qu'il fait un MMO RPG sur le téléphone, un truc comme ça »

L'accompagnement qui s'instaure par la technique du coaching professionnel entend faire du langage un médiateur de la réalisation de soi. Les techniques de psychologie sociale et humaniste qu'il utilise veut, par l'empathie, l'écoute active et la relation professionnaliser les individus par la construction de nouveau savoirs : sur soi (professionnalisation des émotions par le développement de compétences émotionnelles : dépasser, par l'accompagnement proposé, les difficultés liées à l'incertitude, entre autres, et pouvant mener à la dévalorisation de soi) et d'action, dans une approche thérapeutique très liée aux techniques de psychologie centrée sur la personne.

> L'échange avec la responsable de l'accompagnement individuel sous une forme de coaching des transitions professionnelles, de notre approche en termes d'accompagnement révèle un point qui illustre notre argumentation :

« B. : Tu connais – j'imagine que oui – le bouquin de Carl Rogers le développement de la personne ?

F : Sur le jeu des reformulations et…

B. : Oui, oui. Là c'est sur le plan thérapeutique, mais, il y a plein de parallèles à faire.

F : Complètement.

B. : Ça me parle et puis tu vois, je pense qu'on a une approche assez similaire ».

Dans le développement d'une employabilité individuelle, d'autres outils entrent en scène : des outils de référentiels de compétence qui oscillent entre la prescription et le constructivisme (pratique réflexive), les forums pour l'emploi, les annuaires de doctorants, les mises en relation sur des missions (docteurs et doctorants), et des outils de promotions de parcours professionnels (scripts de carrière) donnant des modèles comme autant de sources d'inspiration.

Illustration synthétique d'une observation participante au sein de Dispositif Transfrontalier de l'UdL – Septembre 2018[108]**.**

A deux moments du dispositif (après la présentation générale, pour recueillir les attentes ; après la présentation de clôture, pour recueillir les perceptions d'utilité), des post-it étaient à disposition. Toutefois, je ne peux complètement prendre en compte ces perceptions : les groupes sont mélangés, je n'ai participé qu'au groupe francophone, qui déjà, mélangeait Français de l'UdL et non Français. Par contre, j'ai pu écouter quelques personnes doctorantes à l'UdL, en prenant quelques notes a posteriori des échanges.

Au total, les personnes inscrites au dispositif sont déjà majoritairement convaincues. Ce qui a le plus attiré, c'est la prise de recul (prendre l'air), exacerbée par la perspective réjouissante de partir entre doctorants à l'étranger, ainsi que les contacts avec les entreprises lors du *business diner* et des simulations d'entretiens. Les conférences en plénières étaient moins appréciées, trop théoriques. Il était souhaité que les ateliers en petits groupes soient plus pratiques que des présentations théoriques sur la manière de faire un pitch (présentation de soi en un temps limité pour favoriser une bonne impression, sorte de médiation par la parole d'une identité professionnelle construite et en devenir).

Les retours par questionnaires du SED ne sont pas analysables dans la mesure où les traitements statistiques opérés ne montrent pas la distinction par université. On ne sait pas ce qui relève des perceptions des doctorants de l'UdL. Dès lors, on ne peut se baser que sur les discussions informelles

[108] Pour une précision méthodologique sur la méthode d'observation, on se réfèrera à l'Annexe 11.

avec quelques doctorants de l'UdL. Ci-dessous les impressions enregistrées par mémos vocaux à deux reprises : le soir de la première session et la veille du dernier jour.

Mémos vocaux

Soir du business diner

Retours après la session d'aujourd'hui 21 septembre 2018. En marchant dans la rue pour aller faire un tour, j'ai eu deux conversations assez intéressantes. Notamment avec une doctorante en littérature, qui me racontait un peu ses attentes, par rapport à la formation, ce qu'elle n'attendait pas. Un parcours où finalement, elle est entre Seattle, la France, la Russie, où elle est aussi traductrice assermentée en Russie et où il faut qu'elle repasse la certification aux Etats-Unis où elle fait des traductions. Elle gagne sa vie comme ça et la thèse, c'est aussi parce qu'elle veut que ce soit utile, c'est important d'un point de vue théorique. Elle ne trouvait pas des attentes et enjeux extraordinaires au *business diner* par exemple, c'était des rencontres, être avec tout le monde, rencontrer des personnes et puis j'ai l'impression que c'est quelqu'un qui aime beaucoup le contexte interculturel dans la mesure où je me suis rendu compte dans la soirée qu'elle parlait russe, français très bien et anglais excellemment et puis même italien. Une autre conversation avec une autre doctorante, où j'apprends au fur et à mesure qu'elle a fait une école d'ingénieur. Effectivement les attentes ne sont pas les mêmes, elle me dit savoir exactement où elle veut aller, elle connaît très bien sa direction. Elle attendait des choses très concrètes de cette formation : comment rédiger un CV, une lettre de motivation, et finalement avec une certaine déception parce qu'elle n'a pas eu les retours qu'elle souhaitait. Dans un premier point, elle est tombée dans le groupe anglophone avec une animatrice très narcissique et qui ne laissait quasiment pas parler, et cette coach-là, nous l'avons eue en plénière et c'était plus du cours magistral que de l'interaction, style ressenti et confirmé par les dires des uns et des autres. Et deuxième point, elle aurait aimé avoir beaucoup plus d'ateliers pratiques, on lui avait vendu des ateliers sur les CV, sur le pitch, et qui n'ont pas été faits. On nous a donné des grilles, des pistes, mais elle n'a pas eu de retours concrets où elle aurait aimé passer un certain temps avec la coach pour travailler sur le CV. Le diner a été intéressant mais sans plus non plus. C'était comme des bribes de conversations que j'ai pu capter avec la Russe en anglais où elle disait que bon, il y avait des personnes, des professionnels qui venaient et qui ne savaient pas forcément pourquoi ils étaient là et surtout qui dénigraient complètement le doctorat en disant qu'il y a assez de penseur et qu'il faut faire. Ça interroge sur la sélection des personnes qui étaient invitées : étaient-ce des personnes réellement intéressées ou dans la construction d'un réseau avec l'université pour caresser dans le sens du poil et entretenir un réseau que l'université s'est créée.

[Notes a posteriori : Il faut nuancer ces propos. A la fin du dispositif, au moment du buffet de clôture, je voyais des doctorants discuter avec des représentants d'entreprises, des cartes de visite s'échanger, des discussions où l'on voit bien les regards intéressés. Cette doctorante d'un parcours ingénieur, par exemple, discutait avec une entreprise dans les conventions de création de réseau pré perspectives de recrutement. En observant le buffet final, j'ai eu l'impression que certains doctorants avaient trouvé leur compte. Peut-être ne suis-je pas suffisamment allé à la rencontre de tous les cas de figures.]

Veille du dernier jour

J'ai finalement cette impression qu'au début, ça avait l'air assez enthousiasmant dans ce que je ressentais. Je me suis vraiment prêté au jeu, je trouvais ça intéressant, bien mené, encadré, puis je me rends compte que peut-être, c'était certainement propre au groupe dans lequel j'étais, le groupe francophone. Dans d'autres groupes, je me suis rendu compte petit à petit que ce n'était pas forcément le cas, qu'on ne les laissait pas parler, qu'il y avait des reproches faits à la personne qui animait le groupe, je cite « pour une professionnelle de la communication, ne pas savoir parler correctement, c'est un peu problématique ». Ou alors, « pour une professionnelle de la communication qui fait des conférences à l'international, avoir un niveau d'anglais aussi nul n'est pas convenable ». J'ai essayé un peu d'orienter les discussions informelles sur du retour positif que les personnes pourraient avoir malgré ces reproches, et on m'a dit que finalement, l'essentiel c'est de sortir la tête du guidon, de son labo, de son pré carré, sa zone de confort, dans les propres mots de la doctorante avec qui j'ai discuté, de rencontrer d'autres personnes, nouvelles. Je me suis dit que cela faisait un peu cher le dispositif. Des reproches ont été également faits sur l'organisation des choses, notamment sur la simulation des entretiens. J'ai eu l'impression qu'il y avait une forte appréhension sur ces entretiens, avec la peur de l'inconnu et pas forcément une réelle motivation, surtout quand ils ont appris que finalement, ils ne pouvaient pas savoir la personne qu'ils allaient avoir en face et surtout, que la personne en face n'était pas une personne qui avait un grand intérêt pour eux. Donc les formatrices et organisatrices de leur rappeler que c'est surtout un exercice, que ça se faisait en toute bienveillance et que c'était un entraînement. Finalement, par rapport au début, le bilan, avant la dernière demi-journée, le bilan paraît un peu mitigé sur cette expérience que les doctorants ont pu rencontrer. Bien évidemment, je ne me base que sur certaines discussions informelles et cela mériterait d'avoir un retour d'expérience qui pourrait être fait avec des questionnaires puisque je n'ai pas l'espace nécessaire pour mener des entretiens semi-directifs et surtout, il n'y a pas assez de recul pour le faire. Alors j'essaye d'avoir un peu des réactions à chaud informelles et en même temps, j'ai ce soir parlé avec l'organisatrice, la chef de projet, où j'ai suggéré d'ajouter des questions au questionnaire de satisfaction qui va être envoyé, sur les attentes au début, le projet professionnel au début et après la formation, mais des questions que je pensais retrouver dans le questionnaire et puis pas du tout, elles ne sont pas prévues. Ce qui me fait dire qu'il y a un problème sur l'évaluation, on ne retrouve pas sur l'évaluation les objectifs du

dispositif, on ne retrouve qu'une évaluation purement logistique où l'intérêt du dispositif serait le dispositif en lui-même sans finalité. Il serait intéressant je pense de proposer, de co-construire ce questionnaire pour qu'ensuite on puisse le partager et faire des choses un peu plus qualitatives.

[Des discussions avec les organisateurs ont confirmé le côté trop théorique en décalage avec l'idée qu'ils se faisaient des ateliers : « *ils ne vous font pas assez participer ni faire* ». La difficulté est l'articulation entre un projet institutionnel et les méthodes des coachs. Mais globalement, des témoignages montraient une satisfaction vis-à-vis du dispositif malgré quelques déceptions (pour certains, les présents au *business diner,* et le souhait de consacrer davantage de temps aux simulations des entretiens). C'est d'ailleurs sur les simulations d'entretiens, auxquelles j'ai participé en tant qu'observateur-participant, dans le rôle de l'observateur des entretiens, que l'on perçoit l'intérêt des doctorants pour comprendre les conventions de présentation de soi, confirmant, malgré certains qui sont mal à l'aise, l'intérêt vis-à-vis du pitch].

Au total, je n'ai rien entendu sur la direction de thèse, ni sur un désintérêt vis-à-vis du secteur privé hors académie. Sans doute les participants étaient-ils déjà convaincus, posant dès lors l'ambiguïté de la raison d'être de ces dispositifs et de leur mode de sélection : pour qui sont-ils construits ? La professionnalisation fonctionne lorsque l'individu le souhaite, facilitant la reconnaissance mutuelle des compétences développées. Lorsque l'individu ne le souhaite pas, l'attraction dans ces dispositifs ne se fait pas. Toutefois, j'ai vu quelques doctorants qui étaient là pour prendre l'air, par curiosité et qui ont été agréablement surpris.

Sur la base de ce dispositif, on retient que les besoins des doctorants (intentionnalité de départ, ou mobile pour s'engager dans le dispositif) se situent dans trois espaces partiellement remplis ici :

- Celui de la reconnaissance : l'interaction avec des personnes du monde de l'entreprise ou des organisations au sens plus large en dehors de l'Université participe de la reconnaissance de capacités acquises en thèse et de manière plus large par l'expérience ;
- Celui du développement de soi, dans une pédagogie d'éducation au management largement socioconstructiviste (formation par l'action) relevant d'une logique de l'action plutôt qu'une logique de l'intégration assimilation (cours magistral) ;
- Celui de la rencontre, d'autres personnes similaires et différentes, dans une perspective dialogique.

6.2.4.2.4. Conclusions partielles et dimensions du développement des compétences de transfert et du transfert

L'instrumentation du transfert multi niveaux est ambivalente :

- D'un côté, la démarche compétence apparaît comme un plan, qui, au niveau individuel, s'articule mal avec les situations : par exemple, au niveau de l'ED, dans l'activité de thèse, les dispositifs ont finalement du mal à s'y inscrire ; aussi, les démarches qualité et la gestion de projet systématique font penser à une roue de Deming[109] qui tourne sans refaire de nouvelles hypothèses.
- De l'autre côté, quelques artefacts et voies de professionnalisation font penser à une vision de l'action comme ressource (et non comme source) pour l'action future. Si le processus d'accompagnement individuel qui s'institutionnalise et se veut être diffusé dans toutes les structures qui possèdent des accompagnateurs, son plan est linéaire mais cherche un éventail de possibilités.

Au total, la logique compétence telle que mise en place dans le processus observé suit la gestion du Tableau 49.

[109] C'est la roue de Deming qui a inspiré le plan de restructuration du pôle SED-Pôle Carrière des Docteurs (PCD), mais il semble lui inclure une étape de prise de recul pour revoir les pratiques.

Tableau 49. Gestion de la logique compétence des JD au sein de l'UdL

Formalisation des voies de professionnalisation	Fédération de l'existant et des acteurs autour de la notion de carrière et d'une structuration de l'offre
Individuelle et collective	Institutionnalisation de l'accompagnement individuel (coach de transition professionnelle). Ateliers collectifs et mises en situation pour élargir les compétences / augmenter les signaux positifs / émanciper
Espaces de discussions	Les ateliers sont pensés pour rassembler, gérer les paradoxes, et favoriser la re(connaissance) de soi. Il s'agit d'espaces de discussion *sur* la projection et/ou l'action (échanges entre pairs)
Compétence transversale vs compétence spécifique	La compétence est développée dans des mises en situation (en contexte) autant qu'elle est réifiée en objet a-contextuel (référentiels). Elle est et doit être transférable.
« Compétence acquise » / « compétence requise »	On ne connaît que très peu des intentions des JD. La compétence relève ici davantage des règles, transformant la compétence acquise en requise par le marché (où l'Université est intermédiaire).
Logique objectivante	Le RNCP réifie les compétences du doctorat. L'Université articule l'accompagnement et le RNCP, souhaite l'inclure dans le comité de suivi (projet professionnel), mais n'en fait pas un dispositif d'évaluation de la thèse.

6.2.4.2.5. Conséquences pour l'activité de création de connaissance

Si la professionnalisation consiste, pour l'Université, dans le développement de compétences d'employabilité afin que le JD puisse s'orienter selon ses désirs, on a montré que :

- Dans les dispositifs, les intentionnalités des doctorants étaient fortement hétérogènes, qu'ils attirent le plus souvent ceux dotant d'un capital d'employabilité déjà élevé
- Que l'Université avait du mal tant à se coordonner qu'à communiquer sur la nécessité de tels dispositifs.
- Nos quelques observations ont permis de voir les instruments et de recueillir la parole de quelques jeunes docteurs, sans toutefois suffire. Comment ces dispositifs s'inscrivent-ils dans la trajectoire des docteurs de l'Université de Lyon ? Là non plus, les enquêtes de

l'Université (voir plus haut) ne permettent pas d'y répondre. Si dans les outils de démarche compétence utilisés, l'histoire individuelle est incluse (dans l'usage des référentiels comme médiateurs de réflexivité sur l'expérience), leur faible utilisation (et réticence à les utiliser) ne permet pas, comme ce que nous avons entendu des acteurs interrogés, de saisir comment les dispositifs de professionnalisation s'inscrivent dans l'histoire individuelle.

Les actions de l'activité de professionnalisation ont pour conséquence, sur l'activité de création de connaissance :

- Une re-normalisation de l'activité ;
- L'introduction de nouveaux instruments ;
- La professionnalisation souhaitée de la division du travail (direction de thèse en particulier).

Du point de vue des acteurs de la professionnalisation, le système d'activité des doctorants inclut des « blocages » que nous analysons en contradictions. **On y voit clairement la dimension oubliée de l'activité centrale de ce système et comment la création de connaissance scientifique peut s'articuler dans un objet plus large avec la création de connaissance pour l'emploi (Figure 52).**

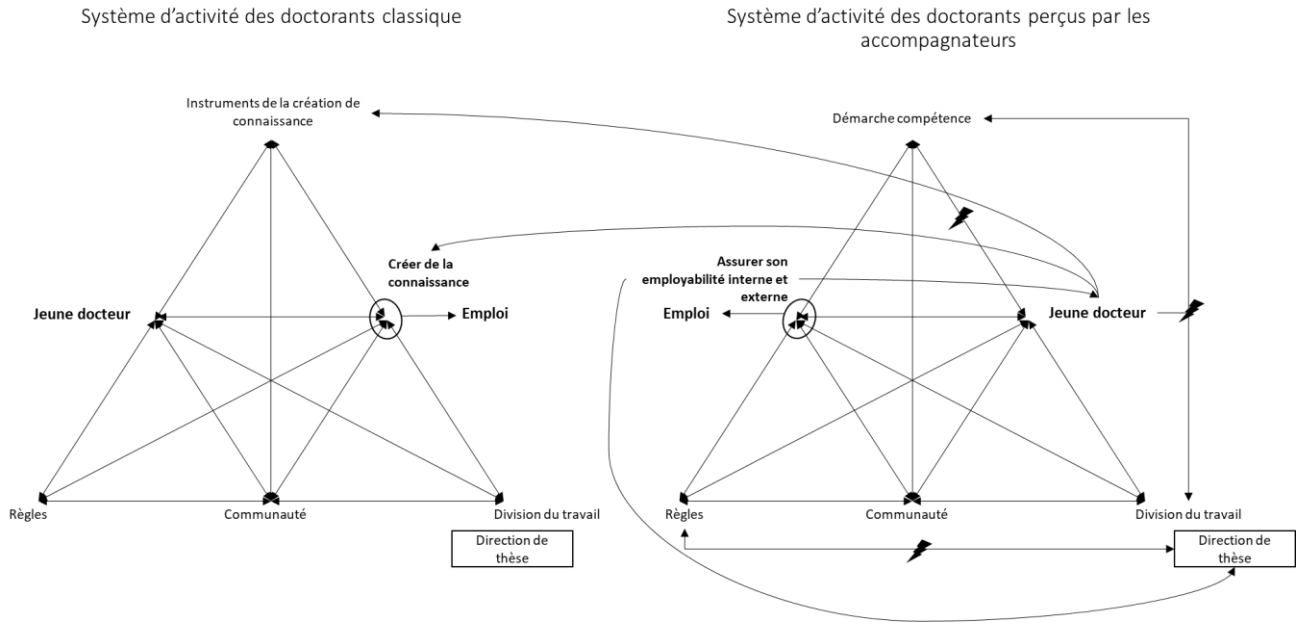


Figure 52. Deux systèmes d'activité de la thèse juxtaposés : la création de connaissance (à gauche) ; l'employabilité (à droite)

Dans les discours, un nouveau système d'activité de la thèse culturellement plus avancé se crée, celui dont l'objet n'est plus de créer de la connaissance, mais d'assurer son employabilité interne et externe.

Les réticences perçues par les accompagnateurs sont issues des contradictions opérées à la juxtaposition de ces deux systèmes d'activité que l'on voit à la Figure 52.

Ce qu'observent les accompagnants se résume en un défaut d'appropriation des outils se déclinant en plusieurs points :

- **Le déficit d'engagement dans ces formations transversales** et l'utilisation de nouveaux outils. L'engagement dépend aussi de la direction de thèse qui, pour les accompagnants, ne s'approprie pas la démarche. Les discours sont ici souvent orientés vers des cas critiques de soumission du doctorant à la DR.
- **Le déficit d'engagement peut être dû à l'éloignement des formations transversales** et instruments pour l'emploi de l'activité réelle et ce pour quoi les doctorants se sont engagés dans la création de connaissance.
- **Un comportement utilitariste**, découlant directement des règles de quota d'heures instaurées par la majorité des ED. L'appropriation est ici réorientée vers la validation d'heures nécessaires pour soutenir la thèse.
- **La pédagogie utilisée dans les formations et vis-à-vis des instruments**. L'utilisation des référentiels de compétences par le biais d'outils comme My DocPro ne fonctionne pas, pour les accompagnants. « Même si le travail sur DocPro est prémâché, il faut être accompagné. Le fait que le travail soit prémâché enlève toute réflexivité » (G.). Les doctorants bloquent principalement, pour les accompagnants, sur le fait de mettre des mots sur des choses. Il est dès lors mis l'accent sur la lecture d'une compétence et l'illustration pour construire un portfolio des compétences. Dans la majorité des cas, il y a une préférence pour les formations qui se rapprochent d'un socioconstructivisme, formations par l'action, où les taux de présence sont plus importants (par exemple : les Doctoriales, l'Académie de l'Innovation, dispositif transfrontalier). L'approche directe par la compétence ne prend pas. L'approche indirecte par des mises en situation, et un accompagnement individuel et individualisé fonctionnent mieux.
- **Le manque de confiance en soi semble également jouer**. Pour les accompagnateurs, ils se sous-estiment, ils n'osent pas se lancer et sont trop humbles. Le sentiment de compétence fait partie, pour eux, d'une condition nécessaire à la professionnalisation.

- **L'isolement**. Les formations transversales sont pensées comme « des lieux de socialisation pour les doctorants étrangers notamment afin de rompre l'isolement » (C.). Des évènements comme les Doctoriales permettent de créer des liens. Pour H., « à l'époque du PRES, très peu de formations étaient proposées, on avait besoin de se retrouver ». Réduire le mal-être des doctorants est aussi un objectif, par la rencontre avec d'autres doctorants.

Le manque d'appropriation perçu est donc traduit, dans les discours, comme :

- Un déficit structurel ;
- Un déficit de coordination et de communication ;
- Un déficit d'accompagnement à la transition professionnelle (au plus près : les directeurs de thèse) ;
- Un déficit de reconnaissance du doctorat à l'extérieur de l'académie ;
- Un déficit de compétences à l'accompagnement à des niveaux multiples ;
- Un déficit de volonté et de responsabilité de la part des JD (acteur de sa propre carrière).

6.3. De la dimension oubliée à la dimension révélée : la thèse comme premier dispositif du transfert des compétences

Notre architecture de la narration annoncée en début de section précédente est la suivante, pour rappel : la dimension oubliée des dispositifs est celle de l'activité de création de connaissance, du fait non pas d'un oubli de l'individu mais du sujet intentionnel. Sa rationalité d'action est en grande partie spéculée, ce que l'institutionnalisation de l'accompagnement individuel en deuxième période essaye de modifier. Les intentionnalités sont très peu analysées ; l'activité de création de connaissance n'est pas articulée avec les instruments créés pour la nouvelle activité centrale culturellement plus avancée.

Ce qu'il manque, dès lors, depuis un bon nombre de pages, c'est l'analyse de la volonté au niveau individuel de s'engager dans les dispositifs de professionnalisation-travail et l'articulation dans leur trajectoire biographique et professionnelle entre leur choix, ces dispositifs et la thèse.

Nous verrons ici deux terrains investigués permettant de qualifier la dimension individuelle dans le processus présenté plus haut :

- La professionnalisation-travail (transfert) des jeunes docteurs vers l'entreprise ;

- L'expérimentation d'un dispositif de dia-logue avec des doctorants de l'UdL.

6.3.1. Des jeunes docteurs transférés dans l'entreprise : parcours biographiques et dispositifs du transfert

L'investigation des trajectoires professionnelles des jeunes docteurs de l'UdL ayant fait le choix d'aller dans l'entreprise s'inscrit dans cet objectif : nous souhaitons saisir les individualités (intentionnalités) prises dans un processus de construction professionnelle qui peut rencontrer au moment de l'activité de thèse des dispositifs. Pour comprendre la place de tels dispositifs dans l'inscription dans un métier, il faut saisir la trajectoire. Nous la saisissons ici dans un parcours biographique en concentrant l'analyse sur le parcours professionnel et en prenant comme unité d'analyse le système d'activité de thèse traversé par la trajectoire.

Les docteurs interrogés ont réalisé leur thèse entre 2013 et 2017, englobant la première période d'observation de la section précédente.

Ici, notre raisonnement est le suivant :

- Pour montrer ce qui a permis aux docteurs d'aller dans l'entreprise, il faut distinguer des situations-types en fonction de leur intentionnalité initiale à l'entrée en thèse ;
- Ensuite, les dispositifs du transfert se révèlent dans les épiphanies et déceptions de la trajectoire ;
- Il faut caractériser les épiphanies et déceptions du point de vue du système d'activité de thèse, comme nous l'avons fait jusqu'à maintenant ;
- Les conclusions amènent à penser les dispositifs du transfert, autrement dit, de l'agentivité (comme action), et à regarder les contradictions avec le système d'activité du SED (avant sa re-formalisation en 2018).

6.3.1.1 Intentionnalités initiales : représentations de l'objet de l'activité à son entrée

Nous dégageons des entretiens cinq situations initiales caractérisant les raisons de l'engagement dans l'activité de thèse (Tableau 50).

Les catégories ne sont pas étanches : même ceux dans « Entreprise » ont eu des incertitudes, avec une envie pour certaines de faire de la recherche (mais en entreprise). En toute logique, nous devrions avoir des doublons dans les catégories. Nous avons préféré une représentation saillante des intentions de départ. Si on nous disait « entreprise », même si la personne voulait y faire de la

recherche, nous avons codé « entreprise ». Si une personne nous disait qu'elle voulait faire de la recherche, mais essentiellement « pour voir », nous avons mis « Incertitude », etc.

Tableau 50. Situations de départ : intentionnalités

Situation de départ	Description	Mots clés	Nombre
Docteur étranger	La personne est venue en France avec un projet précis. Le départ favorise une conscience du parcours biographique.	Partir et revenir	2
Entreprise	L'individu s'est engagé en thèse pour s'orienter vers l'entreprise privée.	Poste, expérience, salaire	6
Incertitude	L'individu choisit la thèse pour aller plus loin, souvent au gré d'opportunités.	Sujet de thèse, opportunité, sécurité, découvrir	3
Recherche	L'individu souhaite faire de la recherche, à différents niveaux	Projets, recherche, appliqué	4
Enseignement et recherche	L'individu affiche la volonté, si ce n'est une vocation, d'aller vers le métier d'enseignant-chercheur dans l'académie, en début de thèse.	Continuité, MCF, vocation	5

6.3.1.1.1. Le cas particulier du docteur-étranger

La catégorie concerne uniquement deux docteurs. Une en histoire, l'autre en chimie. Ce qui les réunit, c'est le départ et l'envie de retour mais qui ne se fera pas. La thèse est envisagée comme un tournant, une évolution, soit dans le cadre d'un projet défini (Kenza), soit pour fuir un contexte politique délétère tout en sublimant la fuite (thèse politique, pour Alexandra). Les projets sont influencés, aidés par des rencontres et des conseils de communautés scientifiques (professeurs à l'université) ou de l'entourage. Dans les deux cas, la trajectoire avant la thèse influence fortement les choix pendant et après, de manière plus exacerbée que les autres cas. L'expatriation ou le départ définitif d'un pays n'est pas anodin dans les constructions de projets de vie.

6.3.1.1.2. Aller dans l'entreprise

C'est la catégorie qui l'emporte, ce qui confirme les statistiques : la majorité de ceux allant dans l'entreprise avaient déjà l'intention d'y aller à l'entrée en thèse.

Toutefois, le choix n'est pas si net pour tous et laisse le champ des possibles ouverts. Pour ceux bien décidés à aller dans l'entreprise, la thèse est une expérience professionnelle de recherche, un emploi inscrit dans un projet d'évolution professionnelle :

> « Je savais qu'à terme je voulais me destiner à des postes de décision, des postes de management et il très important quand tu « manages » des gens, tu sais de quoi tu parles. Donc je voulais avoir fait du terrain avant. Et pour moi, ça passait par la thèse » (Camille).

Le développement de carrière pensé passe par le rapprochement avec l'entreprise, l'étude de sujets qui l'intéressent, parfois en cherchant un certain prestige (Louise, docteure en droit) qui se construit à cheval entre l'entreprise et l'université (chargé de cours).

La carrière telle qu'imaginée se construit parfois en opposition totale avec une carrière académique dont les perspectives d'évolution sont ténues. Les personnes vont en thèse pour y trouver les situations de développement des compétences nécessaires au projet. En effet, même lorsque les constructions de représentation de l'objet se font en opposition avec le système académique et ce qu'il offre en termes d'emploi, l'activité de recherche est perçue positivement et vectrice d'employabilité :

> « En fait, déjà, je ne savais pas ce que c'était de donner des cours, donc je me suis dit que je vais un peu voir voilà si j'ai des stagiaires, etc. Et puis je me disais : « et ben finalement bon c'est de la recherche, alors après, tu peux faire ce que tu veux, mais tu n'as pas forcément l'argent ». Donc, c'est peut-être cool, je me disais : « voilà tu es tiraillée entre…, si tu es dans une industrie quand tu fais quelque chose on t'en donne les moyens, mais ce n'est pas forcément toujours ce que tu veux, ou dans le public tu n'as pas de sous, c'est toujours des économies de bouts de chandelle, ou tu es toujours… ». Il y avait un chercheur russe qui disait ça : « je me prostitue auprès de Total, comme ça j'ai un petit peu de sous, ils me donnent des sous pour faire des postdocs, chercher, machin, puis avec les sous qui me restent, je fais la recherche que j'aime bien » » (Sofia)

6.3.1.1.3. L'incertitude de départ

L'entrée en thèse répond à une décision opportuniste en même temps qu'un désir profond « d'aller au bout des choses ». ». La représentation de la thèse est celle de la découverte (du métier, de soi, pour donner aussi du temps au choix après-thèse), et de l'approfondissement d'un sujet, d'une activité. Ici, les personnes restent très influencées par les discours sociaux, de rencontres.

« On m'a beaucoup répété qu'après la thèse, il y a encore une porte de sortie, on n'était pas coincé dans l'académie et c'est aussi ce qu'on m'a répété qu'aujourd'hui, dans beaucoup de boites, on recrute de plus en plus de doctorants parce que, par rapport aux écoles d'ingénieurs qui font de plus en plus de business et de management, les doctorants restent sur un profil qui est très, très académique et théorique, et c'est des gens qu'on a besoin après en recherche développement en entreprise. Moi, quand on m'avait dit ça j'avais cru. Mais effectivement, quand je suis sorti, je trouvais que c'était vrai. Si on m'avait dit : tu fais la thèse et tu as trois ans d'académie, je ne l'aurais pas fait la thèse en fait. Déjà à l'époque, je n'étais pas sûr que je voulais faire la thèse. » (Paul)

6.3.1.1.4. Faire de la recherche

Le désir affiché rétrospectivement pour entrer en thèse est orienté vers l'activité de recherche, et en particulier de recherche appliquée, que ce soit dans une réflexion par critères pour le développement professionnel (Pauline), ou de manière très précise (gérer des projets de recherche, pour Morgane), ou encore plus déterminée (faire de la recherche et avoir des financements pour la réaliser correctement, pour Michel).

« Je me suis dit : ce projet-là, c'est de la recherche, enfin c'est technique, je vais rester encore dans la technique, même si à terme je pense que je basculerai. Donc, c'est technique, c'est appliqué, c'est super appliqué, et c'est ce que je voulais, ça a du sens » (Pauline)

Le cas particulier de cette catégorie est Christine, qui rentre en thèse moins convaincue qu'influencée par ses proches et des rencontres de la communauté scientifique. L'opportunité, rare, ne se refuse pas, mais il n'y pas de projet accompagné, à l'inverse des autres de cette catégorie qui y vont pour la recherche, que ce soit dans un processus de décision par critères ou projet de vie.

6.3.1.1.5. Enseignement et recherche

La thèse est dans la continuité du Master. Sur les quatre de ce groupe, deux évoquent une passion, une « évidence » concernant le métier d'enseignant-chercheur.

F : Pendant la thèse, vous vous êtes dit tout le long de la thèse : « je serai enseignant chercheur ».

Béatrice : Ah oui. Ça oui. Je ne suis même pas posé la question, c'était une évidence.

F : D'accord.

B : Je n'ai pas considéré d'autres options.

F : OK.

B : Je me suis dit : « Je mets le paquet pour le meilleur dossier possible pour être maitre de conf ».

6.3.1.1.6. Similitudes entre situations initiales : communauté, histoire de vie et choix du financement de thèse

La communauté personnelle (les relations, le réseau, les rencontres, la famille, le couple) joue un rôle de catalyseur pour réaliser la thèse, même lorsque le projet ne se situe pas dans l'académie.

Plus largement, c'est l'histoire de vie des individus qui influence les choix et représentations de l'objet-motif de l'activité de thèse. Par exemple, Michel se trouve une passion pour les mathématiques au lycée suite à ce qu'il pense être une erreur de calcul, puis des allers et retours dans la réflexion sur l'engagement dans un doctorat, de manière accompagnée, pour finalement exercer un métier bien payé en Suisse en lien avec son activité de sportif de haut niveau, puis, grâce à des relations, s'orienter vers la recherche avec un salaire moindre. L'histoire est celle de la naissance d'une vocation où l'on aperçoit de manière synthétique ce que bien d'autres docteurs partagent : réflexions sur le parcours scolaire (chez Nathalie), les relations, choix, résolution. La professionnalisation et en particulier la professionnalisation-travail ne peut se penser en dehors de l'histoire individuelle.

Dès lors, l'entrée en thèse est distribuée entre l'histoire de vie des individus, les idéalismes de l'activité de thèse et les contingences (instruments de l'activité, incluant les types de contrats, i.e. financements).

Par exemple, chez Louise, la CIFRE est une nécessité.

« F. Là vous avez postulé en fait parce qu'il y avait une offre ou c'est vous qui avez proposé à l'entreprise ce sujet ?

Louise. Non, c'est moi qui ai proposé et le sujet et le financement tout comme vous en fait puisque je pense que – alors je ne sais pas si c'est toujours d'actualité - mais c'est toujours attrayant la cifre quand-même pour l'entreprise.

F. Oui ; c'est un crédit d'impôt recherche qui vient se greffer.

L. Oui et il y a quand-même une rémunération minimum qui est garantie ce qui n'est pas le cas des cabinets d'avocats parce que les cabinets d'avocats, on ne commence pas à 1500 net hein. Et les cifre ça ne les intéresse pas plus que ça. Du moins, je connais très peu de gens qui sont en cifre en étant avocat. Et du coup j'ai travaillé pendant trois ans ma thèse et j'ai été formée aux fonctions de juriste chez [Entreprise]. Donc juriste en cabinet d'expertise comptable. C'est-à-dire qu'on conseille au quotidien les chefs d'entreprise »

Dans toutes les situations, c'est l'envie d'apprendre qui domine, au centre des autres préoccupations. Si cette envie n'était pas là, la thèse n'aurait pas été réalisée.

De même, le type de financement confirme et médiatise le désir de professionnalisation et la rencontre entre les projets institutionnels et le projet individuel. Il accorde une reconnaissance :

> « Donc, moi si je devais refaire. Si on me propose une thèse académique, j'aurais dit non ! Mais une thèse Cifre, oui, oui. Il n'y a pas de problème. Faut revoir alors les conditions bien entendu parce que les thèses Cifre à [ENTREPRISE] ce n'est pas une thèse Cifre n'importe où » (Clément).
>
> Le financement permet aussi à certains moins déterminés de ne pas perdre le lien avec l'entreprise : l'instrument (type de contrat) favorise la réflexion et la représentation de la thèse, en accord avec l'encadrement :
>
> « Mon encadrant de stage, un chercheur du laboratoire LIRIS, m'a proposé de continuer en thèse. Je n'avais pas particulièrement réfléchi à l'après, je n'avais pas de but très précis, mais j'avais peur de me couper un peu de certaines réalités en faisant ce monde de la recherche, du coup j'ai dit OK mais en CIFRE. Il y a eu une recherche d'entreprises qui a démarré. C'est surtout mes encadrants qui s'en sont occupés » (Bastien).

6.3.1.2. Intentionnalités, déceptions, épiphanies et transfert : caractérisation par le système d'activité

L'analyse croisée des catégories précédentes avec les épiphanies et déceptions dans la trajectoire et les dispositifs de transfert tend à casser les catégories initiales.

En effet, **le principal résultat de l'analyse est la prédominance du dispositif réseau comme médiateur du transfert vers l'entreprise**. Il provient soit des rencontres pendant la thèse, soit du type de financement de thèse (CIFRE). A la marge, on constate l'aide d'autres formations ayant facilité le transfert par l'étendue du réseau.

Aussi, sur les 20 docteurs, 3 seulement ont intégré une entreprise éloignée du domaine de la recherche et développement. Tous les autres, quelle que soit la nature de leur fonction (recherche, hors ESR, fonction support gestionnaire de la recherche), l'activité se situe dans un contexte de recherche et/ou développement. Les trois étant dans une entreprise hors recherche ou ESR privé ont eu le plus de mal dans leur transition (accompagnement Pôle Emploi ou changements radicaux de projet).

Les déceptions se concentrent autour de deux sphères principales :

- La sphère de la consommation dans l'activité, c'est-à-dire entre sujet-communauté et objet (sphère de la gratification, de l'appropriation de ce qui est produit dans l'activité) ;
- La sphère de la production, entre sujet-instruments-objets, montrant les déceptions vis-à-vis de la manière dont la recherche se fait (trop fondamentale, pas assez de moyens) et des règles qui sont produites en regard de cette production (sacrifices, investissements conséquents par rapport à la rétribution).

Les changements dans la trajectoire ont donc opéré dans les catégories comme suit :

- Ceux qui voulaient aller dans l'entreprise ont confirmé leur choix majoritairement en réaffirmant une construction par opposition avec le monde de la recherche académique (j'ai vu, j'ai vécu, je n'irai pas, mais cela m'a apporté beaucoup) ;
- Ceux ayant manifesté un souhait voire une vocation à l'ESR ont connu des déceptions voire des épiphanies les forçant à changer de projet et à trouver des ressources qu'ils ont trouvées dans l'activité de thèse elle-même ou d'autres dispositifs ;
- Les incertains ont mal vécu la manière de produire la connaissance trop fondamentale, ou cas très particulier (unique), l'incertitude était tellement forte sur le projet que la trajectoire s'est vu osciller entre les possibles ;
- Ceux qui voulaient faire de la recherche sont trop hétérogènes pour statuer sur une généralité des déceptions et épiphanies.

Dans ce qui suit, nous approfondissons les éléments qui sortent de manière saillante des résultats, en décloisonnant les catégories. En effet, si elles ont été nécessaires du fait de l'hétérogénéité des intentions de départ, elles trouvent leur dépassement dans l'analyse des pôles du système d'activité, qui les incluent de fait. Pour grossir encore plus le trait, nous pensons à la lumière des trajectoires que **toute intentionnalité (raisons de l'engagement dans la thèse) est dépassée par la logique réseau, premier dispositif médiateur de professionnalisation**. Il trouve sa construction au sein-même de l'activité de thèse, par la communauté. Cette dernière est alors médiatrice du transfert.

Nous détaillons par la suite les points suivants des résultats :

- L'histoire de vie du sujet de l'activité oriente les trajectoires de professionnalisation ;
- La communauté joue un rôle à la fois d'attracteur, de cristallisation des déceptions et de développement des compétences voire des possibilités de transfert (réseau) ;
- La relation au sein de la division du travail (direction de thèse) peut être décisive ;

- Les dispositifs transversaux sont largement absents dans la trajectoire ;
- La production de la connaissance est souvent un poids dont on souhaite se détacher ;
- D'autres dispositifs s'impliquent dans le transfert : les apprentissages croisés d'autres activités à l'intersection avec la thèse ; les représentations d'autres activités plus évoluées culturellement, plus adaptées au projet qui se (re) dessine ; le réseau ; des contrats de transition.

6.3.1.2.1. Histoire de vie : l'expérience, les rencontres et les choix avant thèse s'effacent et resurgissent

L'histoire de vie et le processus de professionnalisation-travail (ici, transfert vers l'entreprise) sont reliés de manière dynamique.

La famille et les relations amoureuses influencent fortement le processus de professionnalisation : environnement familial (influence du père chez Pauline ; naissance d'un enfant chez Bastien à la fin de son post-doc), séparation amoureuse (Alexandra, Christine), mariage pendant la thèse (Kenza, devant revoir ses projets de retour au pays), articulation vie personnelle-vie de thèse (sacrifices chez Elisabeth) :

> « J'ai vécu des situations vraiment dures au moment de la soutenance. Je me suis séparée et en plus voilà, il fallait que je prenne la décision est-ce que je reste, est-ce que je rentre, est-ce que je vais dans un autre pays de l'Amérique latine, et donc voilà, pour l'instant j'ai un petit blocage psychologique. J'essaie de me motiver, de me dire : « il faudrait que tu fasses quelque chose avec, que tu la publies au moins au moyen d'un "que sais-je ». Je ne sais pas, mais voilà, pour l'instant je n'ai pas eu le courage » (Alexandra)

La formation initiale avant thèse pèse lourd dans les discours et les choix. L'exemple typique est illustré par les docteurs-ingénieurs : la conscience de la valeur sociale et économique du diplôme participe d'une sérénité dans les processus de choix, on l'a vu avec Pauline, entre autres, et ici avec Marine :

> « Le cursus ingénieur/docteur, je trouve qu'il est très confortable, parce qu'en fait, un ingénieur ça s'embauche quasiment partout et l'aspect docteur nous donne un accès facilité à la recherche scientifique dans sa globalité que ce soit en privé ou public, mais on est employable partout, en fait. Donc, je n'aurais pas fait ça, je me serais sûrement éloignée de mon centre d'intérêt ultra spécialisé, précis, mais j'aurais fait autre chose. » (Marine).

Les prises de conscience avant thèse peuvent rester et structurer les choix pendant et après thèse :

> « Morgane : J'ai fait un bac STL (Sciences et Techniques des Laboratoires) déjà là je me suis rendu compte que je n'aimais pas ça et que je préfère être assise sur une chaise, sur un bureau à travailler sur un ordinateur plutôt que d'être à une paillasse en train de faire des choses.
> F. OK.
> M. Donc après, tout mon parcours s'est orienté en fonction de ça quoi. Je me suis dit : Non, non, ce n'est pas possible que je fasse ça toute ma vie. Je vais faire en sorte d'avoir un poste où je ne fais pas ça. Du coup voilà ! A la fin de ma thèse j'étais entre communication et recherche. Donc c'est pareil, j'ai toujours les deux donc je suis très satisfaite de mon parcours et de mon poste aujourd'hui. »

6.3.1.2.2. Communauté : déceptions et développement des compétences

Le sentiment global des entretiens repose sur une frustration : ne pas pouvoir utiliser le doctorat comme envisagé en début de thèse. Ce sentiment peut être en lien avec un croyance dans une vocation à l'ESR qui trouve des blocages d'ordre structurel et de marché (manque de postes). Dans ce processus, la communauté est multiple :

- Tantôt valorisable à l'extérieur et pour soi (compétences), pour pallier le manque de postes ;
- Tantôt dépendante des types de financement : il y aurait autant de systèmes d'activité (avec une communauté) que de types de financement de thèse, et donc de valorisation possible après la thèse ;
- Tantôt on la fuit, parce qu'elle ne ressemble pas aux valeurs et aux régulations imaginées (représentation de l'objet de l'activité), que ce soit par déception ou souci d'évolution de carrière impossible dans l'académie.

D'abord, majoritairement, la communauté est perçue sous sa forme réseau par les docteurs CIFRE, ce qui n'est pas étonnant. Clément parle ainsi d'une « expérience reconnue » : la communauté est valorisable. La conscience du développement de compétences lié à l'activité de thèse est, elle, plus éparse entre les disciplines mais pas non plus unanime entre les docteurs interrogés. Cette perception se manifeste essentiellement par un « épanouissement intellectuel » ressenti chez les non CIFRE et un développement de compétence chez les CIFRE :

> « Je pense que pendant la thèse, j'aurais eu instinctivement, émotionnellement, j'aurais voulu des fois qu'on m'aide ou qu'on me soutienne plus ponctuellement, et puis ben les personnes, elles avaient leur vie donc, ça m'a obligé à traverser à l'intérieur de moi cette épreuve, mais du coup, je suis très heureuse, parce que ça a structuré et ça a renforcé des choses en moi qui

finalement, c'est un peu comme la métaphore, je crois que c'est le papillon, si je ne me trompe pas, si on casse le cocon la chrysalide du papillon, lui-même, il n'aura pas la force de déployer ses ailes tout seul. Donc, si les gens m'avaient trop soutenu, enfin avaient fait à ma place, le résultat aurait été peut-être le même, mais intérieurement, je n'aurais peut-être pas ressenti cette force, cette confiance et cette estime pour moi-même. J'ai senti que je montais vraiment un palier face à moi-même, en fait, quelque chose où je repoussais un peu mes limites, eh oui, je repoussai mes limites, et je dépassais, je ne sais plus ce que j'ai dit avant, mais cette idée-là en tout cas. » (Christine, SHS, sans financement)

« Je trouve que c'est une très, très bonne expérience. Ça fait la preuve de la capacité quand même à gérer un projet soi-même, de l'autonomie, encore une fois, c'est-à-dire que je trouve que c'est vraiment un diplôme qui prouve qu'on a une certaine…, qu'on a un statut-cadre, qu'au final efficace, qu'on est capable de prendre son type de responsabilité » (Marine, SV, CIFRE)

Ensuite, on fuit la communauté car la concurrence y est trop exacerbée, bien plus qu'en entreprise, du fait de l'opacité des règles permettant une sorte de « violence symbolique » (Paul) d'un collectif à la fois visible et invisible. La concurrence du savoir n'est pas dans les valeurs des personnes interrogées, privilégiant une science plus ouverte, ce qui est paradoxal vu qu'ils se dirigent alors dans l'entreprise :

« En fait ça a été une énorme claque parce que le monde de la recherche ce n'était pas du tout le monde idéal que j'espérais. Des gens qui travaillaient sur le même sujet c'étaient des concurrents. Juste ce fait, en fait, me choque. C'est-à-dire que si en congrès on voit que quelqu'un travaille sur la même chose, on ne doit pas faire : « ah mais c'est fou ! bon ben OK ! » Il y a l'un qui arrête et l'autre qui donne ses résultats et puis soyons efficaces. Non ! En fait, dans ces cas-là, on ne dit rien et on se dit bon ben je vais faire un papier peut-être un peu moins bien mais pour publier avant lui. Du coup, j'ai trouvé ça très décevant. » (Elisabeth)

Dans sa régulation (règles et instruments), il lui est reproché le poids de la tâche administrative, qu'elle soit vécue ou observée (par le biais de la direction de thèse, d'autres collègues…) découlant à la fois d'une bureaucratie universitaire et du changement du mode de financement de la recherche :

« Au bout d'un moment, je pense que c'est à la fin de ma deuxième année, j'ai commencé en discutant avec mon directeur de thèse et mon co-encadrant et avec d'autres chercheurs du laboratoire, le nom du laboratoire, c'est le LIRIS, et je me suis rendu compte que le monde académique, ce n'était pas exactement ce à quoi je m'attendais. C'est-à-dire qu'on doit

répondre à beaucoup d'appels à projets, on n'est pas sûr qu'ils passent, et souvent répondre à des appels à projets, ça veut aussi dire être un peu dans le trending, enfin faire ce que les gens attendent, on va dire, de nous dans l'industrie […] et globalement, j'étais assez découragé de ça, et un autre souci, ça été tout le problème de démarche administrative qui incombe, et ça, ça m'a aussi assez découragé de poursuivre là-dedans » (Amine)

Au total, la communauté prend une fonction d'enquête : on cherche dans ses mécanismes de régulation de l'activité les valeurs, les instruments, les rapports de travail, qui pourraient correspondre. La thèse reste un emploi-tremplin où l'on teste son style professionnel là où le genre est bien ancré (recherche académique, ou à la croisée avec l'entreprise pour les CIFRE).

6.3.1.2.3. Division du travail : recherche du collectif et de relations de confiance avec la direction de thèse

La direction de thèse apparaît dans la trajectoire de manière majoritairement positive. Si le management est perçu d'abord dans son **côté technique** (développement de la compétence technique en regard des attendus de la création de connaissance), son mode oscille entre une **relation de collègue** (surtout dans les sciences exactes), un **soutien psychologique** (Bastien), et une **orientation de l'accompagnement** vers la finalité de la thèse (socialisation, stratégies de publication, construction du réseau, carrière après-thèse, adaptation de la thèse au projet professionnel qui se dessine) :

« Mon directeur de thèse a été assez intelligent de mon point de vue, puisque je vous ai dit que c'était un jeune directeur de thèse qui n'avait pas de labo, ni d'équipe massive derrière lui à faire tourner, pas d'accréditation à pérenniser ou ce genre de choses, et donc il a vraiment…, c'était un Américain. Donc, je pense que ça fait aussi un petit peu la différence, on a vraiment construit mon projet de thèse, et mon parcours de thèse ensemble, à savoir qu'on l'a adapté au fur et à mesure du temps, que mes attentes évoluaient, que je voyais ce que je voulais ou ne voulais plus faire, etc., pour finir par l'orienter un peu plus ingénieur technique, c'est-à-dire être capable de gérer un projet de recherche d'un point de vue technique et scientifique, mais quand même technique en maximisant le nombre de cordes à mon arc pour trouver un boulot derrière. » (Marine)

Dans cette logique, la DR participe à la construction de liens faibles (réseaux) permettant les rencontres et les opportunités d'emploi :

« Nathalie. Donc du coup, ma directrice de thèse leur a proposé mon profil directement et ils ont été super intéressés.

F. Oui parce que l'entreprise du coup a déjà des relations aussi avec certains laboratoires et certaines personnes qui peuvent travailler dans les laboratoires comme votre directrice de thèse.

N. Pas vraiment. En fait, c'était la première fois qu'ils l'ont rencontrée, ils l'ont rencontrée par rapport à XXX qui travaille à la chambre de commerce de Lyon et qui s'occupe en fait d'intégrer les entreprises japonaises à Lyon.

F. D'accord.

N. Elle est japonaise, XXX est aussi japonaise, du coup ils se sont mis en contact et M.X connaissait très bien ma directrice de thèse parce qu'elle a eu l'occasion de… Je pense que Lyon est une place qui attire beaucoup les Asiatiques, chinois, japonais pour la dermato-cosmeto.

F. Ouais.

N. Du coup c'est XXX, Madame XXX avait eu l'occasion plusieurs fois de présenter des entreprises japonaises et chinoises à ma directrice de thèse pour des collaborations, des projets de recherche. Du coup ben, voilà de la même façon elle a présenté cette société-là à ma directrice de thèse et en discutant, ils ont dit comme quoi ils recherchaient quelqu'un du coup ma directrice de thèse a tout de suite pensé à moi pour... Donc c'était deux mois avant que je ne soutienne. »

Dans d'autres cas, qui sont une minorité, des ruptures ont lieu et participent d'une agentivité (en tant qu'action de réorientation de la trajectoire/interprétation vis-à-vis de l'objet de l'activité). Dans ces cas-là, c'est la déception qui prime : l'absence de la DR (chez Pauline et Morgane), pouvant empêcher la construction d'une identité professionnelle :

« Morgane : Je n'avais tellement pas été poussée dans le bon sens, et je trouve que quand on est en thèse, on nous laisse beaucoup dans le statut d'étudiant. Je n'ai pas eu l'impressions d'acquérir des compétences plus que ça, d'apprendre un métier.

F. Ah bon ?

A. Oui, oui, c'est peut-être lié à la relation que j'ai avec ma directrice de thèse. En discutant avec d'autres doctorants de mon domaine, c'est le cas de beaucoup de monde et je pense qu'empiriquement, on nous en demande beaucoup, on travaille énormément. Les manipulations chez l'animal, on travaille aussi les week-ends, parce que les animaux, le week-end il faut aussi s'en occuper. On est vraiment laissé dans cette partie d'étudiant. Et on se retrouve en fin de thèse : ok qu'est-ce que je peux faire ? A part faire un post doc ? Concrètement, on ne nous met pas beaucoup sur la voie. »

Les désaccords qui cristallisent une vision de la recherche régulée par une communauté qui ne convient plus, qui rentre en dissonance par rapport à la représentation initiale (entrée en thèse) font émerger des accrochages :

> « D'ailleurs, j'avais eu une dispute avec ma directrice de thèse parce que les trois derniers mois de ma thèse, ça avait toujours été clair que moi j'avais mon propre financement pendant trois ans et les trois derniers mois j'avais toujours dit de faire attention que je sois payée, que c'est important pour moi et elle ne s'y est pas prise à temps. Du coup on a eu une grosse dispute où je lui ai dit que pour moi c'était inconcevable de travailler sans être payée. Elle, elle m'avait dit : écoute si j'avais su que tu réfléchissais comme ça jamais je ne t'aurais pas prise. Est-ce que Baudelaire il demandait à être payé pour faire des poèmes ? Pour moi, la recherche c'est un beau métier mais ça reste un métier qui demande un salaire. » (Elisabeth)

La DR fait également office de miroir, comme un script de carrière qu'on ne veut pas embrasser, ou un métier dont le style ne convient pas :

> « Je voyais tout ce que faisait mon directeur, à postuler pour des thèses, à écrire des dossiers d'ANR, tout partout, pour espérer avoir au moins un thésard chaque année, espérer avoir des financements, il passait son temps à ça, voilà, aller en Arabie Saoudite pour demander des financements. Et, je me disais : « je n'ai pas envie d'être un mendiant toute ma vie », et je voyais bien qu'en plus…, je pensais qu'il n'était pas sympa avec moi, pour plein de raisons, mais je pense aussi c'est qu'il avait trop de boulot. Donc, il était complètement stress tout le temps, et en même temps, son boulot, c'est de transmettre le savoir, mais finalement il le transmettait mal, parce qu'il n'était pas bien, parce qu'il avait trop de choses à faire, et c'est dommage. Après si, voilà, j'ai rencontré des gens super bien, mais ça me faisait de la peine pour eux, de me dire : « ben c'est des super têtes les gars », ils sont payés à coup de lance-pierre, ils s'efforcent d'éduquer les gens quand même, d'éduquer les futurs chercheurs et ils vont crever de ça, soit parce qu'ils ont manipulé dans des conditions de sécurité déplorables et ils auront le cancer, soit parce qu'ils vont mourir de stress » (Sofia)

La communauté élargie par les terrains de recherche offre des espaces supplémentaires de management, de dialogue et de rencontres. Si on connait le double encadrement (industriel et scientifique) dont bénéficient les CIFRE, ouvrant une socialisation dans deux communautés, il en va de même pour les autres types de contrat dès lors qu'un terrain de recherche est investi (c'est le cas de Christine).

> « C'était très structurant pour moi, puisque j'avais deux cadres en fait, j'avais vraiment mon cadre de thèse, d'un côté, avec cette classe artistique expérimentale qui était composée à la

fois de mon directeur qui dirigeait ben justement tout ce..., ce n'est pas un laboratoire, oui, c'était le responsable de recherche de cette étude, on va dire, donc qui était composée des artistes, des enseignants. Et puis, il y avait toute une équipe pédagogique, il y avait même l'infirmière du collège, il y avait la CPE, enfin, il y avait toute une communauté qui cherchait à faire vraiment un beau projet, à penser le projet, donc il y avait des réunions de concertation au moins une fois par trimestre. Donc, ça nourrissait ma recherche, ça nourrissait ma réflexion » (Christine)

L'autre collectif de travail sur le terrain permet parfois de pallier une recherche perçue comme trop fondamentale :

« Je me suis mis à travailler, on va dire, un peu plus concret avec des modèles, avec des médecins qui travaillent au Centre Léon Bérard avec Roche qui me fournissait un principe actif qu'on utilise aujourd'hui pour traiter les patients à savoir le mélanome ; c'était mon modèle. Je travaillais aussi avec des biopsies des patients qui étaient encore en vie. Donc c'était beaucoup plus concret, c'était beaucoup plus transversal, beaucoup moins fondamental. Ça m'a énormément plus. » (Camille)

Dans tout cela, **le laboratoire est peu mentionné** (3 docteurs) par rapport au terrain (8 docteurs), ce qui est frappant. Quand il est mentionné, c'est en regard d'une communauté favorisant une ambiance au travail positive et des relations humaines appréciées davantage qu'une division du travail avec des interactions professionnelles :

« Mes collègues, les doctorants, j'en ai un peu parlé pas tant que ça. Je me suis rendu compte, comme j'étais toujours très solitaire avant, je me suis rendu compte à quel point c'était important d'avoir des collègues amis. Parce que quand je suis arrivé dans le laboratoire, en fait, je n'avais pas de collègue ami. En fait, j'étais quasiment seul dans mon bureau et je n'avais pas de gens avec qui me marrer en gros. Et ça, c'était très dur. Je m'en suis rendu compte qu'une fois que les autres sont arrivés. Parce que la deuxième année en fait, il y a trois personnes qui sont arrivées d'un coup, qui avaient tous à peu près le même état d'esprit que moi et ça a vachement changé l'ambiance dans le groupe de recherche, entre nous hein, pas forcément avec les chercheurs permanents. Entre les doctorants. Je me suis rendu compte que ça me pesait vachement en fait d'être seul bien avant. Et c'est vachement sympa d'avoir des potes avec qui boire des coups quand même. Je me disais pas ça avant mais donc que ça me pesait vachement, comme j'étais solitaire avant » (Camille)

Quand le collectif est perçu comment absent, cela a structuré les choix après-thèse :

« Pour moi, ça été justement un des points où je me suis dit, moi, il y a des choses qui correspondent et qui sont de la gestion de projet, gestion d'équipe, et faire de la recherche non académie, et alors on gère des doctorants, on peut potentiellement gérer une équipe ou un labo, mais ce n'est pas tout à fait la même chose que vraiment travailler en équipe comme je peux le faire là, et je me suis rendue compte que ça m'avait manqué pendant la thèse. » (Pauline)

La division du travail, à l'articulation avec les types de communauté (scientifique, de terrain) a donc des fonctions hétérogènes, selon les perceptions :

- Capacitante : réalisation de la thèse et socialisation professionnelle ;
- Catalyseur de rupture d'avec le système d'activité de création de connaissance dans la sphère académique (désaccords, miroir, collectif invisible).

Les autres espaces investis sur les terrains de recherche fournissent une division du travail (sphère de l'échange) qui semble plus satisfaisante, le cas échéant.

6.3.1.2.4. Dispositifs transversaux : les absents de la trajectoire

Les dispositifs transversaux sont ambivalents. Leur réception est autant négative (peu d'intérêt, ce qui fonctionne c'est le réseau), que positive (quelques docteurs expriment des satisfactions vis-à-vis de formations reçues). Dans presque tous les cas, l'intérêt de tels dispositifs réside avant tout dans l'offre d'espaces de dialogue pour gérer les paradoxes, rencontrer d'autres doctorants, valoriser ce que l'on est en train de vivre par l'écoute des autres :

« Béatrice. Mais après gestion du stress ou l'enseignement, les trucs comme ça, c'est sympa d'avoir un public un peu varié. Le seul truc que j'ai aimé d'ailleurs c'est de discuter avec les doctorants de leurs sujets de thèse.

M : Ah ouais ?

B : C'était le seul intérêt pour moi.

M : ouais. Pour quelles raisons ? Qu'est-ce que ça vous apportait pardon en fait de discuter avec les autres ?

B : De la curiosité. Voir ce qui peut se faire de différent. Parce que c'est vrai, sorti de son domaine, on se demande toujours qu'est-ce que ça peut bien faire un chercheur en français, qu'est-ce que ça peut bien faire un chercheur en histoire… donc… c'est sympa de voir les implications qu'ils peuvent envisager. »

Dans la très grande majorité, les dispositifs transversaux de type formation transversale sont absents de l'activité de thèse, soit parce qu'il n'y en a pas eu (pas de participation), soit parce qu'il n'y a pas de souvenir. Dans tous les cas, il y a pourtant un souvenir des heures obligatoires à effectuer.

> Maud. J'avais fait des formations transversales non techniques. Je me souviens qu'il y en avait une, c'était savoir gérer les conflits, après, je ne sais pas trop ce qu'il y avait d'autres, mais ça ne m'avait pas beaucoup apporté.
>
> F. Ah oui, tu t'en souviens plus ou alors c'est parce que ce n'était pas terrible.
>
> M. Non, je pense que ce n'était pas terrible, puis je pense qu'après, c'était aussi moi qui allais en traînant des pieds, peut-être c'aurait pu être bien pour quelqu'un qui était demandeur, mais en fait, c'est plus sous forme imposée. Tu dois faire ton heure du coup c'est clair, tu fais tes heures, et voilà.
>
> F. Quel intérêt tu y voyais ?
>
> M. Quel intérêt, j'y voyais justement, justement, les formations que j'avais faites, mais je ne me souviens vraiment plus lesquelles, je sais qu'il y en a une, c'était savoir gérer les conflits, mais soit la formation n'était pas de qualité, soit je n'y avais pas trouvé de l'intérêt. Après, c'était plus une contrainte aussi, parce que quand tu es dans ton sujet de thèse, tu es à fond, tu as envie d'avancer et tu es obligée de faire des heures annexes, après, je pense que ça permet d'avoir une ouverture. Normalement, ce n'est pas trop comme ça qu'il faut le prendre, mais il y en a beaucoup qui le prennent comme ça, je pense.

Beaucoup plus rarement, on trouve des satisfactions vis-à-vis des formations transversales liées à l'insertion professionnelle (professionnalisation-efficacité), comme ouverture, réflexion sur le projet, construction d'un réseau (scripts et espaces de discussion), et encore plus rarement, une rupture (prise de conscience) provoquée par la formation (« rappel à l'ordre ») qu'aucun indicateur de variable quantitative ne peut mesurer. Le dispositif fait office d'effet de suggestions dont l'efficacité ne réside pas dans un indicateur d'insertion professionnelle dans l'entreprise, mais d'émancipation. C'est le cas pour Alexandra dont l'histoire de vie est très particulière (exil politique) qui participe à une réunion pour les SHS où l'on précise les possibilités de carrière dans l'entreprise : « moi, je ne me suis jamais vue là-dedans, et du coup, c'est possible » (Alexandra), alors que son directeur de thèse avait exprimé les difficultés qu'elle aurait, à cause de son histoire de vie, à rentrer dans le métier d'enseignant-chercheur. L'effet de suggestion se produit également chez Amine, qui le renvoie à son histoire de vie et plus largement son projet de vie :

> « F. Vous parlez d'un dispositif auquel vous avez participé, animé du coup par un professionnel des ressources humaines pendant votre thèse, en quoi ça vous a aidé à nourrir

votre réflexion, à faire des choix par ailleurs ? Ça ne vous a peut-être pas aidé, mais… ?

Amine. Eh ben, c'est intéressant comme question, et ça va peut-être vous amuser, en fait, c'est plus le fait d'avoir fait cette formation qui m'a rappelé un peu à l'ordre sur le fait que ce qui m'intéresserait, ce serait plus de travailler en entreprise.

F. Rappelé à l'ordre, c'est-à-dire ?

A. Pas rappelé à l'ordre, mais en gros, j'avais déjà l'idée, qui avait un peu germé, de me dire : « bof je ne suis peut-être pas fait pour le monde académique ».

F. Parce que vous avez fait un Master qui était professionnel.

A. C'est ça.

F. Professionnalisant.

A. Ouais, voilà, c'est ça. Et, ben, ça se dit aussi professionnel, et du coup, avant la formation, je commençais à me dire, sans avoir vraiment pris ma décision qu'il fallait que j'opte potentiellement pour aller en entreprise et chercher un poste là-bas, mais je n'avais pas encore pris de décision, je n'avais démarché aucune entreprise. Et, la formation en elle-même, je ne l'ai pas trouvée hyper intéressante, parce que c'est souvent des formations assez bateau, axées sur la construction du CV, la négociation d'un salaire, et ça, on le fait en général déjà en Master2 informatique.

F. Oui, parce que vous êtes issus du Master pro.

A. Ouais, c'est ça. Ah oui, c'est vrai qu'en Master recherche, ils ne font peut-être pas ce type de formation au final. Mais, c'est possible, c'est peut-être la raison pour laquelle on me proposait cette formation-là. Donc, les gens étaient très compétents, mais j'ai entendu des choses que je connaissais déjà, mais ça m'a quand même conforté dans l'idée que ça serait peut-être plus intéressant pour moi de partir en entreprise, parce qu'il y avait d'autres personnes en fait qui assistaient à cette formation, et qui, elles, s'orientaient plus pour une carrière dans l'industrie. Ils commençaient à négocier des salaires qui étaient assez intéressants. Et, je me disais que finalement je n'étais pas un cas isolé. Au départ, je me disais : « je suis peut-être le seul en fait qui veuille partir en entreprise, est-ce que ce n'est pas moi qui ai un souci, est-ce qu'il ne faut pas que je persévère un peu plus peut-être ». Et en fait, après cette formation après avoir discuté avec d'autres personnes, je me suis rendu compte qu'en fait, je n'étais pas spécialement un cas isolé et il n'y avait aucune raison de me forcer à rester faire une carrière académique ».

Mais si certains ont trouvé les formations « utiles », il faut aussi relier cette perception avec le type de financement et les interactions pendant la thèse. On s'aperçoit là encore que la réception des dispositifs transversaux est meilleure chez ceux qui vivent une socialisation pendant la thèse déjà multiple (CIFRE, terrains avec des industriels). C'est le cas de Sofia, faisant une thèse sous

contrat avec un EPIC, apprenant des techniques de réseau et de valorisation de ses capacités pour des entretiens, mais qui était déjà réceptive à tout cela du fait de sa socialisation au sein de l'EPIC.

Le dispositif transversal par excellence, c'est le réseau, accessible soit par des associations de doctorants (BioDocs, par exemple, pour Nathalie), soit par les terrains de recherche et la direction de thèse, on l'a vu, mais qui dépend là aussi des financements (les CIFRE ont majoritairement cette perception-là).

6.3.1.2.5. Le système d'activité de thèse : poids des contingences de la production de connaissance (instruments)

On entend des reproches, des situations de déception qui sonnent comme la cristallisation de doutes, d'articulations difficiles avec ce qui est connexe à l'activité de thèse, de dissonances avec des valeurs et des désirs qui sont conscientisés du fait de l'expérience de ces déceptions. Ainsi est-il reproché parfois rudement l**e manque de moyens, d'éthique, de règles claires et de collectif à l'activité de thèse.**

> « Après, ils font ce qu'ils peuvent, ce n'est pas de leur faute, mais il n'y a pas assez de financement public, et tu vois ça, et tu vois par exemple que pareil il y avait des moteurs de hottes aspirantes qui étaient trop vieux, donc qui faisaient trop de bruit. Donc, comme c'est en plein milieu de la ville de Villeurbanne, on va dire, face au campus de la Doua, le voisinage s'est plaint, donc il fallait remplacer des moteurs, mais on n'avait pas encore les sous. Donc, c'est-à-dire qu'on faisait tourner que la moitié des moteurs, mais qu'il y avait une aile qui avait le droit à l'aspiration pendant trois jours, puis après c'était l'autre, puis après c'était… Enfin, ce n'est pas possible de faire comme ça, et à côté, tu vois que le parking est refait et on te dit : « oui, mais ce n'est pas la même enveloppe ». Oui, certes, ce n'est pas la même enveloppe, mais il y a un moment donné, la sécurité des gens c'est quand même important » (Sofia)

On observe de même des problématiques liées au financement de thèse, évalué ici comme un instrument au service de la réalisation (production) de la thèse, même s'il est étroitement lié aux règles (législation) : perte de financement (pour Alexandra, dû au contexte politique de sa thèse), aucun financement (impliquant l'engagement dans des activités annexes rentrant difficilement en articulation avec la thèse, pour Christine, commençant une activité de sophrologie qui deviendra son métier après la thèse), et un ratio rétribution/contribution faible (favorisant un sentiment d'iniquité par rapport aux autres types de travailleurs et le sentiment de sacrifice, pour Elisabeth).

Aussi, l'articulation communauté-règles-instruments de production de connaissance prend toute sa forme dans le type de thèse : fondamentale ou appliquée. La grande majorité des docteurs interrogés (à l'exception des SHS, qui restent particulières sur ce point), expriment la volonté d'aller vers l'entreprise pour trouver des sujets « appliqués » à l'opposé de la thèse. Les docteurs en sciences exactes ayant réalisé une thèse fondamentale expriment une souffrance face à une perte de repère et de sens au travail que l'encadrement ne permettait pas de réduire.

Les docteurs se rattachent alors aux résultats, ce qui « fonctionne », pour compenser l'éloignement du sens et l'incertitude de l'activité : fin (finalité de la thèse) et moyens (opérations pour des actions) sont inversés pendant la durée de la thèse pour juguler les difficultés de la production de connaissance pour le producteur qui finissent par développer une agentivité qui s'éloigne de ce type d'activité et en embrasser d'autres plus « concrètes », voire sortir de la recherche.

> « Maud. Du coup, ma première année de thèse se passait bien, en fait, j'ai démarré sur un projet qui marchait déjà. Donc, j'ai fini le projet et c'était plutôt assez exaltant de se dire qu'on fait quelque chose qui fonctionne et qui est intéressant. Et puis en fait, une fois le projet fini, il fallait repartir sur autre chose, et là, je suis repartie en mode…, on ne sait pas du tout ce qu'on va trouver. Et là, j'ai eu un an de désert complet, et c'était vraiment dur de se motiver moralement et de se dire que là pour le coup, on a l'impression que vraiment ça déraille. On sert toujours à quelque chose parce qu'il faut bien qu'il y ait des chercheurs qui fassent de la recherche fondamentale, mais c'est quand même…, je pense que je n'avais pas le caractère, la passion de la recherche pour pouvoir faire ça toute ma vie.
>
> F. Ah c'est quoi le caractère qu'il faut pour faire de la recherche fondamentale ?
>
> M. Je pense qu'il faut avoir l'espoir de trouver un truc qui, un jour, va fonctionner, en fait convaincu que…
>
> F. C'est ça qui te fait tenir, tu pourrais…
>
> M. Ouais, je ne sais pas, en tout cas, moi, ça ne m'a pas trop plu. C'est une sorte de traversée du désert, quoi, on se lève le matin, on a quelques idées de choses à lancer, le soir, ça n'a pas fonctionné, on se dit : « bon, c'est reparti pour le lendemain ». Ce n'est pas évident, et du coup, c'est là…, en fait, à ce moment-là, je me suis dit : « bon, c'est clair que je ne ferai pas de recherche toute ma vie »

Les champs disciplinaires jouent un rôle majeur dans ce processus. Les SHS, pour le peu de représentants que l'on a dans notre population de recherche, semblent vivre un processus plus intériorisé, très certainement dû à la place du chercheur en SHS dans le monde qu'il étudie, par rapport aux autres qui catégorisent d'emblée leur recherche par fondamental/appliqué, sorte de

repère rassurant pour les choix à opérer après-thèse. Le collectif est moins présent pour les SHS, et dépend des approches terrain et des financements. En ce sens, la docteure en droit (Louise) fait figure d'exception par son contrat CIFRE et son expérience précédente très proche du privé hors académie.

6.3.1.2.6. Dispositifs connexes : apprentissages croisés et professionnalisation-exit

La majorité des autres interactions avec d'autres activités renvoie à l'enseignement, pour ceux en ayant eu l'occasion et l'envie. On trouve également les publications, qui font partie de l'activité de thèse mais sont souvent vécues comme une activité à part entière ; puis l'encadrement de stagiaire. A chaque fois, il y a un apprentissage croisé à l'intersection des systèmes d'activité qui participe d'une professionnalisation-travail (développement de compétences) et de souhaits de professionnalisation (après-thèse).

L'enseignement et la recherche se complètent et se réunissent du point de vue individuel dans le développement de compétences perçu, la réponse à des attentes institutionnelles (dossier de demande de qualification auprès du CNU, quand c'est le projet initial), et au choix de la finalité de la thèse. La majorité des docteurs interrogés ont fait de l'enseignement dans la thèse. Les deux systèmes d'activité entretiennent des liens étroits (Menger) avec des retours positifs, mais le manque de moyens (RH) accordés à l'enseignement favorise un mauvais ratio contribution/rétribution avec l'impression d'exploitation. Parfois, il fait réaliser que ce n'est pas la vocation ni le projet professionnel, donc l'enseignement n'est plus / pas la priorité. L'enseignement est alors associé au plaisir, avant et après la thèse (continuer à enseigner et diffuser les connaissances après la thèse en tant que vacataire, à la fois dedans et en dehors de la communauté académique, dans un environnement qui ne juge pas, au contraire du CNU et de la thèse :

> « Je suis très heureuse dans la sphère privée. Je suis très heureuse en tant que vacataire. Ça m'est égal de n'être que vacataire parce que je m'épanouis, j'adore mes étudiants. J'enseigne avec l'équipe de droit privé et droit du travail à Lyon III. Ils sont absolument charmants. C'est des gens simples, disponibles, qui ne vous jugent pas parce que vous n'avez pas le CNU. Ils s'en fichent. » (Louise)

Il est dans la majorité des cas associé à un goût pour la transmission de savoirs en même temps qu'un développement de compétences d'explicitation de processus :

> « Je pense que ça m'a aidé en apprentissage de la pédagogie, finalement, quand tu t'adresses aux élèves avec tous les niveaux, il faut réussir à leur faire retenir quelque chose, et ça, c'est un bon apprentissage justement quand tu dois après communiquer avec les gens sur le terrain,

te mettre au niveau de chacun. Tu ne vas pas parler de la même manière à un opérateur qui vient d'arriver, qu'à un opérateur qui est là depuis 20 ans, à un technicien, qu'à un cadre. »

L'enseignement fait également prendre conscience, par son expérience, que ce n'est pas la « bonne » voie :

« J'ai pris plaisir à enseigner, c'était vraiment sympa, mais je me suis assez vite rendu compte que finalement, ben enseigner en Master2 ou, etc., c'était très sympa, on m'avait déjà un peu motivé et tout, mais les cours de licence1, en fait, c'était un peu la garderie, et du coup, je me suis dit bof, parce qu'en plus, voilà, quand on a une autre qualification et qu'on arrive, on a une licence, on a un Master, donc voilà donc pour l'instant, ça ne me motive pas »

D'autres activités sont investies, pouvant être associatives, de vulgarisation, ou d'autres contrats d'enseignement hors ESR. Pour certains, cet engagement permet de retrouver du sens à l'activité de recherche, simplement d'avoir un salaire (pour ceux sans financement de thèse) ou par rapport à un projet post thèse (rester dans l'éducation nationale car pas de débouché dans l'ESR par rapport à l'histoire personnelle).

« Moi, j'étais professeure des écoles remplaçante à l'époque, et en fait, la première année de thèse, je n'ai fait que le terrain, et vu que je donnais mes cours, je n'ai pas travaillé ma thèse, je n'ai pas écrit et donc j'ai décidé d'arrêter l'enseignement en primaire pour me consacrer à ma thèse, parce que j'ai vu que je ne pouvais pas faire les deux. » (Alexandra)

6.3.1.2.7. Le poids des liens faibles : première dimension de la dialectique de la professionnalisation-travail

La transition vers l'entreprise est médiatisée par des tremplins qui sont apparus nécessaires ou non pour orienter son parcours hors académie. **Les tremplins peuvent être de différentes natures** :

- **Faire une autre formation**, un bilan de compétences, être accompagné par Pôle Emploi ;
- **S'engager dans d'autres contrats**, dont les post doc, ATER, et autres types de CDD. Par exemple, chez Béatrice, le post doc faisait partie d'un projet d'orientation vers l'académie pour devenir MCF. Il n'était pas un tremplin pour sortir de l'académie. Même s'il a participé à la réflexion : faire des post doc mais pas de postes, du coup aller en start-up et bénéficier des liens labo-monde socioéconomique ;
- **Les opportunités qui sont soit issues des liens plus ou moins faibles** (relations, rencontres au fil du parcours de thèse et d'avant thèse qui génèrent des opportunités ou des scripts desquels on se rapproche ou se détache), soit forcées (candidatures, visites d'entreprise,

CIR) : c'est l'élément le plus important et le plus largement partagé dans les entretiens (quasi-unanimité des discours) ;

- **Se reposer sur des diplômes précédents plus valorisés** (ingénieur) ou d'autres expériences vécues pendant ou avant la thèse.

Des cas d'empêchement du processus peuvent apparaître, comme dans tout type de trajectoire professionnelle. Ce qui est spécifique au doctorat, c'est parfois le besoin de "couper" après la thèse suite à une thèse compliquée (longue, éprouvante, parfois à cause de l'absence de contrat) ; à une incertitude du projet professionnel après la thèse (qui était aussi peu clair à l'entrée) ; à une période de chômage (suite à la non embauche après une CIFRE, dans le cas de Clément) ; à une valorisation par le recruteur difficile (finances ; occulter le doctorat).

Globalement, le discours est celui d'un compromis idéal entre la recherche (ou la non recherche) avec au centre un équilibre intellectuel, le concret (on voit les résultats) qui passe par la technique, les projets ou le management, le travail d'équipe (retour du collectif) et la stabilité de vie (préservée du milieu universitaire où la pression et le stress régnaient, empêchant une vie de famille équilibrée sans liens sociaux dignes de ce nom). Le passage par le doctorat a permis, finalement, comme tout autre emploi, avec ses spécificités, à comprendre par l'appropriation plus ou moins poussée du dispositif d'activité de thèse comprenant la formation doctorale, ses instruments et régulations comme les dispositifs transversaux (mais dans une mesure ambigüe), le projet personnel pour entrer dans le processus de négociation identitaire de la professionnalisation.

6.3.2. Expérimentation par le dia – logue d'un accompagnement professionnalisant avec les doctorants

Pour rappel, nous avons représenté la situation d'accompagnement dans le chapitre 3 par deux systèmes d'activité (doctorant / chercheur-accompagnateur) qui se rencontrent dans une zone proximale de développement. En son sein, la relation est dynamique par le jeu des confrontations instaurées. L'objectif est de faire émerger un troisième objet qui s'étende aux deux systèmes :

- Pour le doctorant, au niveau de la prise de conscience de son activité et la projection de soi ;
- Pour le chercheur, au niveau de la compréhension des dynamiques de transformation dans et par l'activité.

6.3.2.1. Les leçons des investigations précédentes pour l'expérimentation et nouveau raisonnement

Les résultats des terrains précédemment investigués et analysés ont montré, d'une manière saillante, que :

- La construction des infrastructures du transfert et des instruments du transfert occulte en grande partie l'activité de thèse ;
- Il se met en place une communauté qui joue un rôle de construction collective mais dont les jeunes docteurs sont absents ;
- On a montré plusieurs déficits dans les dynamiques de professionnalisation que la mesure ne peut piloter ;
- L'intentionnalité des jeunes docteurs et sa construction sont occultées dans l'analyse, jusqu'à ce que le SED (re) formalise ses pratiques en institutionnalisant un accompagnement individuel (qui existait déjà, mais à la marge, dans une structure d'un établissement universitaire) ;
- Les contradictions perçues par les acteurs de la professionnalisation vis-à-vis du système d'activité de thèse renforcent un discours officiel sur des cas critiques. Ces discours peuvent être nécessaires pour pointer une réalité, mais participent de l'isolement de l'activité de thèse ;
- L'incursion dans un dispositif a montré que trois espaces de transfert sont attendus par les doctorants : reconnaissance, développement de soi, rencontres ;
- Chez les docteurs en entreprise, les espaces de développement, de reconnaissance et de rencontres sont ceux qui reviennent le plus, dans leur fonction, en parlant des formations transversales, pour le peu qui les évoquent ;
- Aussi, la thèse est reconstruite dans l'entretien comme un dispositif d'agentivité dont nous avons montré les ressorts dans la dynamique de sortie (*exit*) vers l'entreprise.

Pour l'expérimentation, nous prenons alors le raisonnement suivant :

- L'appropriation du travail de thèse (la thèse entendue comme dispositif) est le moteur d'une professionnalisation entendue comme processus de projection de soi (transfert et reconnaissance du transfert par les autres et soi-même) ;
- L'appropriation du travail de thèse est au cœur de la construction de savoirs d'action comme compétence nécessaire au processus de professionnalisation ;

- Cette appropriation peut être développée en prenant le système d'activité comme modèle, ce qui inclut deux aspects : phénoménologique ; centré sur l'activité.
- Le processus est celui d'une conscientisation du système d'activité incluant son expérience, ses intentionnalités, leur évolution et facteurs associés, les instruments de création de connaissance, et les parties prenantes de l'activité (y compris la direction de thèse et plus largement la division du travail, facteurs d'agentivité) ;
- L'accompagnement individuel peut favoriser cette prise de conscience dans une méthode dialogique et non représentationaliste. Il faut par ailleurs mixer les méthodes : T.A. et Clinique de l'Activité afin de multiplier les confrontations vectrices du transfert ;
- L'appropriation du travail de thèse permet la projection par l'évaluation des possibles.

L'unité d'analyse est le système d'activité de thèse du doctorant. L'objectif est une transformation pour mieux comprendre et produire d'autres instruments.

Nous ne pourrons tout montrer ici. Dès lors, on concentre la présentation des résultats sur trois points. D'abord, on montre ce que la méthode d'accompagnement a produit en termes de savoirs et de compétences nouvelles. Ensuite, nous proposons un modèle d'accompagnement centré de manière articulée sur le récit de vie et le récit de l'activité. Enfin, nous articulons nos résultats avec les autres terrains de recherche.

6.3.2.2. Rendre visible la zone proximale de développement : fonctions assurées par la relation et les confrontations

6.3.2.2.1. Attentes hétérogènes et population spécifique

Le fait que je sois moi-même doctorant a très clairement contribué à l'instauration de la relation pour la grande majorité : sur les 17 doctorants, 11 ont exprimé une compassion vis-à-vis d'un doctorant et de sa recherche de terrain, après trois emails et deux relances. Cet intérêt a relevé au fur et à mesure du don contre-don, de l'échange de bons procédés. Egalement, mon positionnement CIFRE (rattaché à un cabinet de recrutement de jeunes docteurs) était facilitateur.

> « J'avais l'impression que si je me souviens bien, dans ton mail, tu travailles sur l'employabilité des doctorants, que c'était un échange, les doctorants t'apportent leur vécu et toi tu les aides à réfléchir aussi à l'inverse à leur employabilité, comment l'aborder, et du coup j'avais bien envie de me poser ces questions, parce que je me pose des questions pour l'après » (SE4, 3ème rencontre).

Fait contre-intuitif (au regard des discours des acteurs de la professionnalisation), parmi ces 11 doctorants, seulement une personne a manifesté un intérêt vis-à-vis des heures validées en formation transversale.

Les attentes globales se sont focalisées sur l'après thèse, la curiosité vis-à-vis d'un outillage artéfactuel (portfolio) et de la notion de compétence, la recherche d'emploi, le désir de « faire autre chose » (SE3) ou simplement « parler » (SE2). Quelques rares doctorants montrent spontanément leur souhait de réflexion dans un vocabulaire déjà très marqué par la rhétorique de la compétence.

Globalement, la population est très particulière et nous rencontrons le même problème que les acteurs de la professionnalisation : ceux qui sont là ne sont pas dans des cas critiques. Ils semblent déjà convaincus par la démarche, même si pendant les entretiens, des remises en question de celle-ci auront lieu.

6.3.2.2.2. Fonctions de l'accompagnement

Les échanges lors des trois entretiens et parfois en dehors révèlent les fonctions qu'ont pu remplir la relation, nourrie des diverses confrontations.

D'abord, **l'accompagnement ne peut se penser sans le lien entre l'accompagnateur-chercheur et le participant**. Le lien s'instaure et évolue par la relation, cheville ouvrière de l'accompagnement. Les confrontations ont pu renverser la relation (un doctorant remettant en cause la démarche, les questions posées, par exemple) voire l'arrêter. Dès lors, la relation suit un processus :

- L'attraction dans le dispositif a suivi des étapes de remises en question du discours par trois mails ;
- Dans le cas le plus critique, à un arrêt de l'accompagnement : la doctorante a souhaité arrêter sa thèse ;
- D'autres cas difficiles ont conduit à une remise en question de la méthode, des voies de développement ;
- Les autres cas ont mené à la création ou au renforcement de savoirs et de compétences, avec un sentiment de valorisation dans l'espace de dialogue et de reconnaissance que fournissait le dispositif.

Ensuite, pour les doctorants, l'accompagnement a rempli les fonctions suivantes.

En créant un **espace indépendant de parole**, il permet l'établissement d'une sphère a-évaluatrice.

« Ça permet aussi de parler du travail de thèse. On n'a pas souvent l'occasion de s'exprimer sur ce qu'on fait, sur la manière dont on le fait, sans avoir un jugement en face. Mon directeur de thèse, je lui raconte ce que je fais mais il y a forcément un jugement en face, une espèce de sanction. Là je trouve que c'est bien de pouvoir parler de ce qu'on fait, de la manière dont on le fait, et de pouvoir dialoguer sans qu'il y ait derrière quelque chose d'effrayant à la clé. » (SHS4, 3ème rencontre)

Il s'insère dans un processus d'apprentissage et de développement inhérent à la thèse, en facilitant la parole au quotidien, dans les interactions avec la communauté de recherche.

« SVT5 : Je n'ai pas peur de penser, de dire ce n'est pas grave si ça ne marche pas, j'ai telles et telles informations, et ça, ça m'a été beaucoup bénéfique. Donc je vois le changement de la (SVT5) d'il y a 6 mois et la [SVT5] d'il y a maintenant

F : c'est quoi ce changement ?

SVT5 : c'est déjà de ne plus avoir peur d'être critiquée

F : je n'y suis peut-être pour rien

SVT5 : non, mais voilà, cette réflexion de… parce que les gens ont souvent la critique facile déjà quand ils ne connaissent pas forcément le domaine, et que toi-même tu n'es pas capable d'expliquer vraiment en quoi consiste ton métier et ce que tu fais, ça devient délicat de se défendre et en général, j'avais tendance à me replier et dire oui, tu as sûrement raison alors que non. Maintenant que j'arrive à défendre, expliquer mon métier, les gens arrivent à comprendre l'intérêt de la chose, et si ça ne plait pas tant pis, je leur explique je m'en fiche, et puis voilà. Comme j'ai plus matière à me défendre entre guillemets, j'appréhende moins ce moment-là. Et à côté de ça, oui j'ai toujours eu ce besoin de m'isoler et de trouver ma petite branche, de ne pas bouger, comme ça je suis tranquille, et maintenant, à force de sortir un peu de cette zone de confort, j'ai moins peur d'affronter tout ça, me sens plus à l'aise et le tout fait que, voilà. Après il n'y a pas que nos entretiens, il y a le tout mais ça m'a quand même aidé » (SVT5, 3ème rencontre)

La narration de l'activité permet également de rompre un isolement intellectuel perçu vis-à-vis de la société hors recherche. Le problème et le besoin de reconnaissance sociale est prégnant chez les doctorants, qui se rattachent souvent au « à quoi ça sert » (le résultat de l'action, la finalité de l'activité de manière plus large). On ressent de manière intense la séparation entre un objet de recherche et un sujet à enjeu sociétal, le doctorant devant dans sa pratique construire l'objet qui parfois l'éloigne, dans sa perception, du sujet.

« Donc ce n'est pas mal et moi ça me permet de… fin moi, pendant cette discussion, moi j'ai aussi réfléchi à… toujours faire ce travail explicatif sur ce que je faisais puisque moi j'ai

> l'habitude d'expliquer mon sujet de thèse à des gens de ma famille, belle famille, parmi mes amis, etc. qui ne comprennent pas ce que je fais forcément, mais à chaque fois je me contente de l'explication du sujet et de l'objectif et de ce que ça peut représenter pour la médecine, etc. et je ne m'attarde pas sur ce que je fais au quotidien. Et ça c'est… c'est intéressant d'en parler parce que les gens ne savent pas forcément ce qu'est le travail d'un chercheur et surtout le travail d'un chercheur ce n'est pas du tout le même d'un labo à l'autre » (SE5, 3ème rencontre)

Ce manque de reconnaissance se nourrit d'une double incertitude. D'abord, celle inhérente à la production de connaissance, où la séparation entre travail prescrit et travail réel est fine et dépendante de la relation avec la direction de thèse et la communauté scientifique (avec de fortes différences disciplinaires que nous verrons plus tard). Ensuite, le deuxième peut suivre la première lorsque les doutes sur la réussite de l'action (résultats des manipulations, observations, de la thèse : donc des actions) et la finalité de l'activité se rejoignent (après thèse) en générant des contradictions et des pertes de sens (l'intentionnalité de départ : les raisons de l'engagement dans l'activité de thèse deviennent indistinctes).

> « C'est dans la continuité de ce que m'a apporté durant l'entretien. Il faut vraiment prendre du recul, puis en vrai aussi par rapport aux autres entretiens, parler de ce que je fais aussi, des doutes que j'ai sur ce que j'obtiendrai de ma recherche et est-ce que je vais continuer dans… ou est-ce que je vais faire prof et tout… ce n'est pas forcément pareil. Des fois parler, ça permet de peser les choses et de, d'aider à prendre une décision et il y a aussi cet aspect-là peut-être qui est là aujourd'hui » (SE-SVT, 3ème rencontre)

L'accompagnement a également permis d'inclure la thèse dans un projet de vie plus large, on le verra plus en détail plus tard. Une étape importante a consisté à la prise de conscience, que, pour le dire très prosaïquement, il n'y a pas que la thèse dans la vie.

SHS1 imagine l'intérêt plus large d'un accompagnement dans notre démarche.

> « Je pense qu'il faut par contre qu'il y ait un accompagnement car sinon on ne peut pas prendre conscience qu'il y a autre chose que la thèse, c'était l'objet de l'entretien je crois. » (SHS1).

Il est révélateur, grâce aux confrontations, des véritables enjeux du doctorant : sa raison ultime (objet-motif) de son engagement dans les entretiens. SVT4 concentre la majeure partie de l'accompagnement à discuter des conditions de travail délétères, et finit par ne pas comprendre l'enjeu de l'exercice. Pour autant, le développement des compétences attendues n'est pas mis à mal, et ce sont les autres confrontations qui permettent le décentrage et une mise entre parenthèse des

blocages. En fait, l'enjeu des entretiens se situait au-delà de toute volonté de notre part d'expérimenter un accompagnement. Les entretiens, comme tout type d'entretien en sciences sociales, ont des effets. Chez SVT4, il a révélé le vrai motif de son engagement dans les entretiens : parler de ce qui le tracasse au quotidien : les conditions matérielles de réalisation de la recherche, incluant le salaire et l'articulation avec les projets de vie (en couple). Les entretiens ont alors eu pour fonction indirecte l'acceptation de ce qui était déjà balbutiant au début mais qui était davantage de l'ordre de la dissonance entre le désir d'être enseignant-chercheur et celui de mener une vie remplie sans soucis matériels ni financiers.

Il participe alors à lever les blocages dans les prises de conscience. La double incertitude, le manque de reconnaissance, les enjeux cachés, l'anxiété (comme trait de personnalité ou réaction à ces dimensions) sont autant de blocages de la professionnalisation-travail, du développement du processus de transfert des compétences. La parole perçue comme autorisée, a facilité le décentrage. En premier lieu dans l'accompagnement, le processus d'instructions au sosie, première confrontation, a défini les attentes, montré quelques blocages et vrais enjeux, et les différentes composantes articulées que le processus de professionnalisation-travail doit prendre en compte. Les autres confrontations ont confirmé ces composantes :

- Composante émotionnelle : anxiété, du fait de l'activité ou d'autres dimensions ;
- Composante sociale : la reconnaissance ;
- Composante épistémique : double incertitude (création de connaissance scientifique et du projet de vie) ;
- Composante de l'activité où un amalgame entre résultat et performance se forme très souvent, du fait des composantes précédentes. L'incertitude des résultats de la manipulation d'instruments dans des actions pour l'activité de création de connaissance génère une nouvelle anxiété que l'on réduit en inversant moyens et fins. Dans la mesure où la fin n'est pas connue, on se réfère aux résultats intermédiaires pour juger de sa propre compétence. Même l'accompagnement sur la compétence technique par la Direction de Thèse ne suffit pas toujours.

  « F : pourquoi tu stresses ? Si on caractérisait le stress plutôt que de dire que ça ne sert à rien de stresser

  SE3 : ça ne sert à rien de stresser quand tu ne peux rien y faire. Or, moi, là ça va, j'ai fait quand même des expériences, mais à un moment donné, si je n'ai pas les résultats que je veux, je vais devoir changer de manip ou changer quelque chose, parce que j'arrive bientôt à la fin. C'est ça qui est stressant, de dire si ça, ça ne fonctionne pas, qu'est-ce que je fais

F : je te cite : « ça se fera et puis voilà »

SE3 : ça se fera… ça ne se fera pas, non [rires]. Oui, c'est juste la deuxième année, je me disais que ça allait arriver après, mais là je n'ai que 6 mois de manips encore après

F : et quand tu dis ça se fera, ça veut dire quoi ça ?

SE3 : c'est une expression en fait, des fois on se dit qu'on n'y arrivera pas alors que quand on n'a pas le choix, on y arrive, je n'arrive pas à l'expliquer

F : à quoi tu te rattaches ?

SE3 : parce que ça a toujours été le cas, pour mon oral de master, pour mon rapport de stage, que je n'avais pas de résultats et que j'ai dû tout faire à la fin, plein de choses, le bac de français, le bac blanc à l'oral, je déteste le français, je déteste les oraux, pour moi c'était la fin de ma vie, je ne sais pas comment j'allais pouvoir faire, et je l'ai fait. Alors ça n'a rien à voir, parce que ce n'est pas comme une thèse sur 3 ans, mais c'est un peu pareil pour moi, me dire que ça va se passer

F : mais à quoi tu te rattaches ?

SE : je n'en sais rien » (SE3, 3ème rencontre)

- Composante managériale : les doctorants n'étaient pas dans les situations critiques que l'on peut lire dans la presse qui font l'objet d'attentions particulières dans les universités. Toutefois, la composante managériale, c'est-à-dire la division du travail verticale, est ressortie, tantôt pour montrer que tout allait bien, tantôt pour pointer les limites dans des situations considérées comme utilitaristes (codirection peu présente, s'inscrivant sur les articles car souhaitant passer son HDR), ou pour montrer des conditions de travail ici limites, qui ont des retentissements sur les autres composantes.

« F : tu me parlais aussi de cette pression que tu avais au quotidien

SVT3 : j'ai la pression, tout le temps on dit il faut que tu fasses un nouveau papier, j'ai la même chose de mes chefs

F : ça n'a rien à voir avec, là tu étais malade, ça n'a rien à voir

SVT3 : je ne sais pas, franchement je ne sais pas, peut-être

F : peut-être, tu crois ?

SVT3 : bah en fait j'ai eu une tumeur et le médecin il me dit qu'après des gros stress ou ce genre de choses ça peut arriver, donc je ne sais pas F : une tumeur maligne ?

SVT3 : non une tumeur bénigne mais c'est quand même… Enfin, il m'a dit a priori bénigne, mais je n'ai toujours pas les résultats d'analyse donc je ne sais pas. C'est passé, ça a été opéré, c'est un peu dur, mais peut-être que c'est lié à ça aussi. Mon chef en rigolant il me l'a dit, ah c'est parce qu'on te met beaucoup de stress, bah oui, si tu t'en rends compte c'est un peu

bizarre de dire ça. Et on est censé faire de l'humain, bah voilà, typiquement, c'est ça qui me dérange. Encore, là, ça va mieux parce que j'ai des résultats et j'arrive à montrer qu'à des moments, c'est mon projet. Je suis quelqu'un de plutôt sensible, pas renfermée mais plutôt tout le temps à me remettre en question, c'était un peu dur parce que je me faisais bouffer

F : j'ai souvenir que tu me disais qu'il y avait un double encadrement, ton directeur de thèse et le chef de labo qui n'est pas ton encadrant

SVT3 : oui, c'est ça, et à des moments c'est un peu dur. Je vais dire quelque chose, ce n'est peut-être pas très bien ce que je vais dire [elle baisse la voix], j'ai l'impression qu'à des moments mon directeur de thèse, comme il est aussi soumis à mon chef supérieur, des moments c'est un peu dur aussi de s'imposer de dire non elle va faire ça, et des moments, pour moi c'est compliqué parce que je me retrouve un peu face à des murs et j'aimerais bien avoir un peu plus de soutien de temps en temps. Après c'est la personnalité de chacun, je peux comprendre aussi qu'il n'ait pas envie de

F : et là tu dis que tu as réussi un peu à changer de posture

SVT3 : déjà, je pense que le fait que j'ai été opérée et vraiment malade, ça les a un peu… Ils m'ont dit j'espère que ce n'est pas trop grave, là ils ont été gentils et compréhensifs, il valait mieux de toute façon, et je pense que ça les a un peu calmés » (SVT3, 3ème rencontre)

Au total, l'accompagnement remplit une fonction méta cognitive qui rassemble toutes les autres (Figure 53).

Nous verrons par la suite que cette fonction participe du développement ou du renforcement des compétences du transfert, que nous appelons transaction de soi dans différentes dimensions : le contexte (l'activité prise par son genre professionnel : le métier) ; l'action, prise par ses conditions instrumentales. Les propos qui suivent en montrent le processus et différents aspects.

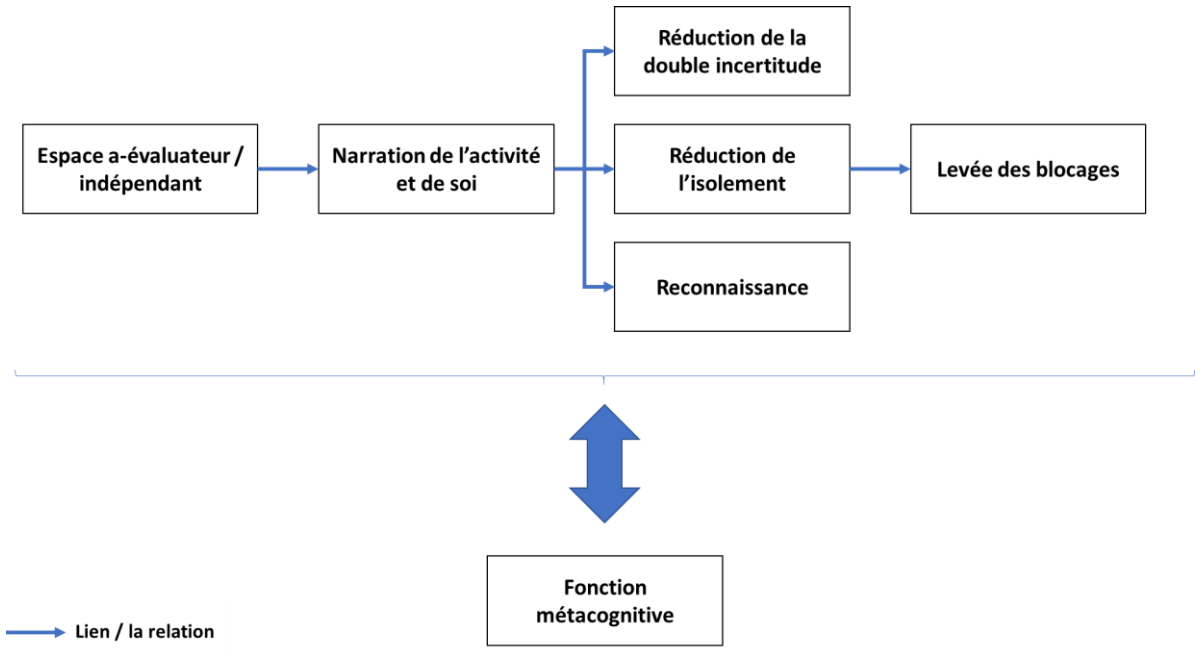


Figure 53. Fonctions de l'accompagnement et processus

6.3.2.3. L'activité de création de connaissance : point de vue phénoménologique et centré sur l'activité

L'objectif principal d'un tel accompagnement est de comprendre le travail des doctorants par le biais de l'activité, ayant la conviction argumentée par notre revue de littératures qu'un accompagnement basé sur une ontologie relationnelle et le système d'activité permettra, par la compréhension par le doctorant et l'accompagnateur du travail réalisé dans son activité systémique, de produire des savoirs d'action et de définir le produit de l'activité (après thèse). **On cherche à comprendre ici le poids des dispositifs de l'activité et des idiosyncrasies dans le développement des compétences à l'occasion de l'accompagnement.**

On montrera d'abord comment le système d'activité a progressivement émergé dans les discours des doctorants au fil des entretiens. En effet, un des objectifs de l'accompagnement est de faire prendre conscience au doctorant du système d'activité dans lequel il évolue. L'accompagnement est cadré et révèle à chaque rencontre des dimensions de l'activité prévues (selon les mises en situation) et imprévues. Nous verrons d'abord ces dimensions de l'activité pour illustrer les contradictions. Ensuite, on montrera comment l'activité de création de connaissance s'érige en dispositif d'agentivité. Enfin, on analysera les compétences développées à l'occasion de cet accompagnement.

6.3.2.3.1. L'émergence du système d'activité dans les représentations

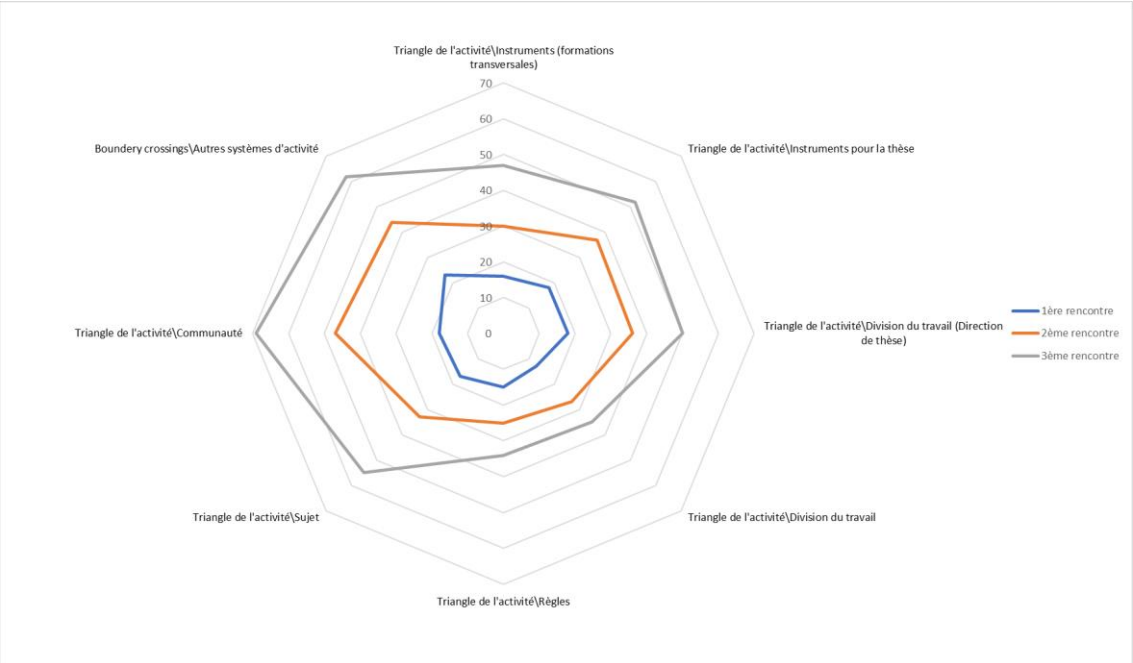


Figure 54. Emergence du triangle de l'activité au fil des rencontres.

Méthode : apparition cumulée du code (compté une fois si apparaît) dans un document (tout document confondu : entretiens, écrits. Traitement avec le logiciel MaxQDA version 18.2.0)

La Figure 54 montre l'évolution de la représentation discursive de l'activité et des activités voisines au fil des rencontres. Elle donne un aperçu quantitatif et structurel de l'allure du système d'activité dans une vision processuelle, tout doctorant confondu. Il se base sur les discours et notre codage de ceux-ci : il est pointé si dans chaque document, le code représentant un pôle de l'activité apparaît. On a cumulé ces apparitions au fil des rencontres pour obtenir un diagramme montrant un processus. Dès lors, les changements de forme du diagramme illustrent les évolutions d'une conscientisation de l'activité et ses activités voisines. Sa limite est sa généralisation : il masque les divergences de représentation. **Si le diagramme ne veut pas dire que tous ont la même représentation, elle offre une vue systémique et remplit deux objectifs** :

- Montrer les dimensions de l'activité (à l'articulation avec d'autres) impliquées dans le développement de compétences à l'occasion de l'accompagnement ;
- Qualifier / caractériser l'activité des doctorants au plus près du réalisé (perception des individus).

6.3.2.3.2. Le retour de la communauté : contrôle ou valorisation ?

La communauté se réfère ici au collectif impliqué à la réalisation de l'activité. Le schéma est frappant par le « retour » de la communauté dans les échanges (à l'oral et sur les supports réflexifs) entre la première et la dernière rencontre. De manière quantifiée, sa valeur est multipliée par 3,8. Pour rappel, la communauté est ce qui régule l'activité. Elle produit des règles, une division du travail et des instruments conformes à sa représentation de l'objet de l'activité. Quand on se concentre à observer dans les discours et les écrits les personnes impliquées dans l'activité, on s'attache aussi à préciser ce qu'elles représentent pour le doctorant, comment il vit au sein de la communauté et quels impacts cette cohabitation a sur la finalité de l'activité (ce à quoi elle mène).

Nous qualifions la communauté observée par le prisme des doctorants de communauté d'enquête épistémique et transformative. Les trois fonctions qu'elle remplit s'articulent chez le sujet.

La communauté participe à et de la création de connaissance : pour le doctorant, pour l'activité et pour elle-même, par le biais du doctorant. L'enquête est menée par le doctorant et révélée, voire conscientisée et développée, dans les entretiens. **Ici, nous dégageons trois caractéristiques :**

- L'enquête épistémique sur les critères de choix professionnels ;
- L'enquête épistémique sur soi où peut émerger un sentiment de compétence ;
- L'enquête épistémique sur la communauté elle-même, par le biais du doctorant.

Cette articulation est, nous pensons, caractéristique de l'activité de création de connaissance scientifique par un sujet collectif. La Figure 55 schématise les dimensions articulées.

Ces trois fonctions oscillent toutefois, dans les discours, entre une dimension de contrôle et une dimension de valorisation.

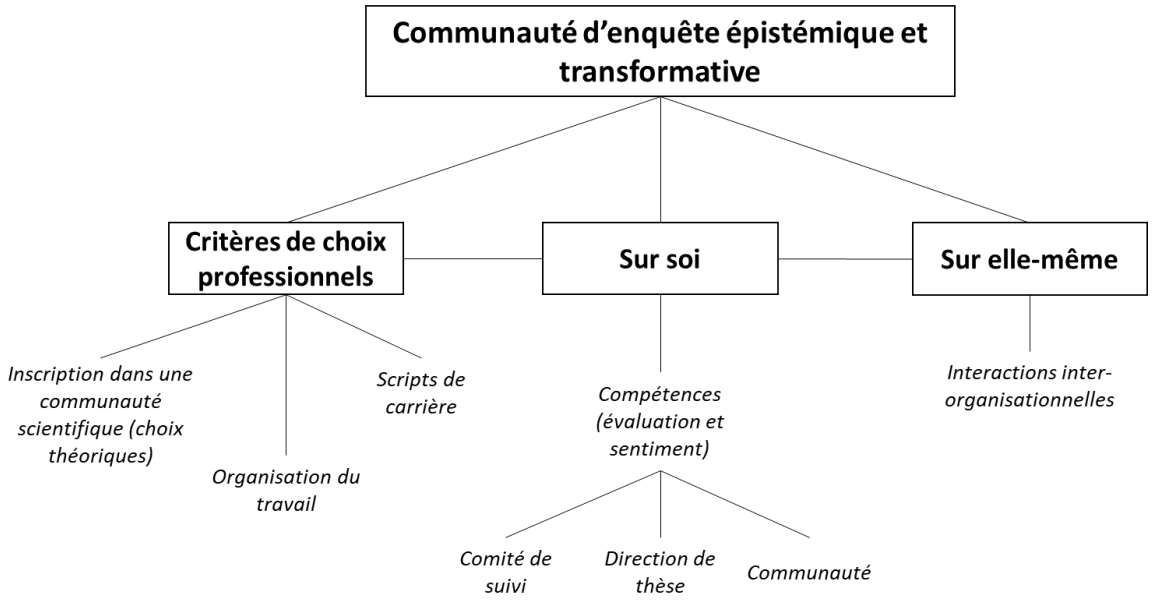


Figure 55. Dimensions de la communauté d'enquête épistémique et transformative de l'activité de création de connaissance

6.3.2.3.2.1. Choix théoriques, choix professionnels : ou « l'existentialisme est un humanisme »

Les autres, présents dans l'activité, participent à la définition de choix professionnels depuis l'entrée en thèse. Ces autres sont de plusieurs natures : la communauté physique ; communauté cognitive et communauté élargie. Ils remplissent des fonctions hétérogènes influençant les réflexions sur la valeur d'usage de la thèse.

Dans sa nature cognitive, la communauté se transforme en outil de production de la connaissance (œuvres, articles, jurisprudences, méthodes et outils de recherche, en lien avec le matériel en adéquation avec cette régulation par le savoir et l'épistémologie ; mais aussi avec la question du salaire ou plus largement du financement de thèse).

Dans sa présence physique, elle devient un instrument de projection de soi. Les deux peuvent s'articuler (premier cas) comme ne pas entrer en relation (second cas). L'articulation des deux natures montrent comment les pôles du système d'activité sont liés, permettant de caractériser les liens.

Dans le premier cas, l'articulation devient inscription dans une communauté scientifique précise, comme dans le cas de SHS1 et SVT3, où se mêle un sentiment de redevabilité vis-à-vis des organismes finançant la recherche. SHS1, en droit, souhaite continuer dans l'enseignement

supérieur et la recherche, dans la suite de ses travaux, sur la base du réseau qu'elle s'est constituée tout en respectant l'accord avec son institution d'appartenance (ENS). SVT3, si elle ne souhaite pas continuer dans l'enseignement et la recherche académique (mais plutôt privée), souhaite poursuivre l'effort scientifique pour lequel on lui a « fait confiance ». Lors d'une discussion sur l'appropriation du sujet de thèse dans la relation avec l'encadrant ayant facilité son embauche, SVT3 précise ce sentiment, qu'elle refuse d'appeler « redevabilité ». La communauté, par la médiation du financement (salaire pour le travail de thèse), induit un sentiment de redevabilité envers elle influençant le choix professionnel après thèse, en conscience.

> « F : Tu te sens beaucoup redevable de lui ? C'est lui qui est venu te chercher ou…
> SVT3 (3ème rencontre) : Oui, c'est lui qui est venu me chercher. Redevable ben… Honnêtement je ne vais pas me jeter des fleurs hein, mais je fais tout pour… déjà c'est mon projet de thèse donc… j'ai conscience qu'il faut que je le mène à bien et que ça me tient à cœur. Et puis déjà j'ai pris un engagement parce que pour moi c'est… Ce n'est pas vraiment finalement à lui que je suis le plus redevable, je le dois surtout à la société parce que c'est grâce à la société si je peux avoir une bourse de thèse et ce sont des gens qui croient en nous qui nous financent. Donc redevable par rapport à lui oui, parce que finalement, il m'a recruté, mais, quelque part, moi ou quelqu'un d'autre il fallait quelqu'un qui fasse les manips donc ce n'est pas… enfin, pour moi c'est oui et non redevable par rapport à lui, mais par contre redevable par rapport à mon sujet pour le mener à bien pour moi et pour… enfin, parce que j'ai une conscience déjà et puis pour les personnes qui croient en nous quoi ».

Les conditions de travail reviennent très souvent, dans des perceptions négatives comme positives. L'expérience vécue est bien située dans un contexte (action située), l'accompagnement la situe dans une activité régulée. Elle fait acte : soit car elle plaît, soit car elle plaît partiellement (avec des améliorations), soit car elle ne plaît pas. Dans tous les cas, sa perception conditionne la valeur d'usage de la thèse. Les éléments qui reviennent le plus souvent sont : l'entraide, les collègues, l'espace de travail, l'ambiance et l'ouverture. SE-SVT2 est archétypal de cet aspect. Il met au centre de l'activité racontée l'organisation du travail sous deux points : conditions de travail et travail collectif (interactions avec des collègues d'activités hétérogènes ; encadrement de stagiaires). Cette perception apparaît dès la première rencontre et est renforcée lors de la dernière, permettant dès lors de clarifier des critères de choix professionnels : autonomie, travail collectif, flexibilité du travail (horaires), routine modérée associées à un travail de recherche, transmission des connaissances, mise en relation de personnes. Choix théoriques et choix d'activité sont liés, du fait de l'organisation du travail, mais peuvent être dissociés.

> « SE-SVT2 (3ème rencontre) : Une fin heureuse après la thèse, j'arrive assez bien à voir, c'est un truc assez simple, il y a plein de choses sur plein de plans différents où je serais heureux de les faire dans le boulot, par exemple, surtout. De continuer à faire un peu de recherche et avoir une certaine routine, parce que j'aime bien, avoir la transmission, pas forcément avec des étudiants, mais transmettre des choses et discuter avec d'autres gens. Et puis permettre de faire échanger différentes personnes. En gros si je pouvais trouver un boulot comme ça, ce serait ma fin heureuse. Si en gros mon boulot de maintenant était mon boulot final, ce serait une fin heureuse. Mais ce n'est pas le seul truc qui me plairait, ça c'est sûr que non. Je pense que je trouverais… on peut trouver tous les ingrédients qui me plaisent dans ce que je fais là, dans un autre thème, ça j'en suis convaincu, de plus en plus, d'autant plus que là va falloir que je commence à chercher du boulot [rires]. Je me rends compte. Si ce n'est pas le chercheur en université ou l'enseignement, je pense que je trouverais dans d'autres travail, même si c'est bosser comme ingénieur dans une entreprise privée, ce n'est pas complètement l'inverse mais c'est des choses qui du coup se posent. Je serais heureux là-dedans je pense »

Le deuxième cas de l'articulation entre communauté « cognitive » (comme instrument de création de connaissance) et physique peut prendre plusieurs formes. D'abord, la communauté peut être absente : dans les interactions (souvent dû aux multiples activités dans lesquelles sont engagés les doctorants, les éloignant parfois d'un collectif, chez SHS4, par exemple), ou dans le sentiment d'appartenance (isolement indirect du fait de la spécialisation développée, chez SVT4). Elle peut également avoir des effets délétères liés à un trop grand resserrement sur elle-même : compétition exacerbée et mal vécue (chez SVT3 et SE3), hypocrisie d'un système qui perd sa noblesse (chez SE1, qui privilégie alors un retrait, une fuite vers le secteur financier où il teste son employabilité), ou communauté incapable d'accompagner vers autre chose qu'elle-même (chez SVT3). Enfin, c'est l'organisation du travail dans sa division des tâches qui peut venir en secours d'une communauté scientifique dont la finalité ne retentit pas / plus avec les aspirations personnelles : SE3 voit sa thèse comme trop fondamentale, elle souhaite changer radicalement en s'orientant vers un métier dont le contenu est plus appliqué (ingénieur), la communauté impliquée dans les tâches collectives au sein du laboratoire lui permet de compenser un sujet dont elle n'arrive plus à voir l'intérêt (réceptivité). Il en va de même avec SE2.

Dans sa nature élargie, la rencontre avec d'autres personnes internes ou externes à la communauté, depuis l'entrée en doctorat jusqu'à présent, façonne l'enquête épistémique sur la projection de soi par un effet de miroir. Les autres permettent la comparaison et la confrontation avec les discours entendus, quitte à en façonner de nouveaux en les généralisant. La représentation des doctorants

met constamment en interaction des systèmes d'activité, et plus précisément leur communauté respective, en analysant leur genre professionnel et la manière d'y entrer. SVT2 illustre ce propos : à plusieurs reprises dans les rencontres, son entourage proche ou professionnel a un poids considérable dans ce qu'il veut faire de sa thèse. Les autres rassurent, renvoient à l'intérêt de l'activité, et permettent la justification de choix ou de non choix.

> SVT2 (1ère rencontre) : « Après en vrai, ça varie énormément, si selon une disponibilité, tu auras la fin de la thèse, quoi, parce que je vois par exemple, une collègue, qui a 38 ans, là, et qui vient juste d'avoir son CDI, son premier CDI. Elle a enchaîné les contrats de postdoc, depuis sa thèse et elle a fait plein, plein, plein de concours CRNS, INSERM pour arriver à avoir des postes, et là, juste cette année, elle a réussi à être placée dans son coup, à obtenir un poste de chercheur. J'en ai plein comme ça. Et, quand tu discutes, soit avec les enseignants chercheurs ou les chercheurs que j'ai dans mon labo, il y a beaucoup qui me disent : « ben, en fait, j'ai fait ma thèse, j'ai fait un postdoc, il y avait une offre d'enseignant-chercheur, j'ai postulé dessus ». Ça aurait pu être une note, juste, de chercheur, ils auraient postulé aussi dessus. C'est rarement à ce niveau-là du : oh, je vais absolument faire de l'enseignement, il faut absolument que je trouve un poste d'enseignant-chercheur, je ne me baserai que là-dessus, si je ne trouve pas de poste de chercheur, ce n'est pas grave, tu prends ce qu'il y a en fait. J'ai un autre collègue, encore pareil, qui vient d'avoir 40 ans, qui était toujours en postdoc et qui va postuler sur un poste qui n'est pas forcément parfait pour lui, mais c'est le seul poste en biologie sur Lyon qui correspond à peu près à des techniques qu'il a déjà utilisées avant. »

Pendant leur recherche, les doctorants ont pu interagir avec d'autres organisations. Ces organisations peuvent être des laboratoires multiples (dans le cadre de partenariats inter-universités : cotutelles, par exemple). Le positionnement entre deux assumé par SE5 lui octroie une capacité d'adaptation à des régulations multiples (France, Canada). Il en va de même ave SE-SVT2 lorsqu'il multiplie les collaborations avec un laboratoire étranger pour des manipulations sur le terrain (Maroc, Brésil). Aussi, lorsque les dispositifs de recherche élaborent des partenariats avec le secteur industriel (le cas de SVT2 avec l'industriel laitière et SE1 avec un acteur local de la mobilité urbaine à vélo), les doctorants développent une remise en question de leur activité et la manière dont elle est régulée. Ces deux doctorants ne souhaitent pas poursuivre dans l'enseignement supérieur et la recherche académique. Ces autres systèmes d'activité sont dès lors considérés comme « plus évolués », voire, dans un certain cynisme (chez SE1), à égalité dans l'absence de sens au travail (académie et secteur financier). Ils fournissent une stabilité avec laquelle l'université ne peut rivaliser, que cette stabilité soit financière (niveau de salaire) de l'ordre d'un statut social (reconnaissance) ou inhérente à ce qui permet la réalisation de l'activité (moyens alloués à la

recherche). Les doctorants accompagnés façonnent leur enquête soit lors de la rencontre avec ces organisations, soit par les discours (et les représentations qu'ils développent sur ces bases, ou comme on l'a vu, sur l'influence d'autres personnes).

On observe alors dans l'accompagnement trois scénarios :

- **Un basculement de l'enseignement supérieur et de la recherche vers d'autres organisations hors académie**, pour des métiers dans la recherche ou hors recherche. C'est le cas de SVT1 pour qui l'argent est au cœur des réflexions et d'un projet de vie (couple, enfants). Elle fustige le fonctionnement des universités (être payé trois mois après avoir donné des heures de cours), les manques de moyens alloués à la recherche, retentissant sur sa qualité de vie et dès lors ses choix à venir. L'envie est ici davantage à la porte de sortie de l'enseignement supérieur et de la recherche afin de rejoindre un métier de vulgarisation scientifique dans un musée national à l'étranger (partie de son expérience avant thèse). Dans ce cas-là, on observe comment l'enquête sur l'activité entre en résonnance avec l'expérience passée et la vie familiale.
- **Une loyauté à l'E.S.R**., découlant, on l'a vu, d'un sentiment de redevabilité vis-à-vis de financements et de règles institutionnelles, mais aussi de valeurs. C'est le cas de SHS3 qui, quoi qu'il arrive, sera maître de conférences « dans une université qui tombe en ruine ». La seule réflexion vis-à-vis de l'activité est celle d'une conformité avec l'éthique personnelle, là où il y a une certitude liée au métier depuis la licence.
- **Une évolution hybride ou opportuniste**, en sélectionnant des actions (sur la base de critères) de l'activité qui seraient transférables dans d'autres. C'est le cas de SE-SVT2, on l'a vu à plusieurs reprises, mais aussi de SHS4, dans une perspective détaillée en plusieurs étapes (d'abord maître de conférences puis ambassadrice, la deuxième étape ne pouvant pas être atteinte aussi tôt). Chez SHS3, également, malgré sa vocation perçue et ses fortes valeurs, son implication dans d'autres activités à côté de la thèse (administrateur de théâtre) en fait un hybride, on pourrait dire marginal-sécant, qui peut envisager (à la troisième rencontre), de ne plus faire de recherche, les deux activités ayant trouvé chez lui des similitudes verbalisées en termes de compétences. C'est également le cas de SE5, évoluant dans une vision plus opportuniste, mais hors enseignement et recherche : les interactions avec d'autres organisations lors de son parcours (ingénieur, stages, cotutelle) lui ont permis de saisir des systèmes d'activité multiples comme de conscientiser ses atouts.

Ce qui est frappant à travers les trois entretiens est la disparition progressive du discours des « autres » et l'émergence du « je » dans l'énonciation des savoirs issus de l'activité, des actions et de la finalité de thèse. La communauté, appropriée, devient réseau valorisable que certains mettent en avant dans le portfolio et le CV. L'archétype de ce genre est SVT5, donc on trouve l'illustration en Annexe 12. **La communauté, dans cette démarche abductive, devient enquête, création de connaissance et médiatrice du transfert par sa transformation en signal (force des liens) pour le recruteur.**

6.3.2.3.2.2. Faire émerger un sentiment de compétence : division et divisions du travail verticale(s)

La communauté de l'activité organise une division du travail verticale parfois ambivalente. Chez les SE et SVT, elle est multiple, alors que chez les SHS, elle est unique et parfois presque invisible dans les discours. Dans les deux cas, **on distingue trois instances : le comité de suivi, les autres espaces de communication et la direction de thèse.**

Le comité de suivi n'est pas une thématique prévue dans l'accompagnement. Elle ressort spontanément chez 6 doctorants et parfois de manière plus insistante quand l'instance a marqué les esprits. Ses enjeux diffèrent d'un individu à l'autre : banal, il faut le faire, jusqu'à une utilité réflexive (langage et échanges) et de réseau (présentation des travaux à des personnes extérieures). Le comité renvoi à la régulation de l'activité de thèse par une communauté qui répond aux injonctions législatives. Le comité peut être vu comme un outil entre le doctorant et la communauté. De là à ce que le comité médiatise l'activité, ce n'est pas le cas pour tous. Le plus souvent, il faut le faire évoluer, pour les doctorants.

Ainsi le comité prend-il des fonctions hétérogènes dans les perceptions des doctorants accompagnés, amenant à une ambivalence fonctionnelle due à un manque d'articulation entre idéologie sous-jacente (dans l'esprit de la loi) et réactivité (des différentes communautés dans l'appropriation de l'outil et chez les doctorants dans la fonction perçue de l'outil). Chez SHS4, il est une simple formalité administrative :

> « On l'a fait par Skype, ça a duré 10 minutes parce que ça buguait, elle m'a dit bon bah ça va ».

Alors que chez SHS2, il est une sanction évaluatrice.

> « SHS2 : Je dirais, j'ai à peine écrit 60 pages.
>
> F : Ah oui, mais c'est déjà bien.
>
> SHS2 : Ah bon, je ne pense pas que le comité de suivi va dire ça le mois prochain, quand je vais lui donner 60 pages »

Il peut générer une anxiété, une pression. SHS5 a raconté sa grande anxiété liée à la préparation du comité, ayant pesé dans son choix d'arrêter la thèse.

Dans les cas les plus positifs, il provoque des prises de conscience par la prise de recul qu'il permet : sur le fonctionnement avec un directeur de thèse ou sur l'avancement d'un projet. Il s'articule, plus rarement, avec l'accompagnement.

> « Le premier entretien et mon comité de suivis ont joué le rôle d'éléments déclencheurs et depuis, j'aime prendre plus de recul sur mon travail quand je le présente », SE-SVT2.
>
> Il a aussi permis dans d'autres cas de faire avancer certaines parties de la thèse qui rencontraient des blocages à l'articulation avec la direction de thèse.
>
> « SVT2 (1ère rencontre) : Mon chef m'a laissé assez tout seul. Il m'expliquait, il faudrait faire ça, ça, ça, ça, et du coup, je te laisse faire et dis-moi si tu as un problème. Sauf que le problème c'est que…, c'est vraiment de l'informatique pure et dure donc, il faut faire du codage pour faire marcher leur logiciel, quelque chose, comme ça, j'y connais absolument rien. J'essaie de me former tout seul, j'avais l'impression que ça n'avançait pas, je ne faisais rien, le projet est laissé un petit peu de côté. J'ai une petite prise de conscience avec mon comité de pilotage, la première année.
>
> F : Ouais.
>
> SVT2 : Je me suis dit : « tiens, en fait, j'ai présenté 99 % du résultat côté paillasse, et 1 % du côté informatique avec qu'est-ce qu'il faudra faire et pas de résultats ». Et du coup, j'étais obligé de faire quelque chose quand même pour arriver à faire avancer ce projet. J'ai une discussion avec mes deux chefs pour trouver une solution, et du coup, on a réussi à pas mal discuter. Mon chef a dit : « OK, je vais être plus avec toi », donc je commence le code informatique, j'ai commencé la semaine dernière. »

Dans tous les cas, il demeure une incertitude sur le statut du comité. Les perceptions (même si elles concernent moins de la moitié de la population d'accompagnement), ne permettent pas d'identifier une convergence témoignant d'une fonction (même si indirecte) de l'outil : **management des compétences dans un objectif de développement d'un pouvoir d'agir ou partie administrative d'une gestion de scolarité ?** Il semble que pour l'instant, cela dépende encore pour beaucoup des communautés à des mailles très fines et des politiques internes loin d'une coordination à l'échelle organisationnelle (université).

Les interactions dans une certaine division du travail participent parfois à l'émergence d'un sentiment de compétence. Présenter dans diverses instances (laboratoire, colloques scientifiques) et

se comparer (les performances, l'avancée des résultats, les discours) façonne une composante de confiance en soi qui rentre en articulation avec le développement d'une représentation de soi dans l'activité et la trajectoire professionnelle. SE-SVT2 est archétypal de cette comparaison.

> F : quand je te pose la question en quoi tu te trouves bon, comment tu le sais que tu es bon ?
> SE-SVT2 : ça c'est difficile. Je pense que c'est en me comparant aux autres, je me trouve bon parce que je prends conscience qu'il y a des trucs que je trouve facile, et qui sont difficiles pour d'autres, ou on me fait part de ah j'ai du mal à écrire ça, je ne comprends pas trop le décrire, le fabriquer. C'est un peu en me comparant aux autres. Je me trouve bon par rapport à une moyenne, de ce que je vois, ce n'est pas exhaustif. C'est aussi en me comparant avec des gens les plus différents possibles. Quand je dis que je me trouve bon dans un truc, c'est que souvent j'ai eu l'occasion de le confronter à un spectre le plus large de gens.
> F : de confronter, c'est-à-dire
> SE-SVT2 : pas de confronter en termes compétition, mais d'échanger et de me rendre compte qu'il y a des gens qui trouvent ça très dur, ou très facile, et là je me sens peut-être un peu… je me place. C'est ça qui est difficile en sortant de la fac, c'est que tu as un niveau, tu as une valeur, c'est comme si on te disait tu vaux 10, mais tu ne sais pas où sont les autres, tu ne sais pas si 10 c'est minable ou noté sur 100, et la thèse ça m'a permis de rencontrer des gens où j'ai au moins des points un peu en dessus un peu en dessous, et par rapport à ça, et mon ressenti par rapport à ça que je me juge plutôt bon ou moins bon. C'est aussi pour ça que c'est intéressant les retours, les inputs, mais ça m'énerve de ne pas trouver un mot en Français qui marche aussi bien

En comparaison, les SHS ont moins d'instances où développer ces qualités d'énonciation par l'interaction.

Mais unanimement, l'enjeu est celui de la réception de la connaissance qui a été créée. Les doctorants se rangent derrière le vocabulaire de l'utilité. L'omniprésence du souci du résultat dans les entretiens, dont nous avons vu qu'il s'amalgamait avec le souci de performance, relève non plus du bien ou mal faire (jugement sur soi, recherche d'une aide dans l'encadrement, d'une entraide dans la communauté, les autres), mais d'une stratégie de régulation des émotions dans une activité où règne parfois une double incertitude épistémique. Le sentiment de développement de l'expertise est le plus souvent bloqué par l'attente des résultats et de la reconnaissance. Dans l'accompagnement, la compétence a joué un rôle rhétorique fort en faisant émerger ces dimensions (question : « en quoi es-tu compétent ? ») :

- **Sentiment de ne pas être expert** : je ne suis pas encore compétent sur plein de choses (SE-SVT2, SE4) ;

- **Attente d'une reconnaissance par les pairs** : je me sens compétent mais quand je serai reconnu (soutenance de thèse), je le serai (SHS1) ;
- **C'est prétentieux de dire que je suis compétent** : qui suis-je pour le dire ? (SE4) ;
- **Je ne sais pas dire si je suis compétent**, j'ai plutôt d'impression de ne pas l'être (SE3, SE-SVT ;
- **Je suis compétent quand j'arrive à avoir des résultats** (majorité des doctorants) ou que je suis content de ce que j'ai écrit (majorité des SHS).

Les situations de direction de thèse n'en sont pas moins ambivalentes.

La direction de thèse fait partie de ces autres, la communauté physique, et agit souvent comme miroir et enquête sur l'évolution du métier exercé. Dans les entretiens, la comparaison avec ce que font les directeurs revient presque toujours (investissement, métier, tâches, articulation avec la vie familiale, passion). Dans la majorité des cas ici, le doctorant se construit en rejet de l'activité du directeur et prône davantage une porte de sortie plutôt qu'une loyauté.

> **SVT4 (Première rencontre)**: C'est un peu la désillusion de la recherche, ou tu te rends compte qu'il y a ça, qu'en fait mes deux encadrants de thèses ils ne font plus du tout de recherche, ils passent juste leur temps à demander des sous partout, et que ça marche une fois sur 10 et que leur vie, c'est juste soumettre des projets, des projets, des projets. Du coup, c'est…
>
> **F :** Soumettre des projets, c'est quoi ça ?
>
> **SVT4 :** Ben du coup, c'est demandé à des institutions des sous pour financer tels et tels projets. Par exemple moi, sur mon projet, pour l'instant, je n'ai quasiment pas de sous, mais bon vu qu'après, c'est un couple qui ont chacun des financements pour d'autres projets, ils s'arrangent…, tu vois il y a toujours…, parce qu'en gros tu as des sous pour un projet de recherche en particulier. Du coup, c'est un maître de thèse à plusieurs projets de recherche différents, comme mon maitre de thèse qui travaille à la fois sur la pollution des sols et sur la différenciation des météorites, ben, il y a plein de sous pour travailler sur la différenciation des météorites, mais par contre il ne peut pas utiliser pour travailler sur la pollution des sols. Du coup, ils sont obligés de soumettre à chaque fois des demandes de financement pour chaque projet spécifiquement. Et par exemple pour moi, ça fait cinq ou six fois qu'ils demandent un financement, et à chaque fois, tout le monde dit que ce n'est pas assez bien. Du coup, ils arrivent quand même à magouiller, et tu vois, je ne suis pas du tout en dèche, j'ai tout ce qu'il me faut, mais j'ai vraiment l'impression que sa vie, c'est juste ça maintenant. C'est de taper des projets, de les envoyer et d'avoir une réponse négative et essayer ailleurs, enfin, tu vois.

En plus, ça n'a pas l'air super excitant. Du coup, je pensais que pour ça aussi qu'ils sont à fond surtout nos résultats, parce qu'ils vivent un peu par procuration.

F : Ah oui, par procuration.

SVT4 : Ben, je pense, parce que du coup, ils nous donnent les trucs à faire, et puis, ils attendent les résultats, et eux, effectivement ils sont vraiment excités des résultats, puisque c'est des expériences auxquelles ils pensent depuis longtemps, mais qu'ils ne peuvent plus faire, et du coup, je ne sais pas trop comment dire, mais j'ai un peu l'impression que ça se passe comme ça.

Etonnement (par rapport aux discours des acteurs de la professionnalisation), aucun doctorant sur les 17 n'étaient dans une situation critique dans la relation avec la direction de thèse. Si une doctorante avait une co-encadrante qui était peu présente mais toute de même incluse dans les auteurs des articles car en train de passer son HDR, aucune situation ne témoignait d'une relation de domination, de harcèlement, etc. **Toutefois, aucune direction ne semblait impliquée (au sens de ce qu'attendent les acteurs de la professionnalisation) dans les formations transversales.** Au contraire, une doctorante (SE4) témoigne du fait que sa directrice n'a pas un goût prononcé pour que ses doctorants fassent de l'enseignement ni des formations transversales, par peur que cela prenne du temps sur une thèse qui doit être réalisée en trois ans (on aurait là d'ailleurs un paradoxe qui relèverait d'une injonction paradoxale). Chez SVT3 et SE2, des discussions ont lieu sur la finalité de la thèse : pour la première, le DR formule son incompétence pour l'accompagnement à des carrières hors secteru académique, orientant alors vers d'autres instances ; pour la seconde, les discussions tournent autour de transitions possibles (post doc) pour le développement d'autres compétences utiles à un parcours dans l'industrie. L'opposé s'observe chez SHS1 où le directeur repousse après la thèse soutenue les discussions sur la carrière (pas de réflexion pendant la thèse, la priorité est la production de connaissance).

Au total, la direction est plus impliquée dans la gestion des compétences techniques, parfois dans une configuration plus collective avec le laboratoire (essentiellement les doctorants en sciences du vivant et exactes, où l'on retrouve une présence plus marquée d'une communauté impliquée dans l'objet de l'activité). Dans ce cas-là, la proximité avec les doctorants est plus grande (relation de collègues) mais peut rapidement verser dans la porosité de

l'accompagnement : la DR se démultiplie et est répartie avec chef de laboratoire, DR non officielle, voire d'autres DR, et peut être suivie d'une certaine pression (SE2, SVT3).

Les perceptions des doctorants montrent une grande compassion vis-à-vis du DR sur les manières d'accompagner bien que conscients de leurs multiples activités dues à l'évolution du métier (recherche de financements, notamment). Dans la majorité des cas, l'accompagnement en place convient. Il oscille entre un guidage très proche d'une Zone Proximale de Développement où l'autonomisation du doctorant en tant que chercheur est recherchée, ce qui n'évacue pas une évaluation des compétences techniques passant par des validations ou invalidations de travaux. Il est loué un professionnalisme de la DR (proximité, adaptabilité, réactivité, recadrage, autonomie, coaching) ainsi que des styles d'accompagnement hétérogènes (au cas par cas) : valide, oriente, laisse, absent (voulu).

La Figure 56 résume l'évolution du métier de direction de thèse, perçue par les doctorants. La DR semble coincée entre ses rôles multiples dans son activité d'enseignant-chercheur, et celle d'encadrement-accompagnement d'un doctorant. Il faudrait des investigations plus spécifiques au sein des DR pour comprendre pourquoi le souci de réception de la connaissance scientifique créée au-delà de la sphère initiale est encore considéré de manière hétérogène. Nous voyons toutefois davantage l'activité de la DR dans les discours des doctorants que des acteurs de la professionnalisation.

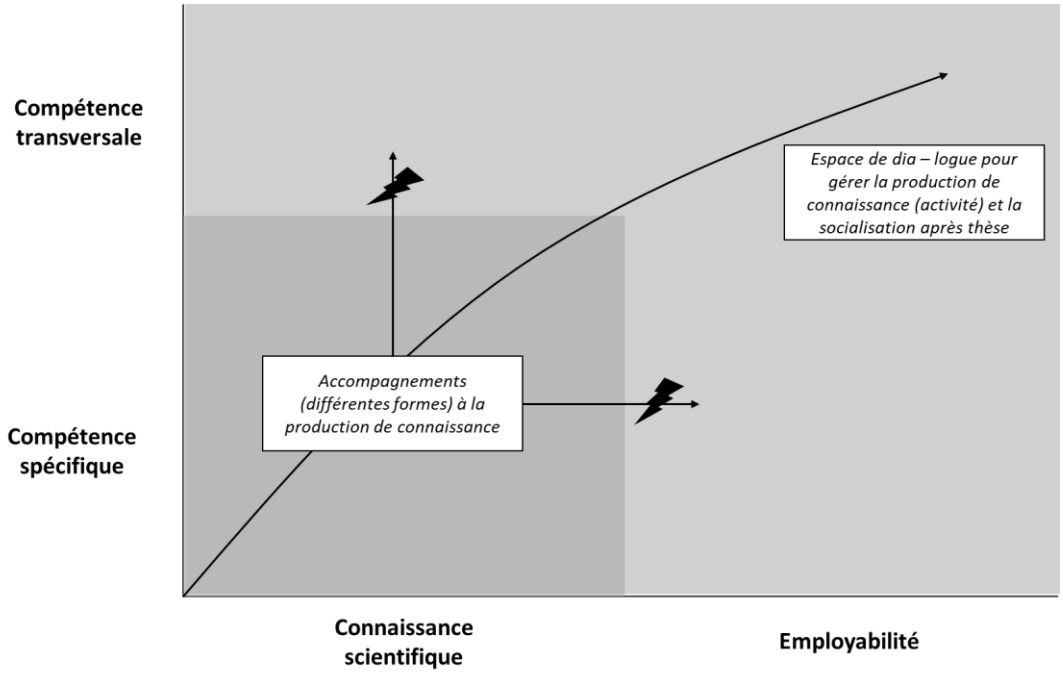


Figure 56. Accompagnement par la direction de thèse : mutation du métier et contradictions dans l'évolution

6.3.2.3.2.3. Des formations transversales à la carte

Globalement, les doctorants sont peu intéressés par les formations transversales si elles n'ont pas un intérêt scientifique (curiosité, champs scientifiques nouveaux mais mobilisés dans la thèse) ou une utilité déjà perçue pour l'emploi.

Ceux qui ont suivi des formations l'ont fait car plus intéressés du fait de leur l'histoire de vie (projet de création d'entreprise avec un conjoint ; école d'ingénieur avant la thèse et plus globalement parcours universitaire professionnalisant ; projet après thèse déjà bien défini) et les déceptions vis-à-vis d'une communauté académique. En soi, rien qu'on ne sache déjà : du côté empirique, les doctorants sont peu intéressés à moins qu'il y ait une urgence (presque la fin de la thèse : il faut trouver du travail) ; du côté théorique, le développement des compétences nouvelles, transversales, ne peut se faire si l'individu n'y voit pas d'intérêt.

Les types de voies de professionnalisation-travail suivies ont majoritairement suivi une logique d'assimilation-intégration : formations sur les compétences, l'organisation du travail, l'orientation professionnelle, DU en gestion. Une seule personne a suivi l'Académie de l'Innovation, logique de la réflexion et de l'action. Les plus réceptifs y trouvé une manière de construire un réseau professionnel voire un épanouissement personnel (mais cela reste des cas

rares : 3 cas, un dans chaque champ). Tous sont d'accord pour voir dans ces formations des espaces de parole qui rompent l'isolement.

> « F : qu'est-ce que tu penses de ces formations du coup, quel est l'intérêt principal ?
> SVT5 : ce qu'il y a de bien, c'est qu'elles ne sont pas forcément axées que sur notre domaine, et ça, c'est important, notamment pour tout ce qui est formation au management, c'est hyper important. Après, c'est bien tout ce qui est anglais, parce qu'il ne faut pas se leurrer non plus, on va en science, on veut parler anglais, on veut écrire anglais mais on n'est pas forcément bon et ne se sent pas forcément bon, ces ateliers permettent de se positionner de dire qu'on n'est pas nul, et qu'il faut oser et tant pis si ça ne marche pas. Après il y a d'autres formations où ce n'est pas forcément clair, donc c'est un peu plus compliqué. Dans les titres, parfois, c'est un peu étrange on ne sait pas trop ce que ça peut nous apporter. Le plus de ces formations c'est que ça nous ouvre un peu sur l'extérieur et pas que sur notre domaine. Celles qui m'ont vraiment plu, par exemple, c'est l'éthique. Pour tous les métiers finalement, tout le monde se rejoint et communiquer et se comprendre en fait, c'est hyper important d'être transversal là-dessus »

Parmi ces personnes, certaines ne le referaient pas. Les attentes sont parfois peu claires et peu articulées avec l'activité de thèse (trop d'investissement). Des techniques sont enseignées mais ne sont pas adaptées à la particularité de la création de connaissance, posant le souci de la genèse instrumentale (appropriation de l'outil proposé). Les tables rondes sont perçues comme peu représentatives des cas sur le marché, voire des docteurs en poste à l'université d'une autre époque où le marché était moins resserré.

Chez ceux n'en ayant pas suivi, les blocages sont de plusieurs ordres. Soit un désintérêt total, ne se sentant pas concerné, avec des arguments politiquement engagés (SHS3) ; soit une utilité perçue qui ne rentre pas dans les projets, parfois aussi par manque de réflexion sur le projet. Soit par difficulté d'articulation avec la DR, qui voit dans ces formations un frein à une thèse devant se terminer en trois ans (un seul cas).

Des besoins sont exprimés : une autre formation après la thèse (le moment n'est donc pas pendant la thèse) ; la possibilité d'effectuer des stages ; davantage d'espaces de dialogues avec d'autres chercheurs pour accroître le sentiment de compétence ; des informations sur les métiers ; des outils valorisables (posant l'enjeu de l'appropriation de ces outils) ; des techniques pour adapter le vocabulaire (problématiques de l'énonciation) ; pour l'enseignement, activité qui est très souvent vue comme délicate à articuler avec la thèse et difficile à mener du fait du manque voire de l'absence d'expérience ; la médiation scientifique (chez presque tous les SV).

Dans ces démarches, la DR n'est presque jamais impliquée.

Au total, il est bien délicat de statuer sur ces formations transversales. Leur perception est hétérogène et dépend des histoires de vie, des premières socialisations familiales, scolaires, universitaires, etc. On constate, en accord avec les acteurs de la professionnalisation, un faible engouement pour ces formations, et un plus fort désir de se rencontrer entre doctorants, chercheurs et autres métiers.

6.3.2.3.3. Communautés et contingences

Nous avons vu à travers les résultats qui précèdent comment la communauté de l'activité de création de connaissance parvient à devenir une agentivité pour les doctorants dans leurs choix post thèse (finalité du motif de l'activité). Ses régulations entrent en contradiction avec d'autres systèmes d'activité (SED-PCD, DR). La formation transversale ne parvient pas à diffuser le nouveau motif d'une activité culturellement plus évoluée.

On a vu également les besoins de reconnaissance qui sont sous-jacents aux discours des doctorants. **Les éléments de reconnaissance exprimés dans les entretiens montrent les liens qui se font mal dans l'activité et l'interaction avec d'autres** :

- **Financier** : lien entre les règles et les instruments, médiatisés par la communauté ;
- **Organisation du travail** : lié aux conditions de travail, à une flexibilité accompagnée, des interactions et des suivis (comité) qui peuvent participer au développement de compétences comme enchainer leur fonction au style bureaucratique ;
- **Direction de thèse** : elle est multiforme et amenée à évoluer dans une activité au motif plus large, ce qui n'est pour l'instant pas le cas ;
- **L'instrument est ambivalent** : à la fois cognitif (communauté scientifique : les épaules des géants), et artéfactuel (les outils techniques de manipulations, d'observations…) ;
- **Les autres organisations** : elles relèvent de comparaisons en confrontant les régimes de valeur… ;
- **L'histoire personnelle** : le récit de vie continu que permettent les entretiens montrent une articulation entre le sujet intentionnel et le développement des capacités de transfert.

Nous voyons plus en détail ci-après l'influence des champs de recherche et du parcours avant thèse dans ces éléments de reconnaissance comme vecteurs de développement accompagné de compétences de réflexivité.

6.3.2.3.3.1. L'influence des disciplines de recherche

Ce qui saute aux yeux dans l'accompagnement, c'est la similitude des enjeux, quelle que soit la discipline de recherche. Ce qui diverge relève d'éléments auxquels on pouvait s'attendre mais qui ne suffisent pas à expliquer les différences en termes de développement des compétences à l'occasion de l'accompagnement.

Chez les SHS, la communauté est scindée en deux : comme instrument de création de connaissance ; comme organisation du travail. En tant qu'organisation du travail (division), la communauté est moins présente que pour les SE et SVT. Toutefois, posé ainsi, ce diagnostic est rapide. En effet, une communauté scientifique dépend également de l'approche épistémologique retenue pour la recherche : un sociologue (SHS3) peut procéder par approche empirique, la communauté s'élargit en passant d'un objet à un sujet de recherche par la médiation d'un terrain ; son écrit réflexif (histoire) reflète d'ailleurs non plus ses compétences mais celle d'un observateur ayant intériorisé les compétences des personnes observées (Annexe 13). SHS3 développe dans l'activité des compétences de réflexivité importantes : un sociologue, s'il veut être « dans la cité », doit procéder à un travail sur soi. Il fait déjà preuve de compétences de réflexivité poussées dans les entretiens.

> SHS3 (3ème rencontre) : « c'est le principal enseignement que je tire de mes cinq années de formation à Lyon 2 en sociologie. C'est ce que j'essaie d'apprendre à mes étudiants, pour moi c'est la clé de la scientificité de la sociologie. On ne peut pas rendre son matériau, objectiver son analyse, son matériau, si on n'est pas capable de s'inclure soi-même dans l'analyse. Parce que sinon, ça veut dire qu'on ignore, volontairement ou pas, tous nos biais, toutes les conditions de notre jugement qui fait qu'on pense comme on pense, on a vu ce qu'on a vu comme on l'a vu, si on n'est pas capable d'avoir cette démarche réflexive… On peut être un très fin observateur et faire une analyse toute pétée et complètement subjective en sociologie, si on n'est pas capable de s'inclure dans l'analyse. Et ça, pour moi c'est dommage. C'est ce que j'ai appris et je l'ai d'autant plus appris, je pense que c'est de là que ça vient, c'est que mes premières enquêtes étaient extrêmement difficiles. Je l'ai appris à l'université parce que c'est l'université qui m'a appris à faire de la sociologie mais si je l'ai appris autant que ça, cette démarche réflexive, cette capacité-là, c'est parce que ma première enquête c'était sur l'extrême droite et ma deuxième enquête sur mes copains, et que ça me mettait tellement en tension entre ma propre personne, mes valeurs et le sujet d'études que j'étais obligé de constamment revenir sur moi, m'analyser, comprendre ce qu'il se passait, et petit à petit, j'ai commencé à me comprendre. Mais je pense que je ne suis qu'au début. Un des grands projets

sur ma vie c'est de faire une grande enquête sur moi-même. Je pense qu'il y a beaucoup de sociologues qui font ça d'ailleurs. »

Il en va de même chez SHS4, anthropologue, qui explique dans son histoire avec la notion de compétence, le savoir partir et savoir revenir des anthropologues, tout en procédant à un parallèle autobiographique avec des métaphores. Autobiographe malgré elle dans sa recherche (travaillant sur le corps de femmes en Inde avec un grand-père indien et une grand-mère ayant subi les différences culturelles), SHS4 procède méticuleusement, de manière accompagnée mais également volontaire, à détricoter son parcours en même temps que ce que lui apporte aujourd'hui ses manières de travailler. On a là aussi une illustration de l'extension de la communauté scientifique sur un terrain et la presque fusion, puisqu'autobiographique, ou psychanalytique, entre le chercheur et le terrain. SHS4 le résume ainsi, dans son portfolio, en parlant de son projet professionnel.

> « Mon parcours est ainsi un peu semblable aux patchworks que tissent les femmes du Rajasthan et du Gujarat : un assemblage hétéroclite d'éléments qui se complètent entre eux. Et c'est ma thèse, codirigée par un ethnologue et une indologue lyonnais, qui vient alors lier entre eux tous les éléments de ce patchwork universitaire ». [Concluant son écrit réflexif (histoire avec la notion de compétence) expliquant par des séries de métaphores le savoir partir et revenir de l'anthropologue] « Et lorsque je pose mon pied sur le sol de l'aéroport, je sais déjà que la suite n'aura jamais de fin ; que mon histoire n'est et ne sera jamais rien d'autre qu'une longue série de rendez-vous incomplets et de rencontres avec des aéroports toujours trop pleins. Il n'y aura jamais plus d'autres intrigues que celles qui me mèneront là où l'on part pour mieux revenir », SHS4.

La communauté-instrument, en dialoguant avec la communauté-terrain (empirique) façonne des compétences de réflexivité qui prennent la forme de conscience biographique à l'articulation avec les instruments (analytique) et la communauté : une compétence de savoir se penser dans l'activité en s'incluant comme sujet historico-culturel. Ces instruments au service d'un développement de la réflexivité, accompagné ou déjà présent, existent dans tous les champs : les supports réflexifs peuvent être pour SVT et SE, des protocoles ou cahiers de laboratoires, voire des photographies prises lors de manipulation (SVT2) et pour les SHS, on l'a vu, des grilles d'observation, des photos, des cahiers, etc... Pour tous, les simples fiches de lecture et l'étape de rédaction de thèse en font également partie. SHS1, dans sa manière de rédiger sa thèse, explique le recul nécessaire que cela produit en intégrant l'autre (pour qui l'on écrit).

> SHS1 (1ère rencontre) : « j'ai besoin que ce soit vraiment très structuré. Je ne veux pas partir dans tous les sens, sinon moi-même je ne comprends pas ce que je veux…, enfin, je n'arrive

pas à avoir du recul sur ce que… sur ce que je veux dire. Alors, je me dis que les gens n'en auront pas non plus. Heu et donc ensuite, une fois que j'ai rédigé, je ne sais pas, un paragraphe, je le relis toujours, je me relis sans arrêt, en fait, pour voir si ça veut dire quelque chose, si ça me paraît pertinent, si… Après, une fois que ça va à peu près, même si ça ne va pas, mais voilà, il faut que j'avance, j'avance. Et après, j'y reviens. Voilà parce que en rédigeant parfois, en rédigeant un paragraphe, je me rends compte, ben, il y a des choses qu'il faut que j'aille rectifier dans mon paragraphe précédent ou préciser dans mon paragraphe précédent »

Également, les histoires écrites pour les SHS invoquent des communautés soit par conscience de l'évaluation « par les pairs » produite et conditionnant la carrière dans l'académie (SHS1), soit à travers la littérature (SHS2), soit une communauté observée (SHS3, SHS4), là où les Sciences Exactes et du Vivant mobilisent presque toujours la communauté dans sa régulation par l'organisation (division) du travail. Pour autant, la communauté est toujours perçue comme importante et les autres comme des formes d'évaluation de soi (comparaison), qu'il s'agisse de prestige associé au collectif (SHS2, SHS1, les deux étant en Droit), de revendications liées aux conditions de travail (SVT1, SVT3), de présence habilitante (SVT2, SVT4, SVT5, SE-SVT2, SE2, SE3, SE4, SE5, et SHS1).

Au total, **l'enjeu est l'usage de cette communauté-instrument, le positionnement du chercheur et l'articulation entre les deux.** Ici, les SHS ont moins besoin d'accompagnement que les autres à la conscientisation de cette articulation et au développement d'une compétence d'énonciation de savoirs d'action.

L'absence de possibilité d'encadrement de stagiaires pour les SHS est remarquable vis-à-vis des SE et SVT, qui développent à cette occasion une compétence managériale en même temps qu'un certain apprentissage par croisement de leur activité de thèse et activité d'encadrement. Expliquer au stagiaire une partie de sa recherche permet une prise de recul sur l'activité en même temps qu'une aide sur les actions de la recherche, et le développement d'autres compétences, qui n'est pas sans générer des tensions de rôle, parfois, ou des sentiments d'illégitimité.

F : D'accord. Qu'est-ce que ça t'a apporté de faire tout cet exercice. Des instructions aux commentaires, à la lecture, etc.

SE4 (2ème rencontre) : C'est assez intéressant. Je pense qu'après ça c'est peut-être aussi un peu plus clair dans ma tête parce qu'on a une stagiaire depuis mai je crois, qui n'est pas ma stagiaire officiellement, mais je travaille aussi un peu avec elle du coup j'essaie de lui expliquer tout ce que je fais et finalement c'était un peu comme parler avec toi la dernière fois. En plus que j'ai

le super matériel pour lui montrer en même temps que je fais quoi.

F : D'accord. Mais depuis du coup tu fais de l'encadrement de stagiaire

SE4 : Ouais un petit peu.

F : Ça te prend beaucoup de temps ?

SE4 : Non. Pas tant que ça parce que finalement, bon il y a des trucs sur lesquels ce n'est pas du tout moi mon sujet de thèse, mais je l'aide à faire des trucs techniques. Après il y a beaucoup d'expériences qu'elle fait que moi me serviront donc en fait ça me fait même gagner du temps dans le sens ces trucs basiques elle le fait très bien et quand c'est des petits trucs qu'elle n'a pas encore vu je vais lui montrer et une fois qu'elle est lancée, elle le fait donc c'est plutôt un gain de temps qu'une perte de temps. Et puis en plus c'est intéressant aussi de communiquer un peu. Enfin moi j'ai l'occasion de faire ça.

F : Ouais. Ça te plait ?

SE4 : Complètement.

F : Qu'est-ce que ça t'apporte ?

SE4 : Ben je trouve que déjà, ça te fait redécouvrir ce que tu fais et pourquoi tu le fais et tu réfléchis beaucoup plus aux actions. Je ne sais pas, c'est vachement intéressant de se redire : Ah ben oui, je fais ça comme ça pour une raison. Je ne suis pas juste un robot qui fait des trucs et puis je trouve ça intéressant de transmettre quelque chose aussi. Même si ce n'est peut-être pas du tout ce qu'elle voudrait faire. Elle est en L3 donc tu fais plein de stages différents, tu te cherches. Mais je me dis comment lui faire découvrir un truc et elle aura plus d'infos sur un thème de la géologie déjà.

C'est le cas également de l'activité d'enseignement, mais beaucoup plus traditionnelle en SHS. Les doctorants ayant une expérience en enseignement importante montrent une capacité importante d'explicitation de savoirs d'action. Lorsqu'il y a une expérience importante et une difficulté à formuler ces énoncés (SE-SVT, par exemple), c'est parce que l'incertitude liée à l'orientation des actions (ce à quoi toutes les opérations-manipulations-observations effectuées vont aboutir) dans l'activité est très incertaine, voire doublée d'un blocage sur la finalité de la thèse, le sens du travail (« on se demande ce qu'on fout là des fois quand même »). Le cas archétypal d'un apprentissage croisé enseignement-thèse est montré par SVT5. Elle enseigne un cours de Projet Personnel et Professionnel, avec un effet démultiplicateur sur l'appropriation d'une démarche réseau utile à son projet professionnel (monter une réserve naturelle).

« F : le fait d'enseigner ça, à toi, ça te fait quoi ?

SVT5 : je trouve ça rigolo. Déjà parce qu'à mon niveau, je me pose encore plein de questions, mais après, des fois, mais maintenant moins, parce que je connais la matière. J'ai commencé la première année c'était compliqué parce que même moi je n'avais pas les bons filons pour

trouver l'information, alors c'était difficile d'enseigner à un étudiant fais comme si, fais comme ça, alors que toi-même tu ne sais pas trop comment tu aurais fait, mais maintenant c'est plus facile et c'est rigolo parce que je sais mieux comment aller chercher l'information, ça me paraît même logique et important. J'ai mis quand même 3 ans pour avoir cette démarche, et me dire c'est ce qu'il faut faire, c'est important »

6.3.2.3.3.2. L'influence des parcours avant thèse

L'activité de thèse comme dispositif n'explique pas tout : il faut y remettre l'individu, comme on l'a fait, dans son intentionnalité et son histoire. Ici, **trois points majeurs ressortent des rencontres de l'accompagnement : la formation avant la thèse, la vie personnelle et les rencontres**. Au sein de ces trois catégories, on trouve des épiphanies significatives pour autant qu'elles ont été saisies soit spontanément soit de manière accompagnée à l'occasion des rencontres. L'exercice sur les écrits réflexifs favorisant la mise en intrigue du parcours et des compétences donne à voir ce qui est majeur en même temps que ce qui n'a pas voulu être dit et pourtant énoncé à d'autres moments.

Comme on pouvait s'y attendre, les formations avant thèse sont significatives dans le développement de compétences. On ne s'y attardera que très peu. Cela concerne notamment les parcours ingénieur formés à la démarche compétence voire ayant eu déjà recours à un portfolio (SE2 et SE5), ou ceux ayant été amenés à suivre une courte formation dans une école d'ingénieur (SE4). De même, on l'a déjà vu, les formations précédentes en SHS, comme en sociologie, anthropologie, etc., façonnent l'esprit ici dans la perspective du développement des compétences pensées. Au sein de ces formations, de manière générale, des cours ont pu être suivis sur l'aide à l'insertion professionnelle, le projet professionnel (SVT5, par exemple). Les stages, en entreprise, ont pu se faire rencontrer des individus avec d'autres communautés. Sur ce point, l'accompagnement distingue les doctorants qui extraient spontanément des apports de ces expériences.

SE4 opère à la troisième rencontre une réflexion magistrale sur l'expérience en la reliant à l'activité de thèse et l'enseignement.

> « Moi j'ai fait mon stage dans une entreprise qui faisait du diagnostic environnemental, ça avait l'air d'être aussi… tu avais un client qui demande un diagnostic sur tel type de contamination et c'est à toi de mettre en place ce protocole de diagnostic, d'effectuer les tests ou on leur fait faire, si tu n'as pas le matériel pour, et on fait le compte rendu et tu vas présenter tes résultats. La façon doit moi je l'ai perçu et comment ça marchait quand j'étais en stage là-bas, c'est vraiment perpétuellement, je vais chercher des protocoles pour répondre à telle

question, je compile, je fais, après j'écris mes résultats, je présente un rapport, ça avait l'air intéressant aussi. J'ai eu l'impression que c'était quelque chose avec des compétences que j'ai acquises pendant ma thèse et qui serait à ma portée », SE4

Là aussi, on pouvait s'y attendre, la famille joue un rôle déterminant : à la fois soutien, miroir (construction en opposition), articulée à un projet de vie (couple), ou des prises de conscience. Pour SE5, le père est un modèle (ingénieur qui est amené à faire du recrutement) qui le soutient dans les moments difficiles en le faisant revenir à une réalité simple. Les liens familiaux sont d'autant plus forts que le père fait un AVC pendant la thèse. Ses conseils influencent grandement les choix de carrière en même temps que la manière de vivre la thèse. Ils permettent une remise en question de l'activité en prenant un recul salvateur. La démarche compétence n'est pas inconnue de la même manière qu'il est accompagné dans une démarche réflexive. On l'a vu, SHS4 est une autobiographe malgré elle. De la même manière, SHS3 évoque une épiphanie qu'il remet dans un inconscient dû au jeune âge : la rencontre avec un psychologue suite au sentiment, enfant, d'être étranger au monde, avec une absence de confiance en soi (expliquée comme cela *a posteriori*) et une grande anxiété ; et la participation à du scoutisme. Les parents sont moteurs dans ce processus. L'épiphanie consciente (la première serait plutôt celle racontée par les parents) est celle d'un élève de première qui « découvre qu'il n'est pas trop con » : à partir de là s'ensuit un parcours où une vocation de sociologue est découverte en licence 2. Du côté de ceux qui n'ont pas exprimé de lien avec les parents, on trouve plutôt, en creusant, une construction détachée de la famille. Si le sociologue est un cas très particulier, SVT2 exprime au contraire un plaisir à se construire comme celui qui aura fait des études, avec une certaine fierté et prestige que l'on retrouve dans son carriérisme opportuniste dont il a une conscience très développée *(*« c'est le mot fin qui me dérange », lorsqu'il est amené à s'expliquer sur l'absence de fin heureuse à ces pistes d'histoire, témoignant plutôt d'une trajectoire au gré des opportunités, mais toujours prestigieuses).

Dans la trajectoire avant la thèse, on rencontre parfois des épiphanies conscientisées qui façonnent le regard sur l'activité de thèse et sa finalité. C'est le cas de SE3, dont la précédente encadrante avait refusé l'inscription en master 2 professionnel. Ce sujet reviendra plusieurs fois, la thèse en sciences fondamentales est mal vécue, elle se raccroche à une équipe et la maintenance d'un instrument, le projet est vers un métier appliqué plutôt d'ingénieur. Les compétences liées à l'activité sont spontanément intellectualisées mais l'énonciation de savoirs d'action souvent bloquée par une grande anxiété liée à la nature de l'activité. Pour SHS2, c'est le cas d'un doctorant étranger qui décide de venir en France avec un projet précis. Sa trajectoire montre dans l'enfance la recherche d'engagement dans des institutions prestigieuses (un échec quand elle était petite),

résonnant avec le regard qu'elle porte aujourd'hui sur son activité, ses implications et sa finalité (avocat au barreau).

Enfin, l'on peut rencontrer des personnes-modèles qui vont influencer, plus ou moins consciemment, la trajectoire. C'est le cas de SE-SVT et de sa rencontre avec un professeur qu'il appréciait beaucoup.

6.3.2.3.4. Systèmes d'activités et contradictions historico-culturelles

Les confrontations peuvent mettre au jour des contradictions façonnées par une évolution historique et culturelle au cœur desquelles les individus se transforment. On montre ici la double contrainte du système d'activité des jeunes chercheurs et ce qu'elle implique.

La première contrainte provient de la double incertitude (contradiction de niveau 1) : liée aux actions de l'activité (succès/échec) ; liée à la finalité de l'activité (réception : employabilité et emploi).

Les instruments censés développer des compétences transversales ne trouvent pas de réception suffisante ni au sein de la DR ni au sein des jeunes chercheurs (contradiction de niveau 4). Au contraire, les jeunes chercheurs trouvent les ressources dans l'activité de thèse, entendue comme dispositif d'agentivité, c'est-à-dire de transfert.

Dans l'activité, leur communauté cognitive scientifique devient instrument d'une double enquête épistémique (création de connaissance scientifique et développement personnel). Les nouvelles régulations (comité de suivi, règles pour les formations transversales) entrainent des contradictions qui ne trouvent pas de résolution autres que des contournements, du fait de l'absence de liens entre les systèmes d'activité (du jeune chercheur ; de l'activité de professionnalisation). L'expansion du nouveau motif (activité culturellement plus évoluée issue des injonctions législatives) prend au cas par cas, selon les histoires de vie, les disciplines, les contingences, les épiphanies, etc. Les choix théoriques et professionnels s'effectuent dans ce dispositif d'activité de thèse, parfois aidés par des dispositifs transversaux, parfois non. On arrive à une conclusion très similaire de celles des jeunes docteurs travaillant en entreprise, en les complétant plus précisément.

Les voies de professionnalisation-travail pour la capacité à transférer les compétences sont majoritairement celles du dispositif de thèse. Celles de l'activité de professionnalisation ont pour fonction perçue principale le regroupement de personnes pour instaurer des espaces de dialogue vecteurs de reconnaissance.

L'accompagnement a permis la conscientisation du social dans l'esprit et les discours des participants. Tout se passe comme si la double médiation naturelle (intériorisation du social, extériorisation par la parole) était bloquée du fait de la double incertitude de l'activité. L'accompagnement est une méta médiation qui remet en marche la **construction de sens.** D'abord, la **signification**, c'est-à-dire une clarification des intentions de départ (pourquoi s'engager dans l'activité), des actions effectuées et des opérations les conditionnant (usage des instruments). Ensuite, **l'orientation**, en réduisant l'incertitude sur la valeur d'usage, que le graphique de la Figure 57 montre. Si en proportion, les centres d'intérêts reliés à cette détermination se précisent (on voit notamment bien plus le marché du travail), la plus grande certitude liée à la finalité de la thèse est ici remarquable. On ne sait toutefois démêler ce qui relève de l'accompagnement, ou ce qui relève des dispositifs de l'activité en totalité, malgré l'analyse précédente. Globalement, l'accompagnement ne fait que mettre des mots sur des réflexions balbutiantes, des incertitudes mais déjà réfléchies bien que bloquantes (SE-SVT), décortiquées (SE1, SE-SVT2, SVT2), parfois des locus de contrôle externes où l'on ne veut pas assumer une réorientation des choix par rapport à une construction identitaire passée (SVT1), la réassurance vis-à-vis de regrets passés sur des choix qui finissent par se muter en rancœur (SE3), ou la confirmation d'un projet, d'une trajectoire en ordre de marche (SHS4, SHS3, SHS2, SHS1, SE5, SE2, SVT3) parfois avec la précision-explication d'une épiphanie non comprise (SVT5) ou d'une trajectoire institutionnelle de « bon élève » qui peut parfois sembler nous échapper (SHS1, SVT4).

> A titre d'illustration, SVT1 passe d'un discours très fortement accusateur vis-à-vis de l'université (manque d'argent, payé trois mois après des cours donnés, incertitude financière générée pour le couple et les projets) à une meilleure assurance de ses choix. SVT1 passe d'une vocation affichée à la recherche *(«* je veux faire de la science depuis que je veux être vétérinaire en primaire », à la première rencontre) à un souhait de carrière en dehors de l'enseignement supérieur et l'académie en envisageant à la fois les « big pharma », car il y a un intérêt pratique (« quelque chose qui serve »), ou la médiation scientifique dans un musée à l'étranger. Au total, elle finit par se réapproprier sa trajectoire, ses choix, et assumer des critères importants pour un projet de vie en couple (choix à deux).
>
> « Je voudrais sensibiliser les gens qui viennent après moi pour faire de la recherche, à la science, parce qu'il y en a de moins en moins, mais aussi au fait qu'il ne faut peut-être pas

aller suivre cette voie là et que finalement, une école d'ingé m'aurait appris tout ça un peu plus tôt. Je pense que quand on est jeune on ne sait pas. » (SVT1, 3ème rencontre).

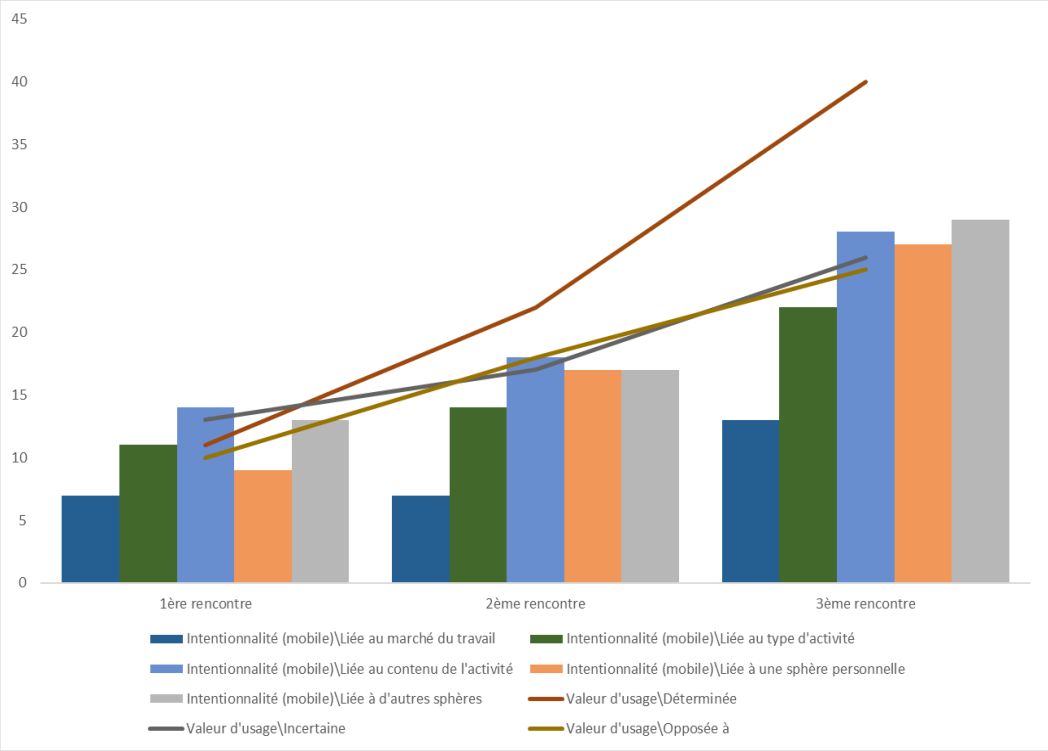


Figure 57. Evolution de la représentation liée à l'objet que se fait le doctorant, croisée à sa finalité

Méthode : apparition du code dans un documents (tout document confondu : entretiens, écrits : traitement avec par "Matrice des codes" dans MaxQDA version 18.2.0)

Nous schématisons le système d'activité du jeune chercheur doctorant avec ses contradictions décrites précédemment dans la Figure 58. On y voit le mouvement de la communauté vers le sujet et orientée vers la finalité en passant par les instruments, pour synthétiser les discussions issues de l'accompagnement.

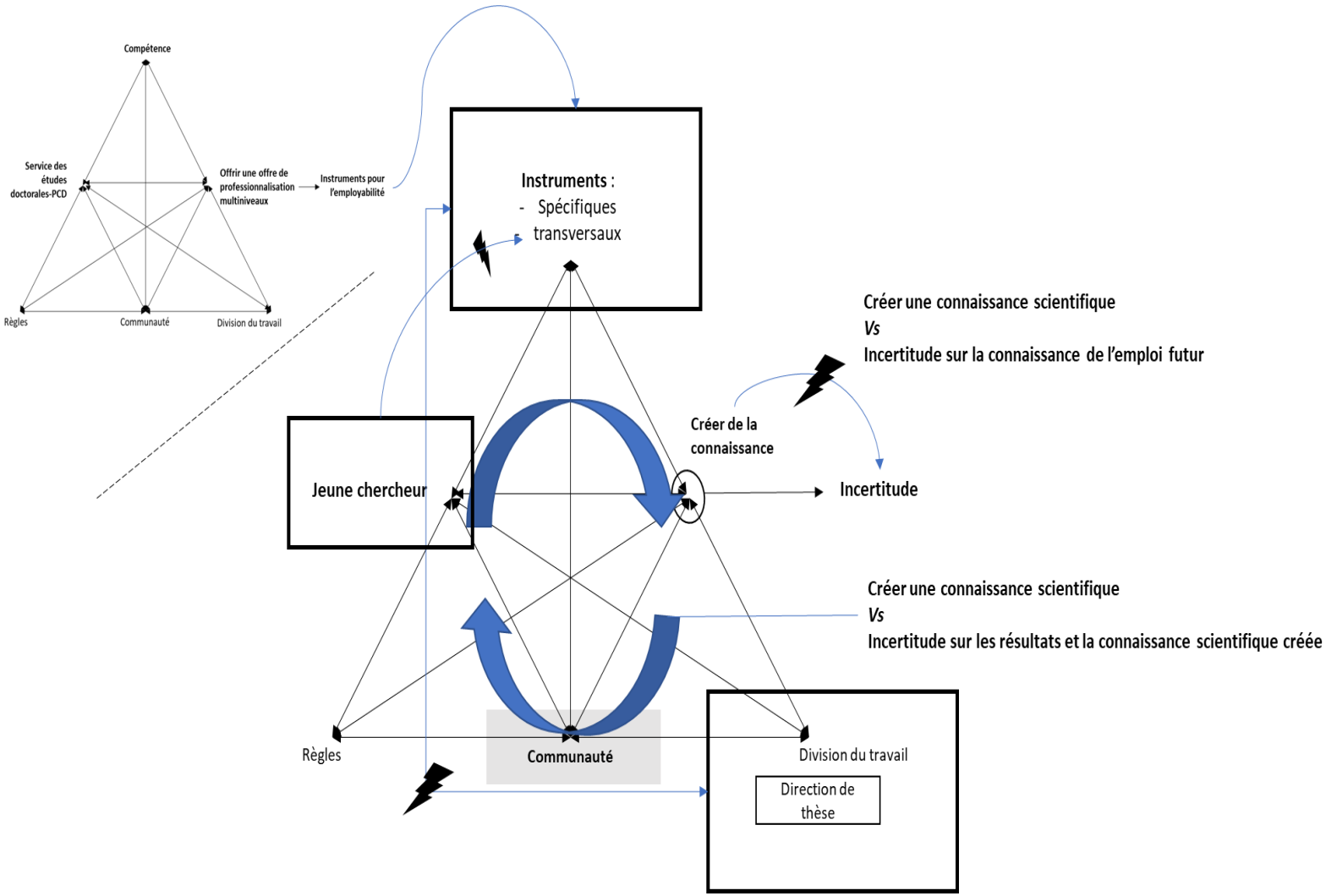


Figure 58. Système d'activité du jeune chercheur doctorant - Représentation double : récit de l'activité et récit phénoménologique

6.3.2.4. Développement des compétences : types, caractéristiques et divergences

Le verbatim ci-dessous est idéal-typique de l'accompagnement et de ce qu'il produit (SE1, à la troisième rencontre).

> F : c'est ce que tu résumes en disant : « En opposition avec les années de licence et de master, il voyait la thèse non pas comme une formation universitaire, mais comme une voie de développement personnel apportant, en plus de compétences professionnelles pointues, une certaine maturité. »
>
> A quel moment tu en as pris conscience ?
>
> SE1 : quand je l'ai écrit [rires]. Cette dernière phrase elle fait référence plus au côté psychologique, au paragraphe d'avant : « 50% des doctorants développent des signes de désordres psychologiques ». On pourrait dire que si à l'université ça sert à rien de développer des compétences, la thèse c'est plus que ça, il y a des compétences mais aussi une dimension… spirituelle, je ne sais pas comment dire, une dimension psychologique qui entre en compte.
>
> F : toi tu l'as vécue comment cette dimension psychologique ? Tu fais référence à un article, mais toi, tu l'as vécue comment ?
>
> SE1 : je cite ce que dit un de mes professeurs et je pense que ça colle bien
>
> F : « maîtres de la souffrance »
>
> SE1 : oui, c'est ça [rires], ceux qui font le doctorat deviennent des maîtres de la souffrance, mais c'est ça. La thèse ça a été, enfin, ce n'est pas fini, il faut encore que j'écrive le manuscrit, mais c'est une période où on n'est pas vraiment valorisé, voire pas valorisé du tout. Moi je n'ai pas spécialement ressenti la solitude. C'est vrai qu'il y a un peu de solitude dans le sens où il n'y a pas grand monde qui peut comprendre les difficultés qu'on traverse quand on est dans une thèse, même aussi le professeur, aussi sympa soit-il, ça fait longtemps qu'il n'a pas été doctorant. Moi je n'ai pas trop ressenti, la solitude n'a pas trop été un problème. En thèse on n'est pas beaucoup valorisé, c'est une période où … moi je me suis senti vraiment pas du tout valorisé et c'est une des raisons premières qui me poussent à quitter la recherche académique. Je trouve que ce n'est pas humain de faire ça. Je suis tout à fait d'accord avec ces 50%, si je n'étais pas d'accord avec l'étude, je ne l'aurais pas mise.

Le processus d'accompagnement dialogique par l'activité est au cœur du processus de développement des compétences de transfert. Dans la suite, nous décrivons les types de compétences développées à l'occasion de l'accompagnement, les savoirs sur lesquels ils reposent et les fonctions réflexives qu'ils remplissent.

Le processus d'accompagnement a permis de développer les compétences suivantes. Elles sont caractéristiques de la compétence d'énonciation qui tient le système d'activité des jeunes chercheurs :

- Production d'une *compétence de processus d'explicitation de l'action située.* Elle passe par l'émergence et l'articulation de deux types de savoirs : savoir-communiquer et savoirs sur/pour l'action/savoirs sur l'activité ;
- Production d'une *compétence de processus de projection de soi*. Elle passe par l'émergence et l'articulation de trois types de savoirs : savoir de l'expérience – savoir biographique – savoir évoluer.

Ces deux compétences seront décrites dans leurs caractéristiques (dimensions) et méthodes de développement (mises en situation). Nous verrons également les fonctions assurées par ces compétences (réflexivité et formes de réflexivité) Le Tableau 51 synthétise ces propos, que nous développerons par la suite.

Tableau 51. Types de compétences de processus développées à l'occasion de l'accompagnement professionnalisant

Types de compétence de processus	**Explicitation de l'action située**	**Projection de soi**
Description	Verbalisation de l'action contextualisée et de ses opérations dans une activité donnée, en articulant abstraction et concret, à destination d'un interlocuteur	Transaction de soi vers d'autres activités incluant actions et opérations, en articulant pratiques verbalisées issues des expériences vécues, intérêts perçus et manière d'y arriver
Dimensions	Soi / Les autres dans une considération itérative Liée à l'action et l'activité Performance du langage	Liée à l'activité, actions et opérations (structure) et aux activités connexes Liée à l'individu (intérêts)
Blocages possibles	Composante émotionnelle liée à l'incertitude vis-à-vis du résultat de l'action	Composante émotionnelle liée à l'incertitude vis-à-vis du résultat de l'activité ; vis-à-vis de l'état du marché (composantes endogène / exogène) ; vis-à-vis de l'avenir
Processus de développement et exemples de mises en situation	Processus d'instructions au sosie Ecrits réflexifs Réflexion sur la notion de compétence	Récit de son parcours professionnel et personnel Enquête médiatisée par la ou les communautés (articulation des systèmes d'activité / expériences)
	RECIT DE VIE et RECIT DE L'ACTIVITE	
Savoirs associés	Savoir communiquer Savoirs sur et pour l'action Savoirs sur l'activité	Savoir des savoirs de l'expérience Savoir biographique Savoir évoluer
Fonctions réflexives assurées	Analytique Critique	Ariane Projective

6.3.2.4.1. Production d'une compétence de processus d'explicitation de l'action située

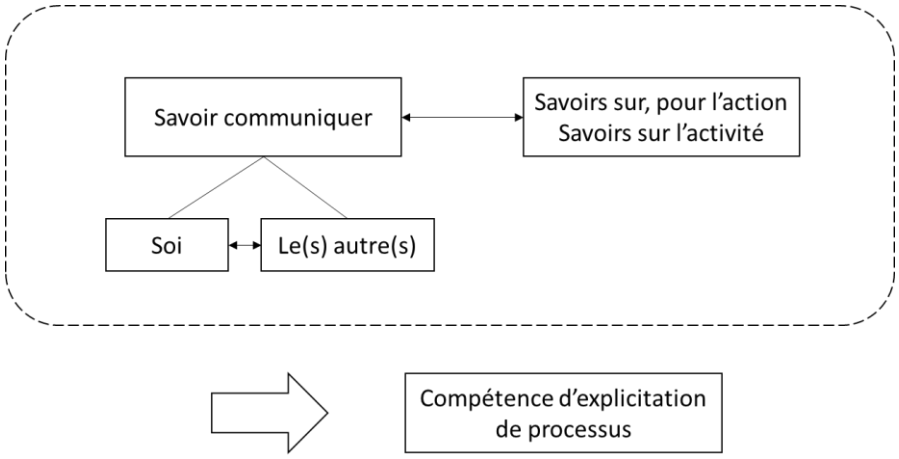


Figure 59. Articulation des savoirs dans le développement d'une compétence de type processus, d'explicitation de processus

C'est lors du processus des instructions au sosie qu'une construction discursive prenant plus ou moins en compte l'interlocuteur se développe. La verbalisation de l'action se déroule en plusieurs temps, selon les capacités déjà présentes des doctorants : une verbalisation orale spontanée, accompagnée, et une confrontation, sur la base de cette verbalisation, par la médiation d'un écrit, s'il est réalisé, ou d'un commentaire improvisé oral. A ce stade du développement, plusieurs types de savoirs sont créés qui s'articulent : savoir communiquer, savoirs *sur*/*pour* l'action et savoirs *sur* l'activité.

Dans le savoir communiquer, on a vu l'itération entre soi et l'autre (l'interlocuteur). **Verbaliser l'action implique des effets à la fois pour l'énonciateur et pour le récepteur**. Pour l'énonciateur, il participe d'une intellectualisation des compétences liées à l'activité. Ici, on a vu différents niveaux : la création de savoirs *sur* l'action (incluant les opérations), des savoirs *pour* l'action, lorsque le doctorant envisage d'autres manières de faire (mais plutôt rare ; c'est le cas de SE-SVT2 qui vit le processus de manière plus accélérée), des savoirs *sur* l'activité (lorsqu'une enquête est produite médiatisée par la méthode d'accompagnement dialogique centrée sur l'activité). Les écrits réflexifs à l'occasion des histoires participent également de cette création de savoirs *sur* l'activité.

L'appropriation de ces savoirs génèrent des capacités d'explicitation de processus que l'on a jugé, en situation d'accompagnement, comme compétence. La compétence est bien ici celle de la **capacité à connaître (appropriation des savoirs construits) son activité, ses actions et les opérations menées à ces occasions**. **« Connais-toi toi-même », disait l'adage, mais connais-toi**

toi-même par les autres. Cela relève d'une considération qui passe par la prise en compte de la réception de son discours, médiatisée par le lien entre le doctorant et le chercheur qui accompagne. La compétence d'explicitation de processus renvoie alors à une verbalisation de l'action contextualisée et de ses opérations dans une activité donnée, en articulant abstraction et concret, à destination d'un interlocuteur. Le langage est ici, comme nous avons voulu l'expérimenter, vecteur d'une capacité à se penser dans l'activité. La performance du langage est atteinte lorsque l'interlocuteur saisit les propos.

Cette compétence assure une fonction de réflexivité analytique : la capacité à analyser son action en même temps que la verbaliser à autrui. Ici, SE-SVT2 est idéal-typique.

> **SE-SVT2** (3ème rencontre) : il y a des trucs un peu inconscients qui sont sortis. C'est pas des gros trucs, mais tu vois cette histoire de distance, le fait qu'il n'ait pas conscience de ce qu'il fait tout de suite sur le moment, ça c'est venu naturellement de part la forme de l'histoire et la narration. Il y a une phrase quand je l'ai écrite, je me suis dit ça fait du contenu, et en la relisant je me rends compte que c'est pas là où je pensais placer une compétence, que dans cette phrase ok il va être bon dans ça, par contre ça m'a donné une bonne vision de comment je travaille. Le côté urgence je ne l'avais pas trop vu, par exemple. Je ne l'ai pas écrit en me disant… au départ je ne me suis pas dit la thèse c'est telles compétences puis en plus je travaille dans l'urgence donc je vais l'écrire. C'est plutôt en constatant que l'histoire est sortie comme ça que oui, c'est assez cohérent que ça sorte comme ça. Donc me rendre compte que, je le savais, mais je ne suis pas conscient de tout non plus.

De même, **la compétence d'explicitation de processus assure une fonction de réflexivité critique** : le jugement sur l'action et les opérations de l'activité a posteriori. On a vu ici les amalgames entre résultat et performance générant une anxiété liée à une dimension d'incertitude. On a inversé moyens et fins. Dans la mesure où la fin n'est pas connue, on se réfère aux résultats intermédiaires pour juger de sa propre compétence. Même l'accompagnement sur la compétence technique par la Direction de Thèse ne suffit pas. Toutefois, un accompagnement par un comité de suivi articulé avec cette expérimentation peut avoir des effets, comme chez SE-SVT2, réflexifs poussés où il n'est plus créé seulement des savoirs *sur* l'action mais des savoirs *pour* l'action : l'analyse des pratiques concomitante de sa verbalisation dans deux instances contribue à modifier l'action et ses répertoires et à développer un sentiment de compétence.

6.3.2.4.2. Production d'une compétence de processus de projection de soi

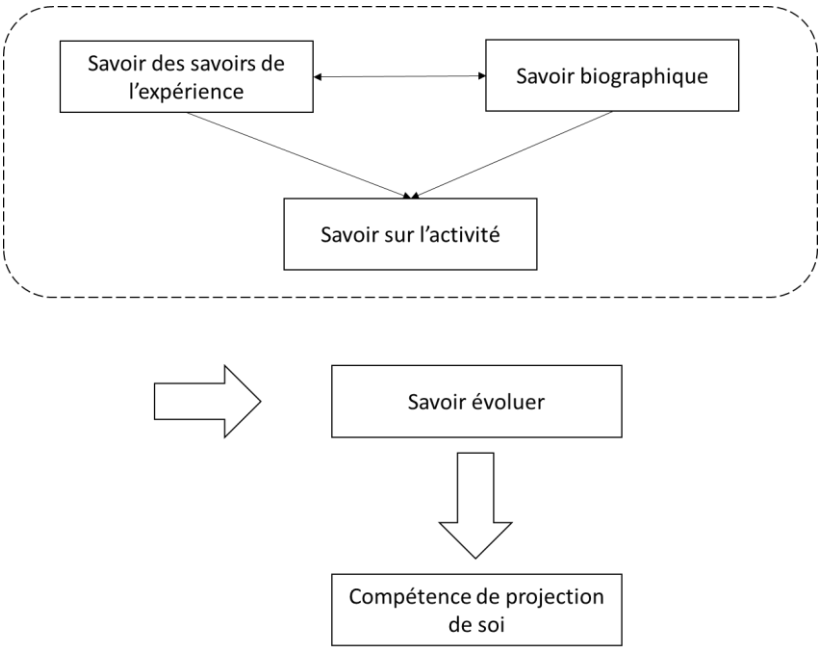


Figure 60. Articulation des savoirs dans le développement d'une compétence de type processus, de projection de soi

La majorité des portfolios construits n'incluaient pas la dimension du projet professionnel. Ce sont les autres mises en situation qui vont venir l'ajouter au document et à l'oral. En particulier, **les mises en situation lors de la dernière rencontre développent une compétence de projection plus poussée par création d'un savoir-évoluer**. Majoritairement, l'histoire sur la fin heureuse amène à des définitions parfois provisoires de l'après thèse, qu'il s'agisse de projets qui sont discutés ou de critères de choix professionnels. L'histoire sur la compétence donne à voir de manière parfois détaillée l'activité par le biais du langage codifié (compétence). Dans les deux histoires, le doctorant a mené une enquête : sur soi (ses capacités, ses envies) articulé avec la communauté, dans ses formes de régulation (instrument, scientifique, terrain). Articulés avec des **savoirs *sur* l'activité** créés de manière concomitante avec les autres méthodes (processus d'instruction au sosie, portfolio, autres confrontations improvisées), ils permettent une appropriation de l'activité et de l'expérience passée, générant **un savoir des savoirs de l'expérience.** De même, ce que l'histoire avec la fin heureuse concrétise, ce sont **des savoirs biographiques** dont on connaît l'efficacité par la méthode des récits de vie, articulant là aussi l'énonciateur et l'interlocuteur dans leur réactivité réciproque (pour le premier, une réarticulation de l'expérience, en se réappropriant les épiphanies, e.g. échecs… ; pour le second, la construction d'un sens à l'expérience racontée et un jugement sur l'efficacité de capacités en contexte : des compétences). On a vu les blocages existants à cette

capacité : difficulté de projection dans un univers des possibles (procéder par imagination dans différents contextes), difficulté de choix (procéder par critères), notamment.

L'articulation savoir des savoirs de l'expérience, savoir biographique et savoir *sur* l'activité procède d'un savoir évoluer (prospective de soi) dont les dimensions sont des transactions de soi (métier, activité, actions, i.e. compétences) et un moteur la capacité d'enquête sur soi, sur et par la communauté.

La compétence de projection de soi renvoie alors à **une transaction de soi vers d'autres activités** incluant actions et opérations, en articulant pratiques verbalisées issues des expériences vécues, intérêts perçus et manière d'y arriver. Elle est liée à l'activité, actions et opérations (structure) et aux activités connexes, ainsi qu'aux idiosyncrasies (individus).

Des blocages dans son développement peuvent être liés à une composante émotionnelle liée à l'incertitude vis-à-vis du résultat de l'activité ; vis-à-vis de l'état du marché (composantes endogène / exogène) ; vis-à-vis de l'avenir.

Elle assure une fonction de réflexivité projective : elle se construit de manière itérative d'appropriation des actions et de manière plus large des expérience (construction du sens au travail). Ces dernières sont prises dans le sens des activités incluant actions, opérations et intérêts de l'action.

Elle facilite le transfert des compétences dans d'autres activités (transaction de soi). La projection de soi dans une sphère plus large que le seul emploi crée parfois des anxiétés qu'on ne peut dissocier de l'évolution de l'économie : la projection, ou plus précisément, la transaction de soi (contexte, métier, compétences) articulée à un projet de vie (incluant la sphère personnelle, familiale) se heurte à la flexibilisation des vies et l'augmentation de l'incertitude. Quelques cas prônent l'opportunisme, renvoyant à une mutation de la compétence de projection de soi non plus en projection fixe et déterminée mais en savoir-évoluer proche d'une conception de l'homme sage et vertueux aristotélicien : sagesse pratique (agir avec prudence : *phronesis*) et saisie du bon moment (*kairos*).

> « Il est maintenant important d'évoquer la déception qu'a été la recherche académique à mes yeux. Bien que celle-ci m'intéressait, la façon dont elle fonctionnait me révoltait et je ne souhaitais pas y prendre part davantage, du moins pas à ce moment-là, pas en France. Ce revirement, contredisant ce que j'avais décidé 13 ans plus tôt, ainsi que mon nouveau plan de

carrière furent l'objet de questionnements à répétition au cours de la dernière année de mon doctorat : « devrais-je devenir entrepreneur ? Ou bien peut-être consultant ? Travailler dans la tech ? La finance c'est bien aussi… je pense que je devrais partir faire le tour du monde après mon doctorat… Attends, réfléchis, que veux-tu ? Quelle fourchette de salaire ? Quelle vitesse d'avancement de carrière ? Quelle quantité de travail par semaine ? Quelle problématique ? Avec quelle fréquence de déplacements ? ». Ces questions sont souvent revenues et je pense qu'elles étaient les bonnes, du moins pour moi. Finalement, à force de questionnements et de discussions un plan a commencé à se dessiner, un plan que j'ai affiné, un plan auquel je me suis tenu. Après mon doctorat, j'ai donc voyagé pendant 2 mois avec ma femme en Asie pour prendre le temps de visiter les endroits qui me faisaient rêver pendant mon doctorat et où je n'avais pu aller par manque de temps. Puis, je suis rentré dans un *hedge fund* américain en tant que *quantitative researcher*. Après 5 ans passés à apprendre les méthodes d'investissements quantitatifs j'ai démissionné pour fonder mon propre *hedge fund*. Je travaille maintenant au développement et à la diversification de celui-ci. Mon rêve étant de pouvoir financer grâce aux revenus du *hedge fund* mon propre labo de physique qui pourra se concentrer sur les problèmes de la physique que je juge importants. » (SE1, histoire sur la fin heureuse)

Également, la compétence de projection de soi assure une fonction de réflexivité d'Ariane : penser son parcours et ses différents choix opérés et retrouver le fil directeur. Quand cette fonction est remplie, elle est en lien avec une méta compétence de projection de soi. On peut toutefois penser qu'on peut se projeter sans avoir trouvé un fil directeur à son parcours, au gré des opportunités, encore faut-il les saisir, ce qui témoigne d'un savoir-évoluer et d'une certaine transaction de soi (projection dans un contexte, transfert des compétences). C'est le cas de SE-SVT2, qui a du mal à tisser le fil du parcours (ne voit pas l'intérêt, à vrai dire, sans être séduit par l'exercice), allant avec une vision de « fin heureuse » au gré des opportunités, en conformité finalement avec une vision nomade de la carrière. Quant à SVT5, c'est l'accompagnement qui lui fait prendre conscience de l'intérêt d'être allée en thèse, là où elle ne savait pas pourquoi, alors qu'elle était enceinte à ce moment-là, elle a soudainement postulé au contrat doctoral.

« F : Tu disais que c'était difficile pour toi

SVT5 : oui, parce que mon objectif en termes de professionnalisation est complètement atypique

F : c'est-à-dire ?

SVT5 : je veux faire une réserve naturelle. J'avais du mal à tourner cette histoire sur cette idée de la réussite dans cette réserve, tout en sachant que mon parcours actuel me servira à m'apporter des compétences, telles que trouver des financements, monter un projet, parce qu'il faudra monter des projets pour une réserve, travailler en équipe, parce que je serai forcément

amené à travaille avec des gens en interne ou en externe de la réserve. Il y a tout un tas de trucs que je pourrai obtenir au cours de ma thèse et qui seront réutilisables mais j'avais du mal à faire le lien

F : le lien, c'est-à-dire, entre quoi et quoi ?

SV5 : que ça fasse une belle histoire, c'est-à-dire là je suis en recherche, je vais probablement faire des post doc, des trucs qui vont me servir, avec des gens qui vont me soutenir, et notamment la Guyane dont je te parlais, mais je ne sais pas du tout comment va se passer le passage de l'un à l'autre, j'ai du mal à conceptualiser la chose et faire une jolie histoire

F : tu dis tu as un parcours de professionnalisation atypique, pourquoi professionnalisation, tu utilises ça comme ça ?

SVT5 : non, j'utilise ça comme ça, ce n'est pas peut-être pas le mot approprié, je sais que derrière ça ma thèse va me servir à avoir un point, mais il y aura d'autres formations qui vont devoir venir, je vais devoir encore passer des formations, notamment en comportementalisme, management et là ce n'est pas donné. Du coup, c'est bizarre

F : d'où le atypique

SVT5 : voilà

F : Si on reprend tes expériences une à une, est-ce que tu arriverais à les agencer de manière synthétique pour répondre à la question qu'est-ce que tu fais là ?

SVT5 : [rires] je ne sais pas, non. Déjà je suis arrivée dans la science, ce n'était pas prévu à la base, j'ai fait médecine, je suis passé en IUT biologique agroalimentaire, je suis passée finalement dans la recherche animale. A côté de ça, je travaillais au parc des oiseaux, j'avais déjà le pied dedans, mais on va dire je n'ai pas fait des formations qui me permettaient d'être animalier, ou ce genre de choses car ça ne me plaisait pas, je voulais monter mon projet de protection animale, et j'avoue que j'ai divagué un peu dans mes formations. Là, la science me permet d'avoir des contacts avec des gens qui pourraient potentiellement travailler dans la réserve, c'était aussi un intérêt d'aller dans ce métier-là, c'était aussi parce que c'est un métier qui est difficile notamment pour trouver des financements, et tout ce pan-là de la recherche sera forcément intéressant pour ce métier dans la réserve. Alors peut-être que j'ai choisi ce métier parce que la recherche était un métier qui me plaisait plus ou moins et c'est le métier qui me permettrait d'avoir les compétences pour la suite, et les connaissances, tout ce qu'il faut pour bien réussir le projet

F : tu viens de la faire ton histoire, non ?

SVT5 : oui mais je n'arrivais pas à l'écrire [rires] » (SVT5, 3ème rencontre)

Au total, la Figure 61 schématise l'accompagnement par la rencontre entre deux systèmes d'activité qui tiennent grâce à une relation d'accompagnement dynamique et cheville ouvrière du

développement d'une **<u>compétence d'énonciation de savoirs d'activité</u> (explicitation de processus, projection de soi) assurant des fonctions réflexives pour l'énonciateur (analytique, critique, projective, d'Ariane) et de nœud pour le système d'activité.**

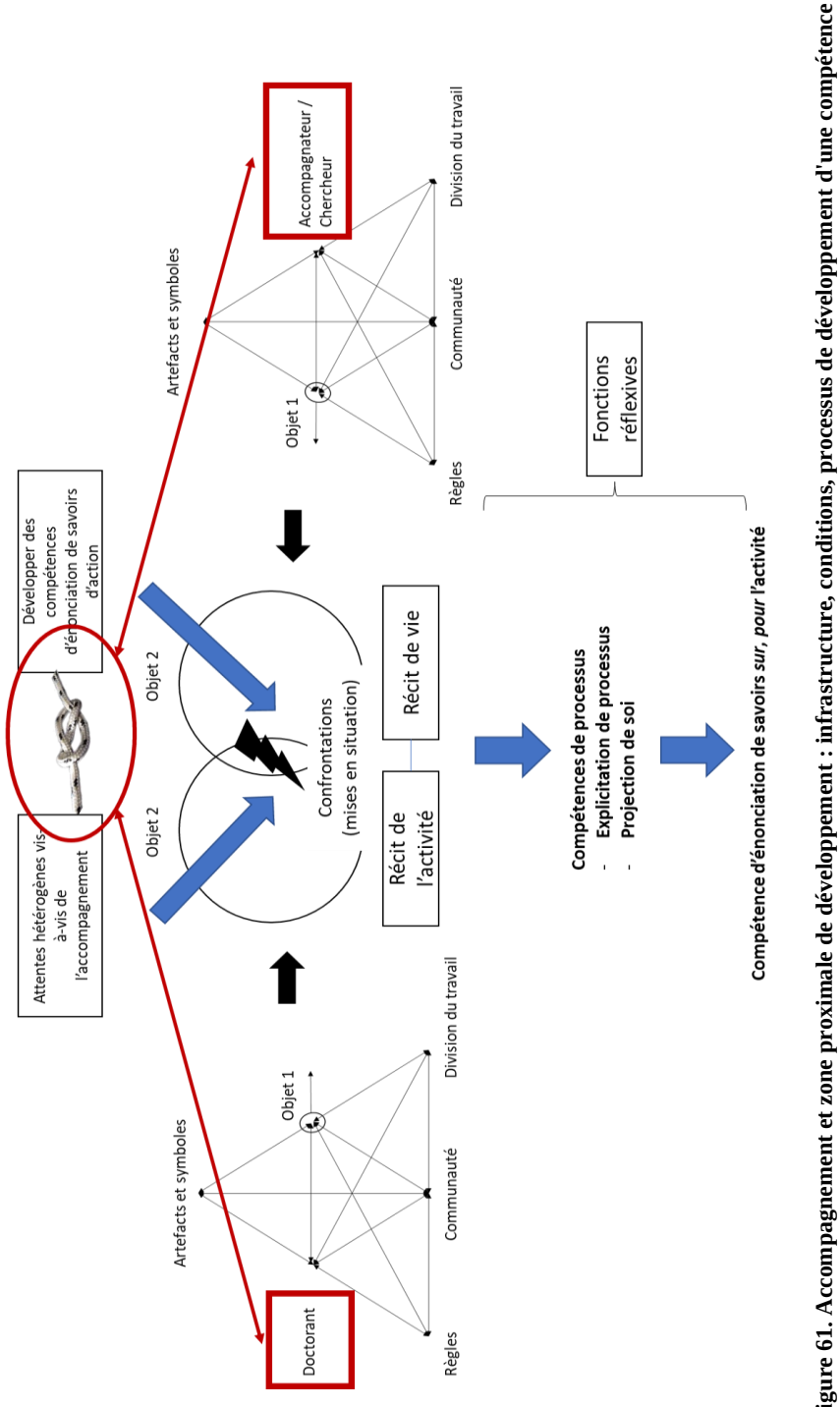


Figure 61. Accompagnement et zone proximale de développement : infrastructure, conditions, processus de développement d'une compétence d'énonciation de savoirs sur et pour l'activité, nœud du système d'activité

Synthèse et conclusions du chapitre 6

Dans le chapitre 6, nous avons montré les résultats de trois terrains de recherche investigués en respectant une unité d'analyse commune, le système d'activité. Les trois se rejoignent dans l'observation d'un processus de professionnalisation multi niveaux, articulant individu, activité et organisation :

- Observation d'un processus de (re) construction d'une offre de professionnalisation et de gestion des compétences des jeunes docteurs, en regardant à la fois le processus et le contenu du produit du processus ;
- Observation d'un processus de professionnalisation par transfert vers l'entreprise de jeunes docteurs, par la compréhension de la place du système d'activité de thèse, incluant l'offre de professionnalisation du premier terrain, dans leur trajectoire professionnelle ;
- Observation d'un processus de professionnalisation par accompagnement dialogique et l'analyse des pratiques par méthodes de confrontations multiples, de doctorants.

La narration descriptive et analytique par la modélisation du système d'activité des trois terrains a montré des blocages, contradictions de différents niveaux et des points communs que les discussions reprendront, en nous avançant un peu sur leur contenu :

- Un enjeu fort de coopération, coordination des communautés au sein et à la frontière de l'université, pour créer un nœud qui tienne les différents systèmes d'activité ;
- Le poids du dispositif de création de connaissances (le « laboratoire ») dans la gestion du développement de compétences et dans la professionnalisation (transfert) de jeunes docteurs vers le privé ;
- La communauté, sous différentes caractéristiques, y joue un rôle déterminant ;
- L'accompagnement individuel peut être envisagé comme médiateur de différents niveaux de professionnalisation et de gestion de la professionnalisation ;
- Les nouveaux instruments s'articulent mal aux communautés, aux sujets.

Chapitre 7 :
Le jeune docteur *outsider* pour repenser l'université, la GRH et la T.A.

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous disions en préambule : « beaucoup de bruit pour rien ».

Notre narration des résultats a montré que ce postulat était faux. En filigrane, nous avons davantage mis en évidence la formule suivante : « beaucoup de bruit pour une réception difficile ». Le nouveau motif culturellement plus avancé qui a voulu être mis en place n'a pas été étendu chez tous les participants ni les activités multiples de l'Université. Les idiosyncrasies (individus et activités) et héritages structurels historiques dans l'organisation ainsi que la variété des communautés épistémiques rendent la tâche complexe. **Le chapitre 7 discute ainsi les résultats en dénouant un enjeu fondamental de notre recherche : de quoi, finalement, les terrains sont-ils le ou les cas, vis-à-vis de notre revue de littérature mise à l'épreuve avec la T.A. ? Nous répondons ici à notre question de recherche.**

Trois contributions principales sont argumentées.

D'abord, nous soutenons qu'un autre regard sur l'université peut être posé, au-delà des configurations organisationnelles : l'université comme système de communautés en nœud. Nous montrons par ailleurs un processus de professionnalisation multi niveaux dans lequel l'université dialogue avec les communautés internes et externes. Nos résultats ont également des conséquences tant sur le plan organisationnel, sur l'activité de création de connaissance et la redéfinition de l'expertise au cœur de la formation doctorale. Nous proposons aussi des voies de développement du transfert des compétences du jeune docteur. Puis nous dressons une conclusion sur un essai d'articulation entre pilotage, jugement, co-conception et réception.

Ensuite, les perspectives théoriques pour la GRH sont nombreuses. On se concentre ici sur le développement des compétences, dont nous proposons un nouveau modèle. Aussi, nous soutenons que notre recherche amène à une autre famille de professionnalisation et voie de développement associée.

Enfin, nous dressons des éléments d'une quatrième génération en reprenant les pistes évoquées au chapitre 3 par dialogue avec les résultats.

7.1. Vers une université réflexive et dialogique

Les terrains de recherche invitent à repenser les mécanismes de coordination au sein de l'organisation universitaire, non plus en prenant comme unité d'analyse la configuration organisationnelle (Mintzberg, 1982) mais le système d'activité. La description des terrains avec la T.A. révèle le passage d'une logique en configuration universitaire (Musselin, 2001, 2017) à une université en systèmes d'activité en nœud (Yrjö Engeström, 2008a; Yrjö Engeström, Engeström, & Vähäaho, 1999). **Musselin (2016) note les spécificités de l'université par rapport aux autres bureaucraties professionnelles, notamment, son faible couplage interne, on l'a vu, qui questionne encore les modalités de sa gouvernance et de ce qui peut faire tenir des activités à faible degré d'interdépendance fonctionnelle. La professionnalisation des jeunes docteurs offre des éléments de réponse, en ne pensant plus en termes d'organisation mais de nœud entre les interactions de systèmes d'activité.**

7.1.1. Co-configuration, coordination et réflexivité : revoir le statut de l'organisation

Examiner l'université sous l'angle de l'activité est une perspective peu voire pas investiguée dans la littérature. Les cadres théoriques utilisés la font surtout dialoguer avec un néo institutionnalisme, mêlé de jeux d'acteurs pour montrer les configurations universitaires évolutives dans le temps (Musselin, 2001, 2016), et la réactivité foucaldienne (Espeland & Sauder, 2007; Mignot-Gérard, 2012). L'adaptation au seul environnement est une perspective largement investiguée. Si l'on considère l'activité, c'est davantage du point de vue des jeux de pouvoir.

En observant les pratiques de professionnalisation du SED-PCD à l'Université de Lyon, nous avons montré qu'elles dépassaient cette seule activité. En la décrivant du point de point de la T.A., elle s'érige au centre de systèmes d'activité multiples à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation, où des communautés hétérogènes se veulent à la fois rassembleuses et transformatrices. Ces observations amènent à redéfinir l'université non plus comme organisation mais comme systèmes d'activité travaillant en nœud (Yrjö Engeström, 2008a; Yrjö Engeström, Engeström, et al., 1999). Analyser les mécanismes de coordination avec les configurations organisationnelles (Mintzberg, 1982) paraît insuffisant : l'organisation en tant que structure, contingence et/ou idéalisme doit être repensée.

Dans les deux périodes observées, l'université se construit dans des interactions entre systèmes d'activité en tant qu'université réflexive et dialogique, à travers le système d'activité de la professionnalisation des jeunes docteurs.

7.1.1.1. De l'organisation comme système d'activité aux systèmes de communautés en nœud

Le travail en nœud de l'activité de professionnalisation se construit à la fois en dedans (structures de l'université) et en dehors (réseau impliqué dans l'emploi des docteurs). Ce que nos résultats ont montré relève de deux dynamiques :

- Une construction nodale plus aisée en dehors, via la construction d'une communauté-réseau et/ou la volonté d'édifier le SED-PCD comme référent et moteur au sein de réseaux nationaux et internationaux ;
- Une construction nodale complexe, en dedans, en cours et balbutiante d'une méta communauté rassemblant des communautés au sein de l'université impliquées dans la professionnalisation des jeunes docteurs : à défaut, un plan de communication est établi et des bonnes pratiques veulent être diffusées chez les accompagnateurs de jeunes docteurs au plus près de l'activité.

On peut analyser les deux niveaux, en dépassant la dualité dedans/dehors en regardant l'organisation comme un système d'activité orienté vers la professionnalisation et la production de capacités de transferts de savoirs pour honorer sa place dans la cité / l'économie de la connaissance. Ce système d'activité montre un enjeu important de coordination au sein du partage social du travail, comme le montre la Figure 62, qui dialogue avec une communauté-réseau qui se forme, mais qui oublie le système d'activité réel des jeunes docteurs. S'il est inclus, c'est davantage sous la forme d'un support (RNCP) qui se veut généralisant à toutes les disciplines et communautés.

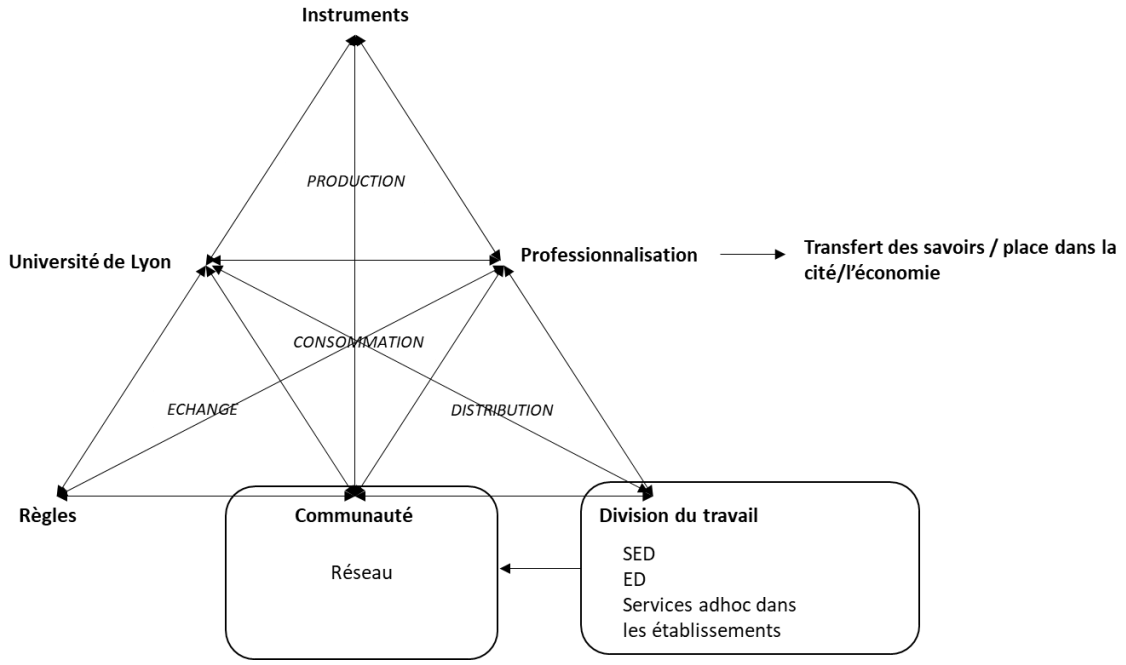


Figure 62. Système d'activité de l'Université de Lyon, orienté vers sa professionnalisation : l'enjeu de sa division du travail.

Le problème de la communication et de la coordination des actions est un souci de régulation de la division du travail sur la professionnalisation des docteurs (répartition des rôles, des budgets et communication entre les rôles). Effectivement, l'observation a confirmé le faible « couplage interne » entre les pratiques des ED, du SED-PCD et l'engagement des jeunes docteurs au sein de dispositifs. **Le mode de coordination de cette division du travail dans une université s'effectue par dialogue et regroupement des communautés**.

En effet, la **communauté-réseau** qui se met en place souhaite rassembler au niveau national les acteurs de la professionnalisation pour réfléchir à des nouveaux outils. En soi, elle pourrait faire office de ZPD qui fonctionne par ateliers où il est cherché à confronter les représentations. **Ces WED sont des communautés transformatrices par la diffusion de nouveaux régimes de valeurs associés aux instruments et aux pratiques.**[110]**.** Ils sont l'occasion de mettre au jour les différents niveaux de contradiction de l'activité de professionnalisation des JD en même temps qu'ils participent à **l'essor d'une communauté à la fois d'enquête** (à la recherche des dysfonctionnements partagés), **évaluatrice** (opinions et perceptions des acteurs au sein d'ateliers), **démonstratrice** (en plénière : les modèles les plus avancés dont il faut s'inspirer), et **productrice** (outils, bonnes pratiques et nouvelles pistes partagés) **: au total transformatrice**. On voit ainsi le

[110] Il est notable d'ailleurs de voir participer au WED la direction de la DGESIP et d'observer sur les réseaux sociaux la diffusion des résultats de l'évènement à la journée nationale du doctorat : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid141416/journee-nationale-sur-le-doctorat-le-18-juin-2019.html

poids d'un discours coconstruit (coordonné) médiateur d'une coordination plus large des activités de professionnalisation des JD. Dans ces évènements-réseaux, on se met d'accord sur les lignes directrices, les discours et les outils à adopter pour une professionnalisation conjointe individus (JD, encadrants, personnels administratifs) – activités (de professionnalisation, de gestion du doctorat, des doctorants) – et des organisations (promotion de démarches qualité et création d'outils bonnes pratiques au service d'une valorisation de l'université, du doctorat, de la recherche et des JD). **La communauté se meut en instrument médiateur de l'activité de professionnalisation des JD du SED-PCD, et en cheville ouvrière d'une interaction entre des pratiques organisationnelles.**

Mais comment est-ce que cette communauté-réseau retentit dans l'université ? Y a-t-il diffusion ? C'est bien l'enjeu de ce qu'il se passe après les ateliers. Si un nouvel objet-motif est dessiné, avec des nouveaux instruments voire une nouvelle philosophie gestionnaire, qu'advient-il *après* ?

Les descriptions des systèmes d'activité au sein de l'UdL impliqués dans la professionnalisation des jeunes docteurs ne montrent pas de diffusion des pratiques, mais plutôt un degré d'interdépendance faible. Dans les termes de la T.A., un nœud qui ne tient pas. En effet, Musselin (2016) l'a bien noté : les diffusions des pratiques et des instruments à la fois artefacts et signes se font difficilement du fait des spécificités de l'organisation-université, de ses mécanismes de coordination hérités d'une construction organisationnelle spécifique, oscillant entre bureaucratie, jeux politiques, régulation par les normes scientifiques et des diversités des missions. Toutes ces dimensions se ressentent dans les interactions entre systèmes d'activité pour la professionnalisation des jeunes docteurs. Elles se rassemblent presque toutes au sein du système d'activité de professionnalisation SED-PCD, sauf la régulation des normes scientifiques. **L'enjeu de la coordination et de la formation du nœud se situe dans les divergences de normes de communautés, qui se traduisent dans des instruments qui incorporent des philosophies gestionnaires (Hatchuel & Weil, 1992) différentes, voire opposées aux objets-motifs orientés vers les finalités des systèmes d'activité**. Si cela fonctionne plutôt bien au sein des Wed, c'est sans doute que l'activité de création de connaissance n'y est pas représentée. Les directeurs d'Ecoles Doctorales représentent leur fonction administrative et non scientifique, eux-mêmes parfois perdus dans la complexité législative d'un métier qui n'est initialement pas le leur.

Ainsi, quand Engeström conceptualise la notion de nœud, pour rappel du chapitre 3, par une « orchestration [d'une] performance collaborative dont les pulsations sont rapides, distribuées et partiellement improvisées, entre des acteurs ou des systèmes d'activité par

ailleurs faiblement connectés entre eux » (Yrjö Engeström, 2008b, p. 305), nous soutenons qu'elle s'applique bien à l'université, du fait des faibles degré d'interdépendances entre activités, que nos résultats confirment. La co-configuration est une forme de *knotworking*. Dans notre cas, elle suit une trajectoire en pointillés et qui semble en voie de (re) construction[111]. Les communautés sont le centre, à l'extérieur de l'université (Wed). Toutefois, à l'intérieur, nous n'en sommes encore pas à une co-configuration optimale, du fait de la difficulté à trouver un nœud qui tienne entre les multiples communautés. Si le système d'activité de professionnalisation des jeunes docteurs dépasse les frontières de l'organisation en étant positionné au carrefour de parties prenantes (communautés) internes et externes à l'université, l'étape de coordination (co-configuration) des systèmes d'activité est encore en essor, avec des incertitudes. Chaque ED a tendance à fonctionner en silo avec une connaissance plus ou moins aigue du catalogue de l'UdL.

Nous schématisons les interactions dans la Figure 63.

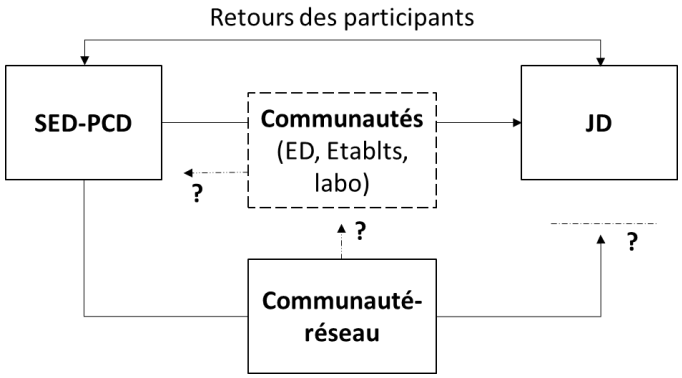


Figure 63. Modèle des interactions entre activités : la communauté comme nœud fragile

7.1.1.2. Professionnalisation médiatisée / dialectique multi niveaux : des voies de professionnalisation dans l'activité au processus

Cette construction repose sur des dispositifs dont l'aspect visible se situe dans des voies de professionnalisation multi niveau.

La Figure 64 reprend les résultats du chapitre précédent de manière synthétique en les discutant avec Wittorski (2007) : dispositifs de professionnalisation, les voies y étant associées et ce qu'ils créent en termes de nouveaux savoirs d'action au sein de l'activité. Le processus de

[111] Il fallait bien arrêter l'observation à un moment donné. Nous avons continué, en arrière-plan, à observer ce qu'il se fait et pensons qu'une nouvelle période pourrait être définie.

professionnalisation-travail (transfert) trouve son aboutissement dans la reconnaissance, dont le tableau montre les dynamiques.

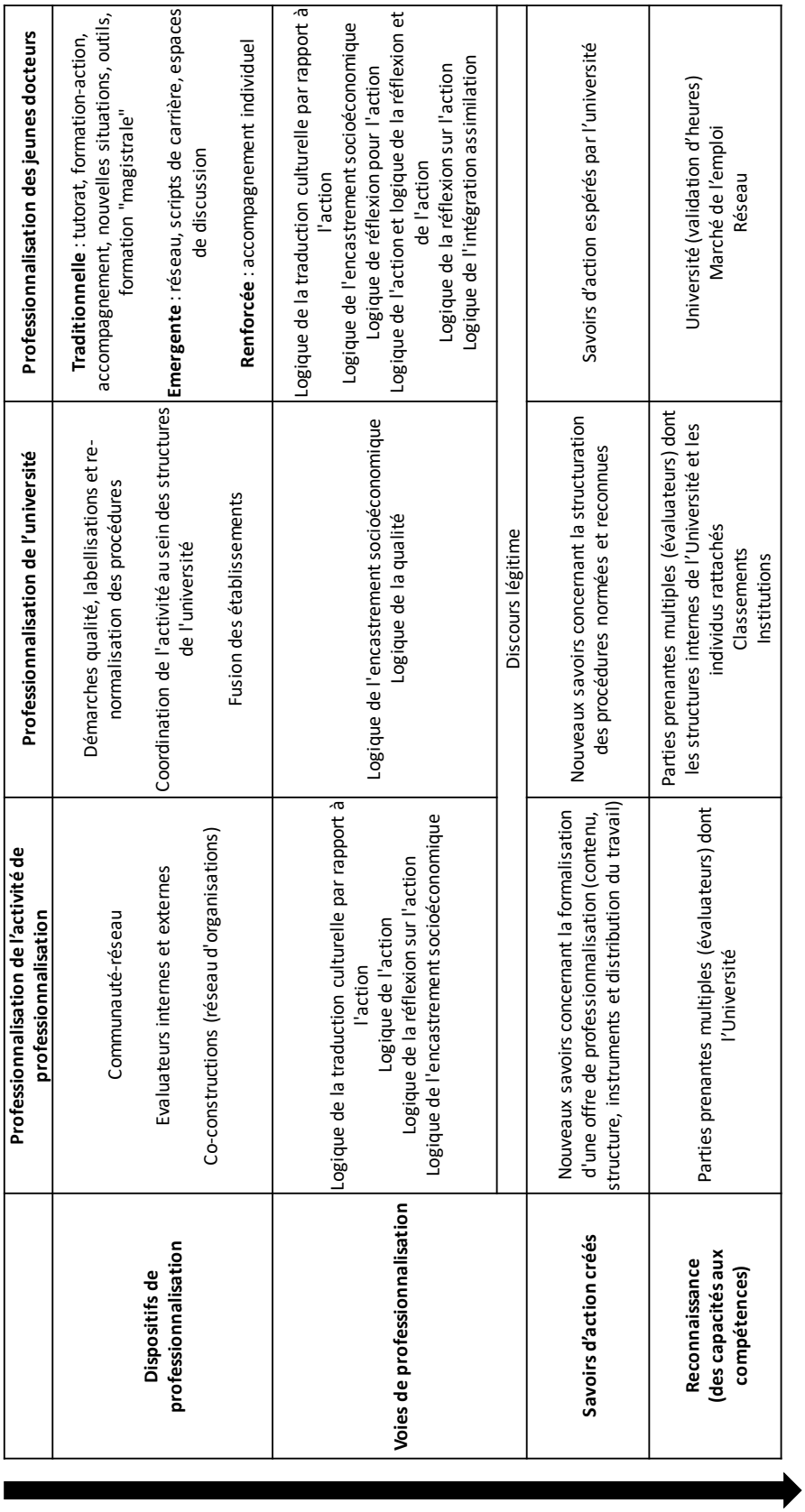


Figure 64. Professionnalisation conjointe individus, activités et organisation. (Représentation graphique inspirée de Wittorski, 2007)

Trois logiques de professionnalisation sont au centre d'un processus qui se dessine de manière conjointe, c'est-à-dire médiatisé par les instruments :

- La logique du discours légitime ;
- La logique de l'encastrement socioéconomique ;
- La logique de la qualité.

Les trois logiques sont reliées (Figure 65). **C'est par ces trois dimensions que peuvent se construire les voies de professionnalisation qui intègrent les instruments**. En effet, sans le discours normalisé et aidé des dispositifs législatifs autant que des statistiques et rapports/enquêtes sur l'insertion professionnelle des docteurs, pas de légitimité. Sans démarche qualité, pas de reconnaissance de professionnalisme des actions. Sans encastrement socioéconomique, pas de diffusion ni de réceptivité possible des évolutions organisationnelles. Le discours a la particularité d'imprégner les deux autres dimensions : s'encastrer dans des réseaux par le discours ; promouvoir une démarche qualité par le discours. On a aussi vu à quel point ces dimensions entrent en interaction (et contradiction) avec des systèmes d'activité et leurs pôles, notamment les règles, qui se construisent et se reconstruisent, façonnant discours, manière d'approcher le réseau, et la construction de nouvelles normes. On a vu aussi à quel point la communauté se saisit de ces trois dimensions pour en faire à la fois un processus d'enquête et de construction de nouveaux outils. Or, ces dimensions apparaissent de manière très éparse dans les discours des personnes interrogées.

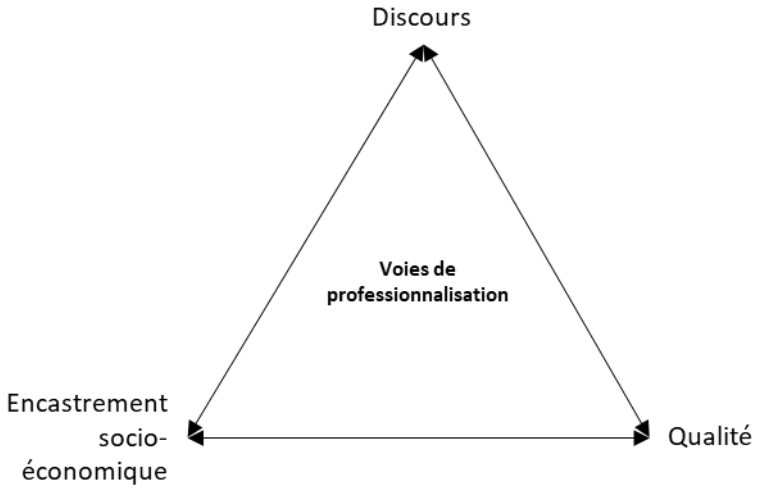


Figure 65. Dimensions sous tendant la construction possible des voies de professionnalisation de l'activité, des jeunes docteurs et de l'université

Les trois dimensions au cœur des voies de professionnalisation valent à la fois pour l'activité, l'organisation et les jeunes docteurs :

- Au niveau individuel, les voies de professionnalisation intègrent les dimensions en disant ce qu'est la thèse, comment elle devrait être vécue, en quoi elle correspond à une formation de qualité (selon l'institution et les manières de promouvoir : souvent par les nombres) permettant des carrières transversales, nomades, mais qui ne peuvent être vécues si l'on ne s'inscrit pas dans une démarche réseau. On est dans une conception du dispositif de professionnalisation ancrée le développement d'une employabilité interactive (Loufrani-Fedida et al., 2015) où l'on articule marché et individu dans un idéal d'émancipation.
- Au niveau de l'activité de professionnalisation, les trois dimensions agissent comme des moteurs de construction.
- Au niveau de l'activité de thèse, ils viennent modifier l'épistémologie de la création de la connaissance par une re-normalisation de l'activité, l'introduction de nouveaux instruments, une re-normalisation de la division du travail (direction de thèse en particulier).
- Au niveau organisationnel, ils participent de réponses à des démarches évaluatives institutionnelles.

Les voies de professionnalisation sont les espaces dans lesquels :

- Les infrastructures du transfert peuvent se créer, de manière collective ;
- La capacité à transférer ses compétences peut se développer ;
- Le transfert des compétences peut s'effectuer.

On peut représenter **trois types de zones proximales de développement** :

- **Une reliant activité de professionnalisation, ED, jeune chercheur et université**, zone la plus problématique du fait des déficits que nous avons mentionnés plus tôt (coordination, communication, structure, objets-motifs hétérogènes) ;
- **A l'intersection entre** :
    - L'activité de professionnalisation et les ED, du fait de groupes de travail qui se mettent en place ;
    - L'activité de professionnalisation et l'Université, du fait de la place centrale du premier et des instruments dont les retombées servent aux deux ;
    - L'activité de professionnalisation et le jeune chercheur, du fait de la volonté d'introduire une activité centrale plus évoluée culturellement dans l'activité de thèse, sur la base des injonctions législatives et de marché.

- **Plus larges** :
    - La communauté-réseau est cet espace de dialogue qui tente d'aller de la coopération à la coordination entre acteurs en favorisant l'échange réflexif sur les instruments. Elle souhaite en créer de nouveaux plus à même de répondre aux mutations du doctorat vis-à-vis de la société. Elle englobe activité de professionnalisation, université et ED.
    - Le marché-entreprise, englobant université, jeune chercheur, ED, activité de professionnalisation par les partenariats et contacts qui se créent pour assurer les voies de professionnalisation multi niveaux.

Nous représentons la trajectoire de construction d'un dispositif de professionnalisation, sous l'angle du système d'activité, dans la Figure 66.

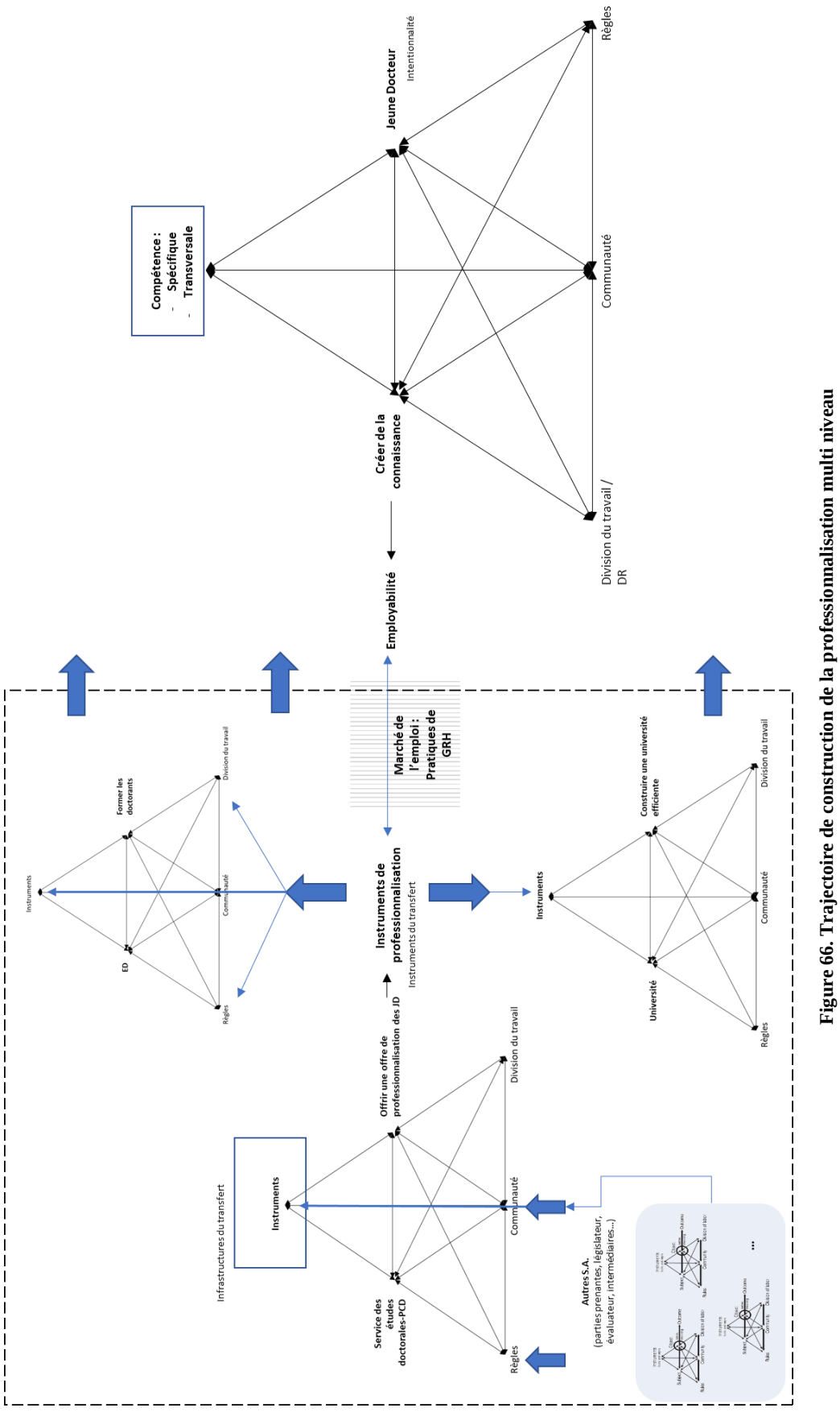


Figure 66. Trajectoire de construction de la professionnalisation multi niveau

Les savoirs qui sont créés dans ces espaces participent ainsi d'un mouvement réflexif pour l'université.

Pour conclure, nous montrons le processus général de professionnalisation-travail-organisation (Figure 67) médiatisé par les instruments, entre les niveaux :

- **Macro** : sphère sociétale ;
- **Méso** : sphère universitaire organisationnelle appréhendée par son et ses systèmes d'activité ;
- **Micro** : sphère individuelle.

Au total, la dimension oubliée est celle de l'activité de création de connaissance, où l'articulation entre instruments de création de connaissance et instruments de professionnalisation-travail n'est pas pensée. Or, son intégration dans ZPD est une condition nécessaire au processus tel qu'il est schématisé.

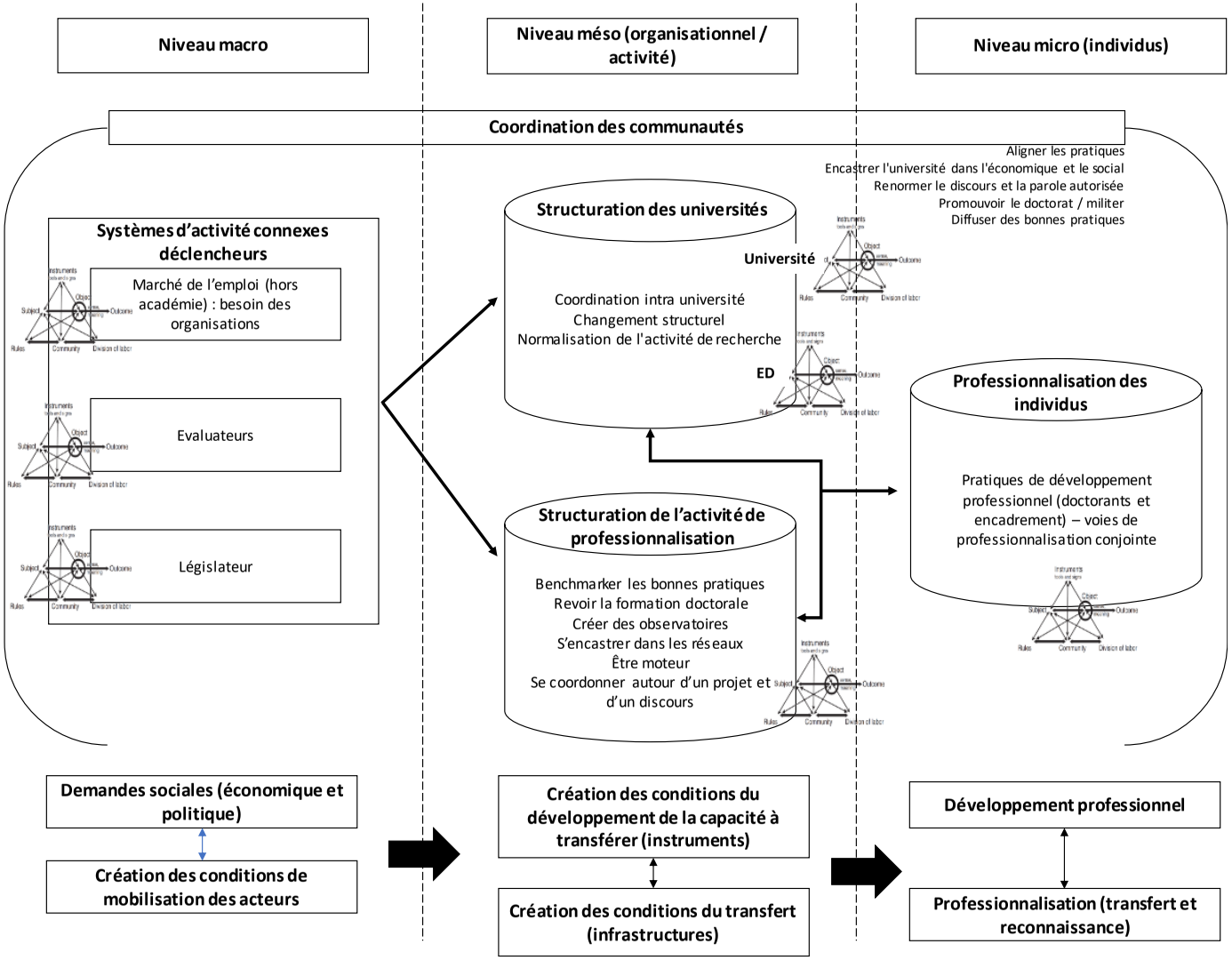


Figure 67. Processus de professionnalisation multi niveaux

7.1.2. Conséquences multi niveaux

Les mouvements de professionnalisation médiatisée à des niveaux multiples a des conséquences tant pour la fonction de l'université vis-à-vis des jeunes docteurs (pouvant être extrapolée à d'autres profils), l'activité de professionnalisation (qui s'érige en GRH-gestionnaire de carrière), l'activité de création de connaissance (du fait des réactivités des dispositifs) et la construction du professionnalisme des jeunes docteurs. Le transfert des compétences des jeunes docteurs pour leur trajectoire professionnelle dépend de cette construction en *knot-working*.

7.1.2.1. L'université comme intermédiaire de l'emploi

L'université devient un intermédiaire de l'emploi (Bessy & Marie Chauvin, 2013). Elle devient médiatrice (entre le monde socioéconomique et la recherche ; le JD) par le biais du développement d'une offre de service (accompagnement du monde socioéconomique, promotion de la recherche…) qui s'articule avec le doctorat et la professionnalisation des JD.

Ainsi, « l'ère des intermédiaires » - *age of intermediaries* (Bessy & Marie Chauvin, 2013), qui répond aux imperfections et à la complexité des marchés de l'emploi, intègre l'université dans une quatrième mission, pour poursuivre l'évolution conceptualisée par Etzkowitz (2003) : la professionnalisation-travail des piliers de l'entrepreneurialisation de sa troisième mission (Tableau 52). La quatrième mission de l'université est donc dans le prolongement de sa troisième, le développement économique et social. Sauf qu'elle prend un tournant majeur lorsque les législations l'amènent à s'intéresser (par le biais de la responsabilité) à la professionnalisation des jeunes docteurs et de l'activité de création de connaissance. Avec Park (2005), la quatrième mission est un changement de paradigme, au sens de Kuhn (1962). La révolution se situe dans une conception de l'université non plus comme organisation soit normée par un ethos scientifique mertonien, soit une bureaucratie weberienne, soit des jeux de pouvoir friedberguiens, soit des idéalismes de bonnes pratiques, soit des réactivités par processus de gouvernementalité, mais un *organizing*[112] mouvant qui se pense par la formation de nœuds entre systèmes d'activité pour une professionnalisation des individus, des activités et de l'organisation. Dans ce processus, l'université devient un intermédiaire rassembleur de différentes communautés (externes et internes) pour asseoir sa troisième mission de développement économique et social par une quatrième mission de flexibilisation multi niveaux.

[112] Nous reprenons le terme *organizaing*, bien qu'il se réfère à d'autres processus que ceux que nous mettons en avant. Nous aurions voulu le renommer *activitizing*…

Tableau 52. Evolution des missions de l'Université, en suivant Etzkowitz (2003, p. 110, notre traduction)

Université-enseignement	**Université-recherche**	**Université-entrepreneuriale**	**Université-*knotworking***
Sauvegarde et diffusion des connaissances	Première révolution académique	Deuxième révolution académique	Troisième révolution académique
Nouvelles missions suscitent des polémiques sur des conflits d'intérêts	Deux missions : enseignement et recherche	Troisième mission : développement économique et social ; les anciennes missions perdurent	Quatrième mission : Professionnalisation-*organizing* par l'activité. Intermédiation en *knotworking*

Ainsi, nous précisons théoriquement le propos de Etzkowitz. S'il pense à une triple hélice schématisant gouvernement, industrie et université, nous revenons à une double hélice (Figure 68) articulant interne (université, avec son patrimoine génétique) et externe (environnement, amenant à une épigénétique) dans un mouvement ascendant d'organisation (créations de nœuds progressifs).

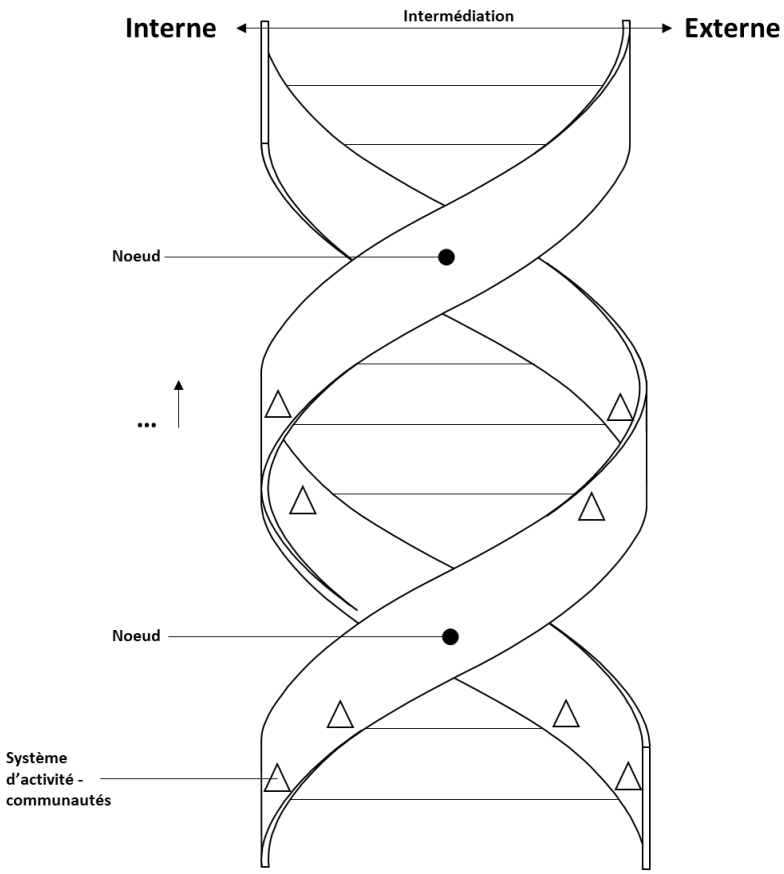


Figure 68. Double hélice épigénétique : création de nœuds progressifs pour l'intermédiation des savoirs

Dans cette intermédiation, le SED-PCD s'érige en Gestionnaire des Ressources Humaines sur le plan de la gestion des carrières et de l'accompagnement des acteurs de la professionnalisation dans les différentes communautés (ED, services *ad hoc* dans les établissements), des jeunes docteurs, et des directeurs de thèse (managers). Elle entraine un renouveau de l'accompagnement et du gestionnaire de carrière (Ventolini & Mercier, 2015) dans l'université en développant d'autres missions (Tableau 53).

Tableau 53. Missions du gestionnaire de carrière des jeunes docteurs

Missions de la gestion des carrières des jeunes docteurs de l'université	**Description**
Communication	Communication interne à l'université pour rassembler les communautés autour d'un même horizon. Communication externe pour promouvoir le doctorat, la recherche et une offre de service au monde socioéconomique.
Prospective	Observer les mutations du travail, de l'innovation et en tirer des conséquences en matière de dispositifs de professionnalisation.
Réseau	Inscription dans des réseaux multiples pour accroître une visibilité, devenir référent-expert, et enrichir la mission prospective.
Diffusion	Les trois missions précédentes forment des pratiques de diffusion de savoirs et d'information sur des marchés au sein du monde socioéconomique en même temps que de pratiques au sein des communautés de l'UdL (décentralisation).
Formation-professionnalisation-travail	(Co)conception de dispositifs de professionnalisation-travail dans différentes voies médiatrices d'une professionnalisation multi niveaux. En particulier, l'accompagnement individuel (coaching) devient la norme.
Marque UdL	Toutes les missions précédentes forment la marque UdL (compétences reconnues : professionnalisation) servant de rayonnement vers le monde socioéconomique en général.

7.1.2.3. Changements épistémiques : ce que font les dispositifs à l'activité de création de connaissance et au professionnalisme

Vetochkina, Engeström et Sannino (2017) ont montré comment le professionnalisme au travail, ou l'expertise (*skilled performance*) ne peut se réduire à une identité personnelle reposant sur une employabilité perçue et une confiance en soi. Le professionnalisme au travail s'entend plutôt comme le résultat d'une construction historique et culturelle. Placé dans le système d'activité comme instrument, il devient le médiateur de ce que le sujet produit par l'activité. Dans notre recherche, il devient médiateur de sa trajectoire professionnelle. L'objet-motif est soumis à des interprétations variées d'autant que le système d'activité de création de connaissance est à l'interaction avec des discours et projets politiques et économiques. Les nouveaux dispositifs de

professionnalisation-travail qui sont construits souhaitent s'insérer dans l'activité afin de reprofessionnaliser le professionnalisme du chercheur, ou, reformuler la réponse à la question : « qu'est-ce qu'un docteur de qualité ? ».

Ainsi est-il cherché à reconceptualiser l'expertise des chercheurs par un changement épistémologique majeur de la création de connaissance (la science telle qu'elle se faisait).

Cros et Bombardon (2018) pensaient de manière radicale trouver des éléments de professionnalisation dans la thèse (certaines épistémologies plus constructivistes) et la soutenance de thèse (remarques et présence de professionnels hors secteur académique). Cette logique est la même que celle d'un WED : faire semblant que la science telle qu'elle se fait ne sera pas impactée, et que la professionnalisation des jeunes docteurs est uniquement une histoire d'emploi. Cela se retrouve au niveau des bonnes pratiques (les techniques de recherche d'emploi) qui sont diffusées dans les voies de professionnalisation. **C'est oublier la *réactivité* des dispositifs** (Chiapello & Gilbert, 2016) **et des sujets**, de la même manière que Lam et de Campos (2015) ont montré l'agentivité des jeunes scientifiques dans la relation (contrat psychologique) qu'ils forment avec leur professeur. Cros et Bombardon privilégient une manière directe en modifiant le dispositif d'évaluation. Cela redescendrait à l'activité de création de connaissance en privilégiant certaines épistémologies plutôt que d'autres. Dans les mots de Callon et Latour, il n'y aurait donc plus de controverses et nous verrions la réalité sous le même angle. Aux docteurs qui veulent aller dans l'entreprise, le constructivisme. Aux autres, des cadres épistémologiques de leur souhait. Théorie et pratique continueraient comme couple qui ne se parle pas, dans les représentations sociales.

Les catégories de l'utilitarisme sont revues, les recherches sont de plus en plus tournées vers un mode 2 de production de connaissance (Gibbons, 1994) qui ne se contente alors pas de mettre en relation différentes équipes sur un sujet d'importance sociale. La recherche doit servir l'économie par la formation de docteurs compétents conscients de leurs *soft skills*. Hatchuel et Weil (1992) disaient déjà, à l'analyse des rapports entre systèmes experts et savoirs : « un 'raisonnement' n'est-il pas en lui-même une connaissance, et dans certains cas, n'est-ce pas l'élément le plus important d'une expertise ? » (Hatchuel & Weil, 1992, p. 41). **La séparation entre les deux (connaissance et raisonnement) semble dans notre recherche à la base d'une séparation entre compétences (en particulier *soflt skills*) et connaissance (activité de thèse) spécifique**. **Là où les mutations du travail amènent vers une obsolescence des compétences techniques, à quoi servirait le docteur : à connaître ou à résonner ? L'un fonctionne-t-il sans l'autre ? Nos entretiens avec les doctorants ont montré radicalement l'inséparabilité des deux, en plus de leur développement par un système d'activité « réglé »** : « la connaissance doit donc toujours être construite en posant implicitement les règles de son utilisation » (Hatchuel et Weil, 1992, p.43).

Les différents savoirs que l'on peut rattacher aux docteurs (ce n'est pas notre propos ici) sont mis à l'épreuve d'autres règles de l'activité influencées par les nouveaux dispositifs. En ce sens, les réflexions sur l'intelligence artificielle (IA) et les systèmes experts rencontrent ces mutations épistémiques de la création de connaissance par le fait de la construction historique et culturelle de l'expertise du docteur. Pour reprendre Abbott : « In the view of the technology prophets, professions will be largely destroyed by the commodification of expertise in expert systems […] The commodification thesis assumes an extreme generality for artificial intelligence. It holds that there is only one general form of expert reasoning » (Abbott, 1991, p. 31). Si Abbott rejette les prophètes de l'IA et la destruction des professions concomitante, c'est seulement en reprenant des évolutions technologiques de l'époque où les professions ont su se réinventer, de nouvelles ont émergé, etc. Si c'est certainement encore le cas aujourd'hui, peut-être que l'ampleur et la rapidité des avancées technologiques ont pris de cours les professions.

Dans ce mouvement, les mutations des travailleurs experts, dont peuvent se réclamer les docteurs, avec les nouvelles technologies rabat les cartes de leur professionnalisme et utilité économique et sociale dans les organisations. Le futur du travail, comme on s'évertue à le chercher, doit faire avec la technologie. Les docteurs en sciences exactes et en particulier en informatique n'ont ainsi pas de soucis d'employabilité, nous le voyons au quotidien chez RD2 Conseil, augmentant la présomption d'une dichotomisation encore plus grande entre travail considéré comme productif et travail improductif (valeur d'une connaissance faite docteur), au détriment de disciplines dites sciences humaines et sociales, qui doivent se reposer sur des prises de consciences de leur *soft skills*, et plus largement, compétences transversales à caractère transférable (Patrick Gilbert & Parlier, 1992). Nous soutenons, à la lumière de notre matériau empirique et des enjeux du travail, que les docteurs, et en particulier les **SHS, représentent l'idéal-type de l'expert relationnel et réflexif**. Davantage, ils représentent ce que Morin appelle la « pensée complexe » (Morin, 2015), par la méthode d'enquête qu'ils ont développée dans un dispositif de thèse les amenant à enquêter de manière plus distribuée que les seules représentations du RNCP. Martinet, en reprenant Morin sur la complexité, montre que faire la stratégie, c'est embrasser une pensée complexe (A.-C. Martinet, 2006). Le propos s'applique bien aux docteurs : « La complexité appelle la stratégie. II n'y a que la stratégie pour s'avancer dans l'incertain et l'aléatoire […] (elle) est **l'art d'utiliser les informations qui surviennent dans l'action, de les intégrer, de formuler soudain des schémas d'action et d'être apte à rassembler le maximum de certitudes pour affronter l'incertain** » (Morin, 1990, p.178 cité par A.-C. Martinet, 2006, p. 32). **Cette pensée complexe n'est pas la pensée computationnelle**. Elle est certainement l'apanage des travailleurs de l'incertitude, au premier lieu les artistes (Menger, 2009). La rationalisation de l'activité par sa référentialisation participe ainsi d'une computation, c'est-à-dire

« une programmation efficace de l'action » (Menger, 2010, p. 62), là où l'incertitude de l'activité, et de l'action (pour reprendre la stratification de Leontiev), dans les activités de recherche, est condition de professionnalisation : « La tension et la difficulté inhérentes à un effort dont les chances de succès sont partiellement ou totalement imprévisibles, trouvent leur compensation dans les moments exaltants de jouissance anticipée de l'aboutissement et de conviction fugitive de la réussite qui jalonnent et soutiennent le cours de l'activité » (Menger, 2010, p.62). En particulier, l'incertitude amène à l'autonomie, si l'on suit le processus très proche d'une ZPD dans laquelle on joue entre incertitude, phases de maturation et de eurêka, tout en étant guidé. Les référentiels de compétence pour l'activité de recherche semblent alors limités, surtout lorsque les doctorants ne saisissent pas en quoi ils « s'appliquent » à leur activité et témoignent de ce qu'ils savent faire. Soit l'incertitude brouille, soit le référentiel conçu sans les doctorants ne parlent pas à tous.

Mais la pensée complexe demande sans doute, avec Martinet, et Vygotski, l'expérience de l'expérience de la complexité, ce que nous avons cherché à opérer dans l'accompagnement. Dès lors, à l'heure du « cognitif algorithmique ou procédural » (Serres, 2012, p. 77) qu'instaurent les nouvelles technologies en changeant à la fois la société et le travail, il semble y avoir une avenue pour une **revalorisation de l'expert-docteur comme experts de la méthode d'enquête et du principe dialogique qui lui est inhérent. Il y a ainsi des perspectives stimulantes à penser, avec Morin, mais aussi la T.A., un dialogisme qui réunit les antagonismes (dispositifs de création de connaissance, dispositif de flexibilisation) sans que les deux se perdent dans l'un ou dans l'autre.**

Le transfert des compétences des jeunes docteurs souffre ainsi de ne pas être pensé par le dispositif d'activité de thèse, pourtant vecteur d'agentivité, Lam et de Campos ayant ouvert la voie sur ce point (A. Lam & de Campos, 2015), sans le dire avec le concept d'activité. A la différence des auteurs, nous avons montré que cette agentivité était beaucoup plus distribuée que la seule relation avec le professeur, et que des communautés, trait important chez les chercheurs dans l'académie (Bouilloud, 2009), en participent.

7.1.3. Le transfert des compétences des jeunes docteurs : dimensions et activité

7.1.3.1. Fonction et caractérisation de la communauté de transfert

Le terrain étudiant les trajectoires professionnelles des docteurs en entreprise ont montré **que la communauté joue un rôle essentiel et nécessaire dans les capacités de transfert**, par ce qu'elle

produit comme liens faibles et développements de compétences (ou, par la négative, ne produit pas, mais que les acteurs auraient aimé qu'elle produise). La communauté est fondamentalement transformatrice et pourvoyeuse d'agentivité. Elle est de plusieurs natures :

- Scientifique ;
- Sur les terrains de recherche ;
- D'autres systèmes d'activité.

La communauté épistémique de transfert est donc celle qui articule les trois niveaux dans la production d'une connaissance scientifique, sur soi et pour soi (transfert).

En effet, ces niveaux s'articulent tous dans le sujet qui en tire une capacité d'action. La communauté s'incorpore à l'individu. Elle est constitutive des savoirs d'action et de la capacité à les formuler dans un processus de recrutement. Elle participe aussi à la création de la valeur d'usage de l'expérience par le relais des liens faibles construits en son sein. Elle est dynamique du fait qu'elle incorpore et dépasse l'histoire de vie de l'individu, ses intentions, et les mécanismes de régulation de l'activité qui ont pu être niés par l'individu (désaccords).

La conclusion majeure de ces résultats soutient une réhabilitation de l'activité de thèse comme dispositif principal de « transformation *agentive* ». Le dispositif « thèse » est un dispositif de transfert, si l'on prend conscience de ses mécanismes internes, que certaines voies de professionnalisations peuvent développer. Les entretiens avec les docteurs en entreprise sont des reconstructions a posteriori : il y a une prise de recul sur le vécu et une construction de sens, nous ayant amené à expérimenter un type d'accompagnement centré sur le récit de vie et de l'activité avec les doctorants.

Nous schématisons ce propos dans la Figure 69.

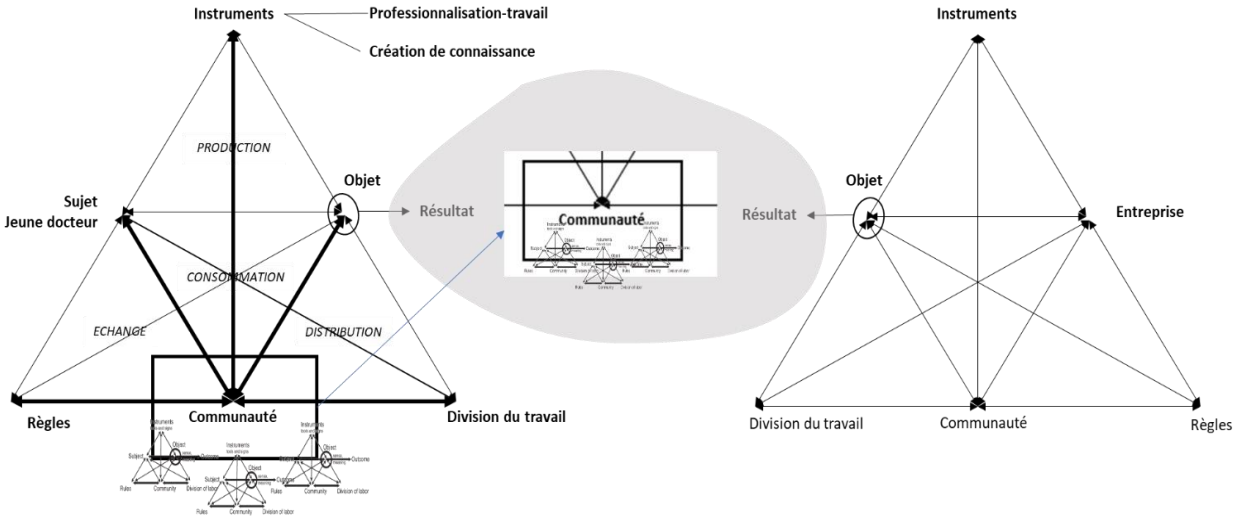


Figure 69. Dimensions du transfert des compétences des jeunes docteurs de l'UdL travaillant dans l'entreprise (soutenance entre 2013 et 2017)

L'accompagnement avec les doctorants est venu confirmer les leçons des autres terrains : le champ disciplinaire et à une maille plus fine la discipline de recherche, articulée avec une communauté scientifique (le champ dans lequel on s'inscrit, l'école doctorale, le laboratoire, la direction de thèse) voire de terrain (selon l'approche de la recherche), et des activité parfois annexes (encadrement, enseignement, autres investissements hors thèse comme la musique chez SE-SVT2), forment un dispositif de développement de méta compétences de réflexivité au cœur de la capacité à énoncer des savoirs d'action.

L'accompagnement a ainsi érigé la communauté dans sa fonction instrumentale à la fois pour la production de connaissance scientifique et pour la détermination de la valeur d'usage de ce qui est produit dans et par l'activité. Les liens entre sujet, communauté, instruments, objet et finalité sont précisés, autrement dit, les sphères de production et de consommation sont réunies par la médiation de la communauté. *Il faut dès lors soutenir le nœud du système d'activité (le centre du triangle où se rejoignent tous les pôles) : nous montrons que, par nos résultats, que ce nœud est celui de l'énonciation (Figure 70).*

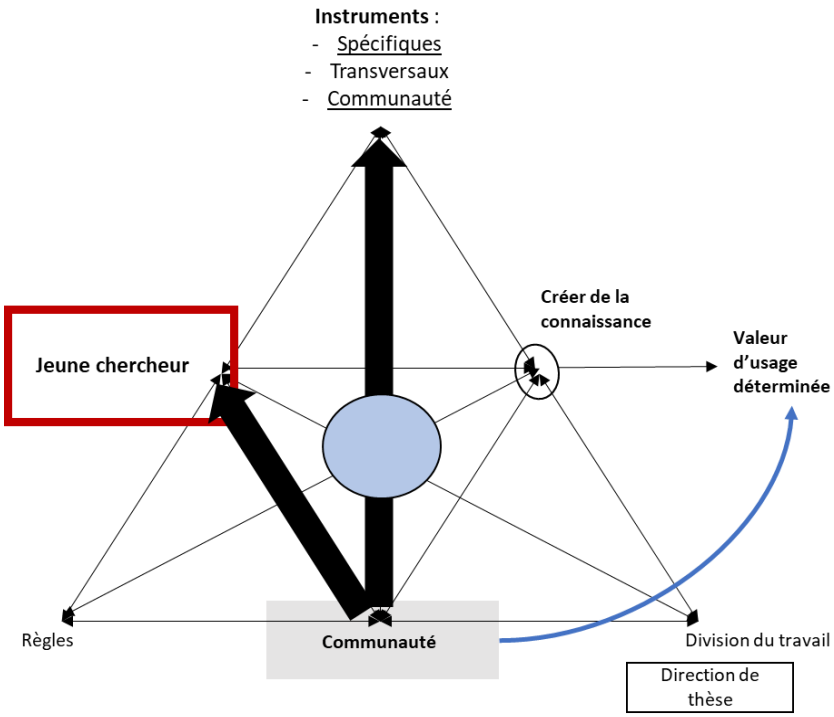


Figure 70. Système d'activité du jeune chercheur doctorant suite à l'accompagnement inséré dans le dispositif d'activité de thèse, sur 8 mois.

Le jeune chercheur prend conscience de son histoire de vie (en rouge) et façonne un projet de vie (connaissance future sur soi, ses choix professionnels) dans et par une communauté qui devient instrument et valorisation).

7.1.3.2. L'activité de thèse en tant que dispositif

Ainsi, dans la littérature, nous avions montré que la communauté était au centre d'une approche multi niveaux de la professionnalisation qui traversait l'activité. Notre recherche renforce le rôle non pas de la communauté mais des communautés en interaction, et en précise les caractéristiques, en reprenant l'architecture de l'activité de Leontiev (1981) dans le Tableau 54, qui s'entend dans une temporalité de la thèse inscrite dans une trajectoire professionnelle. Un contrôle réflexif, pour reprendre Giddens (1984), s'installe dans la communauté d'enquête sur le processus (ce dernier représentant l'activité de thèse) à travers l'instance de contrôle (Girin, 2016) formée de la direction de thèse et des pairs, de manière générale. Elle accompagnement à la croisée entre activité de thèse et activités connexes qui peuvent entrer en résonnance (notamment l'encadrement, l'enseignement, et au premier chef les terrains de recherche sous les formes variées selon l'épistémologie et les disciplines).

Tableau 54. Communautés et activité de thèse

<table>
<tr><th>Structure de l'activité</th><th>Communauté de Processus</th><th rowspan="2">Communauté d'enquête sur le processus</th><th colspan="2">Autres communautés en interaction</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Communauté collaborative orientée vers un objet</td><td>Communautés d'autres activités</td></tr>
<tr><td>Action</td><td>Ce qui est nécessaire à la production scientifique (manipulations, observations…)</td><td rowspan="3">Contrôle réflexif (instance de contrôle)
⬅ ➡</td><td rowspan="2">Terrain
Groupes de travail…</td><td>Selon l'activité</td></tr>
<tr><td>Opérations</td><td>Instruments de la science (artefacts, technologie, communauté épistémique : le savoir)</td><td>Selon l'activité</td></tr>
<tr><td>Activité</td><td>Sens de l'activité : signification, orientation et finalité</td><td>/</td><td>Enseignement, encadrement, autre travail…</td></tr>
</table>

Nous appelons la réunion des communautés, la communauté de travail épistémique expansif, qui se pense dans une trajectoire professionnelle.

Ainsi, nous renforçons l'activité collective comme dispositif de co-conception dans laquelle la communauté joue un rôle de métacognition. On a montré dans notre matériau empirique qu'une dimension oubliée était la dimension de l'activité des jeunes chercheurs (création de connaissance) incluant l'intentionnalité, dans les **actions de professionnalisation-travail, qui agissent comme un empilement sur l'activité de création de connaissance, au risque d'oublier les intentionnalités (projets individuels et agentivités en cours).** Or, pour le dire dans les termes de

Chanlat, une « triple composante » de l'individu – biologique, psychologique et sociale – doit être prise en compte dans les interactions entre individu et organisation : « le 'je' est indissociable de son histoire, de son expérience et de ses pratiques ». L'individu est « à la fois un sujet en acte et un acteur de son historicité » (Chanlat, 1990, p. 15-16). L'individu interagit avec des ordres sociaux, des communautés, etc., aussi en fonction de son projet, de son histoire, de sa biologie. Ainsi, l'individu, dans l'activité collective, *réagit* à des dispositifs multiples vecteurs de capacités de transfert.

C'est bien le différentiel de réactivité des dispositifs de communautés qui limite les capacités d'action d'un service de gestion de carrière des jeunes docteurs. En effet, Gilbert et Yalenios (2017), reprenant Galambaud (1994), invitent le lecteur à penser une fonction politique d'un dispositif dans laquelle le traitement des sujets est nécessairement instrumental : « la logique gestionnaire est inévitablement instrumentale et, comme telle, 'réifie l'homme à gérer'. Mais, […] 'bien-entendu, l'homme-objet se révolte, ouvertement ou non, pour affirmer son existence de sujet avec ses désirs, ses craintes, ses espérances' (p.55) » (Patrick Gilbert & Yalenios, 2017, p. 102). Dans la fonction épistémique d'un dispositif de communauté, le service de gestion des carrières ne voit pas, ou mal, ce que le dispositif de l'activité de thèse fait à ce stade aux capacités de transfert dans la trajectoire. La communauté a un double statut épistémique : création de connaissance scientifique et création de connaissance pour soi), qui fait la particularité des parcours professionnels des chercheurs (Bouilloud, 2009).

Dans ce modèle, l'accompagnement, tel que nous l'avons expérimenté, vient en support du contrôle réflexif.

7.1.3.3. L'accompagnement au transfert

L'approche par l'activité historico culturelle articule individu (son récit, son et ses activités) et le système. La description et l'analyse de l'expérimentation de l'accompagnement a montré un « retour de la communauté » régulatrice (production d'évaluation et production d'une organisation du travail). Nous avons montré qu'elle se transforme en outil pour l'enquête (sur les choix, sur soi-même et sur elle-même), avec au cœur, une recherche de reconnaissance qui articule soi, les autres dans un souci de réceptivité de la connaissance. **L'accompagnement a mené à la production de formes de réflexivité : Ariane (biographique), analytique (instruments), savoir se penser dans l'activité, et associative (lien entre les activités).** Les disciplines influencent ces développements en articulant communauté-instrument, communauté-terrain et communauté scientifique dans un dispositif de l'activité de thèse contingent (l'activité dans une conception de l'action située,

systémique et historico culturelle) pouvant dialoguer avec d'autres dispositifs d'activité (enseignement, encadrement…). **L'accompagnement opère un retour du sujet par l'intégration de son histoire personnelle à l'activité dans le développement des compétences**. Dans ce processus, les écrits réflexifs et les verbalisations sont à la fois évaluateurs de cette capacité d'enquête et un outil de développement de cette capacité. Dans leur double dimension (récit de soi : personnel et professionnel ; récit de l'activité de thèse), ils révèlent des modes de se penser dans l'activité et l'activité elle-même (Figure 71).

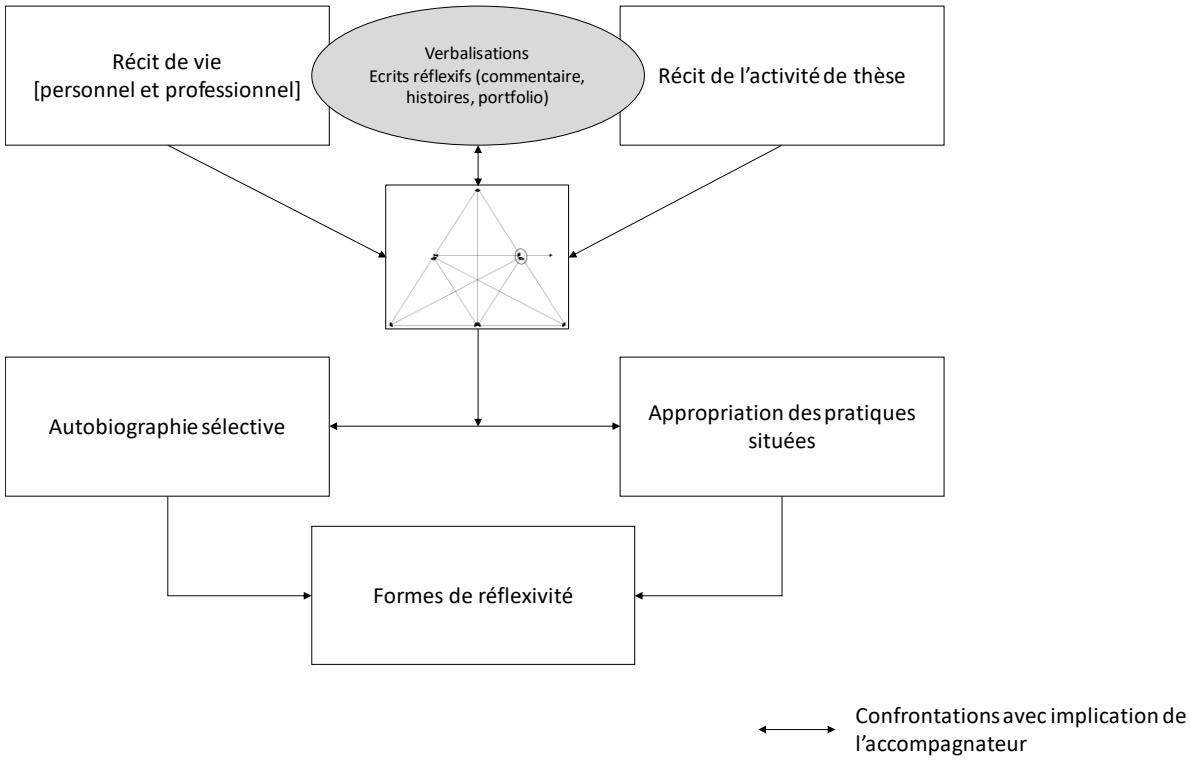


Figure 71. Modèle d'accompagnement professionnalisant au développement de formes de réflexivité nécessaires à la formulation de savoirs d'action

Un tel accompagnement, qui se différencie substantiellement par sa méthode et ses assises théoriques de celui majoritairement donné dans les universités, au niveau individuel, peut être pensé en support de l'instance de contrôle réflexif que la direction de thèse et le comité de suivi assurent. On l'a d'ailleurs vu dans l'expérimentation, un tel accompagnement, qui se situe à la fois en cours de l'activité et dans un espace-temps en suspension de l'activité, ayant eu lieu à un intervalle peu éloigné du comité de suivi peut avoir un effet démultiplicateur.

Cela implique que la gestion des carrières des jeunes docteurs se décentralisent du SED-PCD aux mailles les plus proches de l'activité : nous pensons, le laboratoire de recherche.

Par ailleurs, une refonte du comité de suivi paraît indispensable. L'hétérogénéité des pratiques et le manque de coordination par les règles semblent, à la lumière de notre matériau empirique, en faire des comités de nature diverses parfois pure étape administrative voire de contrôle et de gouvernement par la mesure. Nous pensons qu'un comité de suivi devrait se penser *par* l'activité de thèse entendu comme système d'activité, non plus seulement par étapes connues d''une trajectoire de thèse (L. Suchman, 1987), mais comme un médiateur de pouvoir d'agir au sein du dispositif de thèse et compris dans une trajectoire professionnelle plus large. Le portfolio, en tant qu'écrit réflexif, est l'avatar d'un support pouvant servir d'appui au comité, sous une forme non imposée facilitant une genèse instrumentale (P. Rabardel, 2005).

7.1.4. Conclusions expansives

En définitive, les dispositifs de professionnalisation favorisant le transfert des compétences à la fois au niveau de l'individu, de l'activité et de l'organisation sont nombreux et ont tous pour mission de participer à la valorisation (création de valeur reconnue, ou reconnaissances des savoirs et compétences produites) de la recherche, de l'université et des jeunes docteurs. On ne peut penser un élément sans les autres : ils forment un triptyque. Encore faut-il les faire tenir ensemble. On a vue qu'une professionnalisation dite conjointe s'effectuait en traversant des communautés dans l'activité par des voies de professionnalisation. Mais ici, l'approche par la configuration organisationnelle semble limitée, comme l'approche contingente de l'organisation et de la GRH. Résonner en coordination de communautés pour coconstruire des dispositifs qui se pensent en fonction de leur réception (engagement et réalisation dans la thèse, au lieu d'un emboîtement) semble une voie porteuse à opérationnaliser.

Dès lors, quelle gestion des compétences des jeunes docteurs pour l'université ? une gestion normative en fonction du RNCP serait-elle actionnable ? Une gestion pilotée par les coûts amènerait-elle à une reconnaissance ?

7.1.4.1. Piloter, être jugé ; coconcevoir, être entendu

Avec Bayad et Schmitt (2004), nous pensons ici quatre pôles soutenant l'*organizing*¸ c'est-à-dire le processus de construction d'une co-configuration entre systèmes d'activité, amenant à une professionnalisation conjointe. Ces pôles trouvent leur articulation dans l'énonciation, que nous schématisons dans la Figure 72.

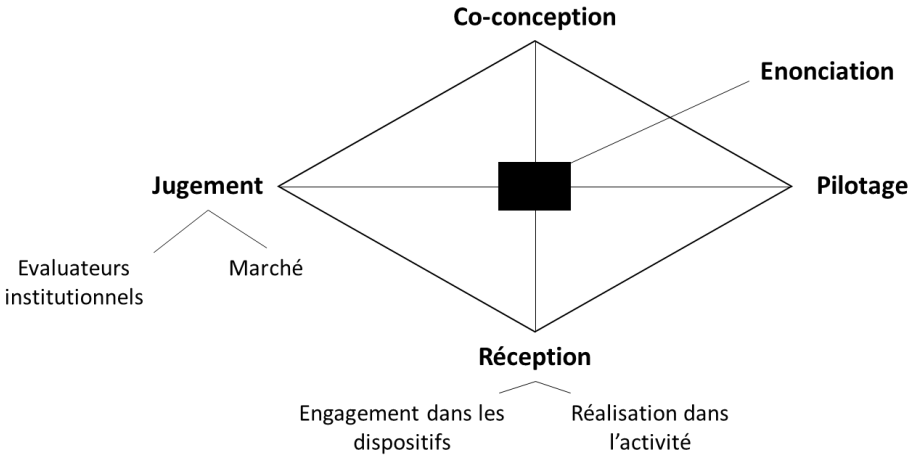


Figure 72. Quatre pôles pour une université réflexive et dialogique

Jugement et pilotage se pensent sur un même axe dans un mouvement itératif. Le jugement est double : d'abord, celui des évaluateurs institutionnels (HCERES, IDEX, etc.), émettant un jugement tant sur l'efficience que sur l'efficacité, avec des indicateurs qui participent d'un « tout quantifié » (Corine Eyraud, discutant avec Chiapello et al., 2015) dont les universités et en particulier les Ecoles Doctorales souffrent. Ces indicateurs retentissent sur le pilotage de l'activité, et notamment de professionnalisation. L'indicateur de performance – thèse soutenue en 3 ans – est devenu par exemple un critère d'octroi des budgets, et donc de la capacité à mener, dans la communauté de l'Ecole Doctorale, des actions de professionnalisation. Pour Eyraud, le modèle est un alignement sur celui des sciences exactes qui vient mettre à mal celui des sciences humaines et sociales. Par ailleurs, lorsque le service SED-PCD calcule un coût de la formation transversale et un taux d'absentéisme, il le fait conjointement au calcul du volume de formations créées d'année en année, en montrant une quantité présumant d'une efficience (rapport coût – résultats) qui souffre d'indicateurs pertinents en matière de ROI. Peut-on seulement mesurer l'efficacité de ces actions ? Mintzberg, reprenant Peter Drucker, dirait : « if you can't measure it, you'd better manage it ! »[113]. L'analyse de nos résultats nous questionnent sur trois points. D'abord, pour qui est créée l'activité de professionnalisation des jeunes docteurs ? Les acteurs interrogés placent nécessairement le jeune docteur au centre. Pourtant, en dernière période observée, on comprend que le PCD est central, non plus seulement pour les jeunes docteurs, mais pour l'université, son rayonnement, et son classement. Le pilotage n'est donc pas uniquement celui d'une activité de professionnalisation des jeunes docteurs qui ne trouve pas son indicateur, mais celui d'une professionnalisation de l'organisation dont l'indicateur se situe dans les technologies de plus en plus visibles des classements (Charroin,

[113] http://www.mintzberg.org/blog/measure-it-manage-it, consulté le 05/09/2018. Son entame est la suivante : « Wait, that's not it. It's supposed to be : "If you can't measure it, you can't manage it." This is sheer nonsense. If you believe it, get out of management before you do more harm. Or else read on ».

2013). Ensuite, il semble en effet y avoir un enfermement dans les chiffres, une « gouvernance par les nombres » (Supiot, 2015) par laquelle le doctorat devient un médiateur de l'excellence, passant par la taille. Le PCD en est la cheville ouvrière.

Par ailleurs, la valeur qu'un recruteur peut apprécier d'une formation supplémentaire à la formation-travail à la création de connaissance, dépend largement, on l'a vu, de jugements hétérogènes, on peut dire, de pratiques de GRH (F. Pichault & Nizet, 2000). Avec les intermédiaires de l'emploi, qui font aussi partie de la communauté-réseau, ce jugement peut être réorienté. **Ainsi, l'indicateur du coût de formation transversal pourrait être celui du pilotage, seulement s'il intègre la réception de ces formations sur le marché du travail. La performance et donc, la valorisation effective des jeunes docteurs, du doctorat et de l'université se mesure par le coût, reformulé, de ces formations transversales** (Lorino, 1991)**.** Dit ainsi, on comprend pourquoi le PCD se retrouve au centre de partie prenantes, de communautés hétérogènes avec leurs propres normes, règles. Or, nos résultats n'ont pas vu d'autres pilotage que celui d'indicateurs qui semblent surtout destinés aux évaluateurs et non à l'activité. Dans le plan d'action, les indicateurs qui permettaient de reformuler d'autres hypothèses d'enquête sont ceux des retours informels des professionnels de l'accompagnement, donc sur les procédés des instruments (Patrick Gilbert & Yalenios, 2017), et des actions sur le réseau socioéconomique, pour évaluer les productions de nouveaux signes sur les marchés de l'emploi. Sans doute y a-t-il là une nouvelle manière de gérer la création de valeur et du coût, mais qui rentre alors en dissonance avec « l'emprise du chiffre » (Chiapello et al., 2015) sur d'autres communautés (ED). Ainsi, se saisir des évolutions du marché, comme le fait l'université au sein du SED-PCD dans sa division sociale du travail, favorise un contrôle réflexif et l'ajustement de l'accompagnement par la création de savoirs et d'instruments qui n'existent pas encore, pour reprendre Engeström (*learning what is not yet there*).

L'université peut-elle seulement, dans ces mouvements itératifs, avoir une stratégie d'accompagnement entre jugement (évaluateurs institutionnels et marché) et pilotage (majoritairement par retours informels et un taux d'absentéisme stable) ? Nous pensons qu'examiner l'*organizing* sous l'angle d'une co-configuration de systèmes d'activité a l'avantage de redéfinir ce qu'on entend par stratégie, et un croisement de niveaux de discours qui peut réduire les sophismes (A. Martinet, 1990). Encore faut-il intégrer dans cet *organizing* toutes les communautés dans une **(co)conception des dispositifs se pensant avec leur réception et réalisation dans l'activité**. Ils sont conçus majoritairement par des communautés en dehors de l'activité de création de connaissance et sans les jeunes docteurs. Ainsi, on se retrouve dans une situation où l'on applique un « one best way », c'est-à-dire des dispositifs que l'on intègrerait à toute autre situation et public. Ainsi, l'université se rapprocherait surtout d'un processeur d'informations et de dispositifs, dans la logique de Simon (Chiapello et al., 2015; Lorino, 2018), en

oubliant toute épistémologie de l'action, au sens de Hatchuel (2005), donc de la conception et, précisément, de la co-conception. AnalyseR les formations nodales entre systèmes d'activité, avec la T.A., est privilégier non plus une approche informationnelle mais historique ancrée dans l'activité et l'action collective. Le développement de l'organisation s'effectue par celui de l'activité, qui doit penser la conception de ses dispositifs de manière collective avec les autres systèmes d'activité. Ainsi, la réception des dispositifs, avec la (co)construction, s'attarde sur deux éléments : l'engagement possible et effectif des cibles premières (jeunes docteurs) et la réalisation dans l'activité, c'est-à-dire à quoi ils ont servi, comment ils se sont intégrés à l'activité de création de connaissance et aux trajectoires professionnelles, autrement dit, leur réactivité (Chiapello & Gilbert, 2016). **Mettre sur une même ligne (co)conception et réception est donc en plein dans un cycle expansif, croisé avec l'autre axe jugement-pilotage.**

Ainsi, ce qui tient les axes se trouve dans la capacité de l'université à énoncer des savoirs d'action, en somme, à jouer un rôle d'intermédiation.

7.1.4.2. Un projet pour l'université

L'université est un système complexe dont les héritages historiques (Musselin, 2016) l'ont amené à entrer dans un projet de professionnalisation avec les institutions nationales et européennes (politique, économique et de marché). On l'a vu, le doctorat évolue à la mesure des orientations politiques et économiques qui lui sont données : la création de connaissance et les normes instaurées par la communauté épistémique ne peuvent se penser en dehors du projet social, qu'il s'agisse de controverses (Latour, 2005) ou d'expansion (Engeström, 2014). L'université, dans sa quatrième mission, revoit le statut de la connaissance qu'elle crée en son sein en la pensant finalement de manière aussi flexible que les projets institutionnels. Les réorganisations de l'université paraissent, en fait, comme un médiateur d'un *redesign* multi niveaux du travail (Knight & Parker, 2019) de recherche dans la formation doctorale, mais qui rencontre des difficultés du fait d'un statut des instruments et du projet de l'université peu clairs pour les participants, par rapport aux leurs. La professionnalisation des jeunes docteurs révèle, grâce à la T.A., qu'elle est l'enjeu, d'abord, de la professionnalisation de l'université, qui se trouve à la croisée entre plusieurs projets (Etat, Union Européenne, marché, jeunes docteurs), et joue, on l'a vu, le rôle d'intermédiaire comme solution à sa professionnalisation. La professionnalisation est ainsi le choc, la rencontre des objets-motifs que l'université doit faire tenir, dans sa quatrième mission.

Ainsi, nous soutenons ainsi que l'enjeu de l'emploi des docteurs réside dans deux points :

- Il est un prétexte pour réorganiser l'université, en premier lieu. Dietrich et al. (2010) le disent ainsi : « former par l'organisation ou par la réorganisation ? » (p.160).
- Il est donc un enjeu d'organisation, mais qui trouve sa limite en tant que telle. Penser en organisation semble limité : penser en systèmes d'activité paraît porteur pour amener une coordination entre communautés et une réflexivité de l'organisation. Nous le disons autrement : « former par la coordination des communautés ». **Sans doute l'activité de création de connaissance, immatérielle (Haskel & Westlake, 2018) par ce qu'elle produit au premier chef, nécessite un mode de gestion spécifique à la hauteur de ses mécanismes : une réflexion en *knot-working* plutôt qu'en organisation.**

Poser la conclusion du diagnostic ainsi, amène à formuler quelques axes de développement, pour le SED-PCD.

D'abord, on a noté en filigrane un biais qui s'installe : une réalité parfois binaire très stéréotypée, mais que l'institutionnalisation de l'accompagnement individuel va certainement diminuer. On a ainsi deux cas idéal-typique :

- D'un côté, les cas critiques qu'il faut accompagner et de plus en plus à une reconversion (entendue comme changement de projet subi du fait d'un croisement difficile entre l'état d'un marché de l'emploi et les désirs professionnels : la professionnalisation) ;
- De l'autre, les cas qui sont déjà habitués à ce genre de dispositifs du fait de leur socialisation primaire et leur passé éducatif, et qui forment un support important pour l'université afin de légitimer les pratiques.

Dans ce sens, on peut envisager deux solutions.

Soit les dispositifs de professionnalisation-travail pour les jeunes docteurs sont pensés comme des ressources pour le pouvoir d'agir (mais il faut les insérer dans l'activité, c'est-à-dire les articuler et non pas les empiler).

Soit ils sont pensés comme des dispositifs-pompiers préventifs sur la base des situations critiques, à la Weick (1993), en faisant alors de l'université une organisation hautement fiable (Vidaillet, 2003). Le deuxième point prend le risque d'instaurer une GRH des jeunes docteurs sur des cas critiques, et d'instaurer une textualité des instruments porteurs d'un discours organisationnel (Detschessahar & Journé, 2007) biaisé, partiellement représentatif des situations, et verser dans un représentationalisme renforcé par, et renforçant les scripts de recrutement sur les marchés.

A notre sens, la SED-PCD pourrait :

- **Instaurer des espaces non plus seulement de discussion sur le travail (que peuvent opérer les formations collectives) mais de co-conception du travail**, pour remettre le doctorant, puisqu'il est aussi salarié (et de moins en moins sans contrat), acteur de la recherche et non plus seulement apprenti. Nous pensons, avec Grimand et al. (2017) mais revisités par la notion d'agentivité transformative de la T.A. (Haapasaari et al., 2016), que revoir le travail de thèse par le biais du dispositif d'activité modélisé dans un système, à travers un espace de co-conception sur le travail, est un médiateur important du pouvoir d'agir (Clot, 2010b) des jeunes docteurs.

- **Ces espaces peuvent prendre la forme de groupes de travail qui relient chercheurs, doctorants et un ou des organisateurs (alliance chercheur-SED-PCD) afin d'instaurer un dialogue expansif dans une ZPD (**Figure 73**)**. Aussi, la multiplication des communautés amène à penser les espaces en confrontant le plus possible, par le biais de représentants au plus près de l'activité de thèse, les contraires : sciences exactes, littérature, par exemple.

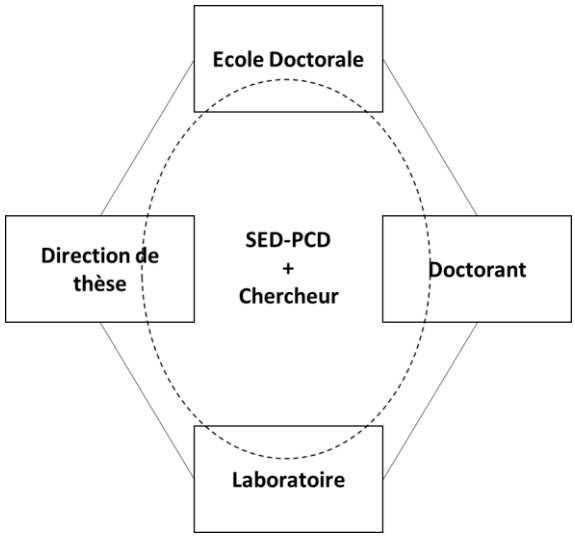


Figure 73. Espace de co-conception du travail de thèse : repenser l'expertise des docteurs dans l'activité

- **Un méta espace peut prendre forme dans un accompagnement individuel** centré à la fois sur l'activité, entendue comme système en interaction avec d'autres, et sur l'histoire de vie, amenant un développement des compétences prenant des fonctions réflexives indispensables à l'enquête sur un projet de vie, autrement dit, un projet de professionnalisation avec le marché de l'emploi. Cet accompagnement vient en support d'une direction de thèse.

- **Il y a enfin matière à revoir ainsi le statut des dispositifs**. Dans nos résultats, on a montré combien la réception des formations transversales est en demi-teinte, du fait d'une dimension

quelque peu oubliée, celle de l'activité de thèse qui inclut des individus avec leur projet. La négociation entre le projet des individus et le nouveau de l'activité culturellement plus avancée (considérée comme) se passe à la carte : l'objet de s'étend pas à toutes les communautés. Que faire alors des formations transversales ? Nous soutenons que c'est une offre de « capabilisation » (Wheelahan, 2017) visant à l'émancipation des individus dans une **nouvelle éthique du rapport à soi et aux autres (réflexivité). L'université offre aussi une voie stimulante pour repenser le statut des instruments et de la compétence avec une autre éthique relationnelle**, dans laquelle la T.A. emboite le pas, sans être suffisante, nous le verrons, car encore très (trop ?) ancrée dans une modélisation des contradictions dont elle n'a pas l'air d'avoir pensé les conséquences, en tant qu'outil de gestion et d'apprentissage.

Ainsi, le système d'activité de thèse prendrait la forme suivante (Figure 74), dans laquelle une nouvelle division du travail de thèse s'instaure, en regroupant Direction de thèse, Ecole Doctorale et Laboratoire réunis dans une co-conception du travail, avec le doctorant, dans l'activité, médiatisée par une expertise historiquement et culturellement construite, dans les liens avec les autres pôles de l'activité (Vetoshkina et al., 2017).

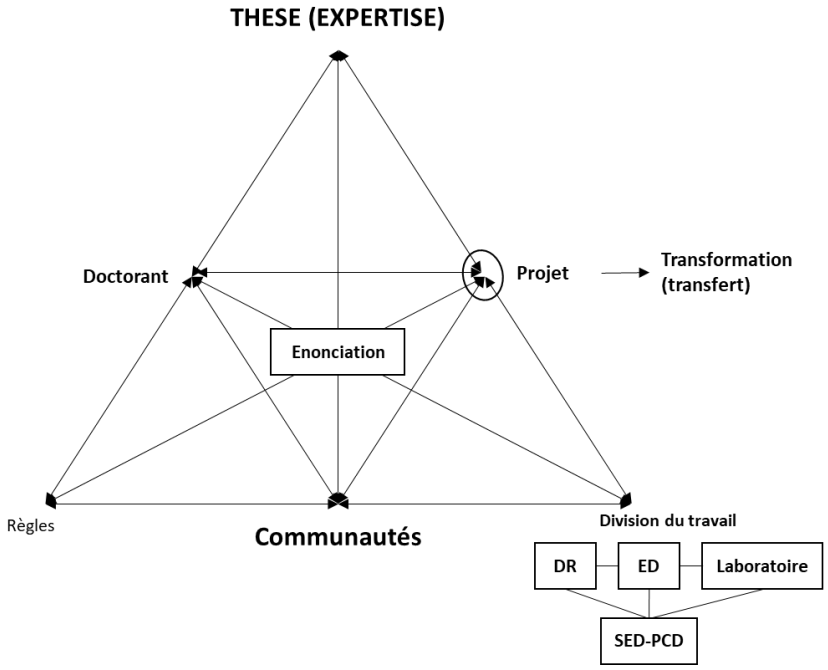


Figure 74. Système d'activité de thèse

7.1.4.3. Un projet pour l'intermédiaire de l'emploi privé

Une fois l'université s'étant constituée comme système d'activité à l'intermédiation d'autres systèmes d'activité (communautés), ayant, comme nous le proposons, reconçu son projet par co-conception, quelle place pour l'intermédiaire de l'emploi qui, de plus en plus, se développe par diversification horizontale incluant des activité de recherche (RD2 Conseil en est un exemple par l'embauche d'un doctorant CIFRE) pour créer des cadres de valuation nouveaux sur le marché de l'emploi des docteurs (Canolle & Vinot, 2018a) ?

Si notre réflexion, avec RD2 Conseil, continuera après ce travail de recherche dans une perspective de construction expansive et dialogique, pour reprendre notre démarche méthodologique générale présentée au chapitre 5, nous pouvons ici présenter quelques pistes stimulantes tout en réfléchissant théoriquement sur la place de l'intermédiaire de l'emploi dans la gestion des carrières (François Pichault et al., 2018).

Nous pensons que l'intermédiaire de l'emploi spécialisé dans le recrutement des jeunes docteurs pourrait bénéficier de nos résultats sur deux points :

- La mise en place d'une nouvelle activité stratégique de conseil en formation, du fait de notre méthode d'expérimentation ;
- Une synergie entre recrutement et formation pour la création d'une nouvelle offre sur l'intégration des jeunes docteurs dans les entreprises, champ de recherche peu pensée, par ailleurs ;
- L'association avec des universités pour repenser les stratégies de professionnalisation, en accord avec notre méthodologie, et dans un dia – logue expansif.

Dès lors, notre recherche ne s'arrête pas ici. Notre méthodologie générale, expansive, invitait à valider la recherche dans l'action, pour stabiliser les résultats, en, si nécessaire, reformulant d'autres hypothèses de travail.

7.2 Implications pour la Gestion des Ressources Humaines

La littérature en GRH oppose souvent contingence et néo institutionnalisme : « La théorie de la contingence reste focalisée sur les actions qu'une organisation a à prendre pour s'adapter au mieux

aux caractéristiques de son environnement interne ou externe. La théorie néo-institutionnelle a une perspective macroscopique et interroge les interactions entre les organisations et la Société » (Loïc Cadin & Guérin, 2015, p. 31-32). La T.A. les rassemblent en les dépassant, on l'a vu. Dès lors, théoriquement, les perspectives pour la GRH sont multiples, comme les quelques articles mobilisant la T.A. comme cadre théorique pour tester son pouvoir explicatif et revoir les grands cadres conceptuels l'ont montré (Colin & Grasser, 2014; P. Gilbert et al., 2013; Lorino, 2014a). De manière plus large, la GRH pourrait largement dialoguer avec la T.A. : « En tant qu'elle est autant une gestion du travail, qu'une gestion de ressources, la GRH est appelée à se centrer non seulement sur les personnes (sujet et communauté) ou sur les outils (instruments) censés, selon le modèle instrumental de GRH (Brabet, 1993), maximiser leur performance, mais aussi, plus largement, à les inscrire dans les systèmes d'activité auxquels personnes et outils de gestion prennent part » (P. Gilbert et al., 2013, p. 69).

Ici, nous montrerons, appuyé par notre démarche de recherche, que la T.A. offre la possibilité d'un renouvellement de la GRH du point de vue :

- Du développement des compétences, en renforçant et revisitant le rôle des communautés dans une co-conception du travail et de la formation au management ;
- De l'entretien annuel comme forme d'accompagnement par l'activité au développement des compétences ;
- D'une épistémologie associée aux compétences dans un monde flexibilisant.

7.2.1. Repenser le développement des compétences en repensant le travail

Notre recherche apporte un éclairage supplémentaire à la GRH sur le développement des compétences et du pouvoir d'agir, dans et par l'activité, là où Grimand et al. (2017) avaient continué la voie ouverte par un retour du travail dans les recherches en GRH.

Nous apportons à la littérature une autre conceptualisation des enjeux d'identification, de développement et de reconnaissance des compétences, en prenant en compte l'activité comme dispositif incluant le sujet intentionnel, **et une capacité (réactivité) de médiation du transfert. En particulier, notre recherche a montré trois points déterminants dans le développement des compétences et le transfert :**

- L'histoire de vie des individus, c'est à dire l'expérience, les motivations, les contraintes, les reconstructions de sens, le vécu.

- L'activité des individus, autrement dit comment ils la construisent, la pensent, se l'approprient, amenant à lui donner un sens (signification, orientation et finalité), comment ils s'en servent pour penser l'avenir. En bref, l'activité est au cœur de la réflexivité.
- Les constructions et reconstructions de l'activité, aux niveaux structurel, historique et culturel, et la manière dont elles influent sur les individus et leur projet de professionnalisation.

On a montré, dans notre revue de littérature, les différentes perspectives théoriques associées à la notion de situation, au cœur du transfert des compétences. Avec Wittorski (1999, 2007) on est revenu au développement des compétences, tout en conservant le problème théorique de la mobilisation des ressources en situation, mais en offrant une synthèse scolastique de ces courants. Notre recherche participe à ces réflexions en apportant une nouvelle perspective théorique. En effet, avec la T.A., on a montré dans nos terrains que le concept de situation s'entendait à la fois dans une approche phénoménologique (comprendre les perceptions des acteurs sur la situation, ce qu'ils en retirent comme sens), phénoménographique (comprendre les perceptions divergentes en termes de pratiques), pragmatiste (processus d'enquête sur l'activité, *knowing-in-action*) et constructiviste (bien que la T.A. dans sa troisième génération s'éloigne d'un constructivisme piagétien).

Dès lors, le développement des compétences, avec la T.A., peut s'appréhender dans la même démarche méthodologique générale de notre recherche. Davantage, les communautés, on l'a vu, y jouent un rôle déterminant, dans les liens qu'elles peuvent créer par la médiation de l'activité de thèse. **Ainsi, nous pouvons schématiser un processus de développement des compétences et du transfert en reprenant, en accord avec une épistémologie épigénétique expansive, la double hélice de l'université (Figure 75). L'ensemble de la double hélice forme l'organisation en activités.**

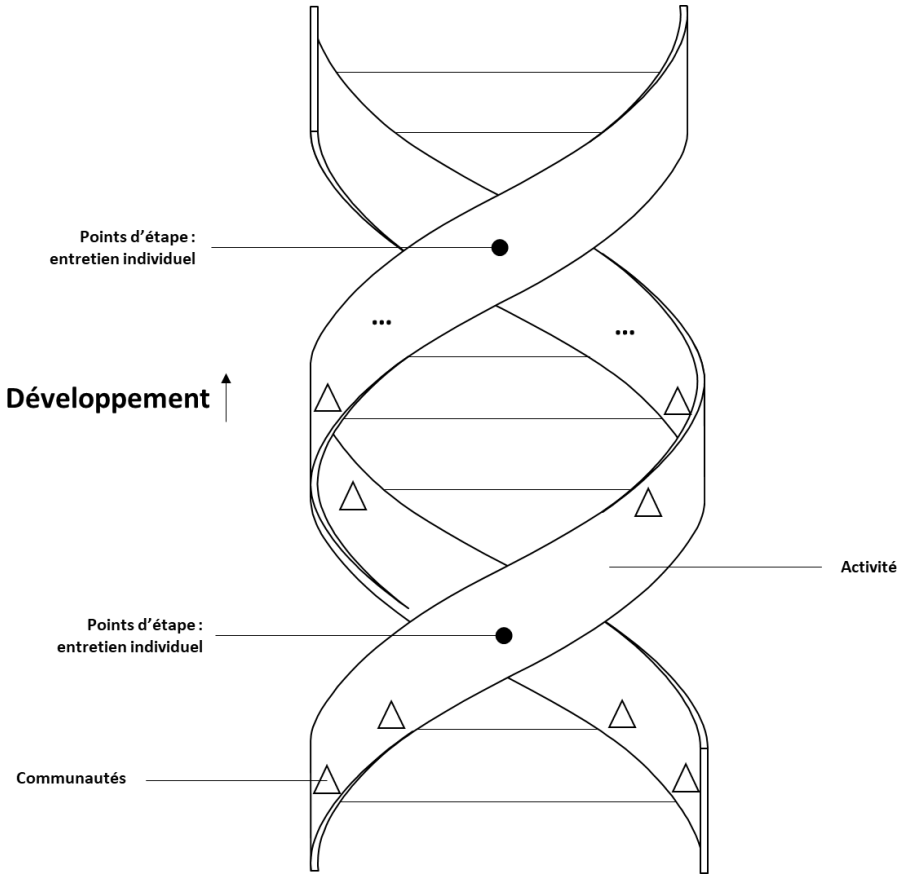


Figure 75. Développement des compétences : perspective épigénétique expansive

Dans le développement des compétences, l'entretien individuel, nécessairement centré sur l'activité (Yalenios, 2018), participe à la création de nœuds par étapes dans le processus. Les communautés s'entrecroisent dans l'activité et traversent individu, collectif et organisation.

Dès lors, le processus de développement des compétences place l'activité comme propriété fondamentale, **dans une conception dynamique de la compétence** (Bulea Bronckart & Bronckart, 2016). Son développement se pense par processus d'intériorisation de la situation que les entretiens en points d'étape, sur une base méthodologique proche de la nôtre (à repenser plus simplement, sans doute, pour l'action), extériorisent par la médiation du langage. L'expérience est ici une ressource pour l'action qui se voit, avec Vygotski, comme ré-expérience, à la fois lorsque les individus sont placés dans des situations plus ou moins inédites (Wittorski, 2007), et/ou lors d'analyses de pratiques que l'entretien annuel peut remplir, sous une forme revisitée, vecteur de nouvelles formes de compétences assurant des fonctions réflexives pour l'activité.

La GRH ainsi repensée passe d'une logique de contrôle à une logique de participation en créant des ZPD dans l'activité que le management de proximité peut favoriser (Engeström, 2011) en même temps qu'un agir collectif créatif (Colin & Grasser, 2014). Dans ce développement, les dispositifs

peuvent être repensés, et pour Colin et Grasser, doivent être suffisamment ouverts pour contenir leur développement futur. Notre recherche apporte d'autres pistes sur ce point, nous amenant à changer de perspective sur les dispositifs d'apprentissage, de développement et de transfert dans et par l'activité.

7.2.3. Professionnalisation ou « capabilisation » ?

L'utilité des compétences dites génériques, ou compétences-clés (Gilbert et Parlier, 1992), ou transversales…, dans la résolution de la relation formation-emploi est décriée, on l'a vu. En même temps que la compétence, elle s'est instaurée en idéologie du changement et de la professionnalisation des individus. Ainsi, on peut raisonnablement se demander si notre recherche n'apporte pas une nième pierre à un édifice qui ne trouve pas sa cime. Toutefois, on a vu dans nos discussions combien l'expert, représenté ici par le docteur en entreprise, peut amener à réévaluer l'expertise et à la diriger vers une expertise plus relationnelle (Y. Engeström, 1992) que l'on range volontiers aujourd'hui dans le vocabulaire des *soft skills*. C'est déjà une manière de repenser la compétence et son développement.

Loufrani-Fedida et al. (2015) l'ont bien senti en examinant les conventions d'évaluation de l'employabilité et les figures de compétences rattachées. Ils ont suggéré, à la suite de Martory (2016) , qu'une compétence d'employabilité émerge, non comme une accumulation de compétences mais comme compétence à part entière, un savoir-évoluer. Nous avons montré que ce savoir-évoluer ne peut se penser ni se développer en dehors de l'activité et des communautés. En passant du conventionnalisme, qui a tendance à rester au stade de l'explication, à l'activité, on a montré comment cette dernière peut s'entendre comme dispositif de transfert. Toutefois, les dispositifs du développement des compétences (donc du transfert, en suivant Wittorski), doivent être repensés dans leur épistémologie. En effet, nos terrains de recherche ont montré radicalement que les formations, souvent au management, proposées, le sont d'abord pour maximiser les chances d'accès à l'emploi. Ce n'est plus tant un enjeu de compétence que de capabilités (Bonvin & Farvaque, 2007), qui incitent à dépasser la théorie du capital humain (G. S. Becker, 1964) sur laquelle reposent bon nombres de formations. Le terme capabilité provient de l'économiste Armatya Sen (1996) dont la philosophe Martha Nussbaum aura continué à la conceptualisation (Nussbaum, 2011) en développant une philosophie féministe et une autre éthique de la relation. Les capabilités sont « les réponses à la question : 'Qu'est-ce que cette personne est capable de faire et d'être ?' Autrement dit, elles sont ce que Sen appelle des 'libertés substantielles' : un ensemble de possibilités (le plus souvent interdépendantes) de choisir et d'agir » (Nussbaum, 2012, p. 39). L'approche pas les capabilités répond à l'enjeu de l'exclusion sociale.

Pour résumer le propos : à quoi servent les ressources si les individus ne peuvent pas s'en servir ? Ou autrement dit : à quoi sert un potentiel s'il ne peut être utilisé ? « Il est nécessaire [que les individus] apprennent à repérer, utiliser et investir ces ressources pour gagner en autonomie, en pouvoir d'agir » (Fernagu-Oudet, 2016, p. 378). Une compétence d'employabilité durable, comme en appelle souvent la littérature (Dujardin, 2013), serait avant tout une capabilité amenant les individus à accroître leurs possibilités d'emploi. « The capability approach […] focuses on the development of the person and the knowledge, skills, and attributes the need for a broad range of occupations within loosely defined vocational streams » (Wheelahan, 2017, p. 644). Cette réflexion, issue des critiques sur la compétence et sa gestion (Fernagu-Oudet & Batal, 2016), a amené à conceptualiser un modèle de la formation au travail conduisant à l'émergence d'environnements « capacitants », c'est-à-dire vecteurs d'un pouvoir d'agir, au sens de Clot (2010a), ou des libertés, au sens de Sen et Nussbaum.

Si nous avons montré dans notre recherche comment un tel environnement peut se mettre en place, en incluant et dépassant les différents niveaux (individu, collectif, organisationnel) dans le système d'activité, la médiation dialectique qu'opèrent les voies de professionnalisation entraîne un apprentissage expansif multi niveau donnant les moyens d'action à la fois aux individus, aux collectifs et à l'organisation (même si on a vu des blocages à ce processus dans les terrains). L'expérimentation que nous avons menée n'a pas procédé tout à fait comme la plupart des analyses de pratiques. Dans le fait même que nous ayons cherché à comprendre non pas le résultat mais le processus de chaque action ayant mené aux résultats (par l'instruction au sosie, notamment, et d'autres confrontations), **nous avons esquissé les bases d'un nouveau type d'accompagnement professionnalisant, que nous appelons accompagnement capabilisant**. En suivant le système d'activité en fond, nous nous sommes intéressés à la totalité des ressources *et* des contraintes de la situation, incluant l'individu. L'approche par les capabilités nomme ces ressources, opportunités et/ou contraintes des *fonctionnements* : « le concept de fonctionnement fournit sa finalité au concept de capabilité. Le projet de la T.A. s'inscrit en plein dans cette philosophie, sans prôner le concept de capabilité : « Since both activity theory and pragmatism were committed to studying education and ontogeny, the idea of making people's lives better and creating conditions for the development of human capabilities has been central to both. » (Miettinen et al., 2012). La notion de capabililité se distingue de la compétence du fait de la dimension d'accomplissement de la personne, qui peut être éloignée du résultat attendu par l'entreprise**. Elle envisage radicalement une autre conception de la professionnalisation au travail en définissant non plus une dialectique entre deux projets, mais un projet commun avec une autre conception de la justice sociale, et du coup, organisationnelle. La réflexivité y est centrale.**

Ainsi, sans rentrer davantage dans les détails de la pensée de Sen et Nussbaum, qui forment des perspectives stimulantes de recherche pour le développement des compétences et la T.A., **nous souhaitons faire émerger, à la lumière de nos résultats, une quatrième famille de situation de professionnalisation : une « professionnalisation-capabilisation »**.

Elle est l'articulation des trois niveaux de professionnalisation (individu, activité, organisation) dans l'activité traversée par des communautés épistémiques expansives et menant à un processus distribué de d'apprentissage, de développement et de transfert. Cette nouvelle famille appelle un nouveau projet de société et d'organisation se pensant avec les marges et la vulnérabilité (Renouard & Ezvan, 2018).

Une nouvelle voie de professionnalisation porteuse pour l'éducation au management peut être inspirée de notre méthode d'expérimentation d'accompagnement : une analyse des processus distribués dans l'activité en interaction avec d'autres communautés et l'usage de ces processus en rapport à leurs résultats vis-à-vis d'objectifs (actions), un projet de l'activité (objet) et une finalité plus large (projection et transfert). Elle repose sur des méthodes de confrontation multiples permettant d'accéder par triangulations (écrits réflexifs, confrontations avec les discours, l'accompagnateur…), au développement professionnel et au transfert.

7.3. Quatrième génération de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité

Qu'il s'agisse des contributions pour l'université ou la GRH, le dialogue que nous avons instauré dans la ZPD entre cadre conceptuel, cadre contextuel et cadre théorique ouvre des voies passionnantes pour repenser aussi la T.A. dans un programme de recherche à venir, mais dont nous pouvons déjà distinguer des éléments saillants, au regard de notre recherche.

7.3.1. Se contenter de la T.A.

L'utilisation de la T.A. comme cadre théorique évacue bon nombres d'autres théories. Nous pensons qu'avec la T.A., nous n'avons pas besoin d'autre théorie (ni néo

institutionnalisme, ni approches contingentes, ni conventionnalisme, ni acteur-réseau). On en a esquissé des raisons dans le chapitre 3, que notre recherche a permis de confirmer.

D'abord, elle empêche de rester enfermer dans des crispations théoriques qui ne permettent pas de voir la réalité de l'activité. Si nous avions continué dans un néo institutionnalisme avec l'université, nous serions sans doute restés, sans présumer de résultats d'une recherche que nous n'avons pas menée, dans les reconfigurations et l'absence de « couplage » interne sans percevoir que ce qu'il se passe dans l'activité révèle d'autres configurations. Si nous avions versé dans une approche contingente, nous serions sans doute restés dans les mécanismes d'adaptation à l'environnement du point de vue organisationnel, là encore sans voir l'activité et ce que les « gens font ». Si nous avions choisi la Théorie de l'Acteur-Réseau, nous aurions partagé sans doute quelques traits mais serions restés dans une analyse en réseau plat sans percevoir les contradictions historiquement et culturellement formées, ni la capacité des acteurs à développer une réflexivité dans et par l'activité, en considérant les interactions dialogiques : « The ability of actors to make metacommunicative statements, that is, to discriminate between tool and object and to play with their relationship, is a vital feature of an activity capable of self-reflection and change » (Yrjö Engeström & Escalante, 1996, p. 362). Pour Engeström, et vis-à-vis de ce que nous avons montré dans notre recherche, comprendre les transformations dans les organisations nécessite d'ouvrir la boîte noire de l'activité, pour reprendre Clot, autrement dit : saisir l'épigénétique de l'activité et les médiations à l'œuvre.

Aussi, la T.A. a permis de croiser les discours, les pratiques, d'examiner les instruments, dans un rapport contradictoire et historico-culturel, formant un rempart contre un archipel de sophistes (Martinet, 1990).

Par ailleurs, la T.A. évite la réification des unités d'analyse (Lecocq, 2012), par exemple, du concept d'activité sans sujets. Elle ne détache pas l'activité de son origine historico-culturelle, elle est un construit, un produit humain. C'est son grand pouvoir par rapport à des idéalismes de la théorie néo-institutionnelle. Elle nous amène à envisager le développement des compétences non plus comme la manifestation réifiée d'un niveau en particulier mais comme la négation, la conservation et le dépassement de plusieurs niveaux, qui est, à la Vytgotski (2019), un tout qu'on ne peut expliquer par l'examen unique des parties. En somme, elle nous invite, à travers notre recherche, à une distribution du développement des compétences et du transfert, de la professionnalisation.

Par exemple, l'accompagnement que l'on a expérimenté est une illustration de réification de plusieurs niveaux, inclus dans le système d'activité, pour les besoins de l'apprentissage. La force du système d'activité, fondement de l'accompagnement, est son niveau méso (D. M. Rousseau & House, 1994), qui rejoint Wenger dans l'articulation que l'auteur opère entre les différents niveaux (Lecocq, 2002). La T.A. le réalise aussi, mais en considérant un niveau méso du système d'activité dans une perspective temporelle que nous n'aurions pas eue avec les communautés de pratiques de Wenger. Par ce niveau d'analyse et la perspective temporelle, elle nous a permis de saisir les contradictions et les voies de résolution au sein de l'organisation en même temps qu'une opérationnalisation dans un autre type de *formative intervention*. Ce que la T.A. nous amène à penser, c'est une autre vision de l'organisation. L'université en a montré des éléments importants. Dans la lignée de recherches ayant rebasculé la T.A. dans le champ des organisations par dialectique entre organisation et activité (Blackler, 1993) et en théorisant une organisation par communautés d'activité en réseau (Blackler et al., 2000) dont nous avons vu qu'elle était une voie porteuse pour revisiter l'organisation de la professionnalisation des jeunes docteurs à l'université, du fait de ses failles structurelles d'interactions entre entités.

7.3.2. Tentative de dépassement, avec le jeune docteur *outsider*

Cela étant dit, la T.A. n'est-elle pas trop puissante ?

Nous avons montré au chapitre 3 que la T.A. est un dispositif qui risque de tourner tout seul, dans la lignée des dispositifs performatifs en économie (Callon, 2006). La T.A., dans sa troisième génération, fait d'un modèle (le système d'activité) un instrument de développement, mais ne pense pas le modèle comme la gestion aurait pu le faire. S'il peut être considéré comme un instrument d'apprentissage (Moisdon, 2005) dans une logique dialogique de médiation, une limite se situe sans doute (c'est ce que Blackler et d'autres reprochent à la T.A.) dans un ancrage trop prononcé chez Marx. Même si on comprend la méthode du modèle pour prendre conscience de certaines choses, on sait combien un instrument, un modèle, n'est jamais neutre, on l'a vu avec la compétence. Son substrat philosophique (Hatchuel & Weil, 1992) oriente les actions. Il contient son mode d'emploi en son sein (Chiapello et Gilbert, 2013). Le projet de la T.A., assumé, est bien la transformation des activités et des individus. N'y a-t-il pas un risque à ne rien transformer en restant dans un tel modèle ? Lorsque Sannino et Engeström (2018) invitent à une quatrième génération en découvrant d'autres *formative interventions* capables de répondre à l'enjeu climatique, donc sociétal incluant l'environnement, on se demande si conserver une telle modélisation du système d'activité n'est pas contreproductive.

Engestöm pense l'agentivité. Par la T.A. en tant que méthode d'intervention, il inscrit le travail dans une perspective humanisante et émancipatrice. Autant alors aller jusqu'au bout. Le modèle qu'il propose se veut émancipateur source d'agentivité, on pourrait dire de transfert. Mais de la même manière qu'il ne va pas jusqu'à penser le modèle comme un outil de gestion au sens fort, il ne requestionne jamais le statut des instruments nouvellement créés dans l'activité. S'ils portent en eux le même substrat, quand bien même il y a eu une réflexion dialogique, par l'activité modélisée, etc., les contradictions seront toujours là, le modèle marxiste aussi, et la T.A. tournera toute seule au service de ce qu'elle veut transformer. Le nombre de recherches utilisant la T.A. comme cadre théorique sans contribution à sa théorie est innombrable et de manière interdisciplinaire. La T.A. s'appliquerait-elle à toutes les situations ? Sans doute la mondialisation de l'activité productive aide la T.A. à faire un tour du monde des situations et renforce son pouvoir transformateur. Alors autant en profiter, en suivant Gomez (2016b, p. 156): « les produits, les compétences et les rapports sociaux se modifient parce que la réalisation du travail est transformée ».

Avec les jeunes docteurs et l'université, nous pensons qu'une réflexion éthique est possible au sein du système d'activité, amenant à repenser sa médiation. Nous en avons amorcé la discussion avec les capabilités, qui nous invitent à penser l'organisation et l'activité d'une autre manière, pour répondre aux enjeux sociétaux *et* environnementaux actuels. Nous sommes convaincus que notre recherche nous dirige vers une autre éthique qui remet sur le dessus et non plus en dessous, la vulnérabilité. L'accompagnement tel que nous l'avons expérimenté offre des voies nouvelles pour la T.A., en dépassant le caractère presque « inexorable » (Gomez, 2016b) des contradictions dans l'histoire que les liens dans le système d'activité véhiculent en créant presque une vision unique de la contradiction : tout devient contradiction historiquement et culturellement formée.

Nous pensons que notre expérimentation, qui ne s'inscrit pas dans une perspective purement individuelle (elle se base sur des communautés), permet de réduire l'angoisse de Engeström (2016b) que nous avons évoquée dans la chapitre 3 : la polarisation de la T.A. d'un côté par étude sur les réseaux d'activité, de l'autre l'étude des transformations des individus. Engeström avait par ailleurs appelé à des interventions qui passent par des écrits réflexifs (Sannino parle d'autobiographie comme « miroir matériel » de l'expérience). Notre expérimentation répond aux deux appels :

En mettant au cœur de l'accompagnement le collectif pour en faire source d'agentivité et de transfert par le développement de compétences ayant pour fonction des formes de réflexivité, nous inscrivons l'accompagnement, on l'a vu, dans une professionnalisation multi niveaux qui passe par les communautés, dans l'activité. L'analyse des pratiques, on l'a vu avec Boucenna et al. (2018) et on le confirme par notre recherche, amène à ces transformations multi niveaux, mais que nous avons dépassées en les pensant par réseaux d'activité à la recherche de leur nœud. L'accompagnement expérimenté est donc un dispositif méta qui se place avec et au-delà du système d'activité et peut avoir la capacité à opérer une dialectique entre les deux pôles de la crainte de Engeström.

Par l'introduction d'écrits réflexifs multiples, c'est-à-dire à la fois produits par le participant et par le chercheur-accompagnateur (qui sont des retranscriptions des discours), nous avons procédé, à la manière de Clot, à des confrontations multiples qui, avec le système d'activité en fond, ouvre la voie à d'autres types d'interventions au sein du *Change Laboratory*.

Synthèse du chapitre 7

Nous construisons la synthèse du chapitre 7 sous la forme d'un schéma qui montre le dialogue entre les trois chapitres de la première partie de la thèse, sur la base de fondements épistémologiques, empiriques et méthodologiques de la deuxième partie.

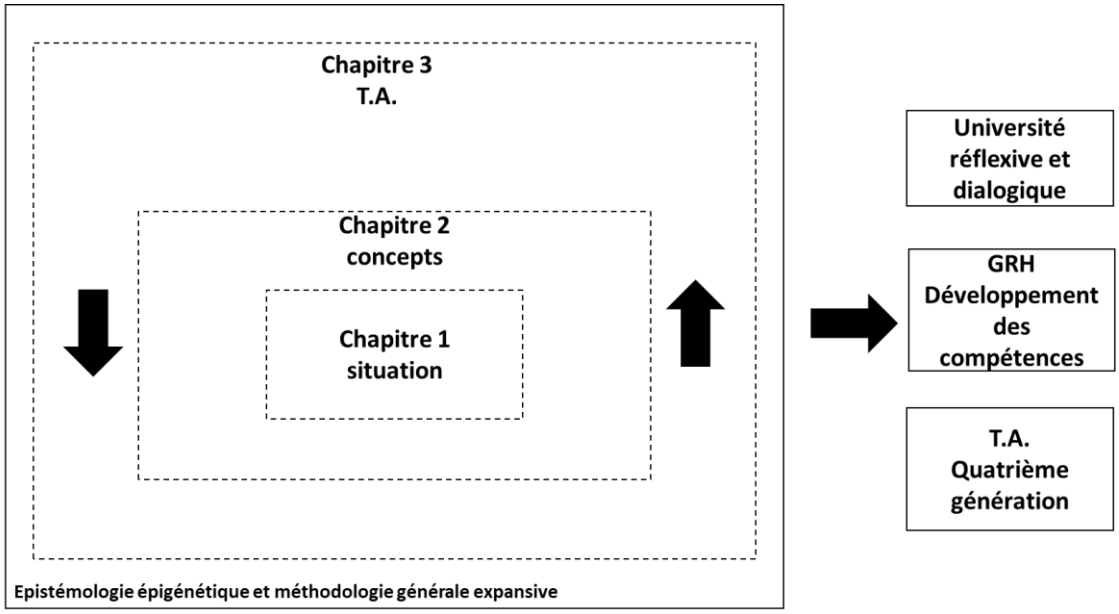


Figure 76. Trois volets de contributions théoriques de la recherche

Trois volets de contributions théoriques se sont dessinés.

Dans le premier, nous avons repensé l'université comme un système de communautés en nœud, pour dépasser l'introduction d'instruments pouvant être contradictoires avec l'activité de création de connaissance (conflits des motifs et des substrats de instruments). Nous avons également conclu notre observation d'un processus de professionnalisation en proposant un modèle multi niveaux, tant sur le contenu (dispositifs et voies de professionnalisation à l'œuvre) que dans les interactions entre les niveaux. Ces contributions amènent à des conséquences majeures. D'abord, elles nous ont invité à redéfinir la fonction de l'université avec une quatrième mission et à redéfinir « l'organisation » dans une double hélice. L'université devient un intermédiaire au sein duquel le gestionnaire de carrière des jeunes docteurs a des missions qui dépassent la seule trajectoire du jeune docteur. Enfin, des changements épistémiques importants doivent être notés : sur l'activité de création de connaissance même et sur la construction de l'expertise du docteur et sa place dans la société au regard d'un projet mouvant et d'avancées technologiques. Dans cette nouvelle université, le transfert des compétences des jeunes docteurs se développe grâce à des communautés

épistémiques de transfert (production de connaissance scientifique, sur soi et pour soi). Mais avant tout, c'est la thèse comme dispositif qui permet le développement des compétences et le transfert. On montre également comment accompagner au transfert en articulant récit de vie et récit de l'activité dans des confrontations multiples amène à des formes de réflexivité habilitantes. Nous concluons ce volet par un essai d'articulation entre pilotage, jugement, co-conception et réception, et un nouveau projet à la fois pour l'université et l'intermédiaire de l'emploi.

Dans le deuxième volet, nous souhaitons repenser le développement des compétences tel que conceptualisé par la GRH. Nous prônons un développement dans et par l'activité en incluant le processus dans une conception épigénétique et d'interactions entre communautés, où l'entretien individuel centré sur l'activité pourrait faire office d'espace d'accompagnement réflexif et dialogique. Le langage y tient une place essentielle comme double médiation (intériorisation du monde social et extériorisation dans l'entretien). Aussi, nous pensons qu'il y a matière à revoir le statut de la compétence (vers les capabilités) et penser les formes de réflexivité produites à l'occasion d'un accompagnement au développement des compétences comme des formes de pouvoir d'agir.

Dans le troisième volet, nous revenons sur les pistes théoriques du chapitre 3 sur la T.A. pour dessiner des éléments d'une quatrième génération, sur la base du dialogue instauré avec contexte et concepts dans la recherche. Nous prônons un renouvellement de l'éthique au cœur des relations dans le système d'activité et à ses intersections et une nouvelle forme d'intervention formative que notre expérimentation et les résultats plus globaux de notre recherche peut construire.

Conclusion de la troisième partie

La troisième partie a mis au travail la T.A. par dia – logue avec le cadre conceptuel et contextuel.

Dans le chapitre 6, nous avons montré que si les dispositifs de professionnalisation à destination des jeunes docteurs n'étaient pas beaucoup de bruit pour rien, mais beaucoup d'actions pour une idéologie, des attentes, des injonctions, ils trouvent des réceptions mitigées qui renforcent les dichotomies (jeunes docteurs idéal-typique). Il y a donc beaucoup d'actions qui se structurent pour une cible qui ne se sent que partiellement concernée. L'ancrage dans le système d'activité a montré qu'un manque de communication et de réflexion sur ce que veut dire communiquer gène les actions de l'UdL. On assiste à un enjeu de coordination de communautés d'activité que l'on peut envisager, alors, comme des systèmes d'activité en réseau, plutôt que comme des mécanismes de coordination à la Mintzberg. Cet enjeu de coordination empêche l'université d'accéder à une capacité de contrôle réflexif, c'est-à-dire de développement. L'approche par les configurations organisationnelles ne permet pas d'expliquer la coordination et la diffusion d'une représentation nouvelle de ce pour quoi les individus viennent travailler. Toutefois, l'approche par l'activité permet à la fois d'observer et de transformer les mécanismes de coordination entre systèmes d'activité au sein d'une organisation.

Par ailleurs, avec les jeunes docteurs en entreprise et les doctorants, on a montré que l'activité de thèse peut se voir comme un dispositif d'agentivité, donc de professionnalisation et de transfert. C'est d'ailleurs le premier dispositif de transfert. Il ne se réduit pas à sa production de connaissance par les instruments scientifiques. Il faut l'appréhender comme système dans son historicité : la science telle qu'elle se fait, se fait dans un système qui n'est pas imperméable.

Dans le chapitre 7, nous avons discuté de manière expansive pour dépasser cadres contextuels, conceptuels et théorique, et proposer de nouvelles voies de recherche et hypothèses de travail, en accord avec notre méthodologie générale. **Trois contributions se sont dessinées**. D'abord, pour l'université, que nous invitons à concevoir non plus par les configurations, au sens de Musselin, mais par l'activité dans son mouvement rationalisant, pour faire écho aux travaux sur l'*organizing* de Weick. Nous avons proposé de conceptualiser une université réflexive et dialogique sur quatre points : une co-configuration, une quatrième mission dans laquelle elle est un intermédiaire, une redéfinition du travail de thèse et de l'accompagnement, et une proposition de projet. Nous avons proposé une université représentée par une double hélice, donc épigénétique, qui a des implications majeures sur le professionnalisme historiquement et culturellement construit lié à la recherche.

Ensuite, nous avons montré les implications denses pour la Gestion des Ressources Humaines en nous attardant sur deux points : une autre vision du développement des compétences épigénétique par et dans l'activité, avec des communautés, et une nouvelle famille de situation de la professionnalisation reposant sur une voie nouvelle que notre expérimentation de dispositif d'accompagnement peut fournir. Enfin, nous dressons des pistes de dépassement des crispations théoriques de la T.A. en donnant des éléments pour une quatrième génération et des voies de recherche nouvelles sur l'éthique de l'activité, à l'heure d'enjeux contemporains sociétaux et environnementaux qui amènent à repenser les systèmes d'activité productive. Le jeune docteur *outsider* qui embrasse la complexité, au sens de Morin (trouvant son archétype chez les docteurs en sciences humaines et sociales) permet de revisiter l'expertise au sein de la profession, des organisations et sans doute, de repenser un projet de société par la vulnérabilité.

Conclusion générale

« Réunir ce qui était jusque-là séparé, mettre en évidence des dimensions largement oubliées, réaffirmer le rôle du sujet, de l'expérience, [de l'activité], de la symbolique dans les organisations, tout en les resituant dans leurs cadres sociohistoriques, telle est l'ambition de cette [recherche] » (Chanlat, 1990, p. 25).

Chanlat et ses collègues avaient déjà peut-être tout dit, en 1990. De manière plus humble, cette recherche visait à renouveler la question de la professionnalisation au travail sous l'angle du transfert des compétences avec la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité. Nous avons pris, en suivant la commande de l'entreprise RD2 Conseil, en CIFRE, la situation problématique de départ : « l'insertion professionnelle des jeunes docteurs en France (hors santé) ».

Nous revenons en guise de conclusion générale de la thèse sur un rappel de la situation et du dialogue construit avec un cadre conceptuel et théorique, et des étapes empiriques de la recherche. Des limites et perspectives de recherche seront ensuite présentées.

1. Rappels d'articulation de la recherche : étapes des mises à l'épreuves conceptuelles et théoriques et compréhension des enjeux

1.1. Rappel de la situation problématique et étapes de la construction de la question de recherche

Notre recherche, en CIFRE, est partie de la commande de l'entreprise. Elle invitait à expérimenter un dispositif d'accompagnement pour les jeunes docteurs, en faveur de leur « insertion professionnelle » dans les entreprises. L'analyse de la situation, dans une méthode d'allers et retours

entre exploration terrain et documentation scientifique et non scientifique, nous a conduit à revoir la question initiale sous l'angle de la professionnalisation au travail des jeunes docteurs.

L'université connaît des transformations à mesure de l'évolution du capitalisme et des institutions **(chapitre 1**). Dans ces évolutions, elle est conduite à revoir ses configurations vers une entrepreneurialisation. La profession universitaire évolue, de la même manière que le doctorat est appelé à se transformer vis-à-vis de sa place dans la société et l'économie de la connaissance. En France, le jeune docteur (modulo quelques nuances par disciplines et parcours individuels) ne bénéficie pas d'une image ni d'un marché de l'emploi lui permettant de palier le rétrécissement du marché universitaire. Pour asseoir le projet européen de l'économie de la connaissance et national de l'innovation, des dispositifs de professionnalisation sont construits dans les universités pour inciter les doctorants à se diriger vers d'autres carrières hors secteur académique en développant de nouvelles compétences. Si le parcours doctoral est bien décrit par la littérature, il manque de recherches sur l'activité, ce qui rend les travaux cherchant à mesurer les effets de ces dispositifs sur la trajectoire professionnelle (donc l'accès à l'emploi) inopérants, sauf à rester dans une approche positiviste de critères d'employabilité.

L'approche conceptuelle par la professionnalisation au travail éclaire davantage la problématique (**chapitre 2**). En orientant l'enjeu du transfert des compétences vers celui de leur développement, puisque la compétence est contextualisée. La problématique s'oriente vers les perspectives théoriques et opérationnelles du développement. Sur cet objet, nous devons emprunter, comme le font dans leur essence les sciences de gestion (A. C. Martinet & Pesqueux, 2013), à d'autres disciplines, en premier lieu, aux sciences de l'éducation, ayant travaillé sur la formation des adultes au travail. Après une réflexion sur le concept de transfert des compétences, notion qui ne va pas nécessairement de soi, une synthèse scolastique des voies de professionnalisation (donc de développement et de transfert des compétences) est particulièrement cadrante et amène la réflexion vers l'accompagnement et la co-construction d'une gestion du développement du transfert des compétences. La littérature en gestion manque ici l'activité. Pourtant, elle a montré par ailleurs qu'il n'existe pas de compétence individuelle, mais uniquement des compétences collectives qui se pensent dans l'activité avec des formes de communauté, théorisées selon différents courants. La problématique s'est ainsi orientée vers une approche multi niveaux du développement des compétences, comme éclairage de la commande initiale, nous permettant de dresser un modèle générique d'une professionnalisation multi niveaux, « conjointe », dont il reste à offrir un cadre théorique suffisamment puissant pour chercher à donner au processus un statut théorique plus précis.

La Théorie Historico Culturelle de l'Activité est une bonne candidate (**chapitre 3**). Elle appréhende par le système d'activité historiquement et culturellement construit, les transformations

à la fois des individus et des activités. Elle a évolué en trois générations, avec d'autres réceptions théoriques des travaux séminaux de Vygotski et Leontiev. Vygotski l'a pensée dans une unité d'analyse tournée vers la méditation de l'action du point de vue de l'individu. Leontiev fait évoluer l'unité d'analyse vers l'activité collective structurée et orientée vers un objet-motif. Engeström modélise le système d'activité et prend pour plus petite unité d'analyse le système d'activité en interaction avec d'autres systèmes et menant à la formation de contradictions historiques et culturelles, par l'interprétation hétérogène de la raison ultime (objet-motif) de l'activité. Gilbert et al. (2013) ne le résument ainsi : analyser l'activité, c'est « considérer un système qui inclut l'individu, les outils, matériels ou conceptuels, qu'il utilise, ses relations avec la communauté qui l'entoure et le produit qu'il se propose de réaliser, les interactions qui s'y produisent, les transformations qui s'y opèrent, tout en conservant une vision globale du système » (P. Gilbert et al., 2013, p. 70). La méthodologie expansive que Engeström construit sur la base d'une épistémologie interventionniste héritée de la méthode développementale de Vygtoski et ses réceptions, offre une perspective dont nous nous emparons pour notre problématique générale. En même temps, nous ne voulons pas en rester à une application du cadre théorique pour vérifier son pouvoir explicatif, nous souhaitons aussi le faire évoluer, en dressant des perspectives théoriques pour une quatrième génération, pouvant dialoguer avec notre cadre empirique.

1.3. Étapes de la recherche empirique

En suivant une méthodologie qualitative expansive, notre démarche empirique a cherché à comprendre tout en expérimentant un dispositif d'accompagnement, en lien avec la commande de l'entreprise. Après une première phase d'exploration au niveau national, notre recherche s'est déroulée en trois étapes que l'on a fait dialoguer. Chaque terrain a pris comme unité d'analyse le système d'activité de thèse et comme unité de lieu l'Université de Lyon.

Dans le premier terrain, nous avons investigué le Service des Études Doctorales de l'Université de Lyon afin de saisir les pratiques et les discours de professionnalisation. Nous avons croisé et confronté avec celles et ceux des Ecoles Doctorales tout en élargissant à une communauté-réseau qui se forme aux frontières de l'Université participant à la transformation de la formation doctorale par l'introduction de nouveaux dispositifs pour l'employabilité.

Dans le deuxième, nous avons mis le système d'activité de thèse dans la trajectoire professionnelle de jeunes docteurs travaillant aujourd'hui dans les entreprises, pour comprendre le processus de professionnalisation.

Dans le troisième, nous avons expérimenté un dispositif d'accompagnement avec des doctorants afin de transformer pour comprendre. Nous nous sommes inspirés des accompagnements

par l'analyse des pratiques, de la méthode expansive de la T.A., et de la Clinique de l'Activité pour créer une nouvelle manière d'accompagner les jeunes docteurs.

Nous avons analysé le matériau empirique dense par une méthode processuelle en « *temporal bracketing* » et narration des données (Langley, 1999), en passant progressivement de modélisations de systèmes d'activité en interaction à la construction de processus. Les trois terrains ont ainsi permis d'observer un processus de professionnalisation au travail, du point de vue de l'activité à la fois comme contenu (dispositifs créés et analyse des dispositifs) et processus (trajectoire de construction des dispositifs, et trajectoires professionnelles confrontées aux dispositifs créés).

2. Résultats

Nous dégageons de l'analyse deux types de résultats, répondant à la fois à la commande de l'entreprise et aux enjeux du terrain.

2.1. Résultats pour l'entreprise

L'intermédiation de l'emploi des jeunes docteurs est au cœur du processus de professionnalisation. L'interaction avec l'université, son premier vivier de candidats, l'incite à mener des actions de formations et de diffusion de bonnes pratiques en fonction de ses cadres d'action et des scripts de recrutement qu'il influence sur les marchés de l'emploi privés. Recruter un doctorant pour le développement d'une connaissance en lien avec la professionnalisation des jeunes docteurs n'est ainsi pas neutre et offre des perspectives stimulantes de rapprochement expansif avec l'université.

Pour l'entreprise, et en réponse à la commande initiale, nous offrons une méthode d'accompagnement inédite qu'il faudra encore tester dans l'action, pour sans aucun doute formuler de nouvelles hypothèses de travail en fonction des opportunités d'opérationnalisation dans un nouveau business model de l'activité de recrutement pour un chasseur de tête spécialisé.

Les résultats fournissent également de nombreux éléments pour une communication et légitimation de l'action sur un marché, en même temps que la construction d'une nouvelle offre de conseil, pourquoi pas d'intégration des jeunes docteurs dans les entreprises.

2.2. Résultats pour l'Université de Lyon

Pour l'université, nous avons formulé un certain nombre de pistes que nous avons regroupées dans un projet.

Ainsi, si les actions menées par l'université ont le grand mérite d'exister, il semble qu'il y ait des marges de progression en matière de pilotage, afin de lier la valeur des dispositifs (valorisation et réception) et leur coût, à travers des indicateurs qui ne répondent pas uniquement aux évaluateurs institutionnels.

Aussi, nous pensons qu'un nouveau plan d'action pourrait être mis en place, regroupant dans une même communauté plusieurs autres hétérogènes, y compris les doctorants, pour remettre une dimension laissée de côté jusqu'à présent : l'activité réelle de création de connaissance. Dans la mesure où nous avons montré que le dispositif de thèse était le premier dispositif de transfert et qu'il n'incluait très peu voire pas les dispositifs de professionnalisation au travail, reconsidérer ces dispositifs doit passer par une interaction dialogique et expansive pour co-conceptualiser d'abord, puis co-construire une nouvelle expertise médiatrice de l'activité de thèse.

3. Contributions théoriques

3.1. Université réflexive

Là où la littérature a essentiellement théorisé l'université par le néo institutionnalisme, la réactivité foucaldienne, les jeux de pouvoir ou les configurations organisationnelles, nous montrons qu'une autre voix peut s'amorcer par l'activité et plus précisément par le réseau de plusieurs communautés d'activité dont un service spécialisé de la professionnalisation des jeunes docteurs pourrait assurer, en tant que GRH de l'accompagnement, le nœud. Nous précisions une quatrième mission de l'université, de professionnalisation et d'intermédiation en *knot-working*, et schématisons l'université par une double hélice, ancrant son processus d'évolution organisationnelle non plus dans une perspective de configurations à la Mintzberg mais épigénétique et d'*organizing* par l'activité. La communauté, que nous qualifions de communauté de travail épistémique expansif, participe de dispositifs de professionnalisation de l'université multi niveaux : l'enjeu de la professionnalisation des jeunes docteurs est en fait d'abord celui des mécanismes de coordination à l'intérieur et à l'extérieur de l'université.

Aussi, nous menons une réflexion sur le statut des jeunes docteurs dans la société en revoyant leur professionnalisme à l'articulation d'intérêts des organisations dans des mutations technologiques du travail actuel. Les travaux sur la complexité (Morin, 2015) sont particulièrement stimulants sur ce point.

3.2. Professionnalisation au travail

Deux contributions pour la GRH émanent de notre travail de recherche. D'abord, il envisage le développement des compétences, par et dans l'activité, d'une autre manière, que nous avons également ici schématisé dans une double hélice, rassemblant ainsi les différents patrimoines individuels, collectifs et des communautés de l'organisation et au-delà. Nous ancrons le développement des compétences dans l'activité dans son aspect systémique et historico-culturel, facilité par des entretiens annuels centrés sur l'activité et un management gérant et participant de zones proximales de développement, à la suite de Engeström (2011). La compétence est vue sous aspect dynamique et épigénétique. La GRH serait ainsi dans une logique de participation, favorisant un agir collectif et la co-conception de dispositifs ouverts pour le développement professionnel. Dans ces mouvements, les espaces communautaires, le langage et la réflexivité en sont médiateurs.

Aussi, nous proposons une esquisse de dépassement de la compétence en proposant une nouvelle catégorie de la professionnalisation : la professionnalisation-capabilisation. Cette situation repose sur le concept de capabilité qui offre de nouvelles perspectives (Fernagu-Oudet, 2016) tant pour le *management education* que pour la professionnalisation au travail, dont notre expérimentation a commencé à montrer des résultats intéressants pour d'autres recherches.

3.3. Quatrième génération de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité

Par le dialogue que nous avons instauré entre la T.A., le cadre conceptuel et le contexte, la T.A. aussi peut se repenser. Nous avons dressé dans le chapitre 3 des limites de la T.A., sur lesquelles nous revenons en proposant des pistes de résolution pour une quatrième génération. En particulier, la figure du jeune docteur *outsider*, notre expérimentation et le projet de l'université via les dispositifs de professionnalisation qui sont proposés aux jeunes docteurs, nous avons conduit la T.A. à repenser l'éthique de l'activité tout en offrant une autre perspective de *formative intervention*.

3.4. Conséquences épistémologiques pour les Sciences de Gestion

Au chapitre 4, à la recherche d'un positionnement épistémologique pour notre recherche, une enquête a été menée pour un rapprochement entre une épistémologie de la T.A. qui semble encore à stabiliser, et les sciences de gestion. On a montré une voie nouvelle d'épistémologie épigénétique, qui pourrait dialoguer avec l'épistémologie de l'action de Hatchuel (2005). Nous sommes convaincus que les sciences de gestion pourraient prendre le tournant de l'activité historico-culturelle pour dépasser la dualité idéalisme contingence, et pourquoi pas, repenser la manière de faire la stratégie.

4. Limites et perspectives de recherche

4.1. Limites de la recherche

Être tant ancré dans l'activité rend certainement difficile une montée en généralisation, ce qui paraît paradoxal lorsqu'on prône un situationniste dialoguant avec une théorie expansive. Toutefois, avec le fonctionnement de la T.A., il est tout à fait pertinent de considérer nos résultats et contributions comme de nouveaux instruments de recherche amenant à formuler de nouvelles hypothèses de travail. Par ailleurs, les similitudes des universités octroient une possibilité d'expérimenter nos contributions de manière plus générale à d'autres contextes universitaires.

Aussi, la sélection des jeunes docteurs dans nos populations de recherche s'est souvent faite, même si nous avions des critères, en fonction des réceptions. Dès lors, une meilleure représentativité avec davantage d'entretiens, voire mixer avec d'autres méthodes, que permet la T.A., permettraient une meilleure représentativité des projets et des parcours. Il en va de même avec les docteurs en entreprisse, avec qui il faudrait conduire des entretiens plus longs et plus nombreux pour comprendre davantage ce qui rapproche et sépare les champs et disciplines scientifiques.

Par ailleurs, si la question du management de la thèse est apparue dans nos résultats et partiellement dans nos contributions, elle mérite une recherche à part entière pour saisir les mutations du métier d'encadrement de thèse et ses perspectives.

Enfin, notre positionnement en tant que chercheur-accompagnateur sujet et objet de sa recherche est à la fois une limite et une force. Nous nous sommes forcés à une objectivation par différents moyens de notre dispositif de recherche (Girin, 2016), et à un discours parfois critique et « rabat-

joie » (Bouilloud, 2009), mais qui ont été salvateur dans une recherche qualitative où le chercheur est nécessairement éponge.

4.2. Perspectives de recherche

De nombreuses perspectives de recherche émergent. Nous en notons de trois sortes, au moins : sur les universités, sur le développement des compétences et sur la T.A.

4.2.1. Sur les universités

Un nouveau programme de recherche sur les universités paraît important, pour dépasser les seules préoccupations d'adaptation de l'université au monde social, politique et économique. Dans une perspective transformatrice dialogique, nous pourrions envisager deux projets de recherche. Le premier, en généralisant davantage (à des services au-delà du doctorat) les mécanismes de coordination par les communautés, pour participer davantage au courant de recherche sur l'organisation vue comme système d'activité de communautés (Blackler et al., 2000) du point de vue des organisations, et observer comment elles peuvent se transformer de manière agentive. Le deuxième concerne le doctorat. Nous avons proposé une nouvelle manière d'opérer pour l'université. Nous pensons qu'il y aurait également matière à expérimenter de nouvelles voies de transfert des compétences, avec la méthodologie de la T.A., renouvelée avec nos résultats, associant recherche et praticiens. Des nouvelles connaissances pourraient être produites à la fois pour l'université et la recherche, en particulier, en *management education*.

4.2.2. Sur le développement des compétences

Fernagu-Oudet (2016) a amorcé la voie, depuis Bonvin et Farvaque (2007), pour revoir le développement professionnel vis-à-vis de l'emploi. La question majeure, avec les capabilités, est de trouver une manière d'accompagner les individus vers une liberté et l'accès aux capabilités. Il y a là des réflexions sur l'éthique en GRH en matière de développement humain au-delà de la Théorie du Capital Humain qui paraissent stimulantes (Brasseur, 2012).

En particulier, il y aurait un intérêt à s'inspirer de l'éthique du *care* (Zielinski, 2010) pour revoir les « attitudes » dans l'accompagnement et la notion de responsabilité.

4.2.3. Sur la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité

Bien sûr, commencer une carrière académique avec la T.A. crée des programmes de recherche nombreux, d'autant plus avec la GRH. Vis-à-vis de notre présente recherche, nous nous demandons quels garde-fous nous pourrions intégrer à de nouvelles modélisations du système d'activité afin de limiter une réintégration capitaliste là où elle s'érigerait en critique transformative (Boltanski & Chiapello, 2011). Nous pensons qu'une approche par la règle, dans le système d'activité, moins évoquée dans notre recherche et dans celles de Engeström, peut être une voie, à la lumière de ce qu'il se produit du côté du CGS avec la « raison d'être ». C'est une autre manière de repenser les liens dans les activités productives.

Aussi, à l'heure de l'économie des plateformes, la T.A. offre des perspectives prometteuses pour saisir les communautés qui se construisent comme des systèmes d'activité à part entière, traversant les organisations, qui deviendraient des structures un peu chapeau, légitimantes, pourvoyeuses de signaux positifs dans un marché de l'emploi, agrégeantes de communautés à la fois dispersées et formant des nœuds en réseau autour de ces organisations (Chai & Scully, 2019). L'université va-t-elle devenir une plateforme dans ce sens, pour la recherche, l'enseignement et les chercheurs ?

Notre dernier mot sera celui de Bouilloud : « Qu'est-ce qu'une science sociale, si portée sur son objet – même si l'imbrication du chercheur et de celui-ci est une antienne de la discipline ? Du point de vue du chercheur, certes pas uniquement une science pour l'objet, mais aussi une science pour le sujet qui cherche. Leiris ou Geers l'avaient déjà pressenti : à travers le récit autobiographique qui s'incarne en 'règle du je' se dessinent les contours d'une 'science pour soi' » (Bouilloud, 2009, p. 396).

Bibliographie

Abbott, A. (1988). *The system of professions : An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.

Abbott, A. (1991). Future of Professions. *Research in the Sociology of Organizations*, *8*, 17-42.

Adler, P. S. (2005). The Evolving Object of Software Development. *Organization*, *12*(3), 401-435.

Aggeri, F. (2014). Qu'est-ce qu'un dispositif stratégique ? *Le Libellio d'Aegis*, *10*(1), 47-64.

Aggeri, F., & Labatut, J. (2010). La gestion au prisme de ses instruments. Une analyse généalogique des approches théoriques fondées sur les instruments de gestion. *Finance Contrôle Stratégie*, *13*(3), 5-37.

Aggeri, F., Le Masson, P., Branciard, A., Paradeise, C., & Peerbaye, A. (2007). Les plates-formes technologiques dans les sciences de la vie : Politiques publiques, organisations et performances. *Revue d'économie industrielle*, (n°120), 21-40.

Ahonen, H., Engeström, Y., & Virkkunen, J. (2000). Knowledge Management–the Second Generation : Creating Competencies with and Between Work Communities in the Compentence Laboratory. In *Knowledge management and virtual organizations* (p. 282-305). IGI Global.

Allard-Poesi, F. (2019). Des méthodes qualitatives dans la recherche en management. Voies principales, tournants et nouveaux itinéraires. In J.-L. Moriceau & R. Soparnot, *Recherche qualitative en Sciences Sociales. S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode* (p. 9-14). EMS Geodif.

Allard-Poesi, F., & Maréchal, G. (2014). Construction de l'objet de la recherche. In *Méthodes de recherche en management* (4ème édition, p. 47-75). Paris: Dunod.

Alvesson, M. (2003a). Beyond Neopositivists, Romantics, and Localists : A Reflexive Approach to Interviews in Organizational Research. *The Academy of Management Review*, *28*(1), 13-33.

Alvesson, M. (2003b). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher Education*, (46), 167-193.

Alvesson, M., & Kärreman, D. (2000). Taking the Linguistic Turn in Organizational Research : Challenges, Responses, Consequences. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *36*(2), 136-158.

Alvesson, M., & Willmott, H. (2002). Identity Regulation as Organizational Control : Producing the Appropriate Individual. *Journal of Management Studies*, *39*(5), 619-644.

Amblard, H., Bernoux, Ph., Herreros, G., & Livian, Y.-F. (1995). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (Troisième édition). Paris: Editions du Seuil.

ANDès, & Centre Alexandre Koyré (Éd.). (1997). *Histoire du doctorat sciences, médecine, pharmacie journée du 17 novembre 1995. Journée « Histoire du doctorat »*. Paris: ANDES.

ANRT. (2018). *Regards croisés Doctorants, employeurs Et directeurs de thèse sur 1000 Cifre. Evaluation en fin de Cifre—Année 2016*. ANRT, MESRI.

Antoine, P., & Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience : Présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie Française*, *62*(4), 373-385.

Antoine, Pascal. (2017). L'analyse interprétative phénoménologique. In M. Santiago-Delefosse & M. Rio Carral (del), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 33-59). Dunod.

APEC. (2014). *Le devenir professionnel des jeunes docteurs : Quel cheminement, quelle insertion 5 ans après la thèse ?* (N° 57).

APEC, & ANDès. (2015). *Les jeunes docteurs : Profil, parcours, insertion* (N° 12).

APEC, & Deloitte. (2010). *Les Besoins en Compétences des chercheurs à L'Horizon 2020. Regards croisés entre employeurs et formateurs* (p. 01-16).

Ardichvili, A. (2003). Constructing socially situated learning experiences in human resource development : An activity theory perspective. *Human Resource Development International*, *6*(1), 5-20.

Arendt, H. (1983). *La condition de l'homme moderne* (Agora). Calmann-Lévy / Pocket.

Arendt, H. (2014). *Considérations morales* ((Première édition en 1971 chez Socal Research)). Payot et Rivages.

Argyris, C. (2003). Actionable Knowledge. In C. Knudsen & H. Tsoukas (Éd.), *The Oxford Handbook of Organization Theory* (p. 423-452). Oxford University Press.

Armengaud, F. (2007). *Genèse de l'approche pragmatique*. In *Que sais-je ?*: *Vol. 5e éd.* (p. 15-48). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). *The Boudaryless Career. A new Employment Principle for a New Organizational Era.* New York: Oxford University Press.

Astier, P. (2007). Dire, faire et savoir. Remarques sur leurs relations à l'occasion des « discours d'expérience ». In *Action et Savoir*. *La construction de savoirs pour l'action* (p. 69-85). L'Harmattan.

Autissier, D., Bensebaa, F., & Lorino, P. (2006). *Les défis du sensemaking en entreprise : Karl E. Weick et les sciences de gestion*. Economica.

Autissier, D., Vandangeons-Derumez, I., & Vas, A. (2014). *Conduite du changement : Concepts clés* (2ème édition). Dunod.

Avenier, M. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : Post-modernisme ou pragmatisme ? *Management & Avenir*, *43*(3), 372.

Avenier, M.-J., & Gavard-Perret, M.-L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. In *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion. Réussir son mémoire ou sa thèse* (2ème édition, p. 11-62). Pearson.

Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2007). *La construction de savoirs pour l'action*. l'Harmattan.

Ayache, M., & Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'Aegis*, *7*(2 (Eté)), 33-46.

Bachelard, G. (1938). *La psychanalyse du feu*. Gallimard.

Bah, T., Tiercelin, A., & Ndione, L. C. (2015). *Les récits de vie en sciences de gestion*. EMS.

Bakhtine, M. (1929). *La poétique de Dostoïevski*. Seuil.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.

Bangali, M. (2011). *Pratiques de conseil en orientation professionnelle et transformation des formes d'anticipation de soi face à une situation de transition : Le cas des jeunes docteurs en reconversion vers le privé*. Conservatoire National des Arts et Métier - CNAM, Paris.

Barbier, J.-M. (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. In *Action et Savoir*. *La construction de savoirs pour l'action* (p. 49-68). L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (2015). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses universitaires de France.

Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : Une mise en mot des compétences ?* Editions L'Harmattan.

Barley, S. R., & Kunda, G. (2006). Contracting : A New Form of Professional Practice. *Academy of Management Perspectives*, *20*(1), 45-66.

Barley, S. R., & Tolbert, P. S. (1991). Introduction : At the Intersection of Organizations and Occupations. In P. S. Tolbert & S. R. Barley (Éd.), *Research in the sociology of organizations* (Vol. 8, p. 1-13). Greenwich, CT: JAI Press, Inc.

Barrier, J. (2011). La science en projets : Financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques. *Sociologie du travail*, *53*(4), 515-536.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind : Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press.

Bayad, M., Gallais, M., Marlin, X., & Schmitt, C. (2010). Entrepreneuriat et TPE : la problématique de l'accompagnement. *Management & Avenir*, *40*(10), 116.

Bayad, M., & Persson, S. (2005). Le coaching au service de la transformation managériale. *Revue internationale de psychosociologie*, *XI*(25), 63.

Bayart, D. (2007). Sur les aspects logiques de l'interprétation des signes chez Peirce et Eco. *Le Libellio d'Aegis*, *3*, 24-34.

Beaulieu, P., & Kalika, M. (2017). *Le projet de thèse de DBA* (EMS).

Becker, G. S. (1964). *Human capital : A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.

Becker, H. (1985). *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance (trad. Fr. J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie)*. Paris: Métailié.

Bégin, C., & Gérard, L. (2013). The role of supervisors in light of the experience of doctoral students. *Policy Futures in Education*, *11*(3), 267-276.

Bélanger, P., Legault, G., Beaupré, D., Voyer, B., & Trottier, M. (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : Recension des écrits, des pratiques et des enjeux*. Chaire en Gestion des Compétences ; Centre Interdisciplinaire de Recherche/Développement en Éducation Permanente (CIRDEP).

Bellier, S. (2008). *Le savoir-être en entreprise, utilité en gestion des ressources humaines*. Paris: Vuibert.

Bellini, S., Dreveton, B., Grimand, A., & Oiry, E. (2018). Les espaces de discussion : Un vecteur de régulation des paradoxes de la Nouvelle Gestion Publique ? *Revue de gestion des ressources humaines*, *107*(1), 3.

Bencherki, N. (2018). *Ecrire les objets, laisser les objets s'écrire*. *XXIV*(57), 133-152.

Berends, H., & Deken, F. (2019). Composing qualitative process research. *Strategic Organization*, 1-13.

Bernoux, Ph. (2014). *La Sociologie des organisations : Initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Points.

Bernstein, B. L., Evans, B., Fyffe, J., Halai, N., Hall, F. L., Jensen, H. S., … Ortega, S. (2014). The continuing evolution of the research doctorate. In *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education* (p. 5–30). Springer.

Berry, M. (1983). Une technologie invisible—L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains. *Cahier de Laboratoire numéro1983 classification JEL : L20*, 61.

Berry, M. (2015). Savoirs théoriques et gestion. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 43-56). Presses universitaires de France.

Bertaux, D. (1997). *Le récit de vie*. Armand Colin.

Bessy, C., & Eymard-Duvernay, F. (1997). *Les intermédiaires du marché du travail*. PUF.

Bessy, C., & Marie Chauvin, P.-M. (2013). The Power of Market Intermediaries : From Information to Valuation Processes. *Valuation Studies, 1*(1), 83-117.

Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., … Evetts, J. (2011). New Public Management et professions dans l'État : Au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du Travail, 53*(3), 293-348.

Bezes, P., & Musselin, C. (2015). Le New public management : Entre rationalisation et marchandisation ? In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet, *Une 'French Touch' dans l'analyse des politiques publiques ?* (p. 128-151). Presses de Sciences Po.

Biaudet, & Wittorski. (2015). Professionnalisation des doctorants : Influence des formations « complémentaires » sur le développement des compétences et le positionnement professionnel. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 91-119.

Bitusikova, A. (2008). New challenges in doctoral education in Europe. In D. Boud & A. Lee, *Changing pratices in doctoral education* (p. 200-211). UK: Routledge.

Bitusikova, A. (2009). Reforming Doctoral Education in Europe. Consulté 27 juin 2017, à l'adresse American Association of University Professors website: https://www.aaup.org/article/reforming-doctoral-education-europe#.WVJw8OmkJPY

Bitusikova, A. (2011). Rethinking and reforming doctoral education in Europe : On the road to innovation union. *Journal of the European Higher Education Area*, (2).

Bitusikova, A., Johnston, L., Lehmann, B., McGloin, R. S., & Zinner, L. (2017). *Structuring Doctoral Education* (Vol. 2). BoD–Books on Demand.

Blackler, F. (1993). Knowledge and the theory of organizations : Organizations as activity systems and the reframing of management. *Journal of Management Studies, 30*(6), 863-884.

Blackler, F., Crump, N., & McDonald, S. (2000). Organizing Processes in Complex Activity Networks. *Organization, 7*(2), 277-300.

Blackler, F., & Regan, S. (2009). Intentionality, Agency, Change : Practice Theory and Management. *Management Learning, 40*(2), 161-176.

Blumer, H. (2009). *Symbolic interactionism : Perspective and method* (Nachdr.). Berkeley, Calif.: Univ. of California Press.

Boltanski, L., & Chiapello, E. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme* (Editions Gallimard).

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.

Bonnet, D., & Barth, I. (2017). Réflexivité et travail réflexif. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, Supplement HS*, 45-56.

Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capabilités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (98), 9-23.

Bosson, B. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques Psychologiques, 12*(1), 31-43.

Boucenna, S., Charlier, E., Perréard Vité, A., & Wittorski, R. (2018). *Analyse des pratiques, accompagnement et professionnalisation. Quels usages ? Pour quelles fonctions ? Et dans quelles articulations?* Octarès Editions.

Bouilloud, J.-P. (1994). Introduction. In J.-P. Bouilloud & B.-P. Lecuyer, *L'invention de la gestion. Histoire et pratiques* (p. 11-28). L'Harmattan.

Bouilloud, J.-P. (1997). *Sociologie et société. Epistémologie de la réception*. Presses Universitaires de France.

Bouilloud, J.-P. (2009). *Devenir sociologue. Histoires de vie et choix théoriques*. érès.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques.* Fayard.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Seuil.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Raisons d'agir.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2005). *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*. Walter de Gruyter.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & formation, 35*(1), 117–132.

Boyer, L., & Scouarnec, A. (2009). *La prospective des métiers*. EMS.

Brannick, T., & Coghlan, D. (2007). In Defense of Being "Native" : The Case for Insider Academic Research. *Organizational Research Methods, 10*(1), 59-74.

Brasseur, M. (2009). *Le coaching en entreprise*. Dunod.

Brasseur, M. (2012). Éthique et Management : Repenser l'organisation. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme(s) & Entreprise, 1*(1), 3-6.

Bricler, M. (2009). Des « Compétences d'Employabilité Durable » pour sécuriser les parcours professionnels des individus. *Projectics / Proyéctica / Projectique, 3*(3), 95. https://doi.org/10.3917/proj.003.0095

Bridges, D. (1993). Transferable skills : A philosophical perspective. *Studies in Higher Education, 18*(1), 43-51.

Bronckart, J.-P. (2003). Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotskien. In J.-M. Ferry & B. Libois (Éd.), *Pour une éducation postnationale* (p. 129-147). Editions de l'Université de Bruxelles.

Bronckart, J.-P., & Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Droz.

Brossard, M. (1999). Apprentissage et développement : Tensions dans la zone proximale. In Y. Clot, *Avec Vygotski* (p. 209-220). La Dispute.

Bruchez, C., Fasseur, F., & Santiago, M. (2007). Entretiens phénoménologiques et entretiens focalisés sur l'activité : Analyse comparative, similitudes et variations. *Recherches qualitatives, 3*, 98–125.

Bruno, I. (2012). À vos marques®, prêts cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche, Éditions du croquant, Paris, 2008. *Mouvements, 71*(3), 36.

Bulea Bronckart, E., & Bronckart, J.-P. (2016). De la compétence comme processus dynamique. In S. Fernagu-Oudet & C. Batal, *(R) évolution du management des ressources humaines : Des compétences aux capabilités* (p. 83-93). Presses Universitaires du Septentrion.

Cadin, L., Bender, A.-F., & De Saint-Giniez, V. (2003). *Carrières nomades : Les enseignements d'une comparaison internationale*. Paris, Institut Vital Roux: Vuibert.

Cadin, Loïc, & Guérin, F. (2015). *La gestion des ressources humains*. Dunod.

Callon, M. (2006). What does it mean to say economics is performative? *CSI Working Papers Series*, (005).

Callon, M., & Latour, B. (1982). *La Science telle qu'elle se fait*. Editions La Découverte.

Calmand, J. (2015). *L'insertion à trois ans des docteurs diplômés en 2010* (p. 109). Céreq.

Calmand, J., Giret, J.-F., Guégnard, C., & Paul, J.-J. (2009). Why Grandes Écoles are so valued? *17th annual workshop of the European Research Network on Transitions in Youth IREDU, Burgundy University" Youth transitions at risk? Insecurity, precarity and educational mismatch in the youth labour market"*.

Calmand, J., Prieur, M.-H., & Wolber, O. (2017). Les débuts de carrière des docteurs, une forte différenciation des trajectoires professionnelles. *Céreq Bref*, p. 4.

Canolle, F., & Vinot, D. (2018a). *Intermediaries' roles, logics of action and effects on French PhDs' employability*. Présenté à EGOS, Tallinn.

Canolle, F., & Vinot, D. (2018b). *Relecture du concept d'employabilité à partir de la théorie de l'activité : Le cas des jeunes docteurs*. Présenté à AGRH, Lyon.

Carnus, M.-F., & Van Nieuwenhoven, C. (2013). Portfolio. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 217-220). De Boeck Supérieur.

Chai, S., & Scully, M. A. (2019). It's About Distributing Rather than Sharing : Using Labor Process Theory to Probe the "Sharing" Economy. *Journal of Business Ethics*.

Chalmers, A. F. (1990). *Qu'est-ce que la science ? Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*. La Découverte.

Champy, F. (2012). *La sociologie des professions*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Champy-Remoussenard, P. (2014). *En quête du travail caché : Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse: Octarès.

Champy-Remoussenard, Patricia. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, *17*(2), 51-61.

Chanlat, J.-F. (1990). *L'individu dans l'organisation*. Les Presses de l'Université Laval. Editions ESKA.

Charle, C., & Verger, J. (2012). *Histoire des universités : XIIe-XXIe siècle*. PUF.

Charles-Pauvers, B., & Schieb-Bienfait, N. (2010). Analyser l'articulation des compétences individuelles, collectives et stratégiques : Propositions théoriques et méthodologiques (document de travail). *LEAMNA - Université de Nantes*, 1-24.

Charroin, J. (2013). Le classement de Shanghai comme technologie invisible. *Le Libellio d'Aegis*, *9*(4), 35-42.

Chassard, Y., & Bosco, A. (1998). L'émergence du concept d'employabilité. *Droit social*, (11), 903-911.

Cheffi, B. A., & Wacheux, F. (2006). L'utilisation de l'information comptable par les managers. Proposition d'une grille d'analyse fondée sur la théorie de la structuration. *27ème congrès de l'Association Francophone de Comptabilité*, 1-32. Tunis.

Chia, R. (1996). The Problem of Reflexivity in Organizational Research : Towards a Postmodern Science of Organization. *Organization*, *3*(1), 31-59.

Chiapello, E., Eyraud, C., Lorino, P., Supiot, A., Lamendour, È., & Lemarchand, Y. (2015). À propos de l'emprise du chiffre. *Entreprises et histoire*, *79*(2), 174.

Chiapello, E., & Gilbert, P. (2013). *Sociologie des outils de gestion : Introduction à l'analyse sociale de l'instrumentation de gestion*. La Découverte.

Chiapello, E., & Gilbert, P. (2016). L'"agence" des outils de gestion. In F. X. De Vaujany, A. Hussenot, & J.-F. Chanlat (Éd.), *Théorie des organisations : Nouveaux tournants* (p. 177-198). Economica.

Chriqui, V. (2010). *Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs : Les raisons d'une « exception française »* (N° 189; p. 12). Paris: Centre d'analyse stratégique.

Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities : Organizational pathways of transformation. Issues in higher education.* ERIC.

Clot, Y. (1997). Avant-Propos. In F. Sève (Trad.), *Pensée et langage* (Edition 2019, p. 33-44; Par L. Vygotski). La Dispute.

Clot, Y. (1999a). *Avec Vygotski*. La Dispute.

Clot, Y. (1999b). De Vygotski à Leontiev en passant par Bakhtine. In Y. Clot, *Avec Vygotski* (p. 165-185). La Dispute.

Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, *6*(2), 31-54.

Clot, Y. (2009). Clinic of activity : The Dialogue as an Instrument. In Annalisa Sannino & K. D. Gutiérrez (Éd.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (p. 286-302). Cambridge University Press.

Clot, Y. (2010a). *Le travail à coeur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La Découverte.

Clot, Y. (2010b). *Travail et pouvoir d'agir* (3ème édition). Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2011). 1. Théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi (Éd.), *Interpréter l'agir : Un défi théorique* (p. 17-39). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2016). Activité, affect : Sources et ressources du rapport social. In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénel, *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (p. 51-80). Octarès Editions.

Clot, Y. (2017). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. Santiago-Delefosse & M. Rio Carral (del), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 125-147). Dunod.

Clot, Y., & Béguin, P. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activites*, *01*(2).

Cohen, E. (2012). Stratégie de Lisbonne : L'avenir d'un échec. *Regards croisés sur l'économie*, *11*(1), 128.

Cole, M., Levitin, K., & Luria, A. (Éd.). (2010). *The autobiography of Alexander Luria : A dialogue with The making of mind* (Reprinted). New York: Psychology Press.

Colin, T., & Grasser, B. (2014). Les instruments de gestion médiateurs de la compétence collective ? Le cas du Lean dans une entreprise de l'automobile. *@GRH*, *12*(3), 75.

Commission Européenne. (2011). *Transférabilité de compétences entre secteurs économiques : Rôle et importance pour l'emploi au niveau européen.* Luxembourg: Office des publication de l'Union européenne.

Conjard, P. (2014). *Le management du travail : Une alternative pour améliorer bien-être et efficacité au travail*. ANACT.

Corriveau, L., Lauzon, N., & Garneau, M. (2018). Le coaching exécutif de directions d'établissement d'enseignement comme dispositif d'accompagnement : Processus et etombées au regard de la professionnalisation. In S. Boucenna, E. Charlier, A. Perréard Vité, & R. Wittorski (Éd.), *Analyse des pratiques, accompagnement et professionnalisation. Quels usages ? Pour quelles fonctions ? Et dans quelles articulations?* (p. 125-139). Octarès Editions.

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : Un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, *74*(1), 1.

Coulet, J.-C. (2018). The organization activity : A foresight approach of theoretical knowledge evolution in management science. *Technological Forecasting and Social Change*.

Couston, A., & Pignatel, I. (2017). L'adéquation de la formation doctorale en France aux besoins de l'entreprise : L'éclairage par les compétences. *La Revue des Sciences de Gestion*, *287-288*(5), 23.

Cros, F., & Bombardon, F. (2018). *Le doctorat et sa professionnalisation. Quelle place pour la thèse ?* Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Crouch, C., Finegold, D., & Sako, M. (1999). *Are Skills the Answer ? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries.*

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.

Culié, J.-D. (2009). *Travailler dans une organisation adhérente à un pôle de compétitivité : Quelle influence perçue par les chercheurs sur leur carrière ? : L'exemple de Minalogic* (Thèse de doctorat en Sciences de gestion). Université Pierre Mendès France (Grenoble), Grenoble.

Cunliffe, A. L. (2002). Social Poetics as Management Inquiry : A Dialogical Approach. *Journal of Management Inquiry*, *11*(2), 128-146.

Cunliffe, A. L. (2003). Reflexive Inquiry in Organizational Research : Questions and Possibilities. *Human Relations*, *56*(8), 983-1003.

Cunliffe, A. L. (2004). On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. *Journal of Management Education*, *28*(4), 407-426.

Cunliffe, A. L. (2009a). Reflexivity, Learning and Reflexive Practice. In *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development* (p. 405-418). London:UK: SAGE Publications Ltd.

Cunliffe, A. L. (2009b). The Philosopher Leader : On Relationalism, Ethics and Reflexivity—A Critical Perspective to Teaching Leadership. *Management Learning*, *40*(1), 87-101.

d'Iribarne, A., & d'Iribarne, P. (1999). The French education system as the expression of a political culture—D'iribarne.pdf. *Vocational training-Berlin-CEDEFOP*, (17), 25-37.

Daniels, H. (Éd.). (2005). *An introduction to Vygotsky*. London; New York: Routledge.

Daniels, H., Cole, M., & Wertsch, J. V. (Éd.). (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.

Dany, F, & Mangematin, V. (2004). Beyond the Dualism Between Lifelong Employment and Job Insecurity : Some New Career Promises for Young Scientists. *Higher Education Policy*, *17*(2), 201-219.

Dany, Françoise, Louvel, S., & Valette, A. (2011). Academic careers : The limits of the 'boundaryless approach' and the power of promotion scripts. *Human Relations*, *64*(7), 971-996.

Dardouri, M. (2019). Skills Development at the Heart of the Mentoring Relationship. In *Skills Management : New Applications, New Questions* (p. 1-45). ISTE Editions Ltd; John Wiley & Sons.

David, A. (2007). Scientificité et actionnabilité des connaissances en sciences de gestion : Renversons la perspective! In *La construction de savoirs pour l'action* (p. 109-138).

David, A. (2012). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion : Trois hypothèses revisitées. In A. David, A. Hatchuel, & R. Laufer (Éd.), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (p. 111-142). Presse des Mines.

David, A., Hatchuel, A., & Laufer, R. (2012). *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*. Presse des Mines.

de La Ville, V.-I., Leca, B., & Magakian, J.-L. (2011). Vygotski aujourd'hui en management. *Management & Avenir*, *42*(2), 78.

de Larquier, G. (2016). *Une approche conventionnaliste du marché du travail fondée sur le recrutement des entreprises*. Université de Paris Ouest-Nanterre La Défense.

de March, F. (2014). La critique de l'analyse du travail de Marx par Hannah Arendt : Discussion et intérêt pour certains problèmes actuels en sciences de gestion. In Société de Philosophie des Sciences de Gestion, *Penser le management et les sciences de gestion avec Hannah Arendt* (p. 15-48). L'Harmattan.

de Montlibert, C. (2004). *Savoir à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*. Raisons d'agir.

de Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche : Éléments d'ergonomie cognitive*. P. Lang.

de Nanteuil, M., & El Akremi, A. (2005). *La société flexible*. Toulouse: ERES.

de Rozario, P., & Pesqueux, Y. (2018). *Théorie des organisations*. Pearson.

de Vaujany, F. X. (2005). *De la conception à l'usage : Vers un management de l'appropriation des outils de gestion*. Éditions EMS.

de Vaujany, F. X., Hussenot, A., & Chanlat, J.-F. (Éd.). (2016). *Théorie des organisations : Nouveaux Tournants*. Economica.

de Vaujany, F.-X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : Vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management & Avenir*, *9*(3), 109.

de Ven, V., & Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, *20*(3), 510-540.

de Vos, A., Dujardin, J.-M., Gielens, T., & Meyers, C. (2016). *Developing Sustainable Careers Across the Lifespan*. Cham: Springer International Publishing.

de Wit-de Vries, E., Dolfsma, W. A., van der Windt, H. J., & Gerkema, M. P. (2019). Knowledge transfer in university–industry research partnerships : A review. *The Journal of Technology Transfer*, *44*(4), 1236-1255.

Defélix, C. (2005). Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations : La négociation invisible. *Négociations*, *4*(2), 7.

Defélix, C., Oiry, E., & Klarsfeld, A. (2006). *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*. Vuibert.

Dejours, C. (1980). *Travail : Usure mentale. De la psychopathologie du travail à la psychodynamique du travail*. Paris: Bayard Éditions.

Dejours, C. (2016). La référence à l'activité en psychodynamique du travail. In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénel, *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (p. 81-95). Octarès Editions.

Deleuze, G. (1989). Qu'est-ce qu'un dispositif ? In P. Hadot, P. Veyne, & Association pour le Centre Michel Foucault, *Michel Foucault philosophe : Rencontre internationale, Paris, 9, 10, 11 janvier 1988* (p. 185-196). Paris: Editions du Seuil.

Demazière, Didier. (2003). Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques. *« Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail »*, 15. Caen.

Demazière, Didier. (2007). À qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société*, *121-122*(3), 85.

Demazière, Didier. (2009). Postface : Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation. *Formation emploi*, *108*(4), 83.

Demazière, Didier. (2012). Le dualisme de la professionnalisation. Les professionnels de métier dans les grandes organisations en mutation. In Didier Demazière, P. Roquet, & R. Wittorski, *La professionnalisation mise en objet* (p. 75-90). L'Harmattan.

Demazière, Didier. (2013). Professionnalisme. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 237-240). De Boeck Supérieur.

Demazière, Didier, & Dubar, C. (2005). Récits d´insertion de jeunes et régimes de temporalité. *Temporalités*, (3).

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.

Detchessahar, M. (2003). L'avènement de l'entreprise communicationnelle. *Revue française de gestion*, *29*(142), 65-84.

Detschessahar, M., & Journé, B. (2007). Une approche narrative des outils de gestion. *Revue française de gestion*, *33*(174), 77-92.

Dewey, J. (1938a). *Experience & Education*. New York: The MacMillan Company.

Dewey, J. (1938b). *Logic. The Theory Of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company.

Di Fabio, A. (2017). A Review of Empirical Studies on Employability and Measures of Employability. In *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 107-122). Springer International Publishing.

Dietrich, A. (2003). La gestion des compétences : Essai de modélisation. In A. Klarsfeld & E. Oiry (Éd.), *Gérer les compétences. Des instruments aux processus* (p. 215-239). Vuibert.

Dietrich, A. (2018). *Management des compétences* (4ème édition). Vuibert.

Dietrich, A., Gilbert, P., Pigeyre, F., & Aubret, J. (2010). *Management des compétences : Enjeux, modèles et perspectives*. Dunod.

Drucker-Godard, C., & Ehlinger, S. (2014). Validité et fiabilité de la recherche. In R.-A. Thiétart, *Méthodes et recherche en management* (4ème édition, p. 297-331). Paris: Dunod.

Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.

Duhautois, R., & Maublanc, S. (2005). *Les carrières des chercheurs dans les entreprises privées* (N° 25). Noisy-le-Grand: Centre d'études de l'emploi.

Dujardin, J.-M. (2013). *Compétences durables et transférables : Clés pour l'employabilité*. De Boeck Superieur.

Dujarier, M.-A. (2016). Apports d'une sociologie de l'activité pour comprendre le travail. In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénel, *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (p. 97-130). Octarès Editions.

Dujarier, M.-A., Gaudart, C., Gillet, A., & Lénel, P. (2016). *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*. Octarès Editions.

Dumez, H. (2008). Bréviaire wittgensteinien à l'usage des doctorants (et chercheurs). *Le Libellio d'Aegis*, *4*(2), 28-35.

Dumez, H. (2012a). Les trois risques épistémologiques de la recherche qualitative. *Le Libellio d'Aegis*, *8*(4), 29-33.

Dumez, H. (2012b). Qu'est-ce que l'abduction, et en quoi peut-elle avoir un rapport avec la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, *8*(3), 3-9.

Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales de Mines - Gérer et Comprendre*, (112), 29-42.

Dumez, H. (2014). Qu'est-ce qui fait la spécificité des sciences de gestion ? Dispositifs et performance. *Le Libellio d'Aegis*, *10*(1), 65-68.

Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les questions clés de la démarche compréhensive*. Vuibert.

Dumez, H. (2018). Décrire pour théoriser. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, *XXIV*(57), 75-90.

Dumez, H., & Jeunemaitre, A. (2010). Michel Callon, Michel Foucault and the « dispositif''' ». *Le Libellio d'Aegis*, *6*(4), 27-37.

Dumouchel, N. (2016). *Une autre façon de penser les générations au travail : L'empreinte générationnelle organisationnelle. Recherche-action chez ERDF (ENEDIS)*. Université Jean Moulin Lyon 3, Lyon.

Durette, B., Fournier, M., & Lefon, M. (2012). Compétences et employabilité des docteurs. *Adoc Talent Management, rapport d'enquête*.

Durkheim, E. (1991). *Durkheim, Émile (1858-1917). De la division du travail social / Emile Durkheim. 1991*. (Première édition en 1930). Quadrige / PUF.

Duterme, C. (2002). *La communication interne en entreprise. L'approche de Palo Alto et l'analyse des organisations*. De Boeck Superieur.

Eco, U. (1999). *Kant et l'ornithorynque*. Grasset.

Eco, U. (2016). *Comment écrire sa thèse*. Flammarion.

Ehrenberg, A. (2008). *La fatigue d'être soi : Dépression et société*. Odile Jacob.

Eisenberg, E. M. (2006). Karl Weick and the Aesthetics of Contingency. *Organization Studies, 27*(11), 1693-1707.

Elkjaer, B. (2000). Learning and getting to know : The case of knowledge workers. *Human Resource Development International, 3*(3), 343-359.

Engeström, R. (2009). Who Is Acting in an Activity System? In Annalisa Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutierrez (Éd.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (p. 257-273). Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1985). The emergence of learning activity as a historical form of human learning. *Tidskriff för Nordisk Förening för Pedagogisk forskning*, (5), 12–20.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : An activity-theoretical approach to developmental research.* Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (1992). *Interactive expertise. Studies in Distributed Working Intelligence. Department of Education, University of Helsinki*. Helsinki.

Engeström, Y. (1996). Interobjectivity, ideality, and dialectics. *Mind, culture, and activity, 3*(4), 259-265.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In *Perspectives on Activity Theory* (p. 462). Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2000a). Activity Theory and the Social Construction of Knowledge : A Story of Four Umpires. *Organization, 7*(2), 301-310.

Engeström, Y. (2000b). From individual action to collective activity and back : Developmental work research as an interventionist methodology. In P. Luff, J. Hindmarsh, & C. Heath (Éd.), *Workplace studies. Recovering work practice and informing system design* (p. 150-166). Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work : Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133-156.

Engeström, Y. (2011). Théorie de l'activité et management. *Management & Avenir, 2*(42), 170-182.

Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding : An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (Deuxième édition). Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2016a). Process enhancement versus community building : Transcending the dichotomy through expansive learning. In *Studies in Expansive Learning. Learning what is not yet there* (p. 117-137). Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2016b). *Studies in Expansive Learning*. Cambridge University Press.

Engeström, Y., Puonti, A., & Seppäen, L. (2003). Spatial and temporal expansion of the object as a challenge for reorganizing work. In D. Nicolini, S. Gherardi, & D. Yanow, *Knowing in organizations : A practice-based approach* (p. 151-186). Armonk: M.E. Sharpe.

Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice. *Revue internationale du CRIRES, 1*(1), 4-19.

Engeström, Yrjö. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics, 43*(7), 960-974.

Engeström, Yrjö. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning, 16*(1/2), 11-21.

Engeström, Yrjö. (2006). L'interagentivité orientée-objet : Vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. In J.-M. Barbier & M. Durand, *Sujets, activités, environnements* (p. 135-173). Presses Universitaires de France.

Engeström, Yrjö. (2008a). *From teams to knot. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge University Press.

Engeström, Yrjö. (2008b). Quand le centre se dérobe : La notion de knotworking et ses promesses. *Sociologie du Travail*, *50*(3), 303-330.

Engeström, Yrjö. (2013a). Activity Theory and Learning At Work. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. O'Connor (Éd.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (p. 74-89). SAGE Publications Ltd.

Engeström, Yrjö. (2013b). From communities of practice to mycorrhizae. In N. Jewson, J. Hughes, & L. Unwin (Éd.), *Communities of Practice : Critical Perspectives* (p. 51-64). 2ème édition: Routledge.

Engeström, Yrjö. (2014). Activity Theory and Learning at Work. In U. Deinet & C. Reutlinger (Éd.), *Tätigkeit—Aneignung—Bildung : Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (p. 67-96). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Engeström, Yrjö, & Blackler, F. (2005). On the Life of the Object. *Organization*, *12*(3), 307-330.

Engeström, Yrjö, Engeström, R., & Vähäaho, T. (1999). When the center does not hold : The importance of knotworking. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. Juul Jensen (Éd.), *Activity Theory and Social Practice : Cultural-historical Approaches* (Vol. 381). Aarhus: Aarhus University Press.

Engeström, Yrjö, & Escalante, V. (1996). Mundane tool or object of affection ? The rise and fall of the postal buddy. In B. A. Nardi, *Context and consciousness : Activity theory and human-computer interaction* (p. 325-373). MIT Press.

Engeström, Yrjö, Miettinen, R., & Punamäki-Gitai, R.-L. (Éd.). (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.

Engeström, Yrjö, & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning : Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, *5*(1), 1–24.

ERA SGHRM. (2014). *Using the principles for innovation doctoral training as a tool for guiding reforms of doctoral education in Europe*. ERA Steering Group Human Resources and Mobility (ERA SGHRM).

Eraly, A. (1994). L'usage de la psychologie dans le management : L'inflation de la « réflexivité professionnelle ». In J.-P. Bouilloud & B.-P. Lecuyer, *L'invention de la gestion. Histoire et pratiques* (p. 135-159). L'Harmattan.

Erbès-Seguin, S. (2010). *La sociologie du travail*. la Découverte.

Espeland, W. N., & Sauder, M. (2007). Rankings and reactivity : How public measures recreate social worlds. *American journal of sociology*, *113*(1), 1-40.

Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms' : The invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, *32*(1), 109-121.

Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix : University-Industry-Government Innovation in Action*. New York ; London: Routledge.

European Commission. (2011a). *Principles for Innovative Doctoral Training*. Brussels: European Commission - Directorate-general for research and innovation.

European Commission. (2011b). *Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe « Towards a common approach »* (p. 43). European Commission - Directorate-general for research and innovation.

European University Association. (2005). *Doctoral programmes for the European knowledge society : Report on the EUA Doctoral programmes project, 2004–2005*. Brussels: European University Association.

European University Association. (2016). *Doctoral Education--Taking Salzburg Forward : Implementation and New Challenges*. Brussels: European University Association.

Everaere, C. (2000). *La compétence : Un compromis multidimensionnel fragile*. Recherches et publications en management ABSL.

Everaere, C. (2012). Flexibilité appliquée aux ressources humaines. Compatibilités et contradictions. *Revue française de gestion*, *38*(221), 13-32.

Everaere, C. (2014). *Les emplois atypiques. Quelles réponses au besoin de flexicurité ?* Paris: Liaisons sociales.

Everaere, C. (2016). Les auto-entrepreneurs et les stagiaires : Des emplois atypiques générateurs de « flexicarité » ? *Revue de l'organisation responsable*, *11*(1), 32.

Everaere, C. (2019). Concilier besoins en compétences et impératifs de flexibilité. In A. Roger & D. Vinot, *Management des compétences* (p. 159-177). ISTE Editions Ltd; John Wiley & Sons.

Evetts, J. (2003). Explaining the construction of professionalism in the military : History, concepts and theories. *Revue française de sociologie*, *44*(4), 759-776.

Eymard-Duvernay, F., & Marchal, E. (1997). *Façons de recruter – Le jugement des compétences sur le marché du travail*. Métailié Paris.

Eynaud, P., Mallaurent, J., & Mourey, D. (2016). Comment penser les outils en sciences de gestion ? In F. X. De Vaujany, A. Hussenot, & J.-F. Chanlat (Éd.), *Théorie des organisations : Nouveaux tournants* (p. 157-176). Economica.

Fairclough, N. (2005). Discourse Analysis in Organization Studies : The Case for Critical Realism. *Organization Studies*, *26*(6), 915-939.

Faïta, D. (2001). L'analyse du travail et le statut de « l'activité » chez Bakhtine. *Travailler*, *6*(2), 13.

Feldman, M. S., & Orlikowski, W. J. (2011). Theorizing Practice and Practicing Theory. *Organization Science*, *22*(5), 1240-1253.

Fernagu-Oudet, S. (2016). L'approche par les capabilités au prisme de la formation : Vers la conception d'environnements capacitants. In S. Fernagu-Oudet & C. Batal, *(R) évolution du management des ressources humaines : Des compétences aux capabilités* (p. 371-391). Presses Universitaires du Septentrion.

Fernagu-Oudet, S., & Batal, C. (2016). *(R) évolution du management des ressources humaines : Des compétences aux capabilités*. Presses Universitaires du Septentrion.

Figari, G. (1994). *Evaluer : Quel référentiel?* De Boeck Supérieur.

Finlay, L. (2014). Engaging Phenomenological Analysis. *Qualitative Research in Psychology*, *11*(2), 121-141.

Foray, D. (2018). *L'économie de la connaissance*. Paris: La Découverte.

Foucault, M. (1981). *L'herméneutique de soi*. Consulté à l'adresse https://www.college-de-france.fr/site/michel-foucault/Resumes-annuels.htm

Foucault, M. (1994). Le jeu de Michel Foucault. In *Dits et Écrits*: *Vol. III* (p. 298-329). Paris: Gallimard.

France Stratégie. (2017). *Compétences transférables et transversales* (p. 98) [Rapport du groupe de travail n°2 du Réseau Emplois Compétences].

Frances, J. (2012). Portrait du doctorant en entrepreneur. *Mouvements*, (3), 54-65.

Frances, J. (2013). *Former des producteurs de savoir : Les réformes du doctorat à l'ère de l'économie de la connaissance*.

Frances, J. (2015). Des doctorants en « démo ». Ethnographie de deux sessions posters des Doctoriales. *Réseaux*, *n° 190-191*(2), 45.

François, F. (1999). Mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine. In Y. Clot, *Avec Vygotski* (p. 189-206). La Dispute.

Fronty, J. (2017). La réflexivité, une soft skill du manager de demain. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, (Supplement (HS)), 73-90.

Galambaud, B. (1994). L'instrumentalité de la gestion des ressources humaines est-elle vice ou vertu? In *La GRH, science de l'action ?* (p. 54-57).

Gandini, A. (2019). Labour process theory and the gig economy. *Human Relations*, *72*(6), 1039-1056.

Gauthier, P.-D. (2017). *Stratégies et dynamiques identitaires dans les usages socioprofessionnels de l'ePortfolio lors des transitions professionnelles*.

Gauthier, P.-D., & Pollet, M. (2013). *Accompagner la démarche portfolio*. Paris: Editions Qui plus est.

Gay, C., Montarello, F., & Szczerba, C. (2017). Compétences transversales et transférables : Définition, distinction et usages. *Revue CPC-Etudes - Ministère de l'éducation nationale*, (4), 1-145.

Gazier, B. (1999). Assurance chômage, employabilité et marchés transitionnels du travail. *Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*, (9903).

Gazier, B. (2012). L'employabilité. In J. Allouche, *Encyclopédie des Ressources Humaines*. Paris: Magnard-Vuibert.

Gazier, Bernard, & Gautie, J. (2011). *The "Transitional Labour Markets" Approach : Theory, History and Future Research Agenda*. 28.

Gazier, Bernard, & Mendell, M. (2009). Karl Polanyi et la pédagogie de l'incohérence. *Annals of Public and Cooperative Economics*, *80*(1), 1-35.

Gemme, B., & Gingras, Y. (2012). Academic careers for graduate students : A strong attractor in a changed environment. *Higher Education*, *63*(6), 667-683.

Gérard, L. (2014). *Le doctorat : Un rite de passage. Analyse du parcours doctorat et post-doctoral*. Téraèdre.

Gérard, L. (2017). Avant-propos : Quand le diplôme doctoral fait du bruit. *Emulations*, (21), 7-12.

Ghanem, T. (2007). *Organisation et conditions de la formation des doctorants dans le cadre de l'université française*.

Gherardi, S. (2009a). Knowing and learning in practice-based studies : An introduction. *The Learning Organization*, *16*(5), 352-359.

Gherardi, S. (2009b). Knowing and learning in practice-based studies : An introduction. *The Learning Organization*, *16*(5), 352-359.

Gibbons, M. (1994). *The new production of knowledge : The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage.

Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory : Action, structure and contradiction in social analysis* (Nachdr.). Basingstoke: Macmillan.

Giddens, A. (1984a). *The constitution of society : Outline of the theory of structuration* (Edition de poche (paperback edition)). Polity Press.

Giddens, A. (1984b). *The Constitution of Society : Outline of the Theory of Structuration Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.

Gilbert, P., Raulet-Croset, N., Mourey, D., & Triomphe, C. (2013). Pour une contribution de la théorie de l'activité au changement organisationnel. *@GRH*, *2*(7), 67-88.

Gilbert, Patrick. (1998). *L'instrumentation de gestion*. Economica.

Gilbert, Patrick, Bobadilla, N., Gastaldi, L., Le Boulaire, M., & Lelebina, O. (2018). *Innovation, Research and Development Management*. ISTE Editions Ltd; John Wiley & Sons.

Gilbert, Patrick, & Parlier, M. (1992). La compétence : Du « mot valise » au concept opératoire.pdf. *Actualité de la formation permanente*, (116), 14-18.

Gilbert, Patrick, & Raulet-Croset, N. (2012). Lev Vygotski : La théorie de l'activité. In *Encyclopédie des Ressources Humaines* (3ème, p. 2102). Vuibert.

Gilbert, Patrick, & Yalenios, J. (2017). L'évaluation de la performance en perspective. In *Repères. L'évaluation de la performance individuelle* (p. 11-28). La Découverte.

Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. EMS.

Giret, J.-F., Perret, C., & Recotillet, I. (2007). Le recrutement des jeunes docteurs dans le secteur privé. *Revue d'économie industrielle*, (119), 85-102.

Girin, J. (2016). *Langage, organisations, situations et agencements*. Hermann.

Glée, C. (2003). *Projets professionnels des salariés et relation d'emploi : La mise en oeuvre d'un outil de GHR dans deux grandes entreprises*. Jean Moulin - Lyon 3, Lyon.

Glée, C. (2009). A quoi sert le projet professionnel ? De l'impact d'un outil d'orientation professionnelle sur le management des ressources humaines ou : La prospective, versus individu. *Management & Avenir*, (25), 406-426.

Glée, C. (2019). La gestion des compétences et des carrières. In F. B. Malo, J. D. Thwaites, & Y. Hallée (Éd.), *L'humain, plus qu'une ressource au cœur de la gestion : Perspectives de gestion des ressources humaines* (p. 182-205). Paris, France, Canada: Hermann.

Godet, M. (1993). *La Maladie du diplôme : Propositions pour une nouvelle politique*. Futuribles.

Golsorkhi, D., & Huault, I. (2006). Pierre Bourdieu : Critique et réflexivité comme attitude analytique. *Revue française de gestion*, *32*(165), 15-34.

Gomez, P. Y. (2013). *Le travail invisible : Enquête sur une disparition*. François Bourin Editeur.

Gomez, P. Y. (2016a). *Intelligence du travail*. Desclée de Brouwer.

Gomez, P. Y. (2016b). *Penser le travail avec Karl Marx*. Nouvelle Cité.

Gond, J.-P., & Boxenbaum, E. (2013). The Glocalization of Responsible Investment : Contextualization Work in France and Québec. *Journal of Business Ethics*, *115*(4), 707-721.

Granovetter, M. (2000). *Le marché autrement—Les réseaux dans l'économie*. Desclée de Brouwer.

Grasser, B. (2008). Qu'est-ce que l'expérience ? In J.-J. Paul & J. Rose, *Les relations Formation Emploi en 55 questions* (p. 327-332). Dunod.

Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales. 11ème édition* (11ème édition). Dalloz-Sirey.

Grenier, C., & Josserand, E. (2014). Recherches sur le contenu et recherches sur le processus. In R.-A. Thiétart, *Méthodes et recherche en management* (4ème édition, p. 129-165). Paris: Dunod.

Grimand, A. (2006). *L'appropriation des outils de gestion : Vers de nouvelles perspectives théoriques ?* Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Grimand, Amaury. (2004). L'évaluation des compétences : Paradoxes et faux-semblants d'une instrumentation. *XVème Congrès Annuel de l'ARGH. Montréal*, 1627-1650. Montréal.

Grimand, Amaury. (2012). L'appropriation des outils de gestion et ses effets sur les dynamiques organisationnelles : Le cas du déploiement d'un référentiel des emplois et des compétences. *Management & Avenir*, *54*(4), 237.

Grimand, Amaury, Glaisner, J., & Grevin, A. (2017). Un travail a soi. Repères pour un management de l'appropriation du travail. *@GRH*, *23*(2), 95-119.

Grivillers, E., & Cassette, M. (2014). Quelle employabilité pour les docteurs dans le secteur privé ? Une analyse des discours des recruteurs. In J.-F. Giret & C. Bonnard, *Quelle attractivité pour les études scientifiques dans une société de la connaissance* (p. 143-165). L'harmattan.

Groleau, C., & Mayère, A. (2007). L'articulation technologies—Organisations : Des pistes pour une approche communicationnelle. *Communication et organisation [En ligne]*, (31). Consulté à l'adresse http://communicationorganisation.revues.org/176

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éd.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). Thousand Oaks,CA: Sage.

Guilbert, L., Bernaud, J.-L., Gouvernet, B., & Rossier, J. (2016). Employability : Review and research prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *16*(1), 69-89.

Haag, P., Shankland, R., Osin, E., Boujut, É., Cazalis, F., Bruno, A.-S., … Gay, M.-C. (2018). Stress perçu et santé physique des doctorants dans les universités françaises. *Pratiques Psychologiques*, *24*(1), 1-20.

Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, *29*(2), 232-262.

Håland, E., & Tjora, A. (2006). Between asset and process : Developing competence by implementing a learning management system. *Human Relations*, *59*(7), 993-1016.

Harfi, M. (2013). *Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs. Les raisons d'une « excpetion française »* (N° 2013-07).

Harfi, M., & Auriol, L. (2010). *The Employability Problems of Doctorate Holders : Explaining a "French Exception"* (N° 189). Centre d'analyse stratégique.

Hart, C. (1998). *Doing a literature review : Releasing the social science research imagination*. SAGE Publications.

Hasgall, A., Saenen, B., & Borrell-Damian, L. (2019). *Survey : Doctoral education in Europe today : Approaches and institutional structures* (p. 40). European University Association.

Haskel, J., & Westlake, S. (2018). *Capitalism without capital : The rise of the intangible economy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Hatchuel, A. (2005). 3. Pour une épistémologie de l'action. L'expérience des sciences de gestion. In R. Teulier & P. Lorino (Éd.), *Entre connaissance et organisation, l'activité collective : L'entreprise face au défi de la connaissance : Colloque de Cerisy* (p. 72-92). Paris: Découverte.

Hatchuel, A. (2012). Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective. In A. David, A. Hatchuel, & R. Laufer (Éd.), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (p. 21-64). Presse des Mines.

Hatchuel, A., & Weil, B. (1992). *L'expert et le système*.

Hategekimana, R., & Roger, A. (2002). Encourager les salariés à développer leur employabilité : Une réponse à des préoccupations stratégiques des entreprises. *Actes du XIIIème congrès de l'AGRH*, (Tome 2), 205-218.

Heckscher, C. C., & Adler, P. S. (Éd.). (2006). *The firm as a collaborative community : Reconstructing trust in the knowledge economy*. Oxford ; New York: Oxford University Press.

Hidri, O. (2009). «Qui se ressemble s' assemble…» : Le recrutement des jeunes diplômés dans les professions de cadre commercial. *Formation emploi*, (1), 67–82.

Highman, L. (2005). The EU's modernisation agenda for universities : The rising stars of French higher education. *Communications*, *2006*, 2011.

Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty : Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard university press.

Hofaidhlaoui, M., & Vatteville, E. (2011). *Mesurer l'employabilité des jeunes diplômés : L'exemple des titulaires de masters tunisiens*. Présenté à 22ème congrès de l'AGRH, Maroc.

Huault, I., & Perret, V. (2011). L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation : Une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière. *M@n@gement, 14*(5), 282.

Hurrell, S. A. (2016). Rethinking the soft skills deficit blame game : Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps. *Human Relations, 69*(3), 605-628.

Hurrell, S. A., Scholarios, D., & Thompson, P. (2013). More than a 'humpty dumpty' term : Strengthening the conceptualization of soft skills. *Economic and Industrial Democracy, 34*(1), 161-182.

Hussenot, A. (2016). Introduction au tournant processuel. In F. X. De Vaujany, A. Hussenot, & J.-F. Chanlat (Éd.), *Théorie des organisations : Nouveaux Tournants* (p. 261-278). Economica.

Igalens, J., Neveu, J.-P., Rojot, J., Roussel, P., & Wacheux, F. (2014). Conclusion : Ouvertures épistémologiques. In P. Roussel & F. Wacheux, *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (p. 405-428). De Boeck Supérieur.

Il'enkov, E. (1977). *Dialectical Logic* (C. Creighton, Trad.). Progress Publishers.

Il'enkov, E. (1982). *Dialectics of the Abstract & the Concrete in Marx's Capital* (K. Sergei, Trad.). Progress Publishers.

Jaotombo, F., & Brasseur, M. (2013). Le développement personnel : Opérationnalisation d'un modèle de mesure pour la recherche et les pratiques. *@GRH, 8*(3), 67.

Jarnias, S., & Oiry, E. (2013). Vers un repérage des types de référentiels de compétences. *@GRH, 8*(3), 11.

Jeong, Y.-C., & Leblebici, H. (2018). How professionalization and organizational diversity shape contemporary careers : Developing a typology and process model. *Human Relations*, 001872671876155.

Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : Une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique, 19*(1), 1-18.

Journé, B., & Raulet-Croset, N. (2008). Le concept de situation : Contribution à l'analyse de l'activité managériale en contextes d'ambiguïté et d'incertitude. *M@n@gement, 11*(1), 27.

Jouvenot, C., & Parlier, M. (2005). *Elaborer des référentiels de compétences*. Paris: ANACT.

Kaptelinin, V. (2005). The Object of Activity : Making Sense of the Sense-Maker. *Mind, Culture, and Activity, 12*(1), 4-18.

Kaptelinin, V., & Nardi, B. A. (2009). *Acting with technology : Activity theory and interaction design* (1. MIT Press paperback ed). Cambridge, Mass. London: MIT Press.

Kerosuo, H., & Engeström, Y. (2003). Boundary crossing and learning in creation of new work practice. *Journal of Workplace Learning, 15*(7/8), 345-351.

Kirilov, I., & Metthey, J. (2014). Les filières technologiques en Europe à l'horizon 2020. *Annales des Mines - Réalités industrielles, Février 2014*(1), 62.

Klarsfeld, A., & Oiry, E. (2003). *Gérer les compétences. Des instruments aux processus*. Vuibert.

Knight, C., & Parker, S. K. (2019). How work redesign interventions affect performance : An evidence-based model from a systematic review. *Human Relations*, 1-36.

Knorr-Cetina, K. (1997). Sociality with Objects : Social Relations in Postsocial Knowledge Societies. *Theory, Culture & Society, 14*(4), 1-30.

Kuhn, T. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.

Lam, A., & de Campos, A. (2015). « Content to be sad » or 'runaway apprentice' ? The psychological contract and career agency of young scientists in the entrepreneurial university. *Human Relations*, *68*(5), 811-841.

Lam, Alice. (2000). Tacit Knowledge, Organizational Learning. And Societal Institutions : An Integrated Framework. *Organization Studies*, *21*(3), 487-513.

Lam, Alice. (2007). Knowledge Networks and Careers : Academic Scientists in Industry?University Links. *Journal of Management Studies*, *44*(6), 993-1016.

Lam, Alice. (2011). What motivates academic scientists to engage in research commercialization : 'Gold', 'ribbon' or 'puzzle'? *Research Policy*, *40*(10), 1354-1368.

Lam, Alice, & Marsden, D. (2017). Employment systems, skills and knowledge. In C. Warhurst, K. Mayhew, D. Finegold, & J. Buchanan, *The Oxford Handbook of Skills and Training* (p. 466). Oxford University Press.

Lamri, J. (2018). *Les compétences du 21ème siècle. Comment faire la différence ? Créativité, Communication, Esprit Critique, Coopération*. Dunod.

Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management Review*, *24*(4), 691-710.

Laroche, H., & Steyer, V. (2012). *L'apport des théories du sensemaking à la compréhension des risques et des crises*. Cahiers de la sécurité industrielle.

Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism : A Sociological Analysis*. University of California Press.

Latour, B. (1996). On Interobjectivity. *Mind, Culture, and Activity*, *3*(4), 228-245.

Latour, B. (2005a). *La science en action*. La Découverte.

Latour, B. (2005b). *Reassembling the social : An introduction to actor-network-theory*. Oxford university press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions* (7ème édition augmentée). Groupe Eyrolles.

Le Boterf, G. (2016). *Professionnaliser : Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Editions Eyrolles.

Le Moigne, J.-L. (1994). *La théorie du système général : Théorie de la modélisation*. Puf.

Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes* (Quatrième édition, 1ère édition : 1995). puf.

Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique : Halte au « tout compétences » ! *Éthique publique*, *19*(1).

Leclercq, D., & Poumay, M. (2008). La métacognition. *Leclercq D, Psychologie éducationnelle de l'adolescent et du jeune adulte, Liège: Éditions de l'université de Liège*.

Lecocq, X. (2002). *Contribution à une réflexion sur l'articulation des niveaux d'analyse en sciences de gestion* (Par N. Mourgues). Caen: Editions Management et Société.

Lecocq, X. (2012). Niveaux d'analyse et réification. *Le Libellio d'Aegis*, *8*(4), 5-11.

Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised ? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, *33*(3), 267-281.

Lee, A. M. (2007). Developing effective supervisors : Concepts of research supervision. *South African Journal of Higher Education*, *21*(4), 680–693.

Legendre, P. (2007). *Dominium Mundi. L'empire du management*. Fayard.

Lejeune, C. (2017). Analyser les contenus, les discours ou les vécus ? A chaque méthode ses logiciels ! In M. Santiago-Delefosse & M. Rio Carral (del), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 203-224). Dunod.

Lelebina, O. (2014). *La gestion des experts en entreprise. Dynamique des collectifs de professionnels et offres de parcours* (Thèse de doctorat en sciences de gestion). École Nationale Supérieure des Mines de Paris, Paris.

Leontiev, A. N. (1974). The Problem of Activity in Psychology. *Soviet Psychology*, *13*(2), 4-33.

Leontiev, A. N. (1981). *The development of mind*. Moscou: Progress Publishers.

Leplat, J. (1988). Les habiletés cognitives dans le travail. In P. Perruchet, *Les automatismes cognitifs*. Liège: Mardage.

Leplat, Jacques. (1995). A propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, (123), 101-114.

Lewis, R. (2012). *Pourquoi j'ai mangé mon père (What we Did to Father)* (Edition originale parue en 1960). Pocket.

Licoppe, C. (2008). Dans le « carré de l'activité » : Perspectives internationales sur le travail et l'activité. *Sociologie du Travail*, *50*(3), 287-302.

Lindbeck, & Snower. (1988). *The Insiders/Outsiders theory of employment and unemployment*. MIT Press.

Lindberg, O., & Rantatalo, O. (2015). Competence in professional practice : A practice theory analysis of police and doctors. *Human Relations*, *68*(4), 561-582.

Livian, Y. F. (2007). *Sociologie de l'acteur-réseau et pratiques de gestion. Une tentative d'analyse au sujet de la gestion des compétences*. 1-11. Université Paris-Dauphine.

Lorino, P. (1991). *Le contrôle de gestion stratégique : La gestion par les activités*. Dunod Paris.

Lorino, P. (2002). *Vers une théorie pragmatique et sémiotique des outils appliquée aux instruments de gestion*. Document de recherche, Working Paper, ESSEC.

Lorino, P. (2005). 11. Un débat sur l'improvisation collective en jazz animé par André Villéger. In P. Lorino & R. Teulier (Éd.), *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (p. 229-232). Paris: La Découverte.

Lorino, P. (2006). Les instruments, présence fantomatique dans l'oeuvre de Karl E. Weick. In D. Autissier, F. Bensebaa, & P. Lorino, *Les défis du sensemaking en entreprise* (p. 51-73). Economica.

Lorino, P. (2007a). L'intuition peircienne de la mediation aux sources du pragmatisme ou : Il faut ruser avec le monde... *Le Libellio d'Aegis*, *3*(4), 34-41.

Lorino, P. (2007b). Un défi pour les sciences de gestion : Le tournant paradigmatique du modèle de la décision au modèle de l'action collective. In A. Martinet, *Sciences du management : Épistémologie, pragmatique et anthropologie*. Paris: Vuibert.

Lorino, P. (2009). Concevoir l'activité collective conjointe : L'enquête dialogique : Étude de cas sur la sécurité dans l'industrie du bâtiment. *Activites*, *06*(1).

Lorino, P. (2013). L'activité collective, processus organisant : Un processus discursif fondé sur le langage pragmatiste des habitudes. *Activites*, *10*(1).

Lorino, P. (2014a). Chapitre 16. Développement des compétences et reconstruction de l'activité collective. In É. Bourgeois & S. Enlart, *Apprendre dans l'entreprise* (p. 207). Presses Universitaires de France.

Lorino, P. (2014b). Peirce. In J. Helin, T. Hernes, D. Hjorth, & R. Holt (Éd.), *The Oxford Handbook of Process Philosophy and Organization Studies* (p. 143-165). Oxford: Oxford University Press.

Lorino, P. (2018). *Pragmatism and Organization Studies*. OUP Oxford.

Lorino, P., & Peyrolle, J.-C. (2005). 10. Démarche pragmatiste et mise en processus dans les situations de gestion. In R. Teulier & P. Lorino (Éd.), *Entre connaissance et organisation, l'activité collective : L'entreprise face au défi de la connaissance : Colloque de Cerisy* (p. 220-229). Paris: Découverte.

Lorino, P., Tricard, B., & Clot, Y. (2011). Research Methods for Non-Representational Approaches to Organizational Complexity : The Dialogical Mediated Inquiry. *Organization Studies*, *32*(6), 769-801.

Loufrani-Fedida, S., Oiry, E., & Saint-Germes, E. (2015). Vers un rapprochement de l'employabilité et de la gestion des compétences : Grille de lecture théorique et illustrations empiriques. *Revue de gestion des ressources humaines*, *97*(3), 17.

Loufrani-Fedida, S., & Saint-Germes, E. (2013). Compétences individuelles et employabilité : Essai de clarification de leur articulation. *@GRH*, *7*(2), 13.

Mahrane, H., & Roger, A. (2014). Favoriser le développement de l'employabilité : Un enjeu pour les individus et pour les organisations. *Revue de gestion des ressources humaines*, *93*(3), 32.

Mangematin, V. (2000). PhD job market : Professional trajectories and incentives during the PhD. *Research Policy*, *29*(6), 741-756.

Mangematin, V., Mandran, N., & Crozet, A. (2000). The Carrers of Social Science Doctoral Graduates in France : The Influence of How the Research was Carried Out. *European Journal of Education*, *35*(1), 111-124.

Marchesnay, M. (2005). Qu'est-ce que la gestion? *Leçon du 13 avril 2005, 1ère année de licence (Initiation au management), Université de Montpellier 2*.

Maree, K. (Éd.). (2017). *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience*. Cham: Springer International Publishing.

Maroy, C. (1998). 13. La formation en entreprise : De la gestion de main d'oeuvre à l'organisation qualifiante. In François Pichault & M. de Coster, *Traite de sociologie du travail* (p. 297-322).

Marti, E., & Gond, J.-P. (2018). When Do Theories Become Self-Fulfilling ? Exploring the Boundary Conditions of Performativity. *Academy of Management Review*, *43*(3), 487-508.

Martineau, R. (2009). *La mise en usage des outils de gestion par la qualité par les professionnels de santé à l'hôpital : Une approche par la théorie instrumentale* (Thèse en Sciences de Gestion). Université François Rabelais de Tours.

Martinet, A. (1990). *Epistémologies et sciences de gestion*. Paris: Economica.

Martinet, A. (2007). Savoir(s), connaître, agir en organisation : Attracteurs épistémiques. In M.-J. Avenier & C. Schmitt, *La construction de savoirs pour l'action* (p. 29-48). l'Harmattan.

Martinet, A. (2015). La recherche en management : Une épistémologie pragmatiste. In P. Beaulieu & M. Kalika, *La création de connaissance par les managers* (p. 23-52). EMS Editions.

Martinet, A. C., & Menger, P. M. (2019). La recherche en stratégie et management Exit, voice or loyalty ? *Appel à contributions - Revue française de gestion*, (Numéro spécial décembre 2019).

Martinet, A. C., & Pesqueux, Y. (2013). *Epistémologie des sciences de gestion*. Paris: Vuibert.

Martinet, A.-C. (2006). Stratégie et pensée complexe. *Revue Française de Gestion*, (160), 31-45.

Martory, B., & Crozet, D. (2016). *Gestion des ressources humaines. Pilotage social et performances* (9ème édition). Dunod.

Marx, K. (1845). *Karl Marx. Les thèses sur Feuerbach* (G. Labica, Trad.). Syllepse.

Marx, K. (1973). *Grundisse (Rough Draft)* (M. Nicolaus, Trad.). Penguin Books.

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design : An interactive approach* (Third Edition). Sage.

Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, *1*(1), 13-53.

Mebarki, L., & Oiry, E. (2011). Les communautés de pratique, un nouvel instrument pour la GRH. In *Entreprises & management. La gestion des ressources humaines en devenir* (p. 91-131). L'Harmattan.

Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*. Gallimard Seuil.

Menger, P.-M. (2010). Œuvrer dans l'incertitude. *Annales des Mines - Responsabilité et environnement*, *1*(57), 59-69.

Merton, R. K. (1938). Science, Technology and Society in Seventeenth Century England. *Osiris*.

Merton, R. K. (1942). A note on science and democracy. *J. Legal & Pol. Soc.*, *1*, 115.

Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Frank, D. J., & Schofer, E. (2007). Higher education as an institution. In P. J. Gumport, *Sociology of higher education : Contributions and their contexts* (Vol. 187, p. 187-221). JHU Press.

Miettinen, R., Paavola, S., & Pohjola, P. (2012). From Habituality to Change : Contribution of Activity Theory and Pragmatism to Practice Theories : From Habituality to Change. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *42*(3), 345-360.

Mignot-Gérard, S. (2012). Le gouvernement d'une université face aux « Initiatives d'Excellence » : Réactivité et micro-résistances. *Politiques et management public*, *29*(3), 519-539.

Mignot-Gérard, S., Normand, R., & Ravinet, P. (2019). Les (re)configurations de l'université française. *Revue française d'administration publique*, *N°169*(1), 5.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Qualitative data analysis : A sourcebook. *Beverly Hills*.

Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Montréal / Paris: Agence d'Arc / Éd. d'Organisation.

Mintzberg, H. (2005). *Des managers des vrais ! Pas des MBA. Un regard critique sur le management et son enseignement* (M.-F. Pavillet, Trad.). Editions d'Organisation.

Moguérou, P. (2004). *Les évolutions du système d'innovation et le marché du travail des jeunes scientifiques* (Thèse de doctorat en Sciences économiques). Université de Bourgogne, Dijon.

Moisdon, J.-C. (1997a). *Du mode d'existence des outils de gestion*. Seli Arslan.

Moisdon, J.-C. (1997b). Du mode d'existence des outils de gestion. *Actes IX du séminaire Contradictions et Dynamiques des Organisations*, 3-37. CRG Ecole Polytechnique.

Moisdon, J.-C. (2005). 12. Comment apprend-on par les outils de gestion ? Retour sur une doctrine d'usage. In P. Lorino & R. Teulier, *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (p. 239-250). La Découverte.

Monchatre, S. (2010). Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications. *¿ I n t e r r o g a t i o n s ?*, (10).

Monchatre, Sylvie. (2007). En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (99), 29–45.

Monchatre, Sylvie. (2008). *L'approche par compétence, technologie de rationalisation pédagogique : Le cas de la formation professionnelle au Québec*. Montréal: Centre interuniversitaire de recherche sur la Science et la technologie.

Monchatre, Sylvie. (2018). De la qualification à la compétence en passant par l'employabilité. In D. Mercure & M. Vultur, *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail* (p. 119-134). Presses Universitaires de Laval.

Monier, H. (2019). Les compétences émotionnelles des policiers de brigade anti-criminalité (BAC). In A. Roger & D. Vinot, *Skills Management : New Applications, New Questions* (p. 73-92). Wiley-ISTE.

Monneuse, D., & Gilbert, P. (2011). Les figures de la professionnalisation en GRH. *La Revue des Sciences de Gestion*, *251*(5), 101.

Morgan, G., & Smircich, L. (1980). The Case for Qualitative Research. *Academy of Management Review*, *5*(4), 491-500.

Moriceau, J.-L., Laroche, H., & Jardat, R. (2017). Recherche en gestion, le sens mis en pièces. *Revue Française de Gestion*, *43*(267), 67-78.

Morin, E. (1977). *La Méthode. I. La Nature de la Nature*. Paris: Seuil.

Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Le Seuil.

Morris, P. (Éd.). (1994). *The Bakhtin Reader : Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. The Modern Language Review.

Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Presses Universitaires de France.

Musselin, C. (2007). *The transformations of academic work : Facts and analysis*. UC Berkeley: University of California at Berkeley, Center for Studies in Higher Education.

Musselin, C. (2015). France : Long waiting lists despite minimally arractive academic positions. In M. Yudkevich, P. G. Altbach, & L. E. Rumbley, *Young Faculty in the Twenty-First Century : International Perspectives* (p. 83-110). SUNY Press.

Musselin, C. (2016). Les universités, des organisations spécifiques ? In J.-M. Saussois (dir), *Les Organisations : État des savoirs* (édition revue et augmentée). Sciences Humaines.

Musselin, C. (2017). *La grande course des universités*. SciencesPo Les Presses.

Musselin, C., & Dif-Pradalier, M. (2014). Quand la fusion s'impose : La (re) naissance de l'université de Strasbourg. *Revue française de sociologie*, *55*(2), 285.

Musselin, C., Froment, E., & Ottenwaelter, M.-O. (2007). Le Processus de Bologne : Quels enjeux européens ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (45), 99-110.

Musselin, C., Paradeise, C., & Redor, D. (2008). Organisations, carrières, formations aux métiers de la recherche. *Science et devenir de l'homme*, (57-58), 181-195.

Nardi, B. A. (Éd.). (1996a). *Context and consciousness : Activity theory and human-computer interaction*. MIT Press.

Nardi, B. A. (1996b). Studying Context : A Comparison of Activity Theory, Situated Action Models, and Distributed Cognition. In B. A. Nardi, *Context and consciousness : Activity theory and human-computer interaction* (p. 35-52). MIT Press.

Neumann, R., & Tan, K. K. (2011). From PhD to initial employment : The doctorate in a knowledge economy. *Studies in Higher Education*, *36*(5), 601-614.

Nicholas, J. M. (2018). Marketable selves : Making sense of employability as a liberal arts undergraduate. *Journal of Vocational Behavior*, *109*, 1-13.

Noël, B., & Leclerq, D. (2011). Comment développer des capacités cognitives et métacognitives. In Ph. Parmentier, *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles: CIUF.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice : La dynamique de l'entreprise apprenante*. De Boeck Supérieur.

Nordhaug, O. (1996). Collective competences. *Rethinking the Boundaries of Strategy. Copenhagen: HandelshØjskolens Forlag*, 193-218.

Normand, R., & Villani, M. (2019). Les nouvelles conventions du travail académique ou les reconfigurations du professionnalisme universitaire. *Revue française d'administration publique*, *N°169*(1), 137.

Nummijoki, J., & Engeström, Y. (2013). Towards co-configuration in home care of the elderly : Cultivating agency by designing and implementing the Mobility Agreement. In H. Daniels,

A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher, & S. R. Ludvigsen (Éd.), *Activity Theory in Practice* (p. 49-71).

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Climats.

Ogden, C. K., & Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning : A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*. K. Paul, Trench, Trubner & Company, Limited.

Oiry, E. (2005). Qualification et compétence : Deux sœurs jumelles ? *Revue française de gestion*, *31*(158), 13-34.

Oiry, E. (2006). La dynamique des instrumentations de gestion par les compétences. Proposition d'un cadre d'analyse. In C. Defélix, E. Oiry, & A. Klarsfeld (Éd.), *Nouveaux regards sur la gestion des compétences* (p. 13-31). Vuibert.

Oiry, E. (2011). Usages imprévus et dynamique des instruments de gestion. Réflexions à partir du cas d'un instrument de gestion des compétences. *Management international*, *15*(2), 11.

Oiry, E. (2016). La compétence : Une pluralité de discours et d'acteurs. In S. Fernagu-Oudet & C. Batal, *(R) évolution du management des ressources humaines : Des compétences aux capabilités* (p. 33-42). Presses Universitaires du Septentrion.

Oiry, E., & d'Iribarne, A. (2001). La notion de compétence : Continuités et changements par rapport à la notion de qualification. *Sociologie du travail*, *43*(1), 49–66.

Orlikowski. (2007). Sociomaterial Practices : Exploring Technology at Work. *Organization Studies*, *28*(9), 1435-1448.

Orlikowski. (2010). The sociomateriality of organisational life : Considering technology in management research. *Cambridge Journal of Economics*, *34*(1), 125-141.

Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems : A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, *15*(2), 203-223.

Ottmann, J.-Y. (2017). *La transition impossible, oubliée et déniée des doctorants de sciences «dures»*. *1*(6), 52-74.

Pacitto, J.-C., & Ahedda, D. (2016). La réforme universitaire française : D'une inspiration managériale à une dérive bureaucratique. *Gestion et management public*, *5/2*(4), 21.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Armand Colin.

Park, C. (2005). New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *27*(2), 189-207.

Parmentier, C. (2008). Une cartographie métiers pour gérer des mobilités de salariés. *Management & Avenir*, *15*(1), 120.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. *Education Sciences & Society*, *2*(1), 83-95.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.

Paul, J.-J., & Rose, J. (2008). *Les relations Formation Emploi en 55 questions*. Dunod.

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, (62), 91-108.

Peeters, E., Nelissen, J., De Cuyper, N., Forrier, A., Verbruggen, M., & De Witte, H. (2017). Employability Capital : A Conceptual Framework Tested Through Expert Analysis. *Journal of Career Development*, 089484531773186.

Perkin, H. (1988). *The Rise of Professional Society*. London: Routledge.

Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., … Sobrero, M. (2013). Academic engagement and commercialisation : A review of the literature on university–industry relations. *Research Policy*, *42*(2), 423-442.

Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : Transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). De Boeck Supérieur.

Perret, C. (2000). *L'accès aux emplois en entreprise des docteurs scientifiques : Les impacts des collaborations industrielles* (Doctorat en Sciences Économiques). Université de Bourgogne.

Perroux, F. (1963). Préface : Dialectiques et socialisation. In L. Evrard, M. Jacob, J. Malaquais, C. Orsoni, M. Rubel, & S. Voute (Trad.), *Œuvres, tome I : Économie* (Maximilien Rubel, p. IX-LII; Par K. Marx). Gallimard.

Perruchet, A. (2005). *Investir dans un thèse, capital humain ou capital culturel ?* (Sciences économiques). Université de Bourgogne.

Persson, S., & Rappin, B. (2015). Les dissidences du coaching et leur éclairage pour la GRH. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme(s) & Entreprise*, *15*(1), 104.

Pezet, E. (2005). *Le coaching : Souci de soi et pouvoir*. 25. Paris Dauphine.

Pichault, F., & Nizet, J. (2000). *Les pratiques de gestion des ressources humaines : Approches contingente et politique*. Paris: Seuil.

Pichault, François. (2006). L'intervention en organisation : Une question de légitimation systémique. *Revue internationale de psychosociologie*, *XII*(26), 63.

Pichault, François, Antoine, M., Deflandre, D., & Naedenoen, F. (2006). *Faut-il brûler la gestion des compétences ? Une exploration des pratiques en entreprise*. De Boeck Université.

Pichault, François, Lorquet, N., & Orianne, J.-F. (2018). Vers la fin de la gestion des carrières ? La GRH face au rôle croissant des intermédiaires du marché du travail. *Relations industrielles*, *73*(1), 11.

Pierronnet, R. (2018). L'assurance qualité, révélateur d'universités entrepreneuriales à la française. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, (19), 23-40.

Polanyi, K. (1966). *The Tacit Dimension*. Londres: Routledge&Kegan Paul.

Polanyi, K. (1983). *La Grande Transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps* (Edition originale en 1944). Gallimard.

Pralong, J. (2011). Vygostki, la carriérologie profane et le succès de carrière. *Management & Avenir*, *42*(2), 89.

Prost, A. (1989). 1968 : Mort et naissance de l'université française. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, (23), 56-70.

Prost, A. (2012). Les universités françaises de 1808 à 1968. *Commentaire, Numéro 137*(1), 156.

Putnam, L. L., Fairhurst, G. T., & Banghart, S. (2016). Contradictions, Dialectics, and Paradoxes in Organizations : A Constitutive Approach †. *The Academy of Management Annals*, *10*(1), 65-171.

Pyrko, I., Dörfler, V., & Eden, C. (2019). Communities of practice in landscapes of practice. *Management Learning*, *50*(4), 482-499.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris: Armand Colin.

Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In R. Teulier & P. Lorino (Éd.), *Entre connaissance et organisation, l'activité collective : L'entreprise face au défi de la connaissance : Colloque de Cerisy* (p. 251-265). Paris: Découverte.

Rabardel, Pierre, & Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. In J.-M. Barbier & M. Durand, *Sujets, activités, environnements* (p. 31-60). Presses Universitaires de France.

Rainelli-Weiss, H. (2019). Recherche en finance : Quand la performativité invite à la réflexivité. *Gérer & Comprendre*, (135), 29-41.

Renouard, C., & Ezvan, C. (2018). Corporate social responsibility towards human development : A capabilities framework. *Business Ethics: A European Review*, *27*(2), 144-155.

Retour, D. (2005). Le DRH de demain face au dossier compétences. *Management & Avenir*, *4*(2), 187.

Retour, D., & Krohmer, C. (2006). La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences. In C. Defélix, E. Oiry, & A. Klarsfeld (Éd.), *Nouveaux regards sur la gestion des compétences* (p. 149-183). Vuibert.

Rey, O., & Feyfant, A. (2017). *Transformations des universités françaises* (p. 64). Institut Français de l'Education, unité Veille & Analyses.

Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale* (3ème). Armand Colin.

Rieber, R. W., & Wollock, J. (1997). *The Collected Works of L.S. Vygotsky : Problems of the Theory and History of Psychology*. Boston, MA: Springer US : Imprint : Springer.

Rix, G. (2007). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. In M.-J. Avenier & C. Schmitt, *La construction de savoirs pour l'action* (p. 87-105). l'Harmattan.

Robin, S. (2002). *Trajectoires professionnelles des docteurs en sciences de la vie : Carrières, irréversibilités, compétences* (Thèse de doctorat en Sciences économiques). Université de Grenoble 2, Grenoble.

Roger, A., & Vinot, D. (2019). *Skills Management : New Applications, New Questions*. Wiley-ISTE.

Rojot, J. (2000). La théorie de la structuration chez Anthony Giddens. *Structuration et management des organisations*, 47-57.

Rojot, J. (2016). *Théorie des organisations* (3ème édition). MA Editions - ESKA.

Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : Une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, *1*(2), 82–88.

Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations : Understanding written and unwritten agreements*. Sage Publications.

Rousseau, D. M., & House, R. J. (1994). Meso organizational behavior : Avoiding three fundamental biases. In C. Cooper & D. Rousseau (Éd.), *Trends in Organizational Behavior* (Vol. 1, p. 13-30). Chichester: John Wiley & Sons.

Royer, I., & Zarlowski, P. (2014). Le design de la recherche. In R.-A. Thiétart, *Méthodes et recherche en management* (4ème édition, p. 168-196). Paris: Dunod.

Saint-Germes, E. (2004). L'employabilité, une nouvelle dimension de la GRH. *Communication présentée au XIVème congrès de l'AGRH, Montréal*.

Saint-Germes, E. (2007). *L'employabilité, un enjeu pour la GRH : contribution à l'analyse du concept et de sa pratique en contexte de gestion* (Thèse de doctorat en sciences de gestion). Montpellier 2.

Saint-Germes, E. (2010). L'évaluation de l'employabilité en GRH : de la situation d'emploi à la prospective des opportunités de transition professionnelle. In A. Scouarnec, *Management et métier : Visions d'experts—Mélanges en l'honneur de Luc Boyer* (p. 377-401). Paris: EMS Editions.

Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work : An interpretative approach. *Academy of Management Journal*, *43*(1), 9-25.

Sandberg, Jörgen, & Alvesson, M. (2011). Ways of constructing research questions : Gap-spotting or problematization? *Organization*, *18*(1), 23-44.

Sandberg, Jörgen, & Pinnington, A. H. (2009). Professional Competence as Ways of Being : An Existential Ontological Perspective. *Journal of Management Studies*, *46*(7), 1138-1170.

Sandberg, Jörgen, Rouleau, L., Langley, A., & Tsoukas, H. (Éd.). (2017). *Skillful performance : Enacting capabilities, knowledge, competence, and expertise in organizations* (First Edition). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Sandberg, Jörgen, & Targama, A. (2007). *Managing understanding in organizations*. London: SAGE.

Sannino, A., & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory : Founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*, *14*(3), 43-56.

Sannino, Annalisa. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, *21*(5), 571-597.

Sannino, Annalisa. (2015). The principle of double stimulation : A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, *6*, 1-15.

Sannino, Annalisa, & Engeström, Y. (2017). Co-generation of societally impactful knowledge in Change Laboratories. *Management Learning*, *48*(1), 80-96.

Sannino, Annalisa, Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the Learning Sciences*, *25*(4), 599-633.

Sannino, Annalisa, & Sutter, B. (2011). Cultural historical activity theory and interventionist methodology. *Theory & Psychology*, *21*(5), 557–570.

Sanséau, P.-Y. (2006). La VAE, positionnements et enjeux entre savoirs et compétences. Une étude de cas dans l'enseignement supérieur. In C. Defélix, E. Oiry, & A. Klarsfeld, *Nouveaux regards sur la gestion des compétences* (p. 185-204). Vuibert.

Santiago Delefosse, M., & Rouan, G. (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Dunod.

Santiago-Delefosse, M., & Rio Carral (del), M. (2017). *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*. Dunod.

Saussois (dir), J.-M. (2016). *Les Organisations : État des savoirs* (édition revue et augmentée). Sciences Humaines.

Schatzki, T. R. (2001). Introduction : Practice theory. In *The Practice Turn in Contemporary Theory* (p. 10-23). Routledge.

Schmitt, C., & Bayad, M. (2004). GRH et valeur : Une relation en perpétuelle construction. *Revue internationale des relations de travail*, *2*(1), 43-73.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les éditions logiques.

Schön, D. A. (2015). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier, *Savoirs théories et savoirs d'action* (p. 201-222). Presses universitaires de France.

Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activites*, *04*(2), 122-133.

Schwartz, Y. (2016). L'activité peut-elle être objet d'analyse ? In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénel, *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (p. 159-185). Octarès Editions.

Ségrestin, B., & Hatchuel, A. (2012). *Refonder l'entreprise*. Seuil / La République des Idées.

Sen, A. (1996). Freedom, capabilities and public action : A response. *Notizie di Politeia*, *12*, 107-125.

Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Editions le Pommier.

Serris, J., & Legait, B. (2014). Quelle place pour le partenariat de recherche public-privé en France ? *Annales des Mines - Réalités industrielles*, *Février 2014*(1), 7.

Shoukry, H., & Cox, E. (2018). Coaching as a social process. *Management Learning*, *49*(4), 413-428.

Simon, H. A. (2004). *Les Sciences de l'artificiel*. Gallimard.

Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques*. Aubier.

Sinche, M., Layton, R. L., Brandt, P. D., O'Connell, A. B., Hall, J. D., Freeman, A. M., … Brennwald, P. J. (2017). An evidence-based evaluation of transferrable skills and job satisfaction for science PhDs. *PloS one*, *12*(9), e0185023.

Slaughter, S., Campbell, T., Holleman, M., & Morgan, E. (2002). The "traffic" in graduate students : Graduate students as tokens of exchange between academe and industry. *Science, technology, & human values*, *27*(2), 282-312.

Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism : Politics, policies, and the entrepreneurial university*. ERIC.

Sorreda, T. (2017). Le conseil en organisation : Proposition d'une méthodologie ethnographique pour une réflexivité des consultants. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, (Supplément), 145–162.

Stoffers, J. M. M., Van der Heijden, B. I. J. M., & Jacobs, E. A. G. M. (2018). Employability and innovative work behaviour in small and medium-sized enterprises. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-28.

Strum, S., Callon, M., Latour, B., & Akrich, M. (2013). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Presses des Mines via OpenEdition.

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : The problem of human-machine communication*. Cambridge university press.

Suchman, Lucy. (2005). Affiliative Objects. *Organization*, *12*(3), 379-399.

Supiot, A. (2015). *La Gouvernance par les nombres*. Fayard.

Tanguy, L. (1986). L'introuvable relation Formation-Emploi. *Paris, la Documentation française*.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Editions logiques.

Thiétart, R.-A. (2014). *Méthodes et recherche en management* (4ème édition). Paris: Dunod.

Tkachenko, O., & Ardichvili, A. (2017). Cultural-Historical Activity Theory's Relevance to HRD: A Review and Application. *Human Resource Development Review*, *16*(2), 135-157.

Todorov, T. (1981). *Mikaïl Bakhtine. Le Principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine*. Seuil.

Todorov, T. (1984). Préface. In M. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale* (p. 9-29). Gallimard.

Trist, E. L., & Bamforth, K. W. (1951). Some Social and Psychological Consequences of the Longwall Method of Coal-Getting : An Examination of the Psychological Situation and Defences of a Work Group in Relation to the Social Structure and Technological Content of the Work System. *Human Relations*, *4*(1), 3-38.

Tsoukas, H. (2009). A Dialogical Approach to the Creation of New Knowledge in Organizations. *Organization Science*, *20*(6), 941-957.

Ughetto, P. (2014). Référentiels de compétences : Ce que l'instrument fait à la logique compétence. In B. Prot, *Les référentiels contre l'activité* (p. 35-49). Octarès.

Vacher, Y. (2018). APP, accompagnement et professionnalisation : Essai de modélisation de l'espace de cohérence dans les pratiques de formation. In S. Boucenna, E. Charlier, A. Perréard Vité, & R. Wittorski (Éd.), *Analyse des pratiques, accompagnement et*

professionnalisation. Quels usages ? Pour quelles fonctions ? Et dans quelles articulations? (p. 155-173). Octarès Editions.

van Campenhoudt, L., & Marquis, N. (2014). *Cours de sociologie*. Dunod.

van De Ven, A. H., & Johnson, P. E. (2006). Knowledge for Theory and Practice. *Academy of Management Review*, *31*(4), 802-821.

Van Der Heijde, C., & Van Der Heijden, B. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, *45*(3), 449-476.

van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching*, *1*(1), 33-50.

Vandangeon-Derumez, I., & Garreau, L. (2014). Analyses longitudinales. In R.-A. Thiétart, *Méthodes et recherche en management* (4ème édition, p. 388-417). Paris: Dunod.

Ventolini, S., & Mercier, S. (2015). Le gestionnaire de carrière ressuscité ? *Management & Avenir*, *80*(6), 115.

Verdier, E., Lam, A., Buechtemann, C., Lopes, H., Lassnigg, L., & Plassard, J.-M. (2001). *Higher education systems and industrial innovation : Final report of contract n° SOE 1-1054—Project n° 1297 funded under the Targeted Socio-economic research (TSER) Programme-directorate general Science, Research and development* (p. 357). Directorate F European Commission.

Vergnaud, G. (1989). « La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, *42*(1), 111-118.

Vergnaud, G. (1999). On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget. In Y. Clot, *Avec Vygotski* (p. 45-58). La Dispute.

Vergnaud, G. (2004). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Hachette Education.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : Deux concepts étroitement associés. *Recherches en Education*, (4), 9-22.

Vetoshkina, L., Engeström, Y., & Sannino, A. (2017). On the Power of the Object : History-Making through Skilled Performance in Wooden Boat Building. In Jörgen Sandberg, L. Rouleau, A. Langley, & H. Tsoukas (Éd.), *Skillful Performance : Enacting Capabilities, Knowledge, Competence, and Expertise in Organizations* (p. 73-102). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Vidaillet, B. (2003). *Le sens de l'action : Karl E. Weick : Sociopsychologie de l'organisation*. Vuibert.

Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. A la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, (60), 21-36.

Vinot, D. (2011). L'accompagnement à la recherche dans le cadre des recherches-interventions en sciences de gestion. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, *8*(2), 185.

Vinot, D., Chelle, E., & Riondet, J. (2018). La valeur de la coordination adaptative dans le maintien à domicile des personnes âgées dépendantes. *Gérer & Comprendre*, (134), 37-46.

Vitae. (2010). *Researcher Development Framework (RDF)*. Careers Research and Advisory Centre (CRAC).

Voloshinov / Bakhtine, V. / M. (1994). Freudianism :A Critical Sketch. In P. Morris (Éd.), *The Bakhtin Reader : Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov* (p. 38-48). The Modern Language Review.

Vygotski, L. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Éd.). Cambridge, Massachusetts / London, England: Harvard University Press.

Vygotski, L. (2019). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). La Dispute.

Vygotsky, L. (1981). The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (Éd.), *The concept of activity in Soviet psychology* (p. 134-143; Par J. V. Wertsch). M. E. Sharpe, I n c . , Armonk, New York.

Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Economica.

Wacheux, F. (2005). Chapitre 1. Compréhension, explication et action du chercheur dans une situation sociale complexe. In P. Roussel & F. Wacheux, *Management des ressources humaines* (p. 9-30). De Boeck Supérieur.

Wade-Benzoni, K. A., Rousseau, D. M., & Li, M. (2006). Managing relationships across generations of academics : Psychological contracts in faculty-doctoral student collaborations. *International Journal of Conflict Management*, *17*(1), 4-33.

Warhurst, C., Mayhew, K., Finegold, D., & Buchanan, J. (Éd.). (2017). *The Oxford Handbook of Skills and Training*. Oxford University Press.

Watzlawick, P. (1996). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Seuil.

Weber, C. T., Borit, M., Canolle, F., Hnatkova, E., O'Neill, G., Pacitti, D., & Parada, F. (2018). *Identifying Transferable Skills and Competences to Enhance Early Career Researchers Employability and Competitiveness* [Research Report]. EURODOC.

Weber, M. (1959). Le savant et le politique, 1919. *Plon, Paris*.

Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing*. MA: Addison Westley.

Weick, K. E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations : The Mann Gulch disaster. *Administrative science quarterly*, 628-652.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. SAGE Publications.

Wenger, E. (1998). Communities of practice : Learning as a social system. *Systems thinker*, *9*(5), 2-3.

Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems : The Career of a Concept. In C. Blackmore (Éd.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (p. 179-198). London: Springer London.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice : A guide to managing knowledge*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.

Wertsch, J. V. (1979). The Concept of Activity in Societ Psychology : An Introduction. In J. V. Wertsch (Éd.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (p. 3-36). M. E. Sharpe, Inc., Publisher.

Wheelahan, L. (2017). Rethinking Skills Development. Moving Beyond Competence-Based Training. In *The Oxford Handbook of Skills and Training* (Oxford University Press, p. 636-651).

Whittington, R. (2010). Giddens , structuration theory and Strategy as Practice. In D. Golsorkhi, L. Rouleau, D. Seidl, & E. Vaara (Éd.), *Strategy as Practice* (p. 109-126). Cambridge University Press.

Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American journal of sociology*, *70*(2), 137-158.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, *135*, 57-79.

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

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, *17*(2), 9.

Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). Paris: PUF.

Wittorski, R. (2012). Options épistémologiques et méthodologiques investies au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation. In

D. Demazière, P. Roquet, & R. Wittorski, *La professionnalisation mise en objet* (p. 31-45). L'Harmattan.

Wittorski, R. (2014). Rendre visible la part insue de l'activité : Quelques motifs, enjeux et fonctions remplies. In P. Champy-Remoussenard, *En quête du travail caché : Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (p. 15).

Wittorski, R. (2016). Les compétences : Une avancée pour parler de la professionnalisation ? In S. Fernagu-Oudet & C. Batal, *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capabilités*. Presses Universitaires du Septentrion.

Wittorski, R. (2018). L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : Une professionnalisation roisée des individus, des activités et des organisations. In S. Boucenna, E. Charlier, A. Perréard Vité, & R. Wittorski (Éd.), *Analyse des pratiques, accompagnement et professionnalisation. Quels usages ? Pour quelles fonctions ? Et dans quelles articulations?* (p. 144-153). Octarès Editions.

Woolston, C. (2017). Graduate survey : A love-hurt relationship. *Nature*, *550*(7677), 549-552.

Yalenios, J. (2018). Recentrer l'évaluation individuelle autour de l'activité professionnelle : Une opportunité pour explorer le pouvoir d'agir. *Revue de gestion des ressources humaines*, *109*(3), 40.

Yamagata-Lynch, L. C. (2010). *Activity systems analysis methods : Understanding complex learning environments*. New York ; London: Springer.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Liaisons.

Zarifian, P. (2005). *Compétences et stratégies d'entreprise*. Wolters Kluwer France.

Zarifian, P. (2009a). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Education permanente*, (180), 235-242.

Zarifian, P. (2009b). *Le travail et la compétence : Entre puissance et contrôle*. puf.

Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche & formation*, (70), 107-118.

Zielinski, A. (2010). L'éthique du care. *Etudes*, (413), 631-641.

Annexes

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Perspective historique sur le doctorat, entre destin national et destin européen 581
Annexe 2 : Nébuleuses d'enquêtes statistiques et d'études sur le doctorat en France 583
Annexe 3 : Organigramme de l'Université de Lyon 585
Annexe 4 : Grille d'entretien exploratoire (accompagnants des jeunes docteurs) 587
Annexe 5 : Population de recherche, Docteurs en entreprise 589
Annexe 6 : Grille d'entretien, Docteurs en entreprise 591
Annexe 7 : Grille d'entretien, accompagnement de doctorants 595
Annexe 8 : Population de recherche – Accompagnement de doctorants 605
Annexe 9 : Dispositifs de professionnalisation 607
Annexe 10 : Sémantique des dispositifs 613
Annexe 11 : Précisions méthodologiques d'observation participante au sein du dispositif transfrontalier 615
Annexe 12 : Portfolio SV5 623
Annexe 13 : Ecrit réflexif d'un doctorant en sociologie 625

Annexe 1 : Perspective historique sur le doctorat, entre destin national et destin européen

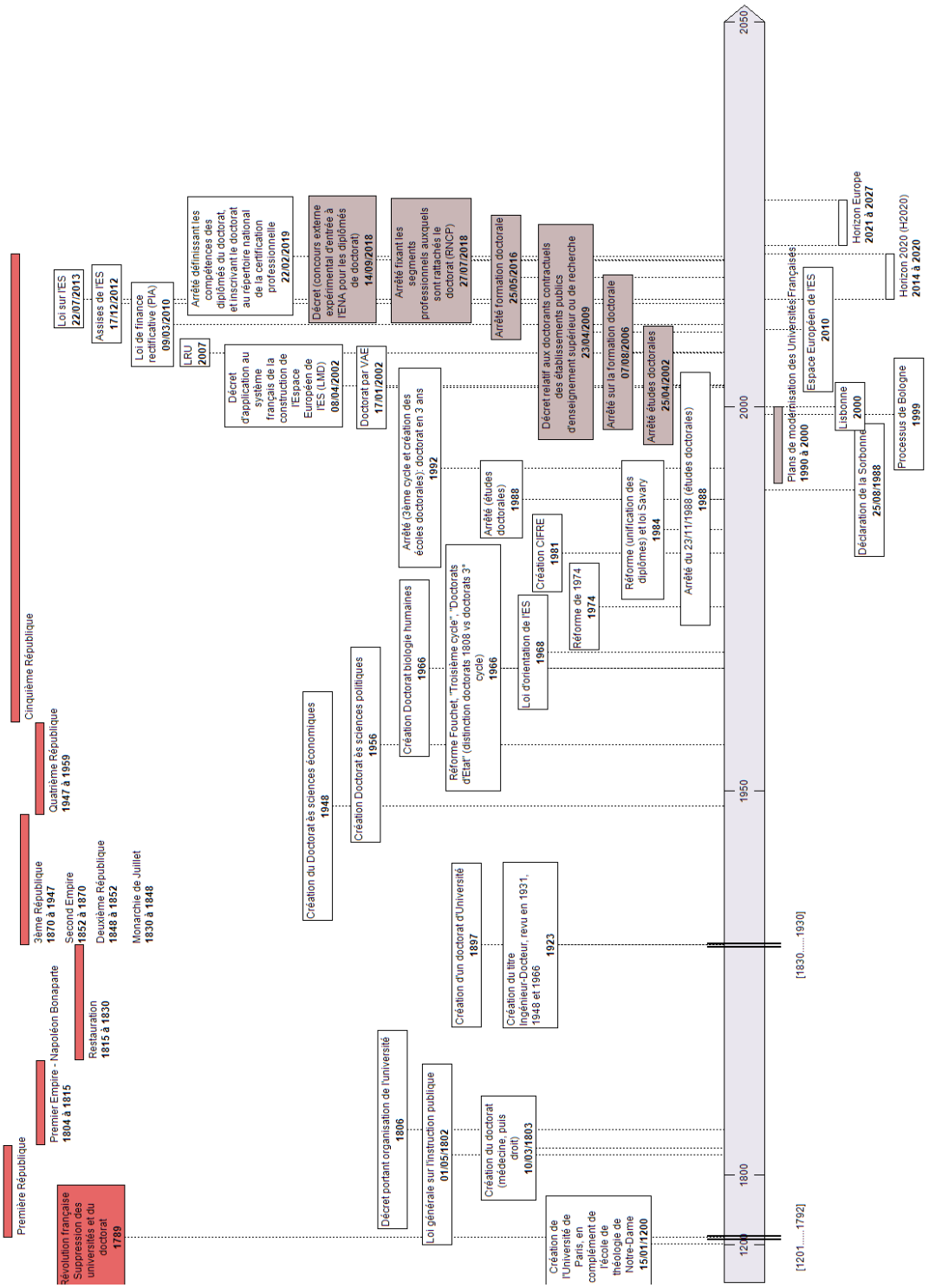


Figure 77 Evolution de l'université française : entre destin national et destin européen

Annexe 2 : Nébuleuses d'enquêtes statistiques et d'études sur le doctorat en France

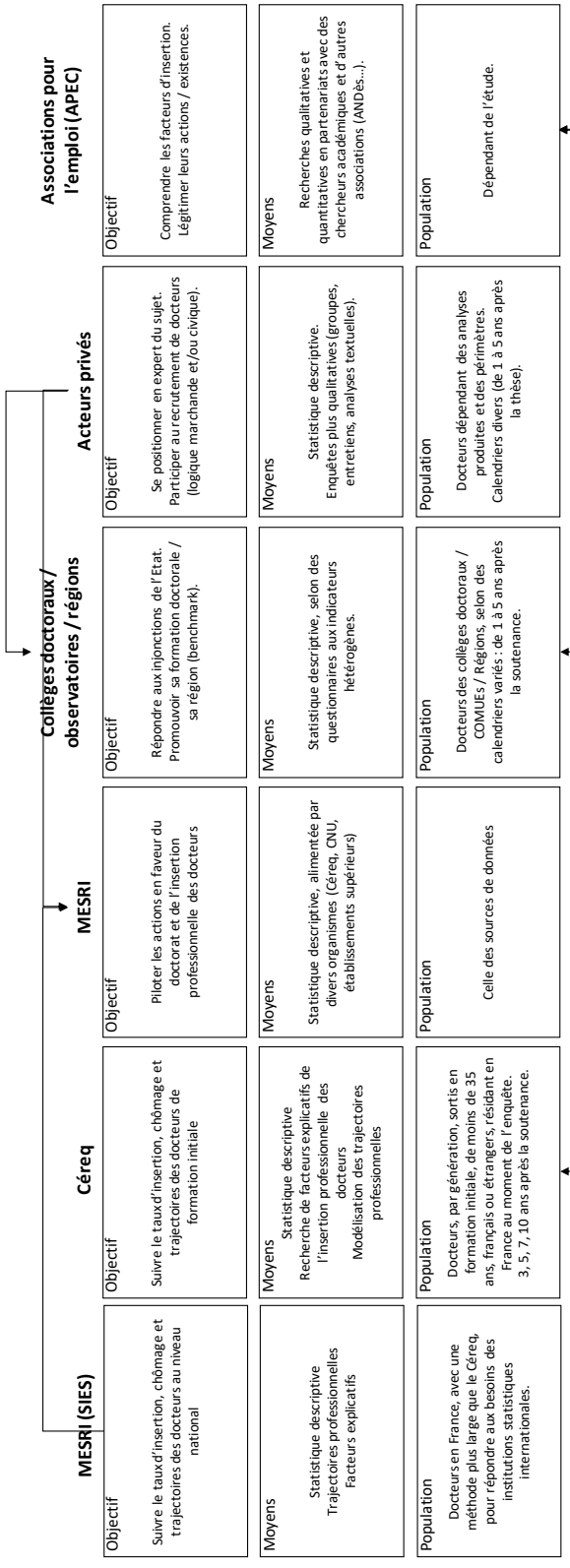


Figure 78. Enquêtes statistiques françaises sur le doctorat

Annexe 3 : Organigramme de l'Université de Lyon

https://www.universite-lyon.fr/version-francaise/

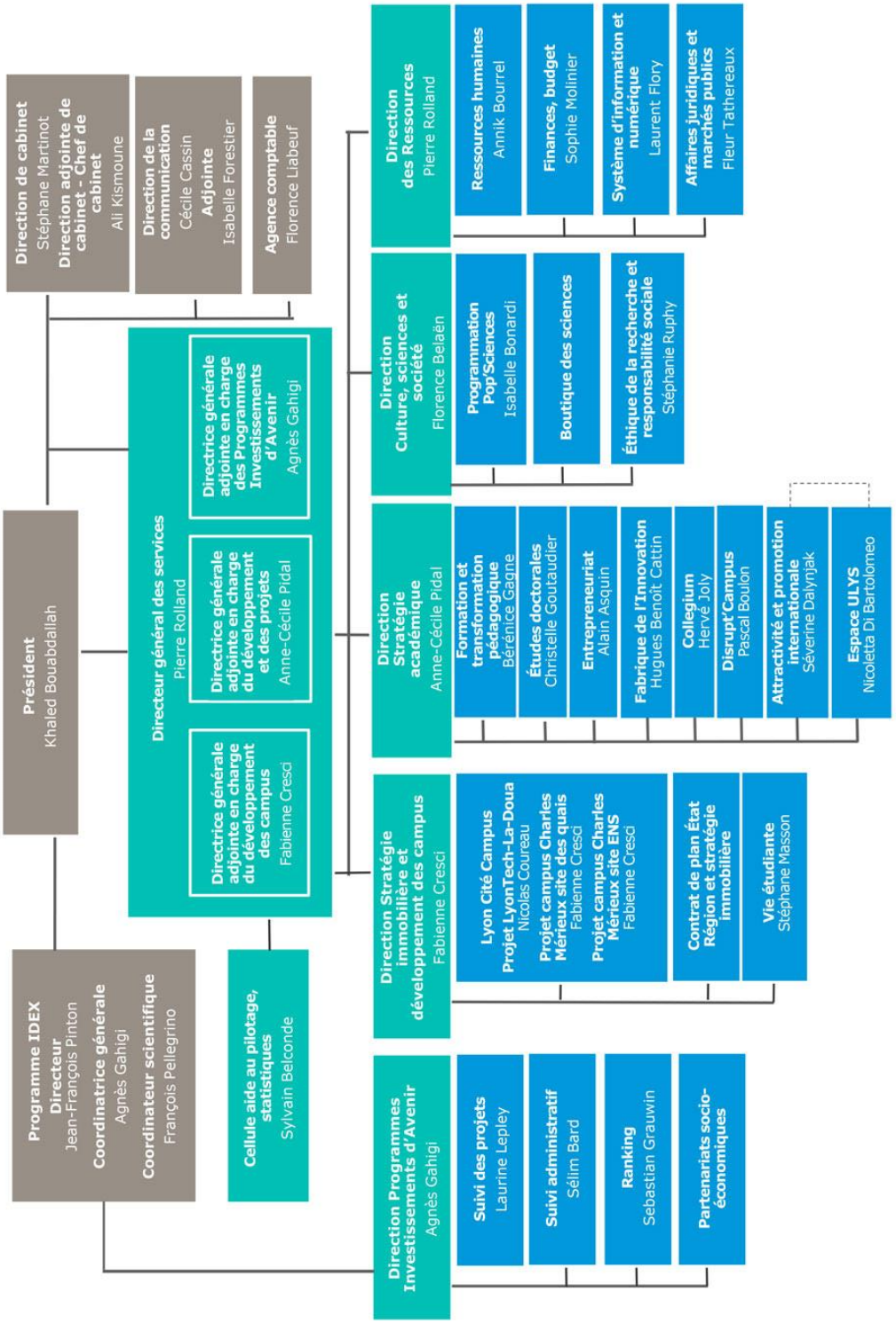


Figure 79. Organigramme de l'Université de Lyon. Version février 2019

Annexe 4 : Grille d'entretien exploratoire (accompagnants des jeunes docteurs)

Thèmes	Objectifs
Missions et rôles de la personne / organisation	Appréhender les missions de l'organisation d'appartenance de la personne rencontrée en même que son rôle : actions, moyens, organisation…
Offre de formation et employabilité des doctorants et docteurs (les pratiques)	Recueillir et comprendre les finalités, fonctions et organisations des formations (spécifiques et transversales) proposées aux doctorants : public, obligation, thèmes, efficience, efficacité…
Coopération/coordination avec d'autres acteurs	Appréhender les interventions externes d'individus, organisations, directeurs de thèse, Etat…
Doctorat, entreprise et société	Comprendre les freins au recrutement de docteurs au-delà des statistiques produites, les mots courants sur le doctorat, représentations…
Retour sur l'expérience vécue	Saisir l'expérience vécue par les professionnels de l'accompagnement en regard des formations et suivis opérés : difficultés, retours positifs, améliorations…

Questions plus spécifiques :

1. Missions et rôles

- Présentations mutuelles (fonctions, parcours, organisation : rôles et missions)

- Pourquoi intervenir auprès de ce public ? (pour les autres acteurs que l'université)

- Quel rôle avez-vous dans l'insertion professionnelle des docteurs ?

- Comment opérez-vous ?

2. Offre de formation (les pratiques) et employabilité des docteurs

- Sur quoi mettez-vous l'accent dans vos formations ? Qu'est-ce qui est important pour vous ?

- Qui sont les destinataires ?

- Comment sont-elles conçues ?

- Qui participe ? Comment les publics ont accès à la formation ? Comment en viennent-ils à participer ?

- Quels retours avez-vous ? Quels dispositifs d'évaluation sont en place ? Comment mesurez-vous l'efficacité de vos formations ?

- Quelles difficultés avez-vous par rapport à ces formations ?

3. Coopération/coordination avec d'autres acteurs intra-inter organisations

- Avec qui travaillez-vous sur vos actions ?

- Quelle coordination y a-t-il avec ces autres acteurs ? Comment articulez-vous vos actions avec les autres acteurs ?

- Quel est le rôle de l'encadrement de thèse dans ces formations ?

- Quel rôle les ED ont-elles par rapport à la COMUE ? Comment articulez-vous ces rôles avec d'autres acteurs ? (Pour les universités)

4. Doctorat, entreprise et société

- A votre avis, faut-il faire un doctorat aujourd'hui ?

- Quels sont les freins aujourd'hui au recrutement des docteurs par les entreprises ?

- Qu'est-ce qui manque et à qui ?

- Quelles actions de promotion du doctorat faites-vous ? Quel est votre discours ?

- Quelles sont les avancées aujourd'hui ?

- Comment suivez-vous l'insertion de vos docteurs ?

5. Retour sur l'expérience vécue

- Quel est votre retour d'expérience en regard de vos actions ?

- Qu'est-ce qui marche, ne marche pas ?

- Quelles améliorations faudrait-il ?

Annexe 5 : Population de recherche, Docteurs en entreprise

Nom	Discipline	Champ disciplinaire	Soutenance	Parcours avant thèse	Autre travail avant thèse	Poste(s)	Activité de recherche	Type(s) d'emploi(s)	Financement thèse	Enseignement pendant la thèse	Durée entretien
Béatrice	Informatique	Sciences exactes	2014	Master recherche	Non	CTO	Oui	Associé	Bourse ministérielle	Oui	38
Sofia	Chimie	Sciences exactes	2015	Ecole d'ingénieur Master recherche DUT	Non	Ingenieur Docteur Chimie des matériaux	Oui	CDI	Contrat cdd à l'ifpen	Non	55
Morgane	Neurosciences / endocrinologie	Sciences du vivant	2013	Master recherche	Non	Relectrice examens du sommeil - Attachée de recherche clinique	Oui	CDD Autoentrepreneur	Bourse ministérielle	Non	41
Christine	Sciences de l'éducation	Sciences humaines et sociales	2016	Master recherche	Non	Sophrologue	Non	Indépendant	Aucun	Oui	66
Bastien	Informatique	Sciences exactes	2015	Master recherche	Non	Développeur	Oui	CDI	CIFRE	Oui	38
Louise	Droit des affaires	Sciences humaines et sociales	2014	Master pro	Oui	Juriste droit social - Enseignante droit (L et M) à Lyon 3	Oui	CDI et vacations	CIFRE	Oui	67
Michel	Sciences et techniques des activités physiques et sportives	Sciences du vivant	2013	Ecole d'ingénieur Master pro	Oui	Data scientist Chercheur détaché	Oui	CDI	CIFRE	Oui	48
Nathalie	Biologie cellulaire et ingénierie tissulaire	Sciences du vivant	2017	Master recherche	Oui	Technical manager	Oui	CDI	CIFRE	Oui	37
Camille	Oncologie	Sciences du vivant	2015	Master pro	Non	Business Development	Non	CDI	Labex	Non	78
Pauline	Ingénierie pour le vivant (outils optiques)	Sciences exactes	2017	Ecole d'ingénieur	Non	R&D engineer	Oui	CDI	Labex	Oui	40
Kenza	Chimie	Sciences exactes	2013	Autre master	Non	Chef de projet	Oui	CDI	Bourse étrangère	Non	47
Alexandra	Histoire / Critical studies	Sciences humaines et sociales	2015	Autre master	Oui	Agent service clientèle	Non	CDI	Bourse étrangère	Oui	52
Maud	Chimie organique	Sciences exactes	2014	Ecole d'ingénieur	Non	Ingénieur Production et industrialisation	Non	CDI	Bourse ministérielle	Oui	44
Michael	Informatique	Sciences exactes	2017	Master pro	Non	Chercheur en IA	Oui	CDI	ANR	Oui	41
Romain	Sciences de la vie (Développement des plantes)	Sciences du vivant	2016	Master recherche	Non	Business Analyst	Non	CDI	Bourse ministérielle	Oui	52
Marine	Bioinformatique et biostatistiques appliquées en génomique du cancer	Sciences du vivant	2014	Ecole d'ingénieur	Non	Biostatisticien	Oui	CDI	CIFRE	Oui	63
Elisabeth	Neurosciences	Sciences du vivant	2013	Master recherche	Non	Ingénieure pédagogique	Non	CDI	Bourse ministérielle	Oui	58
Paul	Physique	Sciences exactes	2017	Master recherche	Non	Machine Learning / Computer vision engineer	Oui	CDI	Labex	Non	67
Clément	Microbiologie industrielle	Sciences du vivant	2013	Master pro	Non	R&D culture media department manager	Oui	CDI	CIFRE	Non	53
Benoît	Mécanique et ingénierie	Sciences exactes	2015	Ecole d'ingénieur Master recherche	Non	Structural engineer	Oui	CDI	CIFRE	Oui	50

Annexe 6 : Grille d'entretien, Docteurs en entreprise

Objectif : raconter le parcours depuis la thèse jusqu'à son intégration dans l'entreprise, dans l'ordre que vous voulez.

Rôle du chercheur : écouter cette histoire sans jugements.

Objectif du chercheur : comprendre les trajectoires, les motivations pour le secteur privé (hors académie) et ce qui a favorisé le processus de recrutement. Mettre dans une même ligne la thèse, les dispositifs et l'emploi actuel.

1. Présentation de la personne interrogée

a. Racontez-moi votre parcours jusqu'à aujourd'hui

Les années de thèse

2. Qu'est-ce qui vous a poussé à faire une thèse ?

a. D'où vient ce goût pour la recherche ?

b. Est-ce que faire une thèse entrait dans un projet professionnel / personnel spécifique ?

c. Comment avez-vous fait votre choix ?

d. Quel financement aviez-vous ?

3. Comment avez-vous vécu cette expérience ?

a. Comment cela a-t-il participé à la construction de votre projet professionnel / personnel ?

b. Qu'est-ce qui vous plaisait dans la thèse ? Dans la recherche ?

c. Quelles étaient vos relations avec votre (vos) directeur(s) de thèse ?

d. Quels étaient vos engagements dans la vie universitaire / en dehors pendant la thèse ?

e. Qu'est-ce que la thèse vous a apporté ?

f. Quels étaient les moments-clés de la thèse ? Les faits les plus marquants ?

La (les) transition(s)

4. Quel était votre projet professionnel à la soutenance ?

a. Comment ce choix s'est-il construit ?

b. Qu'est-ce qui a été déterminant dans ce choix ?

c. Quelles opportunités aviez-vous à ce moment-là ?

d. Referiez-vous le même choix aujourd'hui ?

5. Quelle a été la transition de la thèse à votre emploi actuel ?

a. Comment avez-vous trouvé votre emploi après la thèse ?

b. Qu'est-ce qui vous a motivé dans ce choix ?

c. Quels ont été les critères-clés ayant permis votre recrutement ?

d. Quels sont les faits marquants pendant cette période de transition ?

Le poste actuel

6. Quel est votre poste aujourd'hui ?

a. Que faites-vous dans votre poste ?

b. En quoi cela correspond-il à ce que vous faisiez dans la thèse ?

→ *Le poste n'est pas une activité de recherche* :

- Comment la transition entre une activité de recherche et la vôtre se fait-elle ?
- Qu'est-ce que vous apporte le doctorat ?
- Etes-vous satisfait de votre poste aujourd'hui ? Qu'est-ce qui vous plait ?
- Est-ce que la recherche vous manque ? Pour quelles raisons ?

→ *Le poste est une activité de recherche :*

- En quoi votre activité correspond à votre thèse ? En quoi diffère-t-elle ?
- Etes-vous satisfait de votre poste aujourd'hui ? Qu'est-ce qui vous plait ?
- Qu'est-ce que vous apporte le doctorat / votre précédent sujet de thèse pour votre activité actuelle ?

c. Dans quelle mesure restez-vous en lien avec l'académie ?

d. Pour quelles raisons avez-vous privilégié telle structure (selon le type d'organisation) ? En quoi cela a-t-il de l'importance dans votre travail ?

7. Comment s'est déroulée votre intégration dans l'entreprise ?

a. Comment s'est déroulé votre intégration, adaptation, dans l'entreprise à votre arrivée ?

b. Quelles sont les dispositifs mis en place, s'il y en a ?

c. Qu'est-ce qui aurait été bien pour votre intégration ?

8. Comment intègreriez-vous la notion de compétences dans votre parcours ?

a. Que vous a apporté le doctorat ?

b. Que mobilisez-vous dans votre poste ?

c. Qu'est-ce qui intéressait l'entreprise ?

Les dispositifs

Questions posées si le participant n'en a pas parlé spontanément

9. Quels dispositifs vous ont aidé dans votre parcours ?

a. Avez-vous participé à une ou plusieurs formations complémentaires/transversales pendant votre thèse ?

b. De quoi parlaient-elles ? Quel était l'objectif ?

c. Qu'y avez-vous fait ?

d. Qu'en retenez-vous aujourd'hui ?

e. En quoi cela vous plaisait-il ? Avez-vous été satisfait ?

f. En quoi cela vous a-t-il aidé ?

→ Dans votre parcours - transitions

→ Dans votre thèse

→ Dans vos choix

→ Dans votre métier actuel

Le parcours global

10. Si vous deviez tout recommencer…

a. Feriez-vous les mêmes choix ?

b. Feriez-vous un doctorat ?

c. En quoi le doctorat a-t-il été utile pour vous ?

Annexe 7 : Grille d'entretien, accompagnement de doctorants

I. Entretien 1 : récit et activité. Instructions au sosie

1. Présentation du chercheur, de l'objectif de la recherche et du fonctionnement du dispositif. Demande de l'accord du participant et engagement de confidentialité de la part du chercheur (feuille à signer sur l'éthique du chercheur).

2. **Pouvez-vous s'il vous plait commencer par me raconter votre travail de thèse, dans vos propres mots ?** D'une manière chronologique, d'abord, en commençant par le début, à savoir votre entrée en thèse.

Attendus minimum

L'entrée en thèse : ce qui a amené ce choix

La thèse : champ disciplinaire, discipline, sujet, financement

Moment de la thèse : année, période (revue de littérature, terrain, écriture…)

Avant le doctorat :

3. Qu'est-ce qui vous a poussé à aller en thèse ?
    a. Que faisiez-vous en master ? Quel type de master était-ce ?
    b. Qu'est-ce qui vous a motivé pour effectuer une thèse ? Quelle image aviez-vous du doctorat ? Qu'est-ce qui a été déterminant ?
    c. Comment avez-vous fait pour trouver le sujet ?
    d. En quoi le sujet de thèse est-il dans la continuité de vos travaux (de recherche) en master ?
    e. D'où cet intérêt pour ce sujet vient-il ?
4. Quel financement avez-vous obtenu ?
    a. Comment l'avez-vous obtenu ?
    b. Quel a été le processus ?
    c. Comment avez-vous été orienté ?

d. Qu’est-ce que cela implique dans votre travail de thèse ?

Pendant le doctorat :

5. Chronologiquement
    a. 1ère année
    b. 2ème année (si jusque-là)
    c. 3ème année (si jusque-là)
    d. Aujourd’hui
    e. Et après ? Quel est le projet professionnel ?
        i. Qu’est-ce qui détermine ces choix ? Qu’est-ce qui est le plus déterminant ?
        ii. Et si jamais vous n’avez pas le poste désiré ?

6. Retour sur les motivations pour entrer en thèse en regard du projet après thèse
    a. Si jamais vous n’avez pas un poste désiré ?
    b. Requestionner si dans le discours, il y a un paradoxe : par rapport au projet initial, finalement… ?

7. Comment placez-vous votre ou vos directeurs de thèse dans ce parcours en thèse ?
    a. Quelles sont vos relations ?
    b. A quelle fréquence les voyez-vous ?
    c. Que vous apporte-t-il ?

8. Qu’est-ce qui vous plait dans votre travail ?
    a. Qu’est-ce qui ne vous plait pas ?

9. Dispositif de formation transversale pendant la thèse ?
    a. Avant d’entrer en thèse, quelles formations avez-vous suivi d’aide à l’insertion professionnelle ?
    b. Pendant la thèse, quelle formation dite transversale ou complémentaire avez-vous suivi ?
        i. En quoi cela a été bénéfique ? Que retenez-vous de cette formation ?

ii. Comment cela s'est-il passé ? Quel intervenant ? Quel contenu ? Quelle pédagogie ?

iii. Pourquoi n'en avez-vous pas suivi ?

c. Que pensez-vous de ces formations ?

i. En quoi est-ce utile ?

ii. Que voudriez-vous ?

10. A refaire, refieriez-vous les mêmes choix ?

a. Qu'est-ce qui vous plait dans votre travail ?

b. Qu'est-ce qui ne vous plait pas ?

11. Vous ne pouvez pas travailler sur votre thèse demain, vous voulez vous accorder un jour à la mer. Je peux vous remplacer, en plus, je suis votre sosie. Dites-mois précisément ce que je dois faire pour que personne ne s'aperçoive de la substitution.

i. Nous pouvons partir d'une journée qui vous semble représentative de votre travail de thèse, ou quelques heures dans une journée. J'aimerais connaître votre quotidien pour mieux m'en imprégner et devenir votre sosie le plus conforme.

ii. J'arrive à votre lieu de travail (laboratoire ?...), qu'est-ce que je fais ? Par quoi je commence ? Comment se déroule cette journée ?

Tout le long de la discussion, il est privilégié une posture naïve ainsi qu'il est porté une attention particulière sur ce que le sosie ne doit absolument pas faire dans le remplacement.

b. Champ des rapports à la tâche : ce que je dois faire

i. Comment dois-je réaliser cette tâche ? Comment vous y prenez-vous pour… ?

1. Ex : créer une bibliographie, faire une revue de littérature… Qu'est-ce que cela veut dire, concrètement ? Comment faut-il que je m'y prenne ?

2. Ex : effectuer une manipulation en laboratoire… Quel est l'objectif de la tâche ? Quelles sont les manipulations à opérer, les techniques à utiliser, les comportements à adopter, les précautions à prendre ?

ii. Comment est-ce que je dois organiser mon travail, ma journée ?

iii. Quel matériel dois-je utiliser ?

iv. Quel style dois-je adopter ?

v. Quelles sont les activités que je dois impérativement effectuer dans une journée ?

vi. Y a-t-il des cas qui demandent une attention particulière ?

vii. Avez-vous des délais à respecter ? Des tâches urgentes prioritaires ?

c. <u>Champ des rapports aux pairs dans les collectifs : comment je dois me comporter avec les autres</u>

i. Comment sont vos rapports avec vos collègues de travail ?

ii. Comment vous comportez-vous ?

iii. Quelles sont les routines (de bureau, etc…) en place ? Comment est-ce que peux m'y conformer ?

iv. Comment travaillez-vous ensemble ?

v. Lors de travaux de groupe, quel style adoptez-vous ? Comment le travail se déroule-t-il ? Quelles sont les tâches à réaliser avant, pendant, après ?

vi. D'une manière générale, à quoi dois-je m'attendre ?

vii. Y a-t-il des individus à privilégier, à éviter ?

d. <u>Champ des rapports à la ligne hiérarchique : comment je dois me comporter avec ma hiérarchie</u>

i. Quelles directives avez-vous dans votre travail de thèse ? Qui vous les donne ?

ii. Comment préparez-vous votre entretien avec votre directeur(ice) de thèse ?

iii. Que dois-je habituellement réaliser pour l'entretien ?

iv. Quel comportement dois-je adopter face au directeur(rice) du laboratoire ? de l'école doctorale ? Quelles sont vos relations ?

e. <u>Autres</u>

i. Est-ce qu'il y a d'autres éléments importants ?

12. Est-ce que vous avez des questions ?

Prochain entretien :

La partie audio sur les instructions sera retranscrite et envoyée au participant. Il lui est demandé de lire, écouter, et rédiger quelques lignes de commentaires sur les instructions.

Il est aussi demandé d'initier le portfolio. Un email lui est envoyé après l'entretien pour lui donner quelques exemples (contenu et forme).

II. Entretien 2 : réflexivité et appareillage théorique

Le retour sur l'instruction au sosie

1. Que pensez-vous des instructions que vous m'avez données pour vous remplacer ?
    a. Etes-vous d'accord avec ce que vous disiez ? Diriez-vous la même chose aujourd'hui ?
    b. Faut-il compléter ? Faut-il repréciser ?
    c. Les instructions sont-elles représentatives de ce que vous faites ?
    d. Qu'est-ce qui est important au final ?

2. Que vous a apporté cet exercice ?
    a. Quel est selon vous l'intérêt d'un tel exercice ?
    b. Si vous deviez synthétiser aujourd'hui ce que vous faites dans la thèse, que diriez-vous ?
    c. Comment vous prendriez-vous aujourd'hui ? Et face à un recruteur par exemple ?
    d. Etes-vous à l'aise avec ce genre d'exercice ?

Discussions si nécessaire sur certains passages des instructions, dans le cas où les commentaires n'ont pas été écrits : confrontation par la restitution des instructions par le chercheur.

Le retour sur les auto-rapports

1. **Si le participant n'a rien écrit** : si demain vous êtes obligé de réaliser un portfolio, comment le feriez-vous ?
    a. Comment voyez-vous un tel document (forme et contenu) ?
    b. A quoi servirait-il ?
    c. A qui servirait-il ?
    d. En quoi l'exercice vous a dérangé ?

2. **Si des choses ont été écrites :** Avez-vous du plaisir à écrire ce que vous m'avez envoyé ?
    a. Pour quelles raisons ?
    b. Comment vous êtes-vous senti après l'écriture ?
    c. Comment vous sentez-vous là en y repensant ?
    d. Que vous apporte un tel travail ?
    e. Est-ce difficile ?

3. Dans vos écrits, pouvez-vous m'expliquer davantage le passage…
    a. Que vouliez-vous dire par… ?
    b. Concrètement, qu'est-ce vous avez fait ? Comment avez-vous procédé ?
    c. Qu'est-ce que cela implique pour vous ?
        i. Qu'est-ce que cela vous a apporté ?
        ii. Quelles difficultés avez-vous rencontré ?
    d. Auriez-vous procédé de la même manière aujourd'hui ?
        i. En quoi êtes-vous satisfait du résultat ?
        ii. En quoi cette activité vous plait-elle ?

4. Pour continuer l'écriture du portfolio, comment voyez-vous le document final ?
    a. Quelle forme prévoyez-vous ? Pour quelle diffusion ?
    b. A quoi servira-t-il ?
    c. A qui servira-t-il ?
    d. Comment métriez-vous en valeur vos réalisations ?

Discussions sur l'intérêt d'un portfolio, sa diffusion et ce qu'elle implique sur la forme et le contenu.
Echanges sur les différences entre CV et portfolio, papier et en ligne.

Conseils sur les CV et portfolio s'ils demandent.

Les écrits permettent la transition avec la notion de compétence.

<u>La notion de compétence – appareillage théorique</u>

1. Qu'est-ce que la notion de compétence évoque pour vous ?
2. Qu'est-ce qui vous paraît important ?

Questions subsidiaires possibles :

Être efficace : Qu'est-ce que veut dire pour vous être efficace dans votre travail ?

Compétence vs savoir-faire : Quelle distinction fais-tu entre compétence et savoir-faire ?

Combinatoire de ressources : A quel(s) moment(s) tu mobilises les savoir-faire que tu as listés ? Sont-ils exclusifs / combinés ?

Savoir-agir en tout situation : Quand tu agis, disposes-tu de toutes les informations nécessaires ? Comment fais-tu pour agir sans tout connaître ?

Te contentes-tu d'exécuter un protocole de recherche (des savoir-faire ?) ?

Schème opératoire, savoir-combiner : Quand tu te considères efficace (disons quand tu es arrivée à des résultats), qu'as-tu mis en œuvre ? D'abord en termes de savoir-faire : Comment s'expriment-ils dans la situation efficace ?

Comment et quand estimes-tu que quelqu'un est compétent ? Par exemple, quand et comment un dentiste est-il compétent ? Que met-il en œuvre pour assurer son travail de manière efficace (attendue) ?

Combinatoire de ressources personnelles : Quand tu fais [telle activité], quels savoir mobilises-tu ? Quel style adoptes-tu ? Qu'est-ce qui fait que ton style diffère de celui des autres alors que vous mobilisez à peu près tous les mêmes savoirs ? Est-ce que tu fais [telle activité] de la même manière dans tout type de contexte ?

Comment articules-tu les différents savoir-faire nécessaires à la rédaction d'un article pour arriver à l'article final ?

Compétence réelle : Quelle différence fais-tu entre le référentiel de compétences de la fiche RNCP/ABG/autres et la (ta) réalité ? En quoi un tel référentiel peut t'être utile ?

Aspect collectif des compétences individuelles : Dans des situations complexes, comment résous-tu le problème ? A qui fais-tu appel ? A quoi ?

Réussir et être compétent : Est-ce qu'un cavalier qui réussit à un saut d'obstacle est compétent ? Est-ce que réussir, c'est nécessairement être compétent ?

Savoir expliquer ses compétences : Qu'est-ce que veut dire être compétent, dans un contexte d'entretien de recrutement ? Quelle utilité ?

Attribution de la compétence : Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous êtes compétent ?

Synthèse : Au total, qu'est-ce que veut dire « être compétent » ?

Possibilités de demander au doctorant de réaliser un schéma etc… selon les échanges.

Discussions sur la notion après que le chercheur l'a définie dans des termes simplifiés.

<u>L'entretien touche à sa fin</u> :

1. Pour notre troisième entretien, j'aimerais que vous écriviez une histoire (un récit, une narration) sur ce que vous réalisez dans votre thèse, en reprenant la notion de compétence.
2. Aussi, pensez à un récit (une fiction, une narration) sur votre parcours en imaginant une fin heureuse à l'histoire.
3. Continuer le portoflio pour arriver à un document (ou autre forme) qui soit suffisamment initié pour l'utiliser sur la durée après les entretiens.

III. Entretien 3 : contrôle réflexif

Qu'est-ce qui a changé depuis la dernière fois qu'on s'est vu ?

1. **Pouvez-vous me raconter la deuxième histoire à laquelle je vous ai demandé de réfléchir, sur votre parcours ?**
    a. Comment avez-vous vécu l'écriture de cette histoire ?
    b. Qu'est-ce qui était difficile ?
    c. En quoi cela résonne avec nos différents entretiens ?

2. **Je vais vous lire ce que vous m'avez dit la toute première fois sur votre parcours, votre thèse et votre projet après thèse. Vous m'arrêtez quand vous le souhaitez.**
    a. Pourquoi n'êtes-vous plus d'accord avec vos propos d'il y a 6 mois ?
    b. Qu'est-ce qui a changé ? Pour quelles raisons ?
    c. Vous semblez tenir une ligne ferme : pour quelles raisons ? Qu'est-ce qui vous rend sûr de et confiants par rapport à qui vous voulez être ?
    d. Qu'est-ce que cela vous fait de m'entendre lire votre parcours ?

3. **Pouvez-vous me raconter la première histoire ?**
    a. Aujourd'hui, disons que je suis recruteur et que j'aimerais que vous me « racontiez » en quelques phrases qui vous êtes, votre expérience, votre doctorat et ce que vous voulez être plus tard.

b. En quoi cela vous a été utile d'écrire pareille histoire, en utilisant la notion de compétence ? Qu'est-ce que cet exercice vous a apporté ?
c. Qu'est-ce que la notion de compétence vous apporte ?
    i. En quoi êtes-vous compétent ?
    ii. Comment le savez-vous ?
d. Que pensez-vous des référentiels de compétence qui existent sur le doctorat ?
e. Si vous étiez recruteur, à quoi attacheriez-vous de l'importance ?

4. En quoi cela résonne-t-il avec le portfolio ?

a. Comment ces exercices peuvent-ils vous aider à constituer le portfolio ?
    i. *Si pas d'auto rapports produits* : peut-on revenir sur votre souhait de ne pas produire d'auto rapport ? Quelles sont les raisons principales et en quoi trouveriez-vous un tel exercice utile aujourd'hui ? Pour qui ?
b. Quel intérêt voyez-vous au portfolio ?
c. Comment pourrait-il vous être utile ? Pour qui ?
d. Si vous étiez un recruteur ?
e. Que faudrait-il faire pour le rendre utile ? Comment mettriez-vous en valeur vos réalisations ?
f. A quel moment est-il le plus opportun de s'atteler à construire et alimenter un portfolio ?

5. Retour sur les formations transversales : que pensez-vous de ces formations ?

a. En quoi est-ce utile ?
b. Que voudriez-vous ?

6. Que vous a apporté notre travail ?

a. Qu'est-ce que nos entretiens vous ont apporté ?
b. Comment avez-vous ressenti ces différents exercices ?
c. Pourriez-vous me dire de quoi il s'agissait, à chaque entretien ?
d. Quel sentiment avez-vous par rapport à nos entretiens ?
    i. En quoi ce travail peut-il vous aider ?

ii. Quelles attentes ont été comblées ? Quelles sont vos déceptions ?

iii. Quelles améliorations voyez-vous à un tel accompagnement ? Que verriez-vous en termes de formation transversale ?

iv. S'il y a eu des décalages d'entretien : qu'est-ce qui a fait que vous avez eu à repousser nos rendez-vous ?

Référence (corps du text	Champ disciplinaire	Discipline	Début	Année thèse avril-mai 2018	Type de parcours avant thèse	Parcours avant thèse	Financement
SVT1	Sciences du vivant	Sciences de la vie et de la sante	2016	2	Recherche	L1 et L2 SVS (Toulouse) - L3 (Québec) - Master (Lyon) infectiologie - Stages en paludisme	Contrat doctoral
SVT2	Sciences du vivant	Physiologie et biologie des organismes - populations - interactions	2016	1	Recherche	1ère année médecine - L1 - L3 microbiologie, génétique, M1 microbiologie, M2 recherche écologie microbienne (Lyon) - Stage recherche M2 - Année off recherche travail - vacations secondaire	Labex
SVT3	Sciences du vivant	Aspects moleculaires et cellulaires de la biologie	2016	2	Recherche	Licence biologie - Master oncologie (Lyon) Stages laboratoires radiologie cellulaire et moléculaire, stage recherche Centre Léon Bernard	Fondation+L39+H39:N39+F39:N39+L39+H3+C39:N39
SVT4	Sciences du vivant	Aspects moleculaires et cellulaires de la biologie	2015	3	Recherche	**Tout à Lyon** M1 Stage recherche M2 recherche même labo cardio vasculaire métabolisme diabétologie nutrition	Contrat doctoral
SVT5	Sciences du vivant	Physiologie et biologie des organismes - populations - interactions	2016	2	Recherche	IUT - M1 - M2 physiologie (stage dans labo privé)	Contrat doctoral
SE-SVT	Sciences exactes	Sciences de l'univers	2016	2	ENS-Recherche	ENS - Agrégation du secondaire Biologie-géologie	Contrat normalien
SE-SVT2	Sciences exactes	Mecanique des solides, genie mecanique, productique, transport et genie civil	2016	2	Professionnalisant	Licence acoustique - Master acoustique (université du Maine) avec M2 Pro et stage 6 mois	Labex
SE1	Sciences exactes	Physique	2016	2	Recherche	L3, M1, M2 en physique - 3 stages (physique statistique, réseaux complexes) à Boston, ENS Lyon et Helsinki	Contrat doctoral
SE2	Sciences exactes	Chimie	2016	2	Recherche	Classe prépa intégrée ENSCPB - ENSCPB (diplôme ingénieur, Bordeaux) - stages (5 mois Allemagne; recherche 7 mois Michelin)	Contrat doctoral
SE3	Sciences exactes	Chimie	2016	2	Recherche	Licence chimie - Master analyses et contrôles (Lyon)	Région ARA - ARC3 (environnement)
SE4	Sciences exactes	Sciences de la Terre - Géologie	2017	1	ENS-Recherche	Prépa BCPST (Bordeaux) - ENS - Master géosciences - Stages (L3 recherche , M1 à Glasgow, M2 ENS) - Ecoles des Mines entre M2 et thèse et stage au Chili)	Contrat normalien
SE5	Sciences exactes	Electronique	2015	3	Ecole d'ingénieur - recherche	CPGE (Lycée du Parc) - Ecole d'ingénieur Centrale Lyon (stage CEA)	Cotutelle France-Canada
SHS1	Sciences humaines et sociales	Sciences juridiques - Droit privé	2015	3	ENS-Recherche	Classe prépa - ED1 Droit éco gestion - ENS éco-gestion (L3 et M1) - Agrégation éco-gestion - M2 (Assas) droit privé	Contrat normalien
SHS2	Sciences humaines et sociales	Droit du travail	2016	2	Recherche	Master (Toulouse) en droit de l'emploi	Aucun - Travail complémentaire
SHS3	Sciences humaines et sociales	Sciences politiques	2016	2	Recherche	Licence sciences politique (spé séminaire sociologie) - Master sociologie politique	Contrat doctoral
SHS4	Sciences humaines et sociales	Anthropologie	2016	2	Recherche	M1 Lettres, M2 Philo, M2 anthropo (Lyon)	Sans Vacations
SHS5	Sciences humaines et sociales	Géographie	2016	2	Recherche	M1 « géographie, environnement, territoire », M2 recherche « Interface Nature Sociétés » - 2 stages géographie environnementale	ANR de 2 ans

Annexe 9 : Dispositifs de professionnalisation

Logique	**Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action**			**Logique de l'action**
Cible	Individuel	Collectif	Système d'activité de professionnalisation	Système d'activité de thèse
Rappel de la définition selon Wittorski (2007)	Situation de transmission de connaissances, de coconstruction de pratiques nouvelles et de modification des façons habituelles de voir la situation par l'intervention d'un tiers			Situation connue présentant un caractère de nouveauté qui conduit à une adaptation dans l'action des process d'action habituellement mis en œuvre
Description	Coaching et mentoring de carrière Accompagner au niveau individuel	Collectifs autour d'espaces de discussion	Coopérations avec des le monde socioéconomique et des intermédiaires de l'emploi en particulier	Revoir l'encadrement de thèse afin d'y inclure de nouvelles compétences attendues participant du développement professionnel des jeunes docteurs
Objectifs	Donner la méthode pour être autonome, accompagner les transitions	Donner confiance, Favoriser sentiment d'appartenance, Rompre l'isolement, Réduire le mal-être, Créer un réseau d'alumni	Faire jouer le réseau pour professionnaliser (manques de moyens internes), bénéficier des bonnes pratiques	Renormer l'encadrement de thèse
Pratiques	Parrainage, Coaching managérial de carrière, Questionner sur le travail, entretiens individuels, adaptation aux besoins, Accompagner la recherche de financement	Echanger sur les projets, Donner la parole, Créer un club, une communauté, Des temps de parole, , Echanger dans un cadre convivial, Mélanger les profils	Avec des associations de doctorants (création de formations par les doctorants, relai d'informations), avec des intermédiaires de diverses formes (co-construction, appels d'offres, formations ponctuelles), avec le réseau d'acteurs du doctorat (Workshops et création d'outils)	Former l'encadrement au management, Faire réfléchir l'encadrement au projet professionnel

Logique	Logique de la réflexion sur l'action	Logique du discours légitime	
Cible	Système d'activité de professionnalisation	Socio-économique - organisation - activité - individuel	
Rappel de la définition selon Wittorski (2007)	Situation de formalisation (orale ou écrite) de ses propres pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action	/	
Description	Amélioration de l'offre de professionnalisation des jeunes docteurs par évaluation et analyse	Pratiques discursives renormant le doctorat en rapport aux représentations historico-culturelles et préjugés socio-économiques	
Objectifs	Identifier les best practices, Identifier des parcours, S'adapter à l'activité et à l'audience, Créer des coopérations intra universitaires, Rendre les dispositifs efficients, Mesurer l'efficacité des formations, être en cohérence avec l'HCERES, revoir l'offre pour attirer les jeunes docteurs dans l'offre de professionnalisation	Promouvoir en changeant le discours, Promouvoir par des acteurs compétents	Promouvoir par un discours essentialiste-utilitariste Promouvoir par les enquêtes statistiques
Pratiques	Réaliser un benchmark pour définir les pratiques, constuire des formations flexibles, coordonner l'action dans l'université (ED), évaluer les formations (Enquêtes d'évaluation et de satisfaction, analyse des enquêtes), reformulation des catalogues, restructuraton de l'offre d'accompagnement, techniques pour susciter l'intérêt (Heures formation transversales obligatoires, formations flexibles, Co-construire, construire des formations plus porteuses, changer de pédagogie), avec le réseau d'acteurs du doctorat (Workshops et création d'outils)	Promotion des docteurs par leurs compétences, parler d'expérience professionnelle plutôt que d'études, de poursuite de carrière plutôt que d'insertion, utiliser les chiffres pour rétablir la vérité Créer des dispositifs de réseau pour valoriser le doctorat, privilégier les instituts reconnus et les animateurs compétents Critiquer les actions contreproductives et les discours nourris par les acteurs privés	Utilité du docteur (compétences; Innovation, croissance et société), utiliser les dispositifs d'incitations financières comme discours promotionnel Créer des observatoires d'insertion (enquêts longitudinales)

f

Logique	Logique de l'encastrement socioéconomique		Logique de réflexion pour l'action
Cible	Organisationnel - Système d'activité de professionnalisation	Individuel	Individuel
Rappel de la définition selon Wittorski (2007)	/		Situation de formalisation de pratiques nouvelles par une réflexion anticipatrice de changement sur l'action
Description	Encastrement de l'université et de l'activité de professionnalisation dans la sphère socio-économque	Encastrement des jeunes docteurs dans la sphère socio-économique	Proposer aux doctorants des nouvelles voies professionnelles autres que l'académie
Objectifs	Valoriser la recherche, le doctorat et l'université	Construire un réseau professionnel	Elargir les perspectives en dehors de l'académie, Se projeter, Anticiper, Faire émerger des opportunités d'emploi
Pratiques	Construire des dispositifs formation-action avec des intermédiaires de l'innovation, créer une société de valorisation, Colloques avec le monde socio éco, Inciter et aider les thèses portées par les entreprises, Faire de la veille sur l'économie locale, Créer et entretenir un réseau université-monde socio éco, Accompagner le monde socio éco	Créer des occasions de rencontres doctorants-entreprises (formations, tables rondes, déjeuners…), favoriser l'émergence d'un réseau d'alumni en multipliant les occasions de rencontres (formations…)	Faire témoigner des entreprises, Faire sortir du laboratoire, Organiser des rencontres (petits déjeuners, tables rondes), Diversifier les situations, Donner des pistes d'emploi, Faire connaître l'entreprise, Faire des retours d'expériences, Travailler sur la définition du projet professionnel, Bilan de compétences, Répondre aux questions encore non identifiées, Plateforme de mise en lien docteur-entreprise, Créer des forums de recrutement, Créer un annuaire partagé de profils de compétences

Logique	Logique de l'action et logique de la réflexion et de l'action	Logique de la réflexion sur l'action
Cible	Individuel	Individuel
Rappel de la définition selon Wittorski (2007)	**Réflexion et action** : Situation inédite mettant en échec les façons de faire habituelles et conduisant à une itération entre la recherche d'informations et leur utilisation pour agir **Action** : Situation connue présentant un caractère de nouveauté qui conduit à une adaptation dans l'action des process d'action habituellement mis en œuvre	Situation de formalisation (orale ou écrite) de ses propres pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action
Description	Proposer des nouveaux contextes comme autant d'opportunités de développement professionnel et potentiellement de professionnalisation	Logique constructiviste de médiation de la réflexion par des outils
Objectifs	Mettre en situation, Développer des compétences manquantes	Outiller le doctorant, Constuire des savoirs d'action
Pratiques	Formation par l'action, Créer une entreprise, S'immerger dans l'entreprise, Développer les compétences numériques	Former sur des outils, accompagner à l'outil, Ateliers pratiques, Créer un portfolio, Organiser et préparer aux comités de suivi, Identifier les compétences valorisables, transférables, Mettre en mots les compétences, Pitcher son profil, Communiquer la thèse (écrit et oral), simulations d'entretiens Accompagnement individuel sous forme de coaching

Logique	**Logique de l'intégration assimilation**	**Logique de la qualité**	
Cible	Individuel / collectif	Organisationnel / Système d'activité de professionnalisation	Système d'activité de thèse
Rappel de la définition selon Wittorski (2007)	Situation d'apprentissage de savoirs théoriques ou d'action nouveaux	De l'ordre d'une logique de réflexion pour l'action (cercles qualité)	
Description	Transmission orale de savoirs théoriques sur la recherche d'emploi, les bonnes pratiques, la carrière, les compétences, les manières de faire…	Mise en place et partage de démarches qualités mises en place par les organisations	Création et diffusion de normes qualité du doctorat
Objectifs	Former au projet professionnel et personnel	Répondre à une demande institutionnelle et de marché de structuration en vue d'une amélioration des processus (efficience) et des résulats (efficacité)	Promouvoir les compétences des docteurs auprès du monde socio-économique Attester des compétences développées par les docteurs
Pratiques	Modules de formation soit en petits groupes soit en cours magistral (plénière)	Mise en place de démarches qualités avec des organismes spécialisés Labellisation d'activités (HRS4R) Diffusion des bonnes pratiques et recherche de la qualité (Workshop Encadrement doctoral)	Concaténer différentes recherches sur les compétences Créer une fiche au RNCP Légiférer Diffuser le RNCP comme outil de réflexion sur les compétences (prise de conscience, atteinte des compétences) Articuler les formations transversales avec le RNCP

Annexe 10 : Sémantique des dispositifs

Atelier doctoral transfrontalier

L'expérience doctorale : un tremplin pour votre avenir professionnel

– outils et stratégie –

ACCORDING TO HARVARD BUSINESS SCHOOL,
YOUR PITCH SHOULD COMMUNICATE:

- what you want the listener to remember about you
- the value you bring in terms of impact
- the unique benefits you bring to business
- how what you do is different from the competition
- your immediate objectives
- what you expect the person you're talking to do for you

ACADÉMIE DE L'INNOVATION

ACADÉMIE DE L'INNOVATION
« CONJUGUER LES TALENTS DES DOCTORANTS POUR DÉVELOPPER DES PROJETS INNOVANTS »

Organisée à l'échelle du site Lyon-Saint-Étienne, l'Académie de l'innovation est une formation par l'action à la culture entrepreneuriale ayant pour objectifs de sensibiliser les doctorants à l'entrepreneuriat et les orienter vers d'autres dispositifs d'accompagnement si cela est concluant, et leur permettre de découvrir l'entrepreneuriat à travers une expérience unique en mode projet et en équipe pluridisciplinaire pendant quatre mois sur des idées innovantes : un produit, un service nouveau, une projet d'innovation sociale ou environnementale, etc.

Elle est développée par l'Université de Lyon en partenariat avec le pôle entrepreneuriat Beelys, la SATT PULSALYS et la Fabrique de l'Innovation.
Le mode d'apprentissage par l'action, et par la démarche d'essai-erreur, a été retenu dans le but de favoriser une appréhension transversale de la gestion d'un projet d'innovation par des personnes ayant des bagages de connaissances différents. L'enseignement pratique complètera les savoir-faire opérationnels issus d'un vécu en situation réelle.

Cette formation alterne des modules de formation avec des temps d'expertise et de rencontres avec des professionnels de l'innovation et de l'entrepreneuriat. Les groupes pluridisciplinaires travaillent en autonomie pour produire les livrables références du processus entrepreneurial.

DOCTORIALES DE L'UNIVERSITÉ DE LYON : UN REGARD NEUF SUR DES ENJEUX D'INNOVATION

LES DOCTORIALES DE L'UNIVERSITÉ DE LYON ONT POUR AMBITION DE RAPPROCHER LES DOCTORANTS ET LES ORGANISATIONS SOCIO-ÉCONOMIQUES DU TERRITOIRE.

Organisées à l'échelle du site Lyon – Saint-Etienne, elles proposent une formation-action pendant laquelle des équipes pluridisciplinaires de doctorants apporteront un regard neuf sur des problématiques soumises par des organisations (entreprises, collectivités, associations, etc.). Les problématiques peuvent être de nature technologique, stratégique, organisationnelle, marketing, d'usage, de développement à l'international, etc.

Exemple de sujets

LES DOCTORIALES ONT UN DOUBLE OBJECTIF :

- **Permettre aux futurs docteurs de se confronter à la complexité de différents mondes professionnels et de développer leur adaptabilité et leur capacité à répondre à des questions opérationnelles.**
- **Apporter aux organisations une plus-value originale sur un projet opérationnel innovant ou avec enjeu stratégique réel mais également acquérir une meilleure compréhension pratique des compétences des doctorants et docteurs.**

Annexe 11 : Précisions méthodologiques d'observation participante au sein du dispositif transfrontalier

1. Terrain : justification, délimitation et objectifs

Le choix du terrain s'est opéré d'une manière opportuniste et en regard d'articulation de différents calendriers : il tombait bien. Je cherchais à réaliser une ethnographie en observation (participante ou non), au sein d'un dispositif proposé par l'Université de Lyon à destination des doctorants. L'objectif est double : un diagnostic de ce qu'il se fait dans un dispositif et comprendre des effets perçus par les doctorants en regard des effets espérés et évalués par l'organisateur ; trianguler les données collectées en exploratoire sur les pratiques de professionnalisation des doctorants.

Le dispositif s'étale sur trois jours et se déroule à Turin, au sein de l'Université Torino (Université de Turin). J'y ai été introduit par Lucia Salto, contact privilégié à la fois de l'Université de Lyon (service de la formation doctorale transversale) et de RD2 Conseil (invitation à une table ronde sur les compétences de docteurs). Il s'est tenu pendant mon séjour de recherche à Turin, du 21 au 23 septembre 2018. Trois populations étaient invitées, suite à une sélection basique (CV et lettre de motivation) : les doctorants de l'UdL, de l'Université de Turin (incluant Politecnico di Torino) et de Suisse occidentale (confédération). Les doctorants résidaient soit en résidence universitaire, soit par leur propre moyen. Etant déjà sur place depuis deux semaines, je résidais en appartement dans le centre de Turin, seul. Les trois jours étaient animés par trois coach professionnels (trois femmes : italienne, suisse et franco-germano-polonaise) experts en communication, développement de carrière et management interculturel. Le programme était le suivant :

Tableau 55. Programme Dispositif Transfrontalier

Mercredi 19/09/2018	**Jeudi 20/09/2018**	**Vendredi 21/09/2018**
Arrivée des participants – installation à la résidence universitaire [pour les concernés]	Ateliers pratiques : Elevator Pitch (3 groupes parallèles)	Préparation à l'entretien d'embauche dans différents contextes culturels
Déjeuner/buffet	Pause-café	Pause-café
Mot d'accueil Introduction de l'Atelier Doctoral	Stratégies et outils pour décoder la culture professionnelle de l'employeur et surmonter les incidents critiques dès l'entretien d'embauche	Simulations d'entretiens avec des professionnels – Groupe 1 Préparation à l'entretien d'embauche – Groupe 2
Concrétiser et clarifier son projet professionnel Identifier ses talents et compétences	Pause-café	Simulations d'entretiens avec des professionnels – groupe 2 Débriefing et simulations d'entretiens – groupe 1
Pause-café	Candidature 4.0 ; bien utiliser les bons réseaux sociaux	Bilan avec les formatrices et clôture de la manifestation
Concrétiser et clarifier son projet professionnel Identifier ses talents et compétences (suite)	Ateliers pratiques : - Elevator Pitch - Travail individuel sur le CV et le profil en ligne - Communication interculturelle	Déjeuner buffet
Diner dans Turin	Pause et trajet jusqu'au restaurant	Départ des participants
Soirée libre	Diner avec des représentants d'entreprises [Business Diner]	

Trois groupes sont constitués :

- Groupe francophone. Je suis dans ce groupe, composé d'une quinzaine de personnes, dont la majorité est française, avec une personne allemande résidant en Suisse Romande, trois personnes italiennes parlant français couramment, une personne suisse résidant en Suisse Romande.
- Groupe anglophone (même chose)
- Groupe italophone (même chose).

Je mène l'observation participante au sein du premier groupe uniquement, pour les ateliers en groupe. Nous nous rencontrons dans une salle de réunion autour d'une grande table ovale, au fond d'une cour au rez-de-chaussée du 13, via Accademia Albertina. Les plénières rassemblent les trois groupes, dans l'amphithéâtre situé lui-aussi au rez-de-chaussée, où je peux avoir des retours plus larges par les questions qui y sont posées. Les buffets et pauses s'organisent à l'étage, offrant un espace plus large, même si mal aéré, pour échanger. Quelques fois, pour les exercices communs aux trois groupes, nous y retrouvons également, ou bien dans le patio du rez-de-chaussée (*Ice-breaking game* après le mot d'accueil, jeu en plénière par groupe la deuxième journée).

L'observation est menée en continu tout le long du dispositif, avec des temps plus marqués que d'autres. S'est également posée la question de la délimitation de l'observation-participante : quand s'arrête-elle ? Les moments d'échanges informels hors ateliers et plénières constituent-ils une observation-participante ? Quand je prenais un verre en terrasse avec d'autres doctorants, était-ce une observation-participante ? Le plus souvent, oui, car les échanges tournaient régulièrement autour de ce que les doctorants étaient en train de vivre, les réticences, les critiques (davantage que les points positifs, d'ailleurs). Je ne considérais pas les autres moments plus détendus comme de l'observation-participante, bien qu'indirectement et inconsciemment, cela ait sans doute affecté mes interprétations.

3. Grille d'observation et rôle de l'observateur

La grille d'observation générale est la suivante.

Moments	**Observation/Participation**	**Méthodes**	**Objectifs**
Ateliers en groupe	Participation aux échanges Réalisation des exercices demandés Discussions informelles pendant les pauses avec participants/coachs/organisateurs	Double prise de notes (voir annexes) : ce qui est dit, ce que les participants disent, mes impressions. Prise de note après les pauses sur les échanges.	Observer les pratiques et dessiner les lignes du dispositif. Recueillir les perceptions individuelles.
Plénières	Pas de questions posées Ecoute des informations transmises Discussions informelles pendant les pauses avec participants/coachs/organisateurs	Double prise de notes (voir annexes) : ce qui est dit, ce que les participants disent, mes impressions. Prise de note après les pauses sur les échanges.	Observer les pratiques et dessiner les lignes du dispositif. Recueillir les perceptions individuelles.
Business Diner	Intégré en totalité au business diner Pas d'objectif de recherche d'emploi Discussions informelles avec des doctorants lors de pauses	Participation totale Mémos vocaux après le dîner	Essai de mise en pratique des techniques enseignées (pitch, discussions « réseau ») Observer un dispositif réseau

			Recueillir les perceptions individuelles
Simulations d'entretiens	Observation et participation Rôle de l'observateur dans les simulations, uniquement (ni candidat ni recruteur)	Double prise de note délicate : concentration sur l'observation demandée. Mémo vocal en fin.	Observer une simulation d'entretien, les conseils des experts et les recueillir les perceptions des doctorants et intervenants
Jeux	Observation et participation	Prise de note a posteriori	Observer des pratiques de cohésion de groupe et une voie de professionnalisation originale. Recueillir les perceptions individuelles
Pauses (café, déjeuner)	Discussions informelles pendant les pauses avec participants/coachs/organisateurs	Prise de note a posteriori	Recueillir les perceptions individuelles
Soirées hors dispositif	Discussions informelles	Mémos vocaux a posteriori	Sans objectif précis

Au total, le degré de participation est continu et élevé tout le long des trois jours, alternant entre participation, double prise de notes, discussions informelles avec les participants, les organisateurs et la coach du groupe francophone, et l'enregistrement de mémos vocaux (le plus souvent le soir en rentrant). Les moments d'isolement sont rares, pris dans une dynamique où, étant doctorant, on me considère à part entière comme un participant. **Quelques personnes sont au courant de mes intentions :**

- Les organisateurs et la coach du groupe francophone, en regard d'un principe d'éthique de la recherche ;
- Les doctorants, uniquement ceux qui m'ont demandé sur quel sujet je travaille, amenant de fait une discussion sur mon engagement par rapport à ce dispositif.

En regard de la matrice de Roulet et al (2017), mon positionnement est dynamique et adaptable. Ni totalement masqué, ni totalement ouvert. Dans tous les cas, je suis à la fois sujet et objet de l'observation-participante car doctorant de l'Université de Lyon, permettant un recueil d'information riche en même temps qu'exigeant une attention permanente à mon positionnement. J'oscille entre le natif-participant (Brannick et Coghlan, 2007) et le chercheur-observateur. Les informations que je donne sur ma présence sont partielles tant sur le contenu que sur les interlocuteurs. Il faut distinguer comme suit :

Interlocuteur	**Contenu révélé**
Doctorants du groupe francophone	Sur demande, je réponds que mon sujet porte sur l'après-thèse, le devenir des docteurs. J'approfondis en répondant aux questions en donnant des éléments superficiels sans rentrer dans les détails. J'occulte les mot professionnalisation, employabilité, compétences. Aux doctorants qui me demandent s'ils sont observés, je réponds par l'affirmative. Aux autres qui ne demandent pas, je ne dis rien.
Organisateurs	Les organisateurs sont au courant de ma présence, dans la mesure où elle a fait l'objet d'un accord tacite. Le collège doctoral et en son sein le service de la formation transversale connait mes travaux de recherche, pour leur avoir présenté le 1er mars 2018.
Les coachs	La coach du groupe francophone a été prévenue de ma présence. Je me présenté et avons échangé quelques instants sur mes travaux de thèse. Les autres coachs ne savent pas qui je suis, je n'ai eu que très peu d'interactions avec.
Les autres doctorants des autres groupes	Les interactions que j'ai eues avec sont à la marge, lors de jeux en commun ou du business diner. Je procédais de la même manière qu'avec les doctorants du groupe francophone.
Entreprises, lors du business diner	Cet événement a l'avantage de sa forme : dispositif réseau dans un restaurant où le niveau sonore monte vite. Il n'y a donc pas vraiment

	l'occasion de s'attarder (questionner) sur l'objectif de ma présence. Je procède comme avec les doctorants du groupe francophone, ici avec une particularité : je constitue également un réseau professionnel.
Intervenants extérieurs lors des simulations d'entretien	Je préviens les intervenants avant le début des simulations, car je souhaite être dans le rôle de l'observateur, uniquement. Or, ce rôle est également une observation-participante, dans la mesure où il donne des retours sur ses observations. Je précise mon sujet de thèse lors de discussions informelles après, voire lors de la construction de liens sur réseau social.

4. Limites de la stratégie adoptée

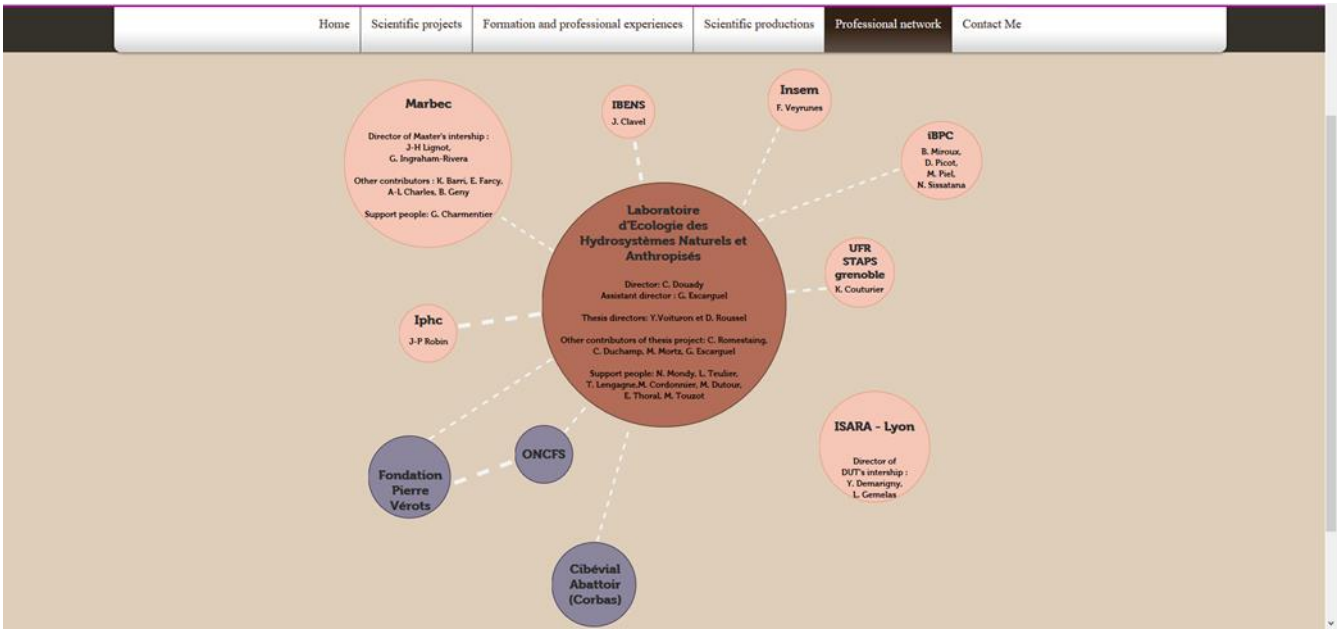
L'exercice est délicat. Cela tient au fait de l'immersion dans le contexte organisationnel de départ – chercheur « natif » (Alvesson, 2003b; Brannick & Coghlan, 2007) – de plusieurs points de vue. D'abord, l'environnement : le dispositif se déroule à Turin où je suis en séjour de recherche depuis deux semaines. Je connais des intervenants (Lucia Salto), ai eu le temps de m'accommoder du cadre, de la ville, de l'université. Je travaille depuis deux semaines avec L. Salto et un autre chercheur de l'Université de Turin sur la problématique du devenir des docteurs de Unito. Ensuite, l'organisation : je suis doctorant de l'Université de Lyon et à ce titre, je participe au dispositif. En même temps, mon terrain de recherche principal est au sein de l'Université de Lyon. J'ai observé et analysé des processus de professionnalisation à différents niveaux d'analyse, en étant à la fois dans une posture de chercheur en entreprise dont le terrain d'observation initiale est 1/ le territoire national, agrémenté de dynamiques plus européennes, et 2/ l'intermédiaire de l'emploi spécialisé RD2 Conseil (permettant un recueil d'information considérable sur les dynamiques du recrutement et les pratiques des intermédiaires sur ce marché de niche). Doublement natif et doublement délicat. Différents biais peuvent influencer l'observation. D'abord, la proximité avec les doctorants (inclus dans une dynamique de groupe) et l'organisation (du dispositif, de l'Université de Lyon et de l'Université de Turin). Ensuite, l'appartenance à un intermédiaire du marché de l'emploi spécialisé dans le recrutement de jeunes docteurs, en en faisant la promotion par le dispositif Jeune Docteur relié au Crédit d'Impôt Recherche et par les compétences que les docteurs porteraient, en regard de référentiels, pour montrer l'atout stratégique qu'ils représentent. La double prise de note, les mémos vocaux et, paradoxalement, 1/ la proximité avec les doctorants et 2/ jouer le jeu des exercices demandés, me permettent de me détacher des grilles de valuation dans lesquelles je suis imprégné et de développer, par l'exercice sur soi de méthodes et grilles des organisations d'appartenance, des formes de réflexivité (biographique, pratique et théorique).

Je ne peux pas être totalement à couvert ou totalement à découvert : la première frise avec une absence d'éthique de la recherche en plus d'être irréaliste par rapport à mon sujet de thèse (sauf à inviter un sujet et l'opérationnaliser dans les différents exercices demandés) ; le second introduirait trop de biais : je pense ici à l'effet Hawthorne, notamment.

La difficulté majeure réside dans la fiabilité des recueils que j'obtiens de doctorants au courant de mon sujet de thèse (s'ils m'ont posé la question) : à qui et à quoi puis-je me fier ? La parole des doctorants lors du recueil de perceptions dans des moments plus informels est-elle fiable, en contexte du dispositif ? Je me rends compte que les moments de décontraction (soirées) représentent des mines d'information. Mais le recueil souffre d'un retour « à chaud » où sont d'abord émises des critiques (déception, désintérêt, inutilité…) plutôt que des points positifs. Là où je souhaitais arrêter l'observation participante lors des soirées avec les doctorants (hors dispositif), je me suis rendu compte que les langues se déliaient davantage qu'en contexte institutionnel (on pouvait s'y attendre). Je décide alors de prendre en compte quelques perceptions. Je propose également à la chef de projet d'inclure quelques questions dans son questionnaire de satisfaction, qui paraissait, après discussion, orienté uniquement sur la satisfaction logistique.

Annexe 12 : Portfolio SV5

Représentation graphique du réseau professionnel.



Annexe 13 : Ecrit réflexif d'un doctorant en sociologie

« Fin des années 80. Michel est conducteur de bus au dépôt Alsace, notamment sur la ligne 3 et la ligne 5 (qui allaient devenir deux décennies plus tard les lignes C3 et C5). Alsace, c'est une grande famille. Lors de la fête des travailleurs par exemple, les gars amènent leur femme et leurs enfants. Ils ferment le dépôt, sortent le casse-croûte et le beaujolais et trinquent à ce travail qu'ils aiment, pas tant pour ce qu'ils y font - se targuer de connaître par cœur les arrêts et les parcours de toutes les lignes de bus et de trolleys du quart nord-est de la COURLY ne marche qu'un temps, quand on se rend compte qu'on y arrive, ensuite on s'en lasse - que pour ce qu'ils y trouvent pour eux-mêmes : une communauté professionnelle soudée (et virile en l'occurrence dans ces années-là). Michel se sent bien, il est peut-être heureux même, mais comme ses camarades, il sent qu'on ne sera bientôt plus aussi fier de savoir piloter un ER 100 R dans les routes sinueuses de la banlieue nord. C'est que les conditions de travail commencent à se dégrader. Et puis, ce n'est pas qu'on s'ennuie à la conduite, mais presque. Une fois le volant maîtrisé jusqu'à devenir une extension des avant-bras, une fois les routes et les itinéraires intégrées comme une nouvelle aire cérébrale, une fois les clients connus comme on connaît les membres d'une cousinade, la routine s'installe.

Dix ans qu'il y est, Michel. Depuis la fin de son apprentissage aux usines Renault Trucks de Saint-Priest. Il veut changer et Alsace ne manque pas d'éléments pouvant susciter quelque imagination. Dans le bâtiment qui jouxte les salles de l'encadrement du dépôt se trouve en effet le GDS : "gestion des dysfonctionnements sociaux". Les mecs y sont chouettes. Un peu bourrus mais jeunes et plein d'énergie. Quand il les voit intervenir dans son bus, Michel les envie. Eux, au moins, peuvent répondre à l'usager qui les emmerdent. Et puis Michel n'est pas sans argument. Son service militaire à la gendarmerie lui a laissé de bons souvenirs, et les sports de combat, même s'il n'en pratique aucun de manière régulière, ne lui sont pas totalement étrangers.

Par un beau jour de vacances au printemps 89, alors qu'il marque l'arrêt non-loin de Caluire, direction Rillieux, un gamin de Semaille entre dans le bus sans même le regarder et se dirige droit sur un autre qui roupille dans le fond. Michel sent que les choses vont lui échapper et fait directement appel au GDS. N'étant pas loin, une équipe lui annonce qu'elle arrivera en quelques minutes. Michel ne les attend pas pour intervenir, histoire d'éviter à l'un des deux de finir en baignant dans son sang. Il tente d'écarter celui qui semble avoir pris le dessus mais se prend une gifle. Michel revient à la charge, le prend par la main et le tire brusquement vers l'arrière, l'amène au sol et l'immobilise. C'est à ce moment-là que les deux types du GDS entrent dans le bus et viennent le soulager de son initiative. "Jolie clé de bras Michel !" lance René, un gars avec qui il prend souvent le café au dépôt. "Merci ! Vous recrutez en ce moment ?" La réponse est sur le ton de la rigolade,

mais il n'en pense pas moins et René l'entend bien. Deux jours plus tard, le chef de groupe du GDS appelle Michel. Deux ans après, Michel rejoint le GDS. Fin »

Tables des illustrations

Liste des figures

Figure 1. Terrains de recherche 31
Figure 2. Architecture de la thèse 32
Figure 3. Système de carrière académique (Lam, 2007 ; Lam & Marsden, 2017) 67
Figure 4. Etudes statistiques et qualitatives sur l'emploi et les trajectoires professionnelles des docteurs en France 71
Figure 5. Evolution des différentes situations sur le marché du travail entre 2011 et 2015..... 78
Figure 6. Gouverner, professionnaliser et mesurer : plan d'action pour le transfert des jeunes docteurs en dehors de l'académie 92
Figure 7. Processus dialectique de la professionnalisation, d'après Wittorski (2007)..... 106
Figure 8. Interaction entre professionnalisation et diversités organisationnelles dans la construction de carrière, Jeong et Lelebici, 2018 112
Figure 9. Enjeux de la compétence dans un troisième esprit du capitalisme 122
Figure 10. Types de savoirs au cœur de la compétence - Pôle transférable (savoirs formalisés) et pôle tacite (fortement contextualisé), d'après Grimand (2004)..... 127
Figure 11. "Grille de lecture de l'évaluation de l'employabilité à partir des compétences individuelles", Loufrani-Fedida et al. (2015) 130
Figure 12. Processus de professionnalisation (Wittorski, 1998, 2007) 150
Figure 13. L'accompagnement, d'après Boucenna et al. (2018)..... 165
Figure 14. Processus d'enquête. Schématisation reprise de Lorino (2018), sur la base des travaux de Dewey (1938) 176
Figure 15. Différents niveaux de la pratique (Pyrko et al, 2018, p.486) 177
Figure 16. Modèle de dynamique du développement de compétences au transfert - Professionnalisation conjointe des individus-activités et organisations..... 181
Figure 17. Démarche de présentation de la T.A. 187
Figure 18. Triangle sémiotique de Peirce, d'après Ogden & Richard (1923) 198
Figure 19. Présentation de l'œuvre de Vygotski 204
Figure 20. Structure hiérarchique de l'activité, selon Leontiev. Figure issue de Kaptelini & Nardi (2006) 219
Figure 21. Exemples de structures internes de l'activité chez Leontiev (Nardi, 1996, p.33) 220
Figure 22. Vision anthropologique et évolutionniste du système d'activité humain (Sannino, 2011, citant Engeström, 1985, 1987) 226
Figure 23. Triangle de l'activité modélisé par Engeström (1987) 228

Figure 24. Système d'activité de la collaboration internationale autour de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité, d'après Engeström (1999, p. 31), partiellement repris (traduction par mes soins) 231
Figure 25. Systèmes d'activité en interaction révélant des contradictions de deux niveaux (repris de Engeström, 2000, p.306) 234
Figure 26. Niveaux de contradiction dans la Théorie de l'Activité Historico-Culturelle (troisième génération) 236
Figure 27. Le système d'activité et ses processus (Engeström, 2016, p.123) 240
Figure 28. Apprentissage organisationnel (niveau macro) issu de l'interaction entre deux types d'intervention (processus et communauté) et l'expansion de l'objet de l'activité aux autres communautés au sein de l'activité (Engeström, 2016, p.137) 241
Figure 29. Cycle d'apprentissage expansif au cœur de la méthode développementale de la T.A., repris de Engeström, 2016, p. 49 248
Figure 30. Systèmes d'activité en interaction dans l'activité de soin à domicile. 250
Figure 31. Cycle d'apprentissage expansif de la méthode développementale de recherche (Nummijoki et Engeström, 2013, p.54 251
Figure 32. Dialogue entre la professionnalisation-travail et la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité par le biais de la professionnalisation (transfert vers l'entreprise) des jeunes docteurs en France (hors santé) 264
Figure 33. Rencontre entre deux systèmes d'activité - CIFRE - Création du dispositif de recherche dans une zone proximale de développement 274
Figure 34. Contradiction primaire de l'activité scientifique (Engeström, 2014, p.96) 287
Figure 35. Démarche de recherche qualitative épigénétique agentive 308
Figure 36. Exploration hybride (Thiétart, 2014) 312
Figure 37. Construction de l'objet de recherche 314
Figure 38. Calendrier des terrains de recherche 323
Figure 39. L'accompagnement par l'analyse de pratiques centrée sur le système d'activité de thèse : mise en ZPD de deux systèmes d'activité 342
Figure 40. Processus d'accompagnement 349
Figure 41. Design de recherche 358
Figure 42. Démarche de la recherche 367
Figure 43. Double contrainte du système d'activité de professionnalisation des jeunes docteurs 371
Figure 44. Contradictions entre le système d'activité de professionnalisation (SED) et l'Ecole Doctorale 376

Figure 45. Représentation par les acteurs de la professionnalisation-travail de l'activité de la DR vis-à-vis de celle de la professionnalisation 383
Figure 46. Plan d'action à la création du Pôle Carrière en mars 2018 (schématisation de l'auteur de la thèse)..... 387
Figure 47. La compétence de gestion de projet / transition professionnelle come médiatrice de l'activité de professionnalisation multi niveaux 389
Figure 48. Catégorisation (formalisation) de l'existant en matière d'accompagnement des JD (issu des discours avec B. et C. et des observations lors du WED2018 et du Dispositif Transfrontalier à Turin)..... 391
Figure 49. Regroupement de logiques contradictoires dans une communauté transformatrice et productrice d'instruments de professionnalisation 395
Figure 50. Trois systèmes d'activité en interaction : Pôle Carrière des Docteurs (PDC)-SED - Entreprises - Etat, dans une zone proximale de développement pour la professionnalisation des JD et leur emploi..... 400
Figure 51. Instruments textuels : ce qu'ils révèlent comme concepts sous-jacents. 401
Figure 52. Deux systèmes d'activité de la thèse juxtaposés : la création de connaissance (à gauche) ; l'employabilité (à droite) 416
Figure 53. Fonctions de l'accompagnement et processus..... 449
Figure 54. Emergence du triangle de l'activité au fil des rencontres. 450
Figure 55. Dimensions de la communauté d'enquête épistémique et transformative de l'activité de création de connaissance 452
Figure 56. Accompagnement par la direction de thèse : mutation du métier et contradictions dans l'évolution..... 463
Figure 57. Evolution de la représentation liée à l'objet que se fait le doctorant, croisée à sa finalité 474
Figure 58. Système d'activité du jeune chercheur doctorant - Représentation double : récit de l'activité et récit phénoménologique..... 475
Figure 59. Articulation des savoirs dans le développement d'une compétence de type processus, d'explicitation de processus..... 479
Figure 60. Articulation des savoirs dans le développement d'une compétence de type processus, de projection de soi 481
Figure 61. Accompagnement et zone proximale de développement : infrastructure, conditions, processus de développement d'une compétence d'énonciation de savoirs sur et pour l'activité, nœud du système d'activité..... 485

Figure 62. Système d'activité de l'Université de Lyon, orienté vers sa professionnalisation : l'enjeu de sa division du travail. 493
Figure 63. Modèle des interactions entre activités : la communauté comme nœud fragile 495
Figure 64. Professionnalisation conjointe individus, activités et organisation. (Représentation graphique inspirée de Wittorski, 2007) 496
Figure 65. Dimensions sous tendant la construction possible des voies de professionnalisation de l'activité, des jeunes docteurs et de l'université 497
Figure 66. Trajectoire de construction de la professionnalisation multi niveau 500
Figure 67. Processus de professionnalisation multi niveaux 502
Figure 68. Double hélice épigénétique : création de nœuds progressifs pour l'intermédiation des savoirs 505
Figure 69. Dimensions du transfert des compétences des jeunes docteurs de l'UdL travaillant dans l'entreprise (soutenance entre 2013 et 2017) 511
Figure 70. Système d'activité du jeune chercheur doctorant suite à l'accompagnement inséré dans le dispositif d'activité de thèse, sur 8 mois. 512
Figure 71. Modèle d'accompagnement professionnalisant au développement de formes de réflexivité nécessaires à la formulation de savoirs d'action 515
Figure 72. Quatre pôles pour une université réflexive et dialogique 517
Figure 73. Espace de co-conception du travail de thèse : repenser l'expertise des docteurs dans l'activité 521
Figure 74. Système d'activité de thèse 522
Figure 75. Développement des compétences : perspective épigénétique expansive 526
Figure 76. Trois volets de contributions théoriques de la recherche 535
Figure 77 Evolution de l'université française : entre destin national et destin européen 581
Figure 78. Enquêtes statistiques françaises sur le doctorat 583
Figure 79. Organigramme de l'Université de Lyon. Version février 2019 585

Liste des tableaux

Tableau 1. Evolution des missions de l'Université, Etzkowitz (2003, p. 110, notre traduction).... 62
Tableau 2. Taux de chômage et temps d'accès à l'emploi par discipline, en comparaison avec les autres diplômés de l'enseignement supérieur (Calmand et al., 2017)..... 73
Tableau 3. Emploi des docteurs en 2015. Source : Génération 2010, Interrogations en 2013 et en 2015 des sortants du système éducatif en 2010..... 74
Tableau 4. Part du temps passé en EDI, EDD, etc. entre la sortie du système éducatif et 2015. Source : Génération 2010, Interrogations en 2013 et en 2015 des sortants du système éducatif en 2010, Céreq 75
Tableau 5. Analyse descriptive de la satisfaction des docteurs par type d'emploi. Source : Génération 2010, Interrogations en 2013 des sortants du système éducatif en 2010, Céreq. 75
Tableau 6. Répartition des classes selon la discipline (%). Source : Génération 2010, Interrogations en 2013 et en 2015 des sortants du système éducatif en 2010, Céreq..... 76
Tableau 7. Répartition des classes selon le financement (%). Source : Génération 2010, Interrogations en 2013 et en 2015 des sortants du système éducatif en 2010, Céreq 76
Tableau 8. Critères de recrutement dans les secteurs académiques et de recherche privée (Mangematin, 2000) 83
Tableau 9. Dispositifs de professionnalisation observés en exploratoire au sein des universités en France pour le transfert des docteurs vers l'entreprise..... 94
Tableau 10. Typologie des professionnalisations - Wittorski, 2007 ; Roquet, 2012..... 107
Tableau 11. Dualité de la professionnalisation, d'après Demazière (2012) 110
Tableau 12. Conflits des logiques professionnelles et organisationnelles, d'après Lelebina (2014) 111
Tableau 13. Trois catégories de compétences selon leur niveau de transférabilité, d'après Commission Européenne (2011) 124
Tableau 14. "La dynamique de la compétence", Grimand (2004) 127
Tableau 15. Trois axes de l'employabilité, selon Hofaidhlaoui et Vatteville, 2011 129
Tableau 16. Perspectives théoriques du rapport individus-situations, d'après Lindberg et Rantatalo, 2015..... 134
Tableau 17. Epistémologies de l'expérience, d'après Martinet (2007), Zeitler et Barbier (2012), Mayen et Mayeux (2003), Grasse (2008) et Lorino (2018) 142
Tableau 18. Voies de professionnalisation (Wittorski, 2007) 152
Tableau 19. Types de compétences, fonctions et logiques de professionnalisation les ayant produites, d'après Wittorski (1998, 2007) 157

Tableau 20. Continuité/discontinuité de l'action, temporalité et place du transfert, Wittorski (2007, p.137)..... 158
Tableau 21. Généalogie de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité 190
Tableau 22. Pôles du triangle de l'activité modélisé par Engeström (1987). Description sur la base de Engeström (1987, 2015) et Engeström et Sannino (2010) 230
Tableau 23. Deux perspectives sur l'objet de l'activité, repris de Kaptelinin (2005, p.11) partiellement (traduction par nos soins) 232
Tableau 24. Synthèse : les dimensions du méta dispositif de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité dans sa troisième génération, d'après Yalenios et Gilbert (2017). Lecture du tableau de haut en bas uniquement. 258
Tableau 25. Instances du dispositif de recherche CIFRE 280
Tableau 26. Terrains de recherche..... 316
Tableau 27. Définitions des pôles du système d'activité 321
Tableau 28. Exploration au niveau national 324
Tableau 29. Entretiens exploratoires - Mai 2017 à janvier 2018 325
Tableau 30. Observation d'un processus de professionnalisation : recueil des données 327
Tableau 31. Entretiens et observations au niveau du système d'activité du SED - UdL 328
Tableau 32. Autres personnes de l'UdL (établissements) investies dans l'accompagnement des jeunes docteurs 328
Tableau 33. Thèmes des entretiens et objectifs 329
Tableau 34. Triangulation en dehors de l'UdL 330
Tableau 35. Personnes interrogées - Mission pour le compte de l'UdL - RD2 Conseil 331
Tableau 36. Thèmes abordés lors de la mission pour l'Université de Lyon 332
Tableau 37. Observations participantes au sein de dispositifs de l'UdL 333
Tableau 38. Répartition statistique de la population en fonction du champ disciplinaire 337
Tableau 39. Répartition en nombre de la population de recherche par année de soutenance et champ disciplinaire 337
Tableau 40. Répartition en nombre de la population de recherche par champ disciplinaire et type de contrat (financement de thèse) 338
Tableau 41. Formes temporelles de la narration biographique (Demazière, 2003) 339
Tableau 42. Critères d'inclusion et d'exclusion dans le choix de la population de l'accompagnement 350
Tableau 43. Ecoles Doctorales de l'UdL sélectionnées dans le tri de sélection de la population de recherche 351

Tableau 44. Population de l'accompagnement - Répartition par champs disciplinaires et Ecoles Doctorales 353
Tableau 45. Double contrainte, niveaux de contradictions et descriptions 370
Tableau 46. Articulation des volets du Pôle Carrière (tableau créé sur la base des deux entretiens de suivi avec B. et des observations tant en tant que doctorant au sein de l'ED SEG que lors du WED 2018) 388
Tableau 47. Acteurs de la professionnalisation des JD à l'articulation avec le SED de l'UdL. Données issues d'entretiens, observations, recherche documentaire, veille sur les réseaux sociaux et immersion en tant que doctorant au sein de l'UdL 392
Tableau 48. Voies de professionnalisation-travail pour le développement du transfert des compétences et de la capacité à transférer chez les JD 407
Tableau 49. Gestion de la logique compétence des JD au sein de l'UdL 415
Tableau 50. Situations de départ : intentionnalités 420
Tableau 51. Types de compétences de processus développées à l'occasion de l'accompagnement professionnalisant 478
Tableau 52. Evolution des missions de l'Université, en suivant Etzkowitz (2003, p. 110, notre traduction) 504
Tableau 53. Missions du gestionnaire de carrière des jeunes docteurs 506
Tableau 54. Communautés et activité de thèse 513
Tableau 55. Programme Dispositif Transfrontalier 616

Table des matières

Introduction 11

1. Problématique de la thèse 18

1.1. Des universités en transformation : vers un dispositif de professionnalisation 18

1.1.1. Naissance et transformation de l'université française : vers une reconfiguration universitaire entrepreneuriale 19

1.1.2. Enjeux de l'emploi des docteurs hors secteur académique 20

1.1.3. Dispositif de professionnalisation pour le transfert des docteurs vers l'entreprise 21

1.1.4. Perspectives d'élaboration de l'objet de recherche : du sujet à l'objet 21

1.2. Le transfert des compétences au cœur du processus de professionnalisation-travail .. 22

1.2.1. Professionnalisations, exigences sociétales, économiques et politiques, et problème du transfert 22

1.2.2. Transfert des compétences et développement d'une compétence de transfert 22

1.2.3. Accompagnements et accompagnement 23

1.2.4. Compétence collective, communautés et organisation qualifiante 23

1.2.5. Problématique 25

1.3. De la problématique à la question de recherche : quel cadre théorique ? 26

1.3.1. Intérêts théoriques et pratiques du cadre théorique 26

1.3.2. T.A. et recherche en Gestion des Ressources Humaines 27

1.3.3. Question de recherche 28

2. Méthodologie et terrains de recherche 29

3. Architecture et résumé de la recherche 31

5.1. Architecture de la recherche 31

5.2. Résumé détaillé de la recherche 32

Première partie Contexte et Concepts : problématisation de la question de la professionnalisation-travail des jeunes docteurs 39

Introduction à la première partie : Revisiter la professionnalisation au travail par la Théorie Historico Culturelle de l'Activité 41

Chapitre 1 : Des universités en transformation : vers un dispositif de professionnalisation 45

1.1. Transformation des universités / transformations épistémiques à l'ère de l'économie de la connaissance 49

1.1.1. L'Université française : création, disparition reconstruction 50
1.1.2. Du destin national au destin européen : recompositions universitaires dans des scripts mondiaux 53
1.1.2.1. Cadre institutionnel européen et diffusions nationales 53
1.1.2.2. Reconfigurations universitaires de l'université entrepreneuriale 61
1.1.3. Profession académique : déprofessionnalisation, diversification et transfert 65
1.2. Emploi des docteurs hors secteur académique : quel est le problème ? 69
1.2.2. Trajectoires statistiques, trajectoires a-idiosyncratiques, trajectoires objectivées et objectivantes 70
1.2.3. Carrières hors cursus académique : regards croisés 79
1.3.2. Le parcours doctoral : jugement de beauté ou dispositif d'agentivité ? L'objectivation par la compétence rationaliste 85
1.3. Dispositifs de professionnalisation des jeunes docteurs : gouverner, professionnaliser, mesurer ; adapter ? 90
Chapitre 2 : La professionnalisation. Déconstruction d'un processus sociotechnique 103
2.1. De la professionnalisation à la professionnalisation au travail comme injonction gestionnaire 105
2.1.1. Constitution des professions : l'attraction des organisations 107
2.1.2. La fabrique du professionnel compétent, flexible et réflexif pour un troisième Esprit du capitalisme 113
2.2. Le transfert des compétences : sémantique, identification et enjeux 118
2.2.1. Considérations sur le concept de compétence : consensus et aperçu des enjeux 118
2.2.2. De la compétence à son transfert : enjeux théoriques et conditions de transfert 122
2.2.2.1. Définitions et clarifications sémantiques 123
2.2.2.2. Transfert des compétences et paradigme de l'employabilité 128
2.2.2.3. Conclusions : connaissance actionnable 131
2.2.3. Mobilisation des ressources en situation : clarifications théoriques autour du concept de situation 132
2.2.3.1. La perspective rationaliste : le plan et la prescription 134
2.2.3.2. La perspective phénoménologique : redorer le statut du vécu 135
2.2.3.3. Les approches processuelles pour éclaircir les combinaisons de ressources 135

2.2.3.4. La perspective relationnelle : l'agir incorporé à l'action 136
2.2.3.5. La perspective constructiviste : le schème à l'œuvre 138
2.2.4. Expérience et réflexivité au cœur du transfert : vers une nouvelle compétence ? .. 139
2.2.4.1. L'expérience : perspectives théoriques 139
2.2.4.2. Réflexivité : une nouvelle dimension de la compétence ? 142
2.2.4.3. Vers une méta compétence d'employabilité durable vectrice du transfert des compétences ? 146
2.3. Pour le développement d'une compétence de transfert : une perspective multidimensionnelle par l'activité 149
2.3.1. Voies de professionnalisation 151
2.3.2. Six logiques de professionnalisation pour développer le transfert 151
2.3.3. Savoirs d'action créés et formulation des savoirs d'action 155
2.3.4. Compétences produites et fonctions (transformation, réflexivité, transfert) 156
2.4. L'essor de l'accompagnement professionnalisant par l'analyse des pratiques (voies 3 et 4) : la nébuleuse de l'accompagnement 159
2.4.1. Accompagnements et accompagnement 161
2.4.2. Co-construction d'une instrumentation de gestion de l'accompagnement : l'accompagnement comme dispositif sociotechnique 166
2.5. Vers l'organisation qualifiante par les communautés et l'activité, ou l'abandon de la compétence individuelle 170
2.5.1. Collectif et types de communautés 171
2.5.1.1. Espaces de discussion sur le travail : perspective habermassienne 172
2.5.1.2. Communautés d'enquête et processus d'enquête 174
2.5.1.3. Communauté de pratique, communauté de processus et communauté collaborative 176
2.5.2. Genre et style professionnel et transfert : *avoir* du métier et *être* du métier 178
2.6. Modélisation de la dynamique de professionnalisation au travail multi niveau ancré dans l'activité 179
Chapitre 3 : (Re) penser la théorie historico-culturelle de l'activité face à la professionnalisation, ou comment transformer le monde 185
3.1. Aux fondements de la T.A. : héritage et héritages 189

3.2. Fondements révolutionnaires de la T.A. 191
3.3. Le concept de médiation : au-delà de la sémiologie et de la psychologie sociale, le courant de psychologie russe de l'activité historico-culturelle avec Vygotsky et Leontiev 196
3.3.1. Les premières heures du pragmatisme : Peirce 197
3.3.2. Psychologie sociale et interactionnisme symbolique 200
3.3.3. L'héritage dominant de la psychologie russe historico-culturelle : Vygotsky et Leontiev 202
3.3.3.1. Le concept de médiation chez Vygotski 202
3.3.3.2. La médiation est instrumentée : instrument technique, psychologique et le langage comme instrument psychologique 204
3.3.3.3. De Vygotski à Bakhtine : intériorisation-extériorisation, instrument psychologique et genres discursifs 206
3.3.3.4. Concepts quotidiens et scientifiques, et la Zone Proximale de Développement en cheville ouvrière du développement personnel 211
3.3.3.5. Leontiev : la conceptualisation de l'activité historico-culturelle 214
3.3.3.5.1. Objet et objet de l'activité 215
3.3.3.5.2. La structure générale de l'activité 218
3.3.4. Conclusions et réceptions théoriques 220
3.4. Théorie Historico-Culturelle, communautés transformatives 223
3.4.1. Caractéristiques d'une troisième génération de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité 224
3.4.1.1. Cinq principes au fondement de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité dans sa troisième génération 224
3.4.1.2. Triangle de l'Activité Historico-Culturelle : liens internes 227
3.4.1.2.1. Triangle de l'Activité Historico-Culturelle : niveaux de contradiction 233
3.4.1.2.2. Communautés et troisième génération de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité 237
3.4.2. Les instruments et la méthode expansive de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité 241
3.4.2.1. Développer les activités et les individus : *transformative agency* et apprentissage expansif 243
3.4.2.2. T.A. et cycle d'apprentissage expansif 246

3.4.2.3. Illustration empirique : soin à domicile et mobilité des personnes âgées 249
3.5. Perspectives : implications et réceptions pour les Sciences de Gestion 253
3.5.1. T.A. et développement des Ressources Humaines : quel dialogue ? 254
3.5.2. Théorie Historico-Culturelle de l'Activité et dispositif 256
3.5.3. Vers une quatrième génération de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité ... 258
Conclusion de la première partie : Définition de la Question de Recherche 263
Deuxième partie : D'une ontologie aux méthodes 265
Introduction à la deuxième partie 267
Chapitre 4 : Constructivisme et théorie de l'activité : cadre épistémologique de la recherche 271
4.1. D'où parle-t-on ? La réflexivité réflexe et critique d'un agent double au service de la scientificité de la recherche 273
4.1.1. Une commande d'un intermédiaire du marché de l'emploi 273
4.1.2. Réflexivité salvatrice et refuge dans la critique 276
4.1.3. Construction expansive du dispositif de recherche 279
4.2. Les Sciences de Gestion doivent-elles « s'occuper » de la professionnalisation des jeunes docteurs ? 281
4.2.1. Projet de connaissance et CIFRE 281
4.2.2. Le projet des Sciences de Gestion entre éducation et recherche, logique de l'action et logique de la connaissance 282
4.2.2.1. Education et Science, mais en Conscience 282
4.2.2.2. Communautés et science 285
4.2.2.3. Sciences de gestion et Société : quel projet de connaissance ? 288
4.3. A la recherche d'une épistémologie : épigénétique ? 290
4.3.1. Le réel et la connaissance 292
4.3.2. Posture épistémologique de la recherche 295
Chapitre 5 : Implications sur la méthodologie générale 305
5.1. Méthodologie de recherche qualitative 307
5.1.1. Méthodologie qualitative et Théorie Historico-Culturelle de l'Activité 307
5.1.2. Raisonnement : démarche et T.A. 309
5.1.3. Stratégie de revue de littérature 310
5.1.4. Scientificité et construction de l'objet de la recherche 312

5.2. Terrains de recherche : confrontation de systèmes d'activité 314
5.2.1. Présentation générale des quatre terrains et des populations de recherche 315
5.2.2. Présentation de l'Université de Lyon 316
5.2.3. Méthodes de recueil de construction des matériaux empiriques 318
5.2.3.1. Approche méthodique générale : opportunisme, triangulations méthodiques, et méthode processuelle 318
5.2.3.1.1. Opportunisme méthodique et méthode processuelle 318
5.2.3.1.2. Méthode générale de traitement du matériau 319
5.2.3.2. Observation d'un processus de professionnalisation 322
5.2.3.2.1. Exploration au niveau national 323
5.2.3.2.2. Observer les pratiques : système d'activité de la professionnalisation des jeunes docteurs 326
5.2.3.2.2.1. Objectifs et méthodes de construction du matériau empirique 326
5.2.3.2.2.2. Caractéristiques détaillées du matériau empirique 327
5.2.3.2.2.3. Méthode d'analyse et de restitution 334
5.2.3.2.3. Observer les trajectoires des docteurs allant dans l'entreprise 335
5.2.3.2.3.1. Objectifs et méthodes de construction du matériau empirique 335
5.2.2.3.3.2. Caractéristiques détaillées de la population du matériau empirique .. 336
5.2.2.3.3.3. Méthode d'analyse et de restitution 339
5.2.3.2.4. Expérimenter un dispositif d'accompagnement pour les doctorants 340
5.2.3.2.4.1. Objectif et méthode de construction du matériau empirique 340
5.2.3.2.4.2. Caractéristique détaillée de la population du matériau empirique 349
5.2.3.2.4.3. Méthode d'analyse et de restitution 353
5.3. Validité de la recherche 354
Conclusion de la deuxième partie : design de la recherche 357
Troisième partie : Résultats et discussions 359
Introduction à la troisième partie 361
Chapitre 6. Comprendre, expérimenter… : des pratiques d'accompagnement au processus de professionnalisation : de la description à l'analyse 365

6.1. Rappels de méthodes 367
6.2. Construction d'un dispositif de professionnalisation 369
6.2.1. Acteurs de la professionnalisation-travail et perceptions de l'activité 369
6.2.1.1. L'enjeu de la mesure et du pilotage de l'activité : description et analyse d'indicateurs 371
6.2.1.2. L'enjeu de coordination au sein des structures universitaires 375
6.2.1.2.1. Manque de moyens : faire plus avec la même chose 376
6.2.1.2.2. Pratiques hétérogènes – coordination et coopération 378
6.2.1.2.3. La communication 380
6.2.1.3. Le nouveau rôle institutionnalisé de la direction de thèse : le nouveau manager 381
6.2.2. Restructuration de l'activité de professionnalisation 383
6.2.2.1. Motif de l'activité du Pôle Carrière et position centrale 384
6.2.2.2. Formalisation des pratiques et des discours : instrumentation de la démarche compétence de l'accompagnement 386
6.2.3. Communautés et communauté transformatrice 391
6.2.3.1. Communauté hybride et diffuse 391
6.2.3.2. Logiques d'action contradictoires et communauté transformatrice 393
6.2.4. Les voies de professionnalisation-travail des jeunes chercheurs 396
6.2.4.1. Les instruments (artefacts et signes) qui font du bruit : supports et médiateurs du transfert 397
6.2.4.2. Les espaces du développement : développement de la réflexivité multi niveaux 400
6.2.4.2.1. Logiques du discours légitime, de l'encastrement socioéconomique et de la qualité 401
6.2.4.2.2. Professionnalisation de l'activité de professionnalisation et professionnalisation de l'université 406
6.2.4.2.3. Conséquences pour la professionnalisation des Jeunes Docteurs 407
6.2.4.2.4. Conclusions partielles et dimensions du développement des compétences de transfert et du transfert 414
6.2.4.2.5. Conséquences pour l'activité de création de connaissance 415

6.3. De la dimension oubliée à la dimension révélée : la thèse comme premier dispositif du transfert des compétences 418

6.3.1. Des jeunes docteurs transférés dans l'entreprise : parcours biographiques et dispositifs du transfert 419

6.3.1.1 Intentionnalités initiales : représentations de l'objet de l'activité à son entrée. 419

6.3.1.1.1. Le cas particulier du docteur-étranger 420

6.3.1.1.2. Aller dans l'entreprise 420

6.3.1.1.3. L'incertitude de départ 421

6.3.1.1.4. Faire de la recherche 422

6.3.1.1.5. Enseignement et recherche 422

6.3.1.1.6. Similitudes entre situations initiales : communauté, histoire de vie et choix du financement de thèse 423

6.3.1.2. Intentionnalités, déceptions, épiphanies et transfert : caractérisation par le système d'activité 424

6.3.1.2.1. Histoire de vie : l'expérience, les rencontres et les choix avant thèse s'effacent et resurgissent 426

6.3.1.2.2. Communauté : déceptions et développement des compétences 427

6.3.1.2.3. Division du travail : recherche du collectif et de relations de confiance avec la direction de thèse 429

6.3.1.2.4. Dispositifs transversaux : les absents de la trajectoire 433

6.3.1.2.5. Le système d'activité de thèse : poids des contingences de la production de connaissance (instruments) 436

6.3.1.2.6. Dispositifs connexes : apprentissages croisés et professionnalisation-exit 438

6.3.1.2.7. Le poids des liens faibles : première dimension de la dialectique de la professionnalisation-travail 439

6.3.2. Expérimentation par le dia – logue d'un accompagnement professionnalisant avec les doctorants 440

6.3.2.1. Les leçons des investigations précédentes pour l'expérimentation et nouveau raisonnement 441

6.3.2.2. Rendre visible la zone proximale de développement : fonctions assurées par la relation et les confrontations 442

6.3.2.2.1. Attentes hétérogènes et population spécifique 442

6.3.2.2.2. Fonctions de l'accompagnement 443

6.3.2.3. L'activité de création de connaissance : point de vue phénoménologique et centré sur l'activité 449
6.3.2.3.1. L'émergence du système d'activité dans les représentations 450
6.3.2.3.2. Le retour de la communauté : contrôle ou valorisation ? 451
6.3.2.3.2.1. Choix théoriques, choix professionnels : ou « l'existentialisme est un humanisme » 452
6.3.2.3.2.2. Faire émerger un sentiment de compétence : division et divisions du travail verticale(s) 457
6.3.2.3.2.3. Des formations transversales à la carte 463
6.3.2.3.3. Communautés et contingences 465
6.3.2.3.3.1. L'influence des disciplines de recherche 466
6.3.2.3.3.2. L'influence des parcours avant thèse 470
6.3.2.3.4. Systèmes d'activités et contradictions historico-culturelles 472
6.3.2.4. Développement des compétences : types, caractéristiques et divergences 476
6.3.2.4.1. Production d'une compétence de processus d'explicitation de l'action située 479
6.3.2.4.2. Production d'une compétence de processus de projection de soi 481
Chapitre 7 : Le jeune docteur *outsider* pour repenser l'université, la GRH et la T.A. 489
7.1. Vers une université réflexive et dialogique 491
7.1.1. Co-configuration, coordination et réflexivité : revoir le statut de l'organisation ... 491
7.1.1.1. De l'organisation comme système d'activité aux systèmes de communautés en nœud 492
7.1.1.2. Professionnalisation médiatisée / dialectique multi niveaux : des voies de professionnalisation dans l'activité au processus 495
7.1.2. Conséquences multi niveaux 503
7.1.2.1. L'université comme intermédiaire de l'emploi 503
7.1.2.3. Changements épistémiques : ce que font les dispositifs à l'activité de création de connaissance et au professionnalisme 506
7.1.3. Le transfert des compétences des jeunes docteurs : dimensions et activité 509
7.1.3.1. Fonction et caractérisation de la communauté de transfert 509

7.1.3.2. L'activité de thèse en tant que dispositif 512
7.1.3.3. L'accompagnement au transfert 514
7.1.4. Conclusions expansives 516
7.1.4.1. Piloter, être jugé ; coconcevoir, être entendu 516
7.1.4.2. Un projet pour l'université 519
7.1.4.3. Un projet pour l'intermédiaire de l'emploi privé 523
7.2 Implications pour la Gestion des Ressources Humaines 523
7.2.1. Repenser le développement des compétences en repensant le travail 524
7.2.3. Professionnalisation ou « capabilisation » ? 527
7.3. Quatrième génération de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité 529
7.3.1. Se contenter de la T.A. 529
7.3.2. Tentative de dépassement, avec le jeune docteur *outsider* 531
Conclusion de la troisième partie 537
Conclusion générale 539
1. Rappels d'articulation de la recherche : étapes des mises à l'épreuves conceptuelles et théoriques et compréhension des enjeux 539
1.1. Rappel de la situation problématique et étapes de la construction de la question de recherche 539
1.3. Étapes de la recherche empirique 541
2. Résultats 542
2.1. Résultats pour l'entreprise 542
2.2. Résultats pour l'Université de Lyon 543
3. Contributions théoriques 543
3.1. Université réflexive 543
3.2. Professionnalisation au travail 544
3.3. Quatrième génération de la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité 544
3.4. Conséquences épistémologiques pour les Sciences de Gestion 545
4. Limites et perspectives de recherche 545
4.1. Limites de la recherche 545
4.2. Perspectives de recherche 546

4.2.1. Sur les universités 546
4.2.2. Sur le développement des compétences 546
4.2.3. Sur la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité 547

Bibliographie 549

Annexes 579

Annexe 1 : Perspective historique sur le doctorat, entre destin national et destin européen 581
Annexe 2 : Nébuleuses d'enquêtes statistiques et d'études sur le doctorat en France 583
Annexe 3 : Organigramme de l'Université de Lyon 585
Annexe 4 : Grille d'entretien exploratoire (accompagnants des jeunes docteurs) 587
Annexe 5 : Population de recherche, Docteurs en entreprise 589
Annexe 6 : Grille d'entretien, Docteurs en entreprise 591
Annexe 7 : Grille d'entretien, accompagnement de doctorants 595
Annexe 8 : Population de recherche – Accompagnement de doctorants 605
Annexe 9 : Dispositifs de professionnalisation 607
Annexe 10 : Sémantique des dispositifs 613
Annexe 11 : Précisions méthodologiques d'observation participante au sein du dispositif transfrontalier 615
Annexe 12 : Portfolio SV5 623
Annexe 13 : Ecrit réflexif d'un doctorant en sociologie 625

Tables des illustrations 627

Liste des figures 629

Liste des tableaux 633

La professionnalisation au travail : dia – logue avec la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité. Le cas des jeunes chercheurs de l'Université de Lyon. *Recherche CIFRE avec un intermédiaire de l'emploi (RD2 Conseil)*

Les transformations de l'université française à mesure des développements historiques, sociétaux, politiques et économiques l'ont amené à repenser sa mission et devenir entrepreneuriale. Pour l'économie de la connaissance, elle est aujourd'hui un acteur-clé et les docteurs une cheville ouvrière. Ils sont incités, dans la formation doctorale, à s'orienter vers d'autres carrières là où le secteur académique est resserré. Des dispositifs de professionnalisation sont construits, sans réflexion sur leur réactivité vis-à-vis de l'activité et des jeunes docteurs. Cette recherche, en sciences de gestion, dialogue avec ce contexte pour investiguer le processus sociotechnique de la professionnalisation au travail dans et par l'activité, i.e. du transfert des compétences, donc de leur développement. Le cadre conceptuel envisage une analyse multi niveaux d'un processus de professionnalisation au travail, aux niveaux des individus, de l'activité et de l'organisation. Nous faisons dialoguer contexte et concepts avec la Théorie Historico-Culturelle de l'Activité, dans sa troisième génération. Nous nous immergeons en « chercheur de l'intérieur » au sein d'un cabinet de chasse de tête de jeunes docteurs et l'Université de Lyon par investigation de terrains en mixant les méthodes (entretiens, parcours professionnels et expérimentation d'un accompagnement). La recherche contribue à trois volets : une redéfinition de la mission de l'université et de son organisation, par l'activité et les communautés, et de l'expertise des docteurs par rapport à la société ; une autre manière de penser le développement des compétences et leur transfert en GRH ; et une quatrième génération de la T.A.
Mots clés : professionnalisation, développement des compétences, transfert des compétences, université, doctorat, théorie historico-culturelle de l'activité, C.H.A.T., méthode expansive

Professionalisation at work: dia – logue with Cultural and Historical Activity Theory. The case of University of Lyon's young PhDs. CIFRE PhD research with a Labour Market Intermediary (RD2 Conseil)

Transformations of French university as historical, societal, political and economic developments have led to reconsider its mission and become entrepreneurial. For the knowledge economy, it is a key actor and PhDs kingpins. They are invited, during doctoral training, to embrace other careers while academic sector is narrowing. Professionalisation programs are built without reflecting on their reactivity towards the activity and young PhDs. This research, in management studies, engages a dialogue with these issues to rethink the sociotechnical process of professionalisation at work in and through activity, i.e. skills transfer, therefore, their development. Our conceptual framework envisions a multi-level analysis of a professionalisation process at work, at the individual, activity and organisational levels. We engage in a dialogue with the third generation of Cultural-Historical Activity Theory (C.H.A.T.). We immerse as an "insider researcher" in a headhunting company specialised in PhDs recruitment, and the University of Lyon as PhD candidate. We conduct empirical study on several fields by mixing methods (interviews, professional life stories, and experimentation). Our research contributes to three areas: a redefinition of university's mission and organising through activity and communities, and the expertise of PhDs related to society; another way of thinking skills development and transfer in HRM; and a fourth generation of C.H.A.T.
Keywords: professionalisation, skills development, skills training, skills transfer, university, PhD, doctorate, Activity Theory, C.H.A.T., expansive method