

Etre assistant et se développer professionnellement ?

Recherche descriptive et compréhensive sur le développement
professionnel des assistants à l'Université de Fribourg

Marie Lambert

THESE DE DOCTORAT

présentée devant la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg en Suisse

Approuvée par la Faculté des Lettres sur proposition des professeurs
Bernadette Charlier Pasquier, Université de Fribourg (premier rapporteur)
Mariane Frenay, Université catholique de Louvain (deuxième rapporteur)
Etienne Bourgeois, Université de Genève (troisième rapporteur)

Fribourg, le 17 décembre 2013

Le doyen, Prof. Dr Marc-Henry Soulet

Remerciements

Arrivée au bout du riche parcours qu'est la réalisation d'une thèse, je tiens à remercier très sincèrement toutes les personnes qui ont contribué par leur aide, leurs encouragements et leur soutien à l'aboutissement de ce travail.

En premier lieu, je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers la Prof. Bernadette Charlier Pasquier, promotrice de cette thèse. Sa grande disponibilité et son enthousiasme communicatif, ses lectures attentives et ses conseils avisés m'ont été précieux tout au long du processus de recherche et d'écriture. Je lui suis particulièrement reconnaissante de l'accompagnement prodigué et de la confiance témoignée durant ces années de collaboration.

Je remercie aussi chaleureusement les autres membres du jury, à savoir la Prof. Mariane Frenay et le Prof. Etienne Bourgeois, rapporteurs de la thèse, pour leur lecture détaillée et leurs suggestions constructives, ainsi que le Prof. Jean-Luc Gurtner, président du jury, et le Prof. Edgar Forster, assesseur, pour leur présence stimulante lors de la soutenance.

Par ailleurs, j'adresse le plus vif merci à tous les assistants ayant participé à cette recherche, que ce soit en répondant au questionnaire et/ou en m'accordant un entretien. Leur concours a contribué au maintien de la motivation durant les phases de récolte et d'analyse des données.

Un tout grand merci également à Valérie pour nos fructueuses discussions concernant les approches mixtes et pour nos échanges de compétences au niveau des analyses quantitatives et qualitatives.

Je remercie aussi chaleureusement tous mes collègues, passés et présents, du Centre de Didactique Universitaire, ainsi que l'équipe des assistants du département des Sciences de l'éducation, pour leurs encouragements continus et leur solidarité durant les derniers mois de la thèse.

J'adresse enfin un immense merci à mes parents, à ma famille et à mes amis pour leur précieux soutien tout au long de la réalisation de ce travail de longue haleine.

Et surtout, MERCI à Bernhard pour sa présence et son écoute au quotidien.

Résumé

En Suisse comme dans d'autres pays, les universités et hautes écoles emploient de nombreux assistants. Partageant leur temps entre leur thèse de doctorat et diverses tâches pédagogiques et administratives, engagés pour une durée limitée, ils se situent dans une phase clé de leur parcours professionnel. En tant qu'enseignants et chercheurs débutants, ils rencontrent des difficultés particulières qui nécessitent un soutien adapté. Mais l'assistantat s'avère aussi une période très riche en apprentissages. Les expériences des assistants mettent donc en évidence de nombreux côtés positifs, qu'il s'agit de reconnaître et de valoriser, ainsi que des côtés négatifs, auxquels il s'agit de remédier.

Or, même si les assistants représentent une force de travail nécessaire au bon fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur, on constate un grand déficit de recherches à leur sujet en Europe et en Suisse. Les études tentant de saisir la complexité des expériences réalisées durant l'assistantat font particulièrement défaut, la plupart des recherches se concentrant sur un aspect spécifique du système. Adoptant le point de vue des assistants, cette thèse se propose d'étudier leur développement professionnel dans les deux domaines principaux de l'enseignement et de la recherche, qui constituent le cœur de leur activité. L'objectif étant toutefois de considérer l'assistantat dans sa globalité, nous prenons également en compte d'autres aspects comme par exemple la gestion des tâches administratives et annexes ou l'organisation de l'emploi du temps.

Cette recherche vise principalement à décrire et à comprendre le processus de développement professionnel vécu par les assistants à l'Université de Fribourg. Pour ce faire, un design de type mixte a été choisi, combinant une étude quantitative et une étude qualitative. Au moyen d'un questionnaire, puis d'entretiens individuels, quatre grandes dimensions ont été examinées : les buts poursuivis par les assistants, les conditions de leur développement professionnel, les stratégies mises en œuvre et les apprentissages réalisés.

Les résultats montrent que l'assistantat constitue une période très favorable au développement professionnel des assistants dans de nombreux domaines et à plusieurs niveaux. Ceci dépend néanmoins de multiples conditions, tant individuelles qu'organisationnelles, se combinant pour former des configurations spécifiques pour chaque personne. A l'issue de cette thèse, des recommandations seront formulées à l'égard des divers acteurs pouvant favoriser le développement professionnel des assistants : superviseurs, assistants eux-mêmes, dirigeants institutionnels, et personnes organisant des offres de soutien aux activités d'enseignement et de recherche pour les assistants.

Mots-clés et expressions-clés : développement professionnel ; apprentissage en situation de travail ; assistants ; assistantat ; doctorants ; doctorat ; design de recherche mixte.

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	ix
Introduction et problématique	1
Chapitre I – Partie théorique	22
1. Les travaux sur le développement professionnel	24
1.1. Introduction générale	24
1.1.1. <i>Développement professionnel et professionnalisation</i>	25
1.1.1.1. Types de transformations et espaces de professionnalisation	28
1.1.1.2. Voies de professionnalisation	28
1.1.2. <i>Développement professionnel et apprentissage professionnel</i>	30
1.2. Le développement professionnel des enseignants	32
1.2.1. <i>Quelques jalons historiques</i>	33
1.2.2. <i>Quelques éléments de définition</i>	34
1.2.3. <i>Des modèles du développement professionnel des enseignants</i>	39
1.2.3.1. Des modèles fondés sur les étapes de carrière	39
1.2.3.2. Des études consacrées aux enseignants novices	48
1.2.4. <i>Identité professionnelle et construction identitaire</i>	52
1.3. Le développement professionnel des enseignants universitaires	55
1.4. Le développement professionnel des assistants	60
1.4.1. <i>Evaluation des situations vécues par les assistants</i>	61
1.4.2. <i>Approche institutionnelle du développement professionnel des assistants</i>	63
1.4.3. <i>Des modèles du développement professionnel des assistants</i>	67
1.4.3.1. Des modèles du développement pédagogique des assistants	68
1.4.3.2. Un modèle plus complet du développement professionnel des assistants	72
1.4.4. <i>Les conditions du développement professionnel des assistants</i>	74
1.4.4.1. Des événements clés positifs et négatifs sur six dimensions	74
1.4.4.2. La formation et l'expérience pédagogiques antérieures	75
1.4.4.3. La formation pédagogique fournie dans les département ou institutions	77
1.4.4.4. Des facteurs internes et externes.....	79

1.4.5.	<i>L'exemple du monitorat d'enseignement supérieur en France</i>	79
1.4.5.1.	L'expérience des moniteurs	81
1.4.5.2.	La construction d'une nouvelle identité professionnelle	85
1.4.5.3.	Un double paradoxe	87
1.4.5.4.	Un dispositif de compagnonnage visant la socialisation professionnelle dans un contexte fortement individualiste	88
1.5.	Le développement professionnel des doctorants et des jeunes chercheurs.....	89
1.5.1.	<i>Socialisation professionnelle et insertion professionnelle après le doctorat</i>	91
1.5.2.	<i>Des indicateurs du développement professionnel des doctorants et des jeunes chercheurs</i>	94
1.5.2.1.	Construction d'une posture de recherche par la socialisation professionnelle.....	94
1.5.2.2.	Construction de l'identité professionnelle de chercheur	95
1.5.2.3.	Développement de compétences transversales	96
1.5.2.4.	Pratiques de valorisation des travaux de recherche	97
1.5.3.	<i>Les étapes du processus doctoral</i>	98
1.5.4.	<i>Les conditions du développement professionnel des doctorants</i>	101
1.5.4.1.	Une combinaison de facteurs qui influencent la progression doctorale.....	101
1.5.4.2.	Des événements clés dans quatre domaines.....	103
1.5.4.3.	L'importance de la supervision doctorale.....	104
1.5.4.4.	L'importance de l'apprentissage par la pratique.....	105
1.5.5.	<i>Différents modèles de formation doctorale et d'accompagnement des doctorants</i>	106
1.5.5.1.	Le compagnonnage	106
1.5.5.2.	Le modèle structuré.....	108
1.5.5.3.	Le modèle mixte	109
1.5.5.4.	Situation actuelle en Europe	110
1.6.	Synthèse intermédiaire et élaboration du cadre conceptuel	112
2.	Les apports des travaux sur l'apprentissage	130
2.1.	Les spécificités de l'apprentissage adulte : projet et expérience.....	131
2.2.	L'apprentissage en situation de travail.....	136
2.2.1.	<i>Apprentissage formel, non formel et informel</i>	137
2.2.2.	<i>Plusieurs paradigmes liés à l'apprentissage en situation de travail</i>	140
2.2.3.	<i>Les conditions de l'apprentissage en situation de travail</i>	142
2.2.3.1.	Le rôle de l'environnement organisationnel	144
2.2.3.2.	Des situations qui soutiennent l'apprentissage	146
2.2.4.	<i>Formation et accompagnement en situation de travail</i>	148

2.3.	L'apprentissage auto-dirigé	151
2.3.1.	<i>L'importance des buts poursuivis par l'apprenant</i>	152
2.4.	Synthèse intermédiaire et enrichissement du cadre conceptuel	155
3.	Quelques apports de l'analyse organisationnelle	163
3.1.	L'enseignement supérieur : quel(s) type(s) d'organisation ?	164
3.2.	L'importance des aspects stratégiques	165
3.3.	Synthèse intermédiaire et finalisation du cadre conceptuel	166
Chapitre II – Contexte de la recherche		169
1.	Public cible	170
2.	Contexte institutionnel	170
3.	Etat des lieux au niveau local	171
Chapitre III – Méthodes de recherche		175
1.	Une approche mixte	176
1.1.	Collecte et analyse des données : un déroulement en deux temps	180
1.2.	Présentation des résultats : tendances générales et études de cas	181
2.	Etude quantitative	181
2.1.	Instrument	182
2.1.1.	<i>Elaboration du questionnaire</i>	182
2.1.2.	<i>Pré-test et mise au point du questionnaire</i>	183
2.1.3.	<i>Mise en ligne du questionnaire</i>	185
2.2.	Collecte des données	185
2.3.	Description de l'échantillon	186
2.4.	Analyses réalisées	199
2.5.	Présentation des résultats	208
3.	Etude qualitative	208
3.1.	Instrument	209
3.1.1.	<i>Elaboration du guide d'entretien (version 1)</i>	209
3.1.2.	<i>Test et révision du guide d'entretien (version 1)</i>	210
3.1.3.	<i>Test du nouveau guide d'entretien (version 2)</i>	212
3.2.	Sélection des participants aux entretiens	212
3.3.	Collecte des données	213
3.3.1.	<i>Type d'entretien</i>	213

3.3.2.	<i>Rôle de l'intervieweuse</i>	215
3.3.3.	<i>Un récit d'expérience a posteriori</i>	216
3.4.	Analyses réalisées	217
3.4.1.	<i>Elaboration de la grille d'analyse</i>	217
3.4.2.	<i>Présentation de la grille d'analyse</i>	218
3.4.3.	<i>Validation des analyses réalisées</i>	234
3.5.	Présentation des résultats	235
3.5.1.	<i>Structure des études de cas</i>	237
3.5.2.	<i>Le schéma de quête</i>	239
Chapitre IV – Présentation des résultats.....		242
1.	Synthèse des analyses quantitatives	243
1.1.	Le sens que les assistants donnent à leur parcours et à leur expérience : motivations de départ, vécu sur le terrain et projets d'avenir	243
1.2.	Etre assistant à l'Université de Fribourg : une diversité d'expériences	252
1.3.	Les stratégies de développement professionnel des assistants.....	259
1.4.	Les produits du développement professionnel des assistants	266
1.5.	Les conditions favorables et défavorables au développement professionnel des assistants.....	268
1.6.	La situation particulière des assistants débutants.....	273
2.	Synthèse des analyses qualitatives.....	276
2.1.	Quel sens les assistants donnent-ils à leur parcours et à leur expérience de l'assistantat ?	279
2.2.	Quelles sont les conditions du développement professionnel des assistants ?.....	283
2.3.	Quelles stratégies de développement professionnel les assistants mettent-ils en œuvre ?.	290
2.4.	Quels sont les produits du développement professionnel des assistants ?	295
2.5.	Remarques conclusives.....	298
Chapitre V – Discussion des résultats.....		301
1.	Quel sens les assistants donnent-ils à leur parcours et à leur expérience de l'assistantat ?	303
2.	Quelles sont les conditions du développement professionnel des assistants ?	310
3.	Quelles stratégies de développement professionnel les assistants mettent-ils en œuvre ?..	328
4.	Quels sont les produits du développement professionnel des assistants ?	332

Conclusions et perspectives	337
1. Apports de la recherche	339
1.1. Apports théoriques	339
1.2. Apports méthodologiques	341
1.3. Apports pratiques	342
1.3.1. <i>Recommandations pour les assistants</i>	342
1.3.2. <i>Recommandations pour les superviseurs</i>	344
1.3.3. <i>Recommandations pour les responsables institutionnels</i>	349
1.3.4. <i>Recommandations pour les personnes qui organisent des offres de soutien aux activités d'enseignement et de recherche pour les assistants</i>	352
2. Limites de la recherche	353
3. Perspectives pour la recherche et la pratique	356
3.1. Perspectives de recherche	356
3.2. Perspectives pour la pratique	360
Bibliographie.....	362

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les trois processus de la professionnalisation (tiré de Bourdoncle, 1991, p. 76).....	25
Tableau 2. Les contextes d'apprentissage (tiré de Werquin, 2010, p. 29).....	138
Tableau 3 : Environnement expansif VS Environnement restrictif (adapté du modèle de Fuller & Unwin (2003) « The expansive – restrictive continuum » (p. 411) et de la version ultérieure de Fuller & Unwin (2004) « Expansive – Restrictive continuum » (cités par Fuller et al., 2007, p. 745))	145
Tableau 4 : Répartition des répondants au questionnaire en fonction de leur département/institut d'appartenance (N = 122).....	189
Tableau 5 : Répartition des répondants au questionnaire en fonction de leur niveau d'avancement dans l'assistantat (N = 122)	190
Tableau 6 : Répartition des répondants au questionnaire officiellement inscrits en thèse en fonction de leur niveau d'avancement dans le doctorat (N = 110).....	191
Tableau 7 : Nombre et taux de réponses pour les différents items correspondant aux activités d'enseignement (N = 122).....	194
Tableau 8 : Nombre et taux de réponses pour les différents items correspondant aux activités de recherche (N = 122).....	195
Tableau 9 : Nombre et taux de réponses pour les différents items correspondant aux activités de recherche (N = 119).....	196
Tableau 10 : Aperçu général des croisements de variables réalisés sous forme de tableaux croisés ..	202
Tableau 11 : Aperçu général des conditions d'application pour chaque question envisagée pour l'analyse factorielle	206
Tableau 12 : Grille d'analyse catégorielle (version définitive)	219
Tableau 13 : Synthèse des buts poursuivis par les cinq assistants interviewés au niveau de la recherche et de l'enseignement.....	278
Tableau 14 : Synthèse des acteurs et des conditions favorables et/ou défavorables au développement professionnel des cinq assistants interviewés.....	281
Tableau 15 : Synthèse des stratégies de développement professionnel positives et négatives mises en œuvre par les cinq assistants interviewés	288
Tableau 16 : Synthèse des produits positifs et négatifs du développement professionnel des cinq assistants interviewés	293

Liste des figures

Figure 1 : Modèle du cycle de vie professionnelle des enseignants (tiré de Huberman, 1989, p. 23) ..	40
Figure 2 : Teacher Career Cycle Model (Fessler & Christensen, 1992, p. 36)	44
Figure 3 : Axes constitutifs du développement académique (tiré de Kinchin (2012), « A non-linear depiction of binary tensions within academic development, suggesting an integrative role for international collaboration » (p. 4)).....	59
Figure 4 : Modèle de Sprague et Nyquist (1991) « Indicators of TA Development » (tiré de Nyquist & Sprague, 1998, p. 67).....	69
Figure 5 : Modèle des différentes phases du processus doctoral (traduit de Groneberg, 2008, p. 105).....	98
Figure 6 : Version intermédiaire du cadre conceptuel (version 1)	113
Figure 7 : Version intermédiaire du cadre conceptuel (version 2)	156
Figure 8 : Modèle du développement professionnel des assistants (version finale du cadre conceptuel)	167
Figure 9 : Répartition des répondants au questionnaire en fonction de leur classe d'âge (N = 121) ..	187
Figure 10 : Répartition des répondants au questionnaire en fonction de leur faculté d'appartenance (N = 122)	188
Figure 11 : Répartition des répondants au questionnaire ayant déjà participé à une offre de soutien à l'enseignement selon le type d'offre concerné (N = 38)	197
Figure 12 : Répartition des répondants au questionnaire ayant déjà participé à une offre de soutien à la recherche selon le type d'offre concerné (N = 74)	198
Figure 13 : Schéma de quête complet selon Piret et al. (1996, p. 81)	239
Figure 14 : Schéma de quête adapté (inspiré de Piret et al., 1996, p. 81).....	240
Figure 15 : Reprise du modèle théorique du développement professionnel des assistants	303
Figure 16 : Version augmentée du modèle théorique du développement professionnel des assistants.....	358

Introduction et problématique

Cette thèse porte sur la thématique du développement professionnel des assistants¹ dans l'enseignement supérieur. Dans cette introduction, la problématique ayant conduit au choix de cette thématique sera exposée et argumentée. Nous présenterons tout d'abord le fonctionnement global du modèle de l'assistantat, avant de détailler les caractéristiques des assistants et de cibler les avantages et les inconvénients du système de l'assistantat. Nous passerons ensuite à la question du développement professionnel des assistants plus précisément, qui constituera le cœur de notre recherche. Le développement professionnel sera présenté comme un processus dynamique, initié durant la phase clé que constituent l'assistantat et le doctorat et guidé par des buts à plus long terme, relatifs à la suite de la carrière ; l'importance des aspects tant formels qu'informels pour les apprentissages et progrès réalisés durant l'assistantat sera mise en évidence. Nous terminerons par une justification de la recherche envisagée, qui offre une réponse aux recommandations et aux perspectives de recherche évoquées par plusieurs auteurs, et qui correspond aussi à une thématique d'actualité.

Les fondements du modèle de l'assistantat

Dans de nombreux pays (notamment la Belgique, les Etats-Unis, la France, la Grande-Bretagne et la Suisse), les universités ont recours au modèle de l'assistantat. Si les modalités varient, le principe reste le même : faire appel à des doctorants pour assumer des activités d'enseignement auprès des étudiants² (Gunn, 2007 ; Moura & Ruffieux, 2005 ; Muzaka, 2009 ; Simonet, 1994). Au niveau international, les raisons principales poussant les institutions d'enseignement supérieur à embaucher des assistants sont à la fois d'ordre logistique et financier (Muzaka, 2009 ; Park, 2002). D'une part, les universités connaissent depuis quelques décennies une forte massification – à des degrés divers – de l'accès aux études supérieures, qui résulte en un nombre croissant d'étudiants en premier cycle ; à cela s'ajoute une diversification des cohortes d'étudiants, arrivant du secondaire avec des bagages fort différents les uns des autres (Kinchin, Hatzipanagos, & Turner, 2009 ; Park, 2004). Dans ce contexte, il faut davantage d'enseignants pour gérer de grands groupes d'étudiants et répondre à l'hétérogénéité du public. D'autre part, au Royaume-Uni notamment, certaines restrictions budgétaires obligent les institutions à trouver du personnel moins cher. Dans cette optique, les doctorants forment un bassin de recrutement intéressant (Park & Ramos, 2002). A noter enfin que certains professeurs ont tendance à dénigrer l'enseignement au niveau bachelor et préfèrent se consacrer aux étudiants plus avancés aux niveaux master et doctorat (Harris, Froman, & Surles, 2009), d'où un besoin accru en personnel en premier cycle.

¹ Toute désignation de personne, de statut ou de fonction dans cette thèse comprend à la fois le féminin et le masculin.

² L'ouvrage de Marincovich, Prostko et Stout (1998) intitulé « The Professional Development of Graduate Teaching Assistants » comporte une rétrospective historique intéressante sur l'engagement et la préparation pédagogique des assistants dans les universités aux Etats-Unis.

En Suisse, on ne constate pas ce même phénomène de massification de l'accès aux études universitaires et de croissance du nombre d'étudiants. A titre informatif, au semestre d'automne 2010/11, les étudiants débutants dans une haute école (universitaire ou spécialisée) ne représentaient que 36% de la population du même âge, soit une augmentation de 3,6% par rapport à l'année précédente (Office fédéral de la statistique, 2011). Quant à la diversification du public étudiant, force est de constater que les données manquent et que la situation est encore peu clarifiée. On dispose également de très peu d'informations concernant les origines du système de l'assistantat en Suisse et les raisons poussant les universités à engager des assistants. Quoiqu'il en soit, le contexte suisse apparaissant comme assez différent de celui d'autres pays – vu notamment les différences quant à la massification de l'accès aux études et à la diversification des cohortes d'étudiants –, il ne nous est pas possible d'invoquer strictement les raisons d'ordre logistique et financier mentionnées ci-dessus au niveau international.

A l'Université de Fribourg plus spécifiquement, les origines de l'assistantat restent également assez floues. On trouve mention des premiers engagements d'assistants rémunérés par l'université à la Faculté de Droit dans l'ouvrage intitulé « Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989 » (Commission pour l'Histoire de l'Université de Fribourg Suisse et le Rectorat de l'Université, 1991). Ainsi, jusque dans les années 1960, les professeurs ne pouvaient engager des assistants que grâce à des fonds tiers (Fonds National, instituts). Plus tard, dans les années 1980, chaque titulaire de chaire disposait d'un ou de plusieurs assistants, ce qui reflète encore la situation actuelle. L'auteur qualifie cette évolution comme étant « de loin le plus important changement dans la construction de la section juridique entre 1953 et 1998 » (Schnyder, 1991, p. 620) (trad.)³. Les assistants étaient notamment chargés, parallèlement à leur thèse de doctorat, de la supervision des étudiants rédigeant des travaux de séminaire. Schnyder (1991) souligne en outre qu'ils assuraient le lien entre les professeurs et les étudiants. Il ne s'agit là que d'un exemple très spécifique, mais qui met bien en évidence la précieuse contribution des assistants à la qualité de l'enseignement et de l'encadrement des étudiants.

Qui sont les assistants ?

Park (2002) définit les assistants (appelés « teaching assistants » dans les pays anglo-saxons) de la manière suivante : « any postgraduate student who teaches (usually undergraduate students) part-time, on a paid basis, whilst also engaged as a research student at the university » (Park, 2002, p. 1). Les assistants ont, selon les pays, des statuts assez différents. Aux Etats-Unis, tout comme en France et en Suisse, ils font généralement partie intégrante du personnel scientifique de l'université ; ils peuvent être engagés à 100% ou à de plus faibles pourcentages (Flora, 2007 ; Hofstetter & Lévy, 1990 ; Moura

³ Texte original: „Die weitaus wichtigste Änderung im Aufbau der Juristischen Abteilung von 1953 bis 1988 betrifft den Mittelbau, die Assistentinnen und Assistenten.“

& Ruffieux, 2005 ; Simonet, 1994). Ailleurs, au Royaume-Uni notamment, les situations sont plus précaires, avec presque toujours des engagements à temps partiel (Park, 2004). Dans tous les cas, les assistants bénéficient de contrats à durée déterminée, parfois reconduits d'année en année, parfois pour plusieurs années de suite.

Comme la plupart des autres membres des universités, les assistants partagent leur temps entre l'enseignement et la recherche. La thèse de doctorat représente leur activité scientifique principale, parfois complétée par la participation à d'autres projets de recherche. En parallèle, ils se voient le plus souvent confier des activités de type pédagogique au niveau bachelor. Dans les disciplines scientifiques, ils doivent gérer des séances de laboratoire, des sorties sur le terrain, des sessions d'exercices ; dans les disciplines littéraires et les sciences humaines et sociales, il s'agit essentiellement d'animer des séminaires et des groupes de discussion (Park, 2004). Les assistants peuvent aussi être amenés à assurer des heures de réception pour les étudiants (Lewis, 1997), à intervenir comme tuteurs lors de travaux de groupe (Sargent, Allen, & Frahm, 2009), à évaluer des travaux d'étudiants (Hofstetter & Lévy, 1990) ou à préparer des questions d'examen (Lewis, 1997). Les cas où les assistants sont responsables d'un cours magistral de manière autonome sont rares. Par contre, ils peuvent être chargés de tâches diverses pour aider un professeur pour son cours (photopies, recherches bibliographiques, etc.) (Hofstetter & Lévy, 1990) ou encore de tâches administratives (secrétariat, informatique, etc.).

L'assistantat : des avantages et des inconvénients à différents niveaux

Le modèle de l'assistantat présente des aspects positifs et négatifs, et ce tant pour les assistants directement que pour les institutions qui les emploient et pour les étudiants qui bénéficient de leurs enseignements. Parmi les bénéfices possibles pour les assistants eux-mêmes, on peut citer tout d'abord un avantage d'ordre économique : l'assistantat leur permet d'obtenir un financement durant le doctorat (Flora, 2007 ; Lewis, 1997 ; Park, 2004) ; l'aspect financier joue d'ailleurs un rôle fondamental, tant au moment du choix de l'engagement en thèse que lors de la poursuite du parcours doctoral (Connan, Falcoz, & Potocki-Malicet, 2008 ; CRUS⁴, 2009 ; Maher, Ford, & Thompson, 2004). De plus, l'assistantat offre aux assistants l'opportunité d'acquérir de l'expérience dans l'enseignement et de réaliser leurs premiers pas dans la carrière académique (Muzaka, 2009 ; Park, 2004 ; Simonet, 1994). Plus largement, cet engagement représente une expérience professionnelle qui pourra être valorisée par la suite, même en dehors du monde académique (Flora, 2007 ; Sargent et al., 2009). Il ne faut pas non plus négliger les nombreuses compétences transversales développées par les assistants au cours de leur engagement (Muzaka, 2009 ; Park, 2002 ; Perruchet, 2008) et constituant un bagage solide pour

⁴ Conférence des Recteurs des Universités Suisses

leur avenir professionnel. Les assistants interrogés par Hofstetter & Lévy (1990) à l'Université de Genève relèvent encore d'autres arguments en faveur de ce modèle : des relations professionnelles enrichissantes (avec les professeurs, les collègues, les étudiants), l'aspect formateur de la fonction ainsi que l'autonomie dans l'organisation et dans la manière de travailler.

Pour ce qui est des difficultés, il faut tout d'abord souligner la question de la charge de travail et de la gestion du temps entre le doctorat et les autres activités, et surtout le pourcentage élevé de temps consacré à l'enseignement et à l'encadrement des étudiants (CRUS, 2009 ; Hofstetter & Lévy, 1990 ; Muzaka, 2009 ; Park, 2002). Ainsi, comme le soulignent Park et Ramos (2002), il n'est pas rare que les assistants aient l'impression d'être « the donkey in the department » ou « the mules in the department » (p. 47). D'autant plus que la relation entre l'assistant et ses supérieurs est de type hiérarchique, ce qui rend les négociations délicates : « Nous pouvons légitimement nous demander si les assistants, tout au moins une partie d'entre eux, sont suffisamment armés pour défendre leur temps de formation personnelle. Il est vrai que la relation enseignant-responsable/assistant est de type asymétrique, assez fortement hiérarchisée, et qu'elle peut être propice à conduire l'assistant sur le terrain des concessions... » (Hofstetter & Lévy, 1990, p. 28). D'un autre côté, les institutions ont généralement tendance à donner une priorité claire à la recherche, et donc à pousser les assistants à se consacrer d'abord à leur thèse avant leurs activités d'enseignement, qui sont vues comme une distraction au détriment des choses importantes, à savoir la recherche et la carrière (Harris et al., 2009; Simonet, 1994). Les assistants peuvent donc avoir du mal à gérer toutes leurs activités d'enseignement et de recherche, car ils risquent de subir des pressions contradictoires.

Un autre problème est celui du statut des assistants, qui occupent une « ambiguous niche » (Muzaka, 2009, p. 1). En effet, ils se trouvent dans une position intermédiaire – et souvent vécue comme inconfortable – entre le corps professoral et les étudiants. D'une part, ils ont des responsabilités pour ce qui touche à l'enseignement ; d'autre part, ils sont sous supervision pour ce qui est du doctorat (Flora, 2007 ; Muzaka, 2009 ; Simonet, 1994). Ils doivent aussi assumer simultanément divers rôles : enseignant, chercheur, étudiant/doctorant (Muzaka, 2009). Cette position ambiguë peut être assez déstabilisante, car les assistants peuvent se sentir « neither fish nor fowl » (Park, 2002) et peiner à trouver leur place au sein de l'institution. Certains assistants souffrent aussi d'un manque de reconnaissance au sein de leur département, ils se sentent sous-estimés par leurs collègues plus expérimentés et traités davantage comme des étudiants que comme des collègues (Gunn, 2007).

Dans un autre registre, nombre d'auteurs relèvent le manque de préparation des assistants pour les activités d'enseignement (Hofstetter & Lévy, 1990) et de recherche (Perruchet, 2008) qui leur sont confiées. Comme le soulignent Shannon, Twale et Moore (1998), les assistants n'ont pas nécessairement d'expérience préalable dans l'enseignement, ni reçu de préparation spécifique au niveau didactique ou pédagogique au moment de leur entrée en fonction. Hofstetter et Lévy (1990) se questionnent d'ailleurs ouvertement sur la formation – ou plutôt l'absence de formation – proposée

aux assistants : « Qu'en est-il vraiment de la formation pédagogique des assistants quand la plupart, semble-t-il, sont simplement mis dans le bain... » (Hofstetter & Lévy, 1990, p. 17). En outre, les professeurs attendent de leurs assistants de multiples compétences, qu'ils ne possèdent pas forcément au départ (Sargent et al., 2009). On peut également relever le déficit de supervision en matière d'enseignement et le sentiment d'isolement dont souffrent certains assistants (Moura & Ruffieux, 2005). Cette situation peut être expliquée par le fait que les professeurs ont eux aussi des agendas bien remplis et manquent par conséquent de temps pour soutenir leurs assistants ; il ne faut cependant pas négliger le fait que de nombreux professeurs ne sont pas non plus experts en matière d'enseignement et qu'ils ne sont donc pas nécessairement compétents pour conseiller leurs collaborateurs sur ces questions (Shannon et al., 1998).

Par ailleurs, Hofstetter & Lévy (1990) relèvent la question épineuse des débouchés suite à l'assistantat dans certaines disciplines ; en effet, pour les assistants interrogés, cette expérience n'est souvent pas considérée comme un moyen de faire carrière ou d'accéder à un niveau professionnel supérieur et elle paraît n'offrir que peu d'horizons hormis la carrière académique. A noter que les ouvertures professionnelles suite à l'assistantat sont pourtant explicitement présentées comme un atout de ce type de poste, du fait du très bas salaire (Hofstetter & Lévy, 1990) ; peut-être s'agit-il avant tout d'un moyen de justifier la faiblesse du revenu en invoquant le fait que les assistants seront mieux armés pour briguer ensuite des positions plus élevées. Quoiqu'il en soit, l'incertitude liée à l'avenir après l'assistantat et le doctorat constitue une source d'inquiétude pour de nombreux doctorants (Connan et al., 2008).

Pour ce qui touche au doctorat plus directement, les habitudes diffèrent grandement d'un département à l'autre, les assistants n'étant alors pas toujours poussés à faire une thèse, voire parfois carrément découragés de le tenter (Hofstetter & Lévy, 1990). L'influence de l'entourage professionnel s'avère donc être une condition très forte pour le démarrage d'une thèse. C'est ainsi souvent grâce au contact direct avec un professeur ou à l'encouragement du superviseur du travail de master que le recrutement d'étudiants talentueux pour le doctorat a lieu (CRUS, 2009). Cette influence se prolonge même tout au long du parcours doctoral et peut intervenir, comme condition favorable ou défavorable, dans la progression et l'achèvement plus ou moins rapide de la thèse. Les éléments liés à la supervision doctorale (disponibilité du superviseur, qualité des feedbacks rendus, nature de la relation entre doctorant et superviseur, conceptions respectives du doctorant et du superviseur sur la recherche et la supervision doctorale, etc.) apparaissent comme particulièrement décisifs (Dupanloup, 2001 ; Kobayashi, Due, & Østerberg Rump, 2010 ; Maher et al., 2004 ; Tuomainen, Pyhältö, & Hakkarainen, 2010). De même, le fait d'être engagé au niveau institutionnel (notamment comme assistant) fournit un cadre de travail propice à l'avancement de la thèse : accès facilité aux ressources (ordinateur, bibliothèque, bases de données en ligne, etc.), proximité avec le directeur de thèse et d'autres doctorants, ou encore diminution du sentiment d'isolement.

Au niveau institutionnel, c'est avant tout la qualité de l'enseignement et de la recherche qui est visée par le système de l'assistantat (Muzaka, 2009). En confiant certaines tâches d'enseignement à des assistants, les autres enseignants ont davantage de temps libre pour la recherche ; de plus, grâce à cette main d'œuvre supplémentaire, le contact avec le nombre grandissant d'étudiants n'est pas perdu et les équipes enseignantes peuvent faire face aux cohortes massives d'étudiants (Gunn, 2007 ; Lewis, 1997; Park, 2004). Certains auteurs relèvent – parfois avec une pointe de cynisme – que l'engagement d'assistants est « tout bénéfique » pour l'institution : il s'agirait d'employés « well motivated », de « cheaper part-time staff who can be employed in more flexible ways » (Park & Ramos, 2002, pp. 48-49) ; en outre, les assistants présenteraient l'avantage de n'avoir que peu d'impact sur les politiques des départements (Robertson, 1998, cité par Gunn, 2007, pp. 535-536). Un autre aspect important peut être le dynamisme que les assistants apportent dans leurs équipes, un élément positif reconnu par leurs collègues : « keen and enthusiastic people often with new ideas about research, how to organise things, and nowadays, teaching innovations that are really good » (Park, 2002, p. 6).

Si l'on examine les aspects positifs pour les étudiants, Sargent et al. (2009) soulignent le rôle prépondérant des assistants auprès des étudiants : « [they] play a pivotal role in the teaching and learning process » (p. 527). De plus, ils ont des connaissances spécifiques et très actuelles sur une thématique, et font souvent preuve d'enthousiasme et d'innovation dans les méthodes d'enseignement utilisées (Muzaka, 2009). Par ailleurs, pour les étudiants, il peut être plus facile d'entrer en contact avec un assistant qu'avec un professeur, du fait de son statut intermédiaire entre enseignants et étudiants et de son expérience récente d'étudiant. En effet, s'ils sont experts dans leur domaine, les assistants n'en demeurent pas moins plus abordables, ce qui facilite les relations (Gunn, 2007 ; Muzaka, 2009). Cette configuration a priori favorable peut néanmoins avoir un effet pervers, comme le soulignent Hofstetter et Lévy (1990) : « Les assistants serviraient-ils de « commissionnaires » entre les étudiants et un professeur « inaccessible » ? » (p. 31).

A l'inverse, Harris et al. (2009) soulignent le risque que les étudiants n'aient pas envie de continuer dans une discipline s'ils ont affaire à des assistants dans leurs premiers cours. En effet, il semblerait que les professeurs aient tendance à confier les cours de 1^{er} cycle à leurs assistants pour se concentrer sur les enseignements de 2^{ème} et 3^{ème} cycle. Or, certains étudiants pourraient se sentir délaissés (Park, 2002) et être tentés de changer d'orientation, ce qui représente un risque pour les universités. Certains auteurs vont plus loin et évoquent un risque de perte de qualité de l'enseignement en confiant des responsabilités importantes à des assistants, car ces derniers ne sont pas forcément bien préparés et aptes à assumer les tâches qui leur sont dévolues (Lewis, 1997 ; Muzaka, 2009 ; Park, 2002). Les étudiants, quant à eux, peuvent effectivement faire les frais de certains manques de la part des assistants : manque de connaissance globale de la matière, manque d'expérience dans l'enseignement ou manque de confiance en soi (Muzaka, 2009 ; Park, 2002).

Les aspects relatifs aux implications du modèle de l'assistantat pour les institutions et les étudiants sont tout à fait pertinents pour l'exposition de la problématique de la présente recherche. Toutefois, il faut préciser d'emblée que cette thèse portera exclusivement sur les situations vécues par les assistants, sur les difficultés qu'ils rencontrent et sur les bénéfices qu'ils peuvent retirer de leur expérience de l'assistantat, dans le contexte de l'Université de Fribourg. Les autres aspects, tels les impacts de l'assistantat sur la qualité de l'enseignement, ne seront donc pas traités dans la présente recherche. Nous y reviendrons dans les conclusions et perspectives.

Un modèle à conserver et à améliorer

En résumé, le modèle de l'assistantat apparaît comme globalement valable. Il offre en effet de multiples bénéfices pour les divers acteurs, et ce à tous les niveaux de l'organisation : au niveau micro, pour les individus, donc les étudiants, les professeurs et les assistants eux-mêmes ; au niveau méso, pour les équipes de travail, les départements et instituts, et les facultés ; au niveau macro, pour l'institution dans son ensemble. De plus, les avantages se situent sur de nombreux plans (pédagogique, scientifique, organisationnel, financier, individuel). Ainsi, les deux missions principales de l'université que sont l'enseignement et la recherche profitent, à divers degrés et de différentes façons, d'un tel modèle. Un bouleversement total du système ne semble donc pas souhaitable. Ceci ne serait d'ailleurs que très difficilement envisageable, étant donné que le modèle est solidement enraciné dans les habitudes des institutions et a même encore été renforcé pendant la dernière décennie.

Néanmoins, de nombreuses difficultés, avérées ou potentielles, viennent assombrir le tableau. Tout d'abord, il faut relever un risque de perte de qualité de l'enseignement par manque de compétence des assistants, qui pénalise à la fois les étudiants et les institutions. De plus, la qualité de la recherche doctorale des assistants ne risque-t-elle pas d'être mise en péril si ces derniers se dispersent entre de multiples activités au lieu de rester concentrés sur leur thèse ? De même, répété dans de nombreux cas, un tel phénomène ne risque-t-il pas d'affecter la qualité de la recherche des doctorants au niveau de l'université en général ?

En ce qui concerne directement les assistants, ils doivent faire face à des problèmes de divers ordres : organisationnel (p. ex. surcharge de travail, difficultés de gestion du temps), psychologique (notamment dévalorisation de la part des étudiants et des collègues dans leurs activités d'enseignement, pressions contradictoires entre la nécessité d'enseigner et celle de privilégier la recherche, ambiguïté du statut d'assistant et de doctorant, incertitude liée aux débouchés professionnels et aux projets de carrière après le doctorat et l'assistantat), relationnel (p. ex. manque d'encadrement et de supervision, tant pour la thèse que pour les tâches d'enseignement), pédagogique et scientifique (manque d'expérience et de préparation à l'enseignement et à la recherche). Les

conséquences peuvent être multiples : activités d'enseignement bâclées ou thèse qui n'avance pas, sentiment d'incompétence, projet professionnel incertain, identité professionnelle floue, etc.

Dès lors, considérant les avantages indéniables du modèle de l'assistantat ainsi que son profond enracinement dans la tradition académique – notamment helvétique –, il importe selon nous de le considérer comme un objet d'étude pertinent, afin de pouvoir mieux le comprendre et participer à son amélioration. Le système de l'assistantat peut être examiné sous plusieurs angles. Nous aurions pu par exemple l'aborder d'un point de vue économique (quelles sont les implications en termes financiers et économiques pour les universités ?) ou encore organisationnel (comment l'assistantat est-il organisé au niveau de l'institution ?).

Mais nous avons privilégié une approche plaçant les individus au centre de nos questionnements. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'adopter le point de vue des assistants eux-mêmes pour décrire et comprendre les expériences vécues et pouvoir formuler des recommandations à l'intention de divers acteurs (directions d'université, professeurs responsables et directeurs de thèse, conseillers pédagogiques, assistants eux-mêmes, etc.). En effet, plusieurs questions apparaissent lorsqu'on s'intéresse au modèle de l'assistantat : Quelle place tiennent l'assistantat et le doctorat dans le parcours professionnel des assistants ? Quelles ressources mobilisent-ils en cas de difficultés ? Quelles stratégies mettent-ils en place ? Qu'apprennent-ils au cours de leur assistantat ? Et dans quelles conditions ?

Ces différentes questions trouvent un écho dans le concept de développement professionnel. Se poser la question du développement professionnel des assistants peut sembler paradoxal, alors que l'assistantat est une situation professionnelle et non une profession en tant que telle, et que cette situation professionnelle est par nature temporaire (on devient assistant pour une durée déterminée et pour « en sortir »). Nous estimons au contraire que l'assistantat constitue une étape clé dans le parcours professionnel des assistants et une phase particulièrement favorable à leur développement dans différents domaines, ce qui en fait une situation professionnelle des plus pertinentes à étudier. Finalement, en travaillant sur le développement professionnel des assistants, c'est bien l'assistantat comme source potentielle de développement professionnel pour les assistants que nous étudions.

Le développement professionnel des assistants : entre apprentissage formel et informel

Le développement professionnel des assistants est le plus souvent envisagé comme faisant suite à la participation à des programmes formels mis sur pied par les universités ou dans le cadre de collaborations interinstitutionnelles. Obligatoires ou facultatifs, les dispositifs diffèrent au niveau de la durée et de la charge de travail. Les formes les plus courantes consistent en des offres de formation ou

de mentoring⁵. Certains auteurs proposent aussi de combiner les deux approches (Muzaka, 2009 ; Park, 2004 ; Simonet, 1994).

Au niveau de l'enseignement, les dispositifs de formation privilégient des méthodes actives et constructivistes (Park, 2004), notamment les jeux de rôles, les études de cas et les discussions en petits groupes (Harris et al., 2009) ainsi que les simulations et les séquences de micro-enseignement (Shannon et al., 1998). Généralement, la réflexion sur son enseignement, sur ses façons de penser et d'agir, est présente (Kinchin et al., 2009 ; Sargent et al., 2009 ; Simonet, 1994). Cette réflexion peut se faire de manière individuelle (notamment par la tenue d'un carnet de bord) ou, plus souvent, avec le soutien d'un groupe. A ce moment-là, les échanges et les interactions sociales entre pairs sont encouragés. En Suisse romande, le Centre de Didactique Universitaire de l'Université de Fribourg propose un programme de formation certifiant en Enseignement supérieur et Technologie de l'éducation (formation Did@cTIC⁶), permettant aux participants de développer les compétences professionnelles d'un enseignant de l'enseignement supérieur ; il existe aussi des offres d'ateliers visant le développement de compétences pédagogiques pour l'enseignement supérieur, comme les ateliers du réseau RCFE (Réseau romand de Conseil, Formation et Evaluation)⁷. Quant au mentoring, il peut se faire entre un novice et un expert (Park, 2004 ; Vallerand & Martineau, 2006) ou entre pairs de même niveau d'expérience (*peer-mentoring*) ; l'assistant peut parfois même compter sur plusieurs personnes ressources, comme dans le système du monitorat français où les moniteurs sont accompagnés en parallèle par un tuteur de leur université et par les formateurs de leur centre de formation (Coulon, Ennafaa, & Paivandi, 2004 ; Simonet, 1994). Nous reviendrons en détail sur le système du monitorat dans la partie théorique (point 1.4.5). En revanche, nous n'avons pas connaissance de dispositif de mentoring pour l'enseignement formellement organisé en Suisse.

Il faut souligner ici que tous ces dispositifs sont fondés sur un même postulat de base, à savoir qu'on peut apprendre à enseigner et que l'enseignement peut toujours être amélioré (Park, 2004). Partant de cette prémisse, nombreux sont les auteurs dénonçant l'idée – encore très répandue – selon laquelle « les enseignants du supérieur se forment « sur le tas » et qu'il n'est pas besoin de les materner » (Simonet, 1994, p. 46) et qui pousse de nombreuses personnes à rejeter tout dispositif de formation ou d'accompagnement des assistants et des enseignants universitaires en général. Cet aspect est aussi relevé par Harris et al. (2009) : alors que de nombreux projets de développement professionnel des enseignants ont été mis sur pied pour le primaire et le secondaire I et II, peu d'attention a été portée à l'enseignement supérieur, car on a tendance à partir du principe que, dans les hautes écoles et les

⁵ Le mentoring est une forme de soutien proposé par une personne expérimentée [...] (la mentore ou le mentor), à une personne débutante, qui bénéficie ainsi de son expérience et de ses conseils (la ou le mentee). (Source : présentation du programme de mentoring pour doctorantes débutantes StartingDoc : <http://www.unil.ch/mentoring/page57485.html>)

⁶ <http://www.unifr.ch/didactic/fr/formation>

⁷ <http://www.rcfe.ch/>

universités, des connaissances sur la matière suffisent pour pouvoir l'enseigner correctement, et qu'il suffit d'être un bon chercheur pour être un bon enseignant universitaire. Il s'agit donc d'un mythe (Lewis, 1997) à déconstruire qui, même s'il a la vie dure, est progressivement en train de s'estomper.

Malgré ces aspects positifs des offres de formation, plusieurs auteurs regrettent que de nombreux dispositifs soient très courts et qu'ils ne se concentrent que sur des aspects administratifs (p. ex. les politiques de l'institution) au détriment des apports nécessaires pour une réelle préparation à l'enseignement (Harris et al., 2009 ; Shannon et al., 1998). Ces programmes ne peuvent par conséquent que pallier des difficultés immédiates, mais ne constituent en aucun cas un soutien réel au développement professionnel des assistants (Shannon et al., 1998), alors que le suivi et la formation continue apparaissent comme des aspects centraux du développement professionnel (Park, 2004).

Un autre défaut courant des programmes de formation est le manque d'opportunités de s'entraîner aux techniques d'enseignement (Shannon et al., 1998). En outre, l'information n'est pas toujours bien relayée auprès des assistants, qui vivent parfois dans l'ignorance la plus totale des offres de soutien auxquelles ils auraient droit (Hofstetter & Lévy, 1990). A noter encore que la participation à un dispositif quelconque constitue une activité venant s'ajouter aux tâches d'enseignement et à la poursuite du doctorat, ce qui complique encore davantage la gestion du temps. C'est donc à ce niveau-là que les superviseurs peuvent jouer un rôle crucial, en informant leurs assistants sur les possibilités de développement professionnel, voire en les encourageant à y participer (Moura & Ruffieux, 2005).

Concernant la recherche, les écoles doctorales ou programmes doctoraux sont les dispositifs de formation les plus courants. En Suisse, les programmes doctoraux peuvent être organisés par les institutions – voire par les facultés ou les départements – de manière autonome ou faire l'objet de collaborations interinstitutionnelles (CRUS, 2009) ; c'est notamment le cas des programmes coordonnés au niveau romand par la CUSO (Conférence universitaire de Suisse occidentale)⁸. Mettant explicitement l'accent sur la préparation à la recherche (Brush et al., 2003), ces programmes viennent compléter les apports de la relation entre le doctorant et son directeur de thèse et/ou son comité d'accompagnement (CRUS, 2009). On parle alors de modèle mixte, mêlant une supervision individuelle de type « compagnonnage » et une formation plus formelle dispensée par les écoles doctorales ou les programmes doctoraux. Nous détaillerons dans la partie théorique les différents modèles de formation et d'accompagnement des doctorants (point 1.5.5). Au-delà de la préparation à mener sa recherche personnelle, les écoles doctorales ont aussi une fonction de préparation à l'insertion professionnelle des docteurs, notamment par leur rôle d'agent de socialisation (Connan et al., 2008). Pour ce qui est de la formation, il existe encore des offres d'ateliers touchant des thématiques très variées liées à la recherche, aux activités scientifiques et académiques, et à la gestion

⁸ <http://www.cuso.ch/programmes-doctoraux/>

de la carrière ; en Suisse romande, on peut citer par exemple les ateliers REGARD⁹, organisés par les bureaux de l'égalité de plusieurs universités et hautes écoles, ainsi que les ateliers de développement de compétences génériques offerts aux doctorants de la CUSO¹⁰. Au niveau du mentoring, diverses formes sont possibles : mentoring individuel (p. ex. le Réseau romand de mentoring pour femmes¹¹ ou le programme « Mentoring Deutschschweiz »¹²) ou mentoring de groupe (p. ex : le programme « StartingDoc : mentoring de groupe pour bien démarrer sa thèse »¹³). A notre connaissance, les réseaux de mentoring formels existant en Suisse ne sont ouverts qu'aux femmes de la relève académique ; ils sont organisés par les bureaux de l'égalité des universités concernées.

A noter que les programmes intégrant les deux dimensions de recherche et d'enseignement sont excessivement rares. Malgré cela, les offres de professionnalisation visent des objectifs similaires, pour leurs domaines respectifs : développement de compétences pédagogiques ou de compétences de recherche ; développement de compétences transversales ; développement de l'identité professionnelle d'enseignant ou de chercheur (rôles, fonctions, représentations du métier) ; socialisation professionnelle dans l'enseignement ou la recherche, en lien avec le milieu académique en priorité ; développement de la vision de l'avenir et de la carrière. L'importance des relations sociales est relevée dans les deux champs, que ce soit avec les pairs (autres assistants ou doctorants), des collègues plus expérimentés ou les superviseurs (professeurs responsables et directeurs de thèse).

Mais au-delà des dispositifs formels, l'importance de l'apprentissage informel ne doit pas être sous-estimée, et ce tant pour les activités d'enseignement et que pour la recherche. En effet, la pratique quotidienne (*learning by doing*), l'observation de collègues et le partage informel avec d'autres personnes sont autant d'occasions d'apprentissage pouvant se révéler très significatives.

Pour l'enseignement tout d'abord, les apprentissages intervenant par le biais de l'expérience sont précieux pour l'enseignant, car ils lui permettent de se construire petit à petit un répertoire de pratiques qui fonctionnent (Shannon et al., 1998). C'est également en se confrontant au regard des étudiants et éventuellement à celui d'autres enseignants que les assistants progressent sur le plan pédagogique (Shannon et al., 1998). De même, Nilsson (2009) démontre l'influence positive, pour les futurs enseignants de physique, d'une expérience de « co-teaching » avec un collègue plus expérimenté. Faisant un pas de plus, certains auteurs affirment que les séminaires de développement professionnel ne peuvent offrir qu'une approche globale des problématiques rencontrées par les enseignants débutants, et que leurs questions très spécifiques ne pourront pas être abordées à ces occasions (Mitchell, Reilly, & Logue, 2009). A la place, ils proposent une approche appelée « collaborative

⁹ <http://www.unifr.ch/regard/atelier/info>

¹⁰ <http://competences.cuso.ch/>

¹¹ <http://www.unifr.ch/f-mentoring/fr/about>

¹² <http://www.academic-mentoring.ch/>

¹³ <http://www.unil.ch/mentoring>

action research », fondée sur l'importance pour les enseignants débutants du réseau et des pairs, de l'échange et de la collaboration (Mitchell et al., 2009). On peut également citer les nombreuses recherches sur les communautés de pratique, qui mettent en évidence l'importance des échanges avec les pairs sur les pratiques professionnelles (Daele & Charlier, 2006 ; Daele, 2013 ; projet européen PALETTE¹⁴).

Pour la recherche, les manières informelles de réaliser les apprentissages nécessaires au métier de chercheur sont multiples et peuvent combiner lectures personnelles et auto-formation, cours et ateliers, exercices et entraînements ciblés, ou encore pratiques réflexives (Cassell, Bishop, Symon, Johnson, & Buehring, 2009). Les apports de l'expérience ne sont pas non plus négligés : « Although textbooks can provide a range of advice on the practical issues [...], the subjective experience of conducting the research itself is clearly significant » (Cassell et al., 2009, p. 516). Ainsi, comme le mentionne Perruchet (2008), le processus même que constitue le parcours doctoral est source d'apprentissage et les retombées du doctorat sont nombreuses : aisance dans la communication écrite et orale, capacité à aller au bout de ses projets, compétences d'organisation méthodique et de gestion de son temps, capacité d'innovation, compétences d'adaptation et d'apprentissage, capacité à travailler en équipe. Par ailleurs, la participation à des congrès, des colloques et des conférences est un excellent moyen de progresser, à la fois dans son travail scientifique et dans la construction de réseaux professionnels (Burton-Jeangros, 2001 ; Dupanloup, 2001) ; ces moments représentent en effet des espaces privilégiés pour débattre de ses idées, et ainsi développer notamment ses capacités de communication et d'argumentation scientifiques. Relevons encore que les rencontres informelles entre doctorants permettent d'échanger sur les difficultés rencontrées dans son parcours doctoral et sur les solutions trouvées dans un contexte rassurant (p. ex : les « Rencontres Jeunes Chercheurs », organisées au sein du Département des sciences du plurilinguisme et des langues étrangères et du Centre de langues de l'Université de Fribourg et portant sur les thématiques langues/linguistique/didactique des langues¹⁵).

Enfin, la dimension temporelle apparaît comme prépondérante pour comprendre les dynamiques de développement des assistants, et ce tant au niveau de l'enseignement que de la recherche. Leurs expériences passées (études, activités professionnelles ou autres), positives ou négatives, constituent le bagage avec lequel ils démarrent leur assistantat et leur doctorat. Ainsi, il ne faut pas négliger l'importance des formations et expériences antérieures, qui peuvent aider les assistants à faire face aux tâches d'enseignement qui leur sont confiées (Park, 2004). Par exemple, Shannon & al. (1998) ont démontré l'effet positif d'un diplôme en enseignement et d'une expérience pédagogique antérieure – même à un autre niveau d'enseignement – sur la perception de l'efficacité des assistants par les étudiants. De même, une préparation adéquate à la recherche et des expériences de recherche antérieures constituent des facteurs clés du parcours doctoral : « lack of research knowledge and

¹⁴ <http://unifr.ch/didactic/fr/recherche/projet-palette>

experience reduces opportunities for intellectual growth during doctoral coursework, undermines one's ability to conduct a dissertation study, and, for many, limits employment opportunities upon graduation » (Maher et al., 2004, pp. 387–388). Par conséquent, le développement de l'assistant est construit à partir des bases sur lesquelles il sait qu'il peut s'appuyer pour progresser (p. ex. une expérience d'enseignement positive dans un gymnase) ; d'autre part, il cherchera à combler les lacunes qu'il aura repérées (p. ex. un manque de connaissance des méthodes de recherche qualitatives) et orientera ses choix en fonction de ses besoins. Ceci préfigure la relation étroite, mise en évidence dans cette thèse, entre les stratégies de développement professionnel mobilisées par les assistants et les buts qu'ils poursuivent.

Quant à la vision de l'avenir, elle constitue le moteur permettant à l'individu de construire un projet professionnel cohérent. Pour une partie des assistants, la réponse à la question de la carrière envisagée est claire comme de l'eau de roche : ils visent explicitement une carrière académique (Coulon et al., 2004) ou tout du moins une carrière dans la recherche (Erlich, 2000 ; Perruchet, 2008). Cette assurance va de pair avec les raisons qui poussent certains étudiants à entrer en thèse : l'intérêt pour leur sujet et pour les travaux scientifiques dans la discipline (Groneberg, 2008), un certain « goût pour la recherche » et pour des études longues et approfondies (Perruchet, 2008), l'envie de développer ses propres idées et de mettre en place ses propres projets (Burton-Jeangros, 2001), l'intérêt pour leur discipline ou encore une affinité particulière avec leur enseignant responsable (Hofstetter & Lévy, 1990). Cependant, pour d'autres assistants, tout n'est pas aussi évident en ce qui concerne leur avenir. Certains n'ont en effet pas de projet professionnel bien défini, même parfois en fin d'assistantat (Hofstetter & Lévy, 1990). A noter encore que, même s'ils ont un projet de carrière plus explicite, les assistants ne se destinent pas nécessairement à une carrière académique (Lewis, 1997 ; Park, 2004). Ces cas de figure (incertitude, réorientation) peuvent avoir diverses explications. Tout d'abord, certains assistants disent avoir profité d'une occasion qui se présentait d'obtenir un travail après leurs études, sans être particulièrement intéressé par un doctorat ; le hasard joue donc un certain rôle dans le choix de l'assistantat et cet « effet loterie » ne doit pas être négligé, de même que le possible manque d'intérêt pour la carrière académique qui peut en découler. Par ailleurs, l'engagement dans le parcours doctoral est soumis à un paradoxe, lié à l'avenir en tant que jeune docteur : si le doctorat est nécessaire pour accéder aux postes académiques, il souffre d'une faible attractivité hors du champ universitaire (Connan et al., 2008). D'autres sources soulignent cette même difficulté : « Le doctorat est souvent méconnu sur le marché du travail extra-universitaire. En Suisse et en Europe, on s'efforce de le rendre plus attractif. » (CRUS, 2009, p. 10) Dès lors, certains assistants écrivent leur thèse de doctorat sans réel attrait pour la carrière académique et sans réelle conviction quant à l'utilité de ce diplôme dans le monde extra-universitaire. Quoi qu'il en soit, la vision qu'ont les assistants de leur avenir

¹⁵ http://www.unifr.ch/pluriling/fr/plurilinguisme/recherche/irg_rjc

professionnel va influencer la manière dont ils vont fixer leurs priorités et effectuer leurs choix de développement dans le cadre de leur assistantat.

Justification de la recherche envisagée

La présente recherche se propose d'analyser le développement professionnel des assistants en prenant en compte la complexité des situations vécues. Il s'agit notamment de considérer les assistants à la fois comme des chercheurs et des enseignants débutants et d'éviter ainsi la dichotomie habituelle entre activités de recherche et d'enseignement.

Une telle approche trouve son écho dans des recommandations émises par certains auteurs. Ainsi, Musselin (2008) met en évidence que, dans de nombreux pays (Allemagne, Etats-Unis, France notamment), le travail universitaire conjugue des activités de recherche et d'enseignement, mais que cela ne se reflète que rarement dans les études menées par les chercheurs :

Pour autant, même dans les pays où les différentes missions sont plus imbriquées et depuis plus longtemps qu'en France, le contenu du travail universitaire a, curieusement, souvent été étudié de manière fragmentée. La constitution d'une communauté de sociologues des sciences a conduit ces derniers à se focaliser sur les seules activités scientifiques, tandis que quelques spécialistes des sciences de l'éducation se penchaient sur l'enseignement et la pédagogie du supérieur. La quasi-absence de relations entre ces deux sous-disciplines a entraîné un découpage de l'activité universitaire en unités qui ont été étudiées séparément, la recherche d'un côté, l'enseignement de l'autre, alors même qu'une des difficultés quotidiennes que rencontrent les enseignants du supérieur est la gestion de la tension qui existe entre ces deux activités, sans oublier les nombreuses tâches administratives dont ils estiment qu'elles occupent une place toujours plus importante (Lewis et Altbach, 1996 ; Faure et Soulié, 2005). (Musselin, 2008, p. 30)

Dès lors, des études intégrant les deux pôles de l'enseignement et de la recherche en une vision plus complète et complexe du travail universitaire semblent nécessaires. En effet, elles seraient davantage conformes à la réalité du terrain et permettraient de rendre justice à, comme le nomme Musselin (2008), « ce qui fait la spécificité de l'activité des enseignants du supérieur : son caractère multifonctions » (p. 39). Relevons encore à la suite de Fave-Bonnet (1994) que l'articulation entre les deux pôles principaux d'activité semble pourtant fondamentale pour les enseignants chercheurs des universités françaises : « dans notre enquête, 93,3% affirment qu'à l'Université, il faut être à la fois enseignant et chercheur » (Fave-Bonnet, 1994, p. 22). Il est intéressant de noter que cette opinion est affirmée malgré le fait que recherche et enseignement n'occupent pas la même place, ni dans la définition de la profession d'enseignant-chercheur, ni dans la réalité du terrain.

Toutefois, malgré l'intérêt à considérer tant l'enseignement que la recherche dans les études dédiées aux enseignants universitaires, se serait se voiler la face que de nier les tensions, parfois vives, qui subsistent entre les deux domaines d'activité. Ainsi, Galinon-Méléneec (1996) met en exergue l'adaptation nécessaire des enseignants-chercheurs français sur le plan pédagogique et organisationnel. Cependant,

cet effort d'innovation n'est pas nécessairement valorisé par le système qui souhaite privilégier la caractéristique identitaire de l'universitaire fondée sur la recherche d'une part, sur la liberté et la distance aux pressions conjoncturelles d'autre part. Ainsi, l'enseignant-chercheur « moderne » est au croisement de sous-systèmes qui ont leur logique endogène et qui, communiquant mal entre eux, mettent le système (et l'enseignant-chercheur) en déséquilibre. (Galinon-Méléneec, 1996, p. 12)

En ce qui concerne plus particulièrement les assistants, l'un des défis majeurs consiste à concilier plusieurs nouvelles tâches (Donnay & Romainville, 1996). Il s'agit notamment d'enseigner à de jeunes étudiants, parfois avec de grands groupes ou sur des sujets avec lesquels ils ne sont pas familiers, et d'être en parallèle évalué sur ses productions scientifiques et sa participation aux tâches institutionnelles. Si l'assistant devient ainsi un « professionnel multitâches » (Donnay & Romainville, 1996, p. 56), il est également soumis à des tensions entre ces différentes activités pédagogiques qu'il doit gérer sous le regard des collègues et des étudiants, alors que la reconnaissance académique est essentiellement fondée sur ses performances de chercheur. Ces tensions sont également mises en évidence par Paivandi (2010) sur la base d'une enquête à large échelle menée auprès des moniteurs d'enseignement supérieur en France, dont le statut est proche de celui des assistants ; les moniteurs doivent faire face à « la co-présence de plusieurs missions (recherche, enseignement et administration) définissant la profession » ainsi qu'à une « articulation souvent conflictuelle entre ces missions » (Paivandi, 2010, p. 31). Dans son éditorial du numéro 172 de la *Revue française de pédagogie* dans lequel la contribution de Paivandi (2010) a été publiée, De Ketele (2010) souligne que « les moniteurs sont partagés entre l'exercice de deux fonctions, la recherche et l'enseignement, dont on sait que la première est davantage valorisée par l'institution universitaire (Romainville (1996) parle de « couple maudit »). Le moniteur est donc placé dans une situation génératrice de tensions multiples » (De Ketele, 2010, p. 9), notamment entre ses activités de recherche et son engagement dans l'enseignement.

Si l'on s'intéresse d'un peu plus près aux assistants eux-mêmes, on peut relever certaines caractéristiques les rendant particulièrement dignes d'intérêt pour une recherche scientifique. Premièrement, ils constituent une catégorie d'employés très spécifique. Ils se situent à un moment charnière de leur vie professionnelle, qui correspond au passage entre les études initiales et le monde du travail, à une période de socialisation professionnelle et de construction identitaire (Connan et al., 2008), à une phase intermédiaire entre une prise croissante de responsabilités et la continuité de la

supervision (Flora, 2007). En tant qu'enseignants chercheurs débutants, ils ont particulièrement besoin de soutien tant pour les questions liées à l'enseignement que pour celles relatives à la recherche. Deuxièmement, cette catégorie d'employés est également très hétérogène : diversité des raisons de l'entrée en thèse et du choix de l'assistantat, variété des parcours antérieurs (estudiantins et professionnels), différences dans les aspirations de carrière et la manière d'envisager l'avenir (Hofstetter & Lévy, 1990 ; Perruchet, 2008). Une telle hétérogénéité conduit à une diversité et à une richesse des parcours de développement individuels. Ainsi, les assistants semblent constituer un public très intéressant à étudier et méritant largement l'attention de la chercheuse en pédagogie universitaire « en développement » que nous sommes.

De plus, la question du développement professionnel des assistants dans les domaines de l'enseignement et de la recherche apparaît comme un sujet d'actualité, qui donne lieu à de nombreuses initiatives ou manifestations. Ainsi, en 2011, le département « Politique scientifique » de la Société suisse d'histoire (SSH) a organisé une conférence bilingue intitulée « Scolarisation superflue ou structuration nécessaire ? Perspectives des études doctorales en histoire » (8 avril 2011). Cette conférence a ensuite donné lieu à une édition spéciale du Bulletin de la Société suisse d'histoire, qui présente des contributions aux débats et rassemble des informations pratiques relatives aux programmes doctoraux et aux écoles doctorales disponibles en Suisse dans le domaine des sciences historiques (« Etudes doctorales en histoire : contributions aux débats et renseignements sur la situation actuelle », décembre 2011). Une autre initiative a consisté en la publication, en 2011, de deux guides dédiés à la thématique du doctorat : « Bien démarrer sa thèse » (Guide pour doctorant-e-s) et « Au-delà du doctorat » (Guide pour doctorant-e-s avancé-e-s et postdoctorant-e-s) (Bureaux de l'égalité des Hautes écoles universitaires de la Suisse latine (BuLa) avec le soutien du Programme fédéral « Egalité des chances entre femmes et hommes dans les universités »). On constate donc que la période doctorale semble susciter des questionnements et nécessiter la mise en place de ressources ciblées pour les doctorants.

Pour ce qui touche à l'enseignement, des chercheurs de 18 pays se sont retrouvés pour échanger et lancer des collaborations autour du développement académique des enseignants universitaires dans le cadre du « European Forum on Academic Development »¹⁶, qui s'est tenu le 22 juin 2011 au King's College London. Ce type d'événements montre l'importance des thématiques liées au développement professionnel des enseignants dans l'enseignement supérieur.

¹⁶ <http://www.kcl.ac.uk/study/learningteaching/kli/conferences/efad.aspx>

L'assistantat et le doctorat sont des thématiques qui semblent toucher aussi les étudiants, potentiels bénéficiaires du développement professionnel des assistants et éventuels futurs candidats au doctorat, comme le montrent deux articles publiés ces dernières années dans des revues estudiantines :

- « Les métiers à l'Université, des jobs de rêve ? », article sur l'assistantat publié dans le journal *Spectrum* (magazine des étudiants de l'Université de Fribourg) (Inès Radermecker, numéro de mars 2013, p. 20)
- « Le doctorat structuré, garant de l'acquisition de compétences ? », article sur le doctorat publié dans la revue *Civitas* (revue de société et politique éditée par la Société des étudiants suisses SES) (Bastien Brodard, n°5 2012, pp. 7-8)

Les autorités scientifiques et académiques ne sont pas en reste, avec plusieurs rapports, avant tout consacrés au doctorat :

- « Doktorierende in der Schweiz. Portrait 2006 », rapport sur les doctorants mandaté par le Centre suisse d'études de la science et de la technologie (CEST) (Groneberg, 2008)
- « Zur Lage der Doktorierenden in der Schweiz. Ergebnisse einer Befragungsstudie », rapport d'une enquête mandatée par Actionuni¹⁷ (Huber, 2008)
- « Rapport sur le doctorat 2008. Vue d'ensemble du doctorat en Suisse » réalisé par le secrétariat général de la Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS, 2009)
- « Swiss Education Report 2010 » réalisé par le Swiss Coordination Centre for Research in Education (SKBF | CSRE, 2011)

Par ailleurs, la thématique du développement professionnel des assistants n'a que très peu été étudiée en Europe, et a fortiori en Suisse. On mentionnera néanmoins plusieurs travaux intéressants proches de notre contexte et de notre objet de recherche et publiés en français. Dans le contexte helvétique, nous pouvons citer l'enquête menée par Hofstetter et Lévy (1990) à l'Université de Genève auprès des assistants en sciences de l'éducation, celle conduite par Moura et Ruffieux (2005) à l'Université de Fribourg auprès des assistants en psychologie au sujet de leur expérience pédagogique, ainsi que la récente thèse de doctorat de Dayer (2009) réalisée à l'Université de Genève sur le développement d'une posture de recherche chez les doctorants et les jeunes chercheurs. Sont également particulièrement pertinents pour notre recherche divers rapports et études sur le monitorat d'enseignement supérieur mis en place en France (Coulon et al., 2004 ; Paivandi, 2010 ; Simonet, 1994), un système assez proche du modèle de l'assistantat, comme nous le verrons dans la partie théorique (point 1.4.5).

¹⁷ “Actionuni represents young researchers as well as the associations of non-professorial academic staff of the Swiss universities and Federal Institutes of Technology on the Swiss and the international level. Actionuni's objectives are to improve the academic career tracks and to coordinate the activities of the Swiss associations of non-professorial academic staff.” (Source : <http://www.actionuni.ch/>)

Dans la littérature anglo-saxonne, il s'agit souvent de publications faisant état des résultats d'évaluation de programmes spécifiques – la plupart du temps des programmes de formation – mis en place pour soutenir les assistants dans leurs tâches, ou alors de textes à caractère plus « politique » visant à démontrer les bénéfices à employer des assistants et les difficultés auxquelles ils sont confrontés. D'autres recherches sont plus scientifiques et étudient par exemple le rôle de l'expérience et de la formation antérieure en enseignement, des conceptions de la pédagogie, des phases de développement, des événements critiques, etc. La plupart sont toutefois ciblées sur des aspects très spécifiques de l'expérience des assistants et des doctorants.

Dans ce contexte, il nous a donc semblé pertinent de mener une recherche telle que celle envisagée dans cette thèse. Notre approche consiste en effet à considérer l'assistantat de manière globale et du point de vue des assistants eux-mêmes, en prenant en compte la diversité et la complexité des expériences réalisées. En particulier, nous avons souhaité éviter la dichotomie habituelle entre enseignement et recherche et considérer l'ensemble des domaines d'activité des assistants.

Pour y parvenir, une part importante des sources théoriques mobilisées dans cette thèse se situent dans le champ du développement professionnel, et en particulier dans celui du développement professionnel des enseignants des degrés primaire et secondaire. Mais même là, il n'est pas si simple de trouver une cohérence entre les différentes approches, paradigmes et perspectives, tant le champ a été investigué de manières diverses et variées. Ce constat rappelle celui tiré il y a dix ans déjà par Bolam et McMahan (2004) :

One obvious conclusion from this selective review is that literature on CPD [continuous professional development] is itself problematic. Even a cursory reading reveals a mundane but considerable practical problem: that it is so very extensive. Reports, articles in academic journals, books and chapters in books are being published at an overwhelming rate. More worryingly, these numerous and burgeoning publications are rarely mutually informing and, indeed, often contradictory. In part, this is because they are written from diverse perspectives [...]. It is also because they draw upon a range of theoretical subfields, some of which have a strong discipline base [...] and some of which are more eclectic [...]. One consequence is that there are too many rather than too few approaches and theories, a problem characterized as 'conceptual pluralism' [...] (Bolam & Deal, 1997). (p. 52)

Dans un tel contexte, il s'avère difficile de se positionner comme chercheur : « From a researcher's point of view, as Evans recently argued, the 'absence of a shared understanding is a problem that manifests itself as: threatened construct validity, difficulties in establishing the parameters of the field of study, and difficulties in identifying the teacher development process' (2002, p. 128) » (Kelchtermans, 2004, pp. 217–218). Dès lors, la voie proposée par Day (1997, cité par Bolam & McMahan, 2004) semble raisonnable à suivre : « Partly in recognition of these dilemmas, Day (1997, p. 41) emphasized the importance of conceptualizing CPD [continuous professional development] as

‘multidimensional, a dynamic interplay between teachers’ stages of biographical and situated experience, environmental factors, career, life and lifelong learning phases’. » (Bolam & McMahon, 2004, p. 53) Nous reviendrons sur l’importance de ces diverses composantes tout au long de la section de la partie théorique consacrée aux travaux sur le développement professionnel.

La partie théorique sera par ailleurs enrichie d’apports issus du champ de l’apprentissage en situation de travail, fortement complémentaires à ceux appartenant au champ du développement professionnel, ainsi que de quelques éléments tirés de l’analyse organisationnelle. Les divers apports seront mis en relation les uns avec les autres à l’occasion des synthèses intermédiaires clôturant chaque section de la partie théorique, permettant la construction progressive du cadre conceptuel de la recherche (cf. points 1.6, 2.4 et 3.3 du chapitre I).

L’enjeu principal de cette thèse sera de décrire et de comprendre le processus de développement professionnel vécu par les assistants à l’Université de Fribourg. Les questions de recherche auxquelles nous apporterons des éléments de réponse sont les suivantes :

- Quel sens les assistants donnent-ils à leur parcours et à leur expérience de l’assistantat ?
- Quelles sont les conditions de leur développement professionnel ?
- Quelles stratégies de développement professionnel mettent-ils en œuvre ?
- Quels sont les produits de leur développement professionnel ?

Pour ce faire, une approche mixte combinant deux études complémentaires sera adoptée. Tout d’abord, une étude quantitative sera réalisée à l’aide d’un questionnaire envoyé à l’ensemble des assistants de l’Université de Fribourg. Ensuite, une étude qualitative sera conduite grâce à des entretiens semi-dirigés auprès de volontaires. Cette double démarche nous paraît la plus adaptée pour répondre adéquatement aux objectifs poursuivis dans cette thèse. En effet, les deux recueils de données seront complémentaires, permettant de répondre aux mêmes questions de recherche, mais à des degrés de détail différents ; certains aspects seront en outre plutôt approfondis à travers les questionnaires et d’autres à travers les entretiens. Finalement, les résultats qualitatifs viendront compléter et illustrer les résultats quantitatifs, mais aussi parfois les remettre en question. Nous viserons donc à la fois la complémentarité et la triangulation des résultats des deux études.

Suite à une revue de littérature touchant divers domaines et divisée en trois sections, nous élaborerons un cadre conceptuel présentant notre modèle du développement professionnel des assistants (chapitre I – Partie théorique). Nous détaillerons ensuite les méthodes de recherche utilisées et décrirons les procédures de récolte et de traitement des données, ainsi que les modalités de présentation des résultats (chapitre III – Méthodes de recherche). Puis les résultats de chaque étude, quantitative et qualitative, seront présentés successivement, faisant également l’objet de synthèses intermédiaires séparées (chapitre IV – Présentation des résultats). Enfin, les résultats des deux études seront croisés et discutés

de façon intégrative et en référence à notre cadre conceptuel (chapitre V – Discussion des résultats). Dans les conclusions, nous reviendrons sur les principaux apports de cette recherche, nous en soulignerons quelques limites, et nous présenterons enfin des perspectives de recherche ainsi que des recommandations pour la pratique (Conclusions et perspectives).

Chapitre I – Partie théorique

La thématique du développement professionnel fait l'objet, depuis déjà plusieurs décennies, d'une littérature abondante et très diversifiée, tant par les types de travaux qui y sont consacrés (études empiriques, rapports, ouvrages de synthèse, etc.) que par les approches privilégiées par les auteurs (orientations psychologiques ou sociologiques) ou encore par la langue de diffusion des résultats de recherche (principalement l'anglais et le français). En outre, des domaines d'application variés ont été étudiés, en particulier ceux de l'industrie, de l'enseignement et de la formation. Afin de comprendre dans quelle approche notre recherche se situe, la notion de développement professionnel sera tout d'abord définie et circonscrite à l'aide de quelques repères principaux. Une introduction générale sera proposée, suivie de sections consacrées au développement professionnel de divers publics spécifiques (enseignants des degrés primaire et secondaire, enseignants universitaires, assistants, doctorants et jeunes chercheurs). Ceci nous permettra d'identifier les composantes pertinentes pour étudier le développement professionnel des assistants et construire le cadre conceptuel de la recherche (cf. point 1.6).

Comme nous le verrons, la thématique du développement professionnel (section 1) est étroitement liée à celle de l'apprentissage par et pour le travail (section 2). Ainsi, le chercheur travaillant sur cette thématique doit sans cesse naviguer, dans la littérature, entre deux notions complémentaires : celle de « développement professionnel » et celle d'« apprentissage »¹⁸. En effet, il apparaît que les auteurs utilisent plutôt tel ou tel terme, mais pour désigner des processus proches ou complémentaires. C'est pourquoi il nous semble pertinent, dans le cadre de cette recherche, de faire appel à divers travaux sur l'apprentissage, en particulier sur l'apprentissage en situation de travail, pour compléter et enrichir notre cadre théorique. Pour terminer, nous proposerons un bref aperçu d'éléments plus directement liés au contexte organisationnel (section 3), dont l'importance pour le développement professionnel et l'apprentissage en situation de travail apparaîtra au fur et à mesure des sections 1 et 2.

Tout au long de la partie théorique, des passages seront pointés d'une ⇔ en début de paragraphe. Ce symbole indique qu'il s'agit soit d'un résumé de ce qui précède, soit d'une mise en perspective des apports retenus par rapport à la recherche envisagée dans cette thèse.

¹⁸ Nous employons le terme « apprentissage » dans son acception large. En Suisse, l'apprentissage désigne en effet aussi plus spécifiquement la période de formation professionnelle initiale. Il s'agit d'une formation postobligatoire du degré secondaire permettant l'obtention d'un certificat fédéral de capacité (CFC). Cette formation se déroule soit en école des métiers, soit en mode dual (une partie en école professionnelle et l'autre sur le lieu de travail en entreprise).

1. Les travaux sur le développement professionnel

La première section proposera une introduction générale à la notion de développement professionnel, fournissant l'occasion d'opérer de premières distinctions par rapport à des notions voisines, et parfois utilisées comme synonymes, que sont la professionnalisation et l'apprentissage professionnel. Les sections suivantes permettront d'investiguer les travaux antérieurs consacrés au développement professionnel de divers publics se rapprochant progressivement de celui de notre recherche, à savoir les assistants et les doctorants dans l'enseignement supérieur. Comme nous le verrons dans un premier temps, les enseignants des degrés primaire et secondaire ont fait l'objet d'une attention toute particulière de la part des auteurs, ce qui constitue une base utile pour notre recherche. Nous nous rapprocherons ensuite du contexte de l'enseignement supérieur, en présentant des travaux consacrés au développement pédagogique des enseignants universitaires. Puis une section centrale sera dédiée aux assistants précisément, dont le développement a été étudié sur divers plans (l'enseignement, mais aussi la recherche, la carrière, etc.). Enfin, nous nous intéresserons au développement professionnel des doctorants et des jeunes chercheurs.

1.1. Introduction générale

Les questions liées au développement professionnel revêtent **divers types d'enjeux sociaux** importants, qui touchent des espaces distincts (Wittorski, 2007) :

- l'espace politique et social : chaque individu est appelé à prendre sa vie en main et à assumer ses responsabilités pour devenir un citoyen professionnel ;
- les groupes sociaux, qui s'organisent en professions ;
- les organisations : dans la lignée de l'appel grandissant aux compétences des employés, elles profitent « d'une nouvelle mobilisation des salariés dans des contextes de travail plus flexibles, faisant davantage appel aux ressources subjectives des personnes » (Wittorski, 2007, p. 19) ;
- les personnes directement, qui mènent une quête de professionnalité dans les organisations ou d'identité dans la sphère sociale.

Dans chacun de ces espaces, le développement professionnel sous-entend une amélioration (Bourdoncle, 1991), une évolution vers davantage de compétences, d'efficacité ou de reconnaissance. C'est l'espace des personnes et de leurs quêtes, lieu du processus de développement professionnel tel que défini par Bourdoncle (1991) (cf. Tableau 1 ci-dessous), qui sera investigué en priorité dans notre recherche. Cet accent porté sur l'espace des personnes s'inscrit dans ce que Wittorski (2009) qualifie de « nouveau paradigme social prônant un « individu acteur et auteur de sa propre vie » [...], signe

sans doute d'un nouveau mode de « gouvernance sociale » mettant en avant un sujet doué d'une autonomie suffisante pour piloter sa propre vie et accepter la délégation des responsabilités en provenance des organisations » (p. 781). A noter qu'une telle mise en avant du sujet ne signifie toutefois pas que le rôle de l'organisation dans le développement professionnel des individus doit être ignoré, comme nous le verrons ci-après (Wittorski, 2007, 2009).

1.1.1. Développement professionnel et professionnalisation

Comme indiqué en introduction, on relève dans la littérature certaines confusions de terminologie. C'est notamment le cas entre les termes « développement professionnel » et « professionnalisation » : les significations qui leur sont attribuées diffèrent d'un auteur à l'autre, alors que certains les considèrent comme interchangeables. Nous allons essentiellement présenter ici les définitions qu'en proposent Bourdoncle (1991) et Wittorski (2007).

Bourdoncle (1991) distingue trois niveaux de la professionnalisation présentés dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Les trois processus de la professionnalisation (tiré de Bourdoncle, 1991, p. 76)

Mise en œuvre...	Processus	Etat
... de connaissances et de capacités (individuelles/collectives)	développement professionnel	professionnalité
... de stratégies et rhétoriques collectives	professionnalisation (métier -> profession)	professionnisme (corporatisme)
adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes collectives	socialisation professionnelle	professionnalisme

Ainsi, le développement professionnel représente « un processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective » (Bourdoncle, 1991, p. 75) ; le résultat de ce processus correspond à un état de professionnalité accrue. Quant à la professionnalisation au sens propre, elle correspond au « processus d'amélioration collective du statut social de l'activité » (Bourdoncle, 1991, p. 76), aboutissant au professionnisme ; c'est « le processus historique par lequel un groupe professionnel parvient à faire valoir sa spécificité, son importance, son rôle social » (Connan et al., 2008, p. 129). Enfin, lorsqu'elle renvoie à l'insertion de l'individu dans le groupe, la professionnalisation est appelée socialisation professionnelle : l'individu acquiert progressivement la capacité à exercer la profession en question en découvrant les normes collectives et en y adhérant (professionnalisme).

Comme le soulignent Bourdoncle (1991) et Connan et al. (2008), le concept de professionnalisation a été forgé et formalisé dans le cadre de la sociologie des professions anglo-saxonne. Dans ce cadre de référence, la professionnalisation « renvoie à l'exercice d'un type d'activité particulier, dans lequel on distingue l'utilisation de savoirs spécialisés et de haut niveau, un certain idéal de service, une autonomie professionnelle et la responsabilité à l'égard de ses actes » (Connan et al., 2008, p. 128). Ces caractéristiques opposent généralement les « professions libérales » aux « métiers ». Parallèlement à cette perspective, le concept de développement professionnel est compris en France dans un sens différent, « renvoyant plutôt à l'idée de sérieux et de compétence dont ferait preuve le « professionnel », par opposition à l'amateur, ainsi qu'à celle d'insertion professionnelle » (Connan et al., 2008, p. 128).

On voit donc apparaître une distinction entre les termes de « développement professionnel » et de « professionnalisation ». Ici, le développement professionnel est réalisé avant tout par les individus, qui améliorent leurs connaissances et leurs capacités pour tendre vers davantage de professionnalité ; ceci correspond à l'espace des personnes mis en évidence par Wittorski (2007). Quant à la professionnalisation, elle est le fait des groupes sociaux qui s'organisent en professions dans un mouvement de corporatisme ; cet espace a aussi été mentionné par Wittorski (2007).

Un autre point de vue sur la distinction entre les termes de « professionnalisation » et de « développement professionnel » est proposé par Wittorski (2007). Celui-ci pose la question de la professionnalisation en deux volets :

[...] qu'en est-il des modalités de professionnalisation à l'œuvre dans les dispositifs proposés aux individus (il s'agit des logiques de « fonctionnement » des dispositifs proposés, c'est-à-dire l'offre de professionnalisation) et qu'en est-il des processus effectifs de « transformation » des personnes dans les situations dans lesquelles ils sont placés (il s'agit des dynamiques de développement professionnel des individus au sein de l'offre de professionnalisation) (p. 89).

Les deux termes clés sont distingués ici de la manière suivante : la professionnalisation se rapporte aux logiques propres à l'offre de professionnalisation, qui est constituée des divers dispositifs proposés aux individus ; le développement professionnel concerne les logiques de développement et de transformation que les individus vont mettre en œuvre en participant à ces dispositifs. Les logiques de professionnalisation comprennent notamment les objectifs explicites poursuivis par les dispositifs ainsi que les enjeux implicites et sous-jacents qui les guident ; les logiques de développement professionnel se rapportent entre autres à la manière dont les personnes se transforment à divers niveaux au sein de l'offre de professionnalisation (Wittorski, 2007).

Finalement, on constate que, loin de s'opposer, ces deux notions sont en réalité étroitement liées, comme l'explique Wittorski (2009) : « Nos propres travaux réalisés dans des secteurs variés (industrie, travail social, enseignement/formation) nous conduisent à articuler étroitement « professionnalisation » et « développement professionnel » [...] » (p. 784). Ainsi, la

professionnalisation relève d'une intention organisationnelle de « mise en mouvement » des sujets par le biais d'une offre de professionnalisation ayant valeur d'injonction identitaire et résultant, pour l'individu, en une identité « prescrite » ; quant au développement professionnel, il s'agit d'un processus de transformation des sujets au fil de leur activité, dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés, et résultant en une identité « agie et vécue ». Wittorski (2009) ajoute encore à cela « un processus de négociation de nature identitaire (entre le sujet et l'organisation) [...] dont l'enjeu est l'attribution par l'organisation [...] de compétences à l'individu à partir de l'évaluation des résultats de l'activité qu'il a déployée, valant attribution/reconnaissance de place dans l'organisation » (pp. 784 et 786) et résultant, pour l'individu, en une identité « reconnue/attribuée ».

⇒ En résumé, Bourdoncle (1991) et Wittorski (2007) s'accordent à dire que le **processus de développement professionnel** est réalisé par les individus, essentiellement dans une quête de professionnalité, et qu'il vise une amélioration sur différents plans. La notion de quête constitue un premier point intéressant à noter, car la question des buts poursuivis par les assistants pendant leur assistantat et au-delà est centrale pour notre recherche ; ces buts seront d'ailleurs repérés et mis en évidence à l'aide d'un outil intitulé « le schéma de quête » (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Par contre, le **processus de professionnalisation** n'est pas compris dans le même sens par les deux auteurs. Pour la présente recherche, nous suivrons le point de vue de Wittorski (2007), en considérant la professionnalisation comme se rapportant aux logiques propres à l'offre de professionnalisation, constituée des divers dispositifs proposés aux individus. Ces logiques de professionnalisation représentent en effet une condition importante pour le développement professionnel des personnes, vu qu'elles fixent un cadre pour la participation aux offres existantes (objectifs, enjeux, contenus, formats, etc.). Nous nous intéresserons naturellement aussi aux logiques de développement professionnel mises en œuvre par les individus à travers leur participation aux dispositifs de professionnalisation qui leur sont proposés, ce qui représente un aspect important de la partie quantitative de notre recherche. Une telle démarche présente l'avantage d'articuler le côté individu et le côté organisation, ce qui permet de rendre compte de l'importance du contexte organisationnel pour le développement professionnel des personnes. Il s'agira toutefois pour nous d'intégrer non seulement le rôle des dispositifs auxquels les personnes participent, mais aussi les aspects plus informels, comme la relation avec les superviseurs et les échanges avec les pairs et les collègues.

⇒ Comme nous l'avons déjà souligné en introduction, il peut paraître paradoxal d'étudier le développement professionnel des assistants alors que l'assistantat n'est pas une profession, mais seulement une **situation professionnelle transitoire**. Au contraire, il peut aussi sembler particulièrement pertinent de le faire, étant donné que cette situation transitoire constitue **une phase de formation propice aux apprentissages et aux développements et une étape importante de la carrière des assistants**. C'est ce second point de vue que nous adoptons, raison pour laquelle nous

avons choisi de consacrer notre thèse à cette thématique. Il s'agit donc d'examiner la situation professionnelle spécifique et encore peu étudiée qu'est l'assistantat à travers les lunettes que nous offrent les travaux sur le développement professionnel, complétés par d'autres apports (sections 2 et 3 de la partie théorique). L'enjeu principal est de découvrir à quelles conditions cette situation peut être source de développement pour les assistants et comment se concrétise ce développement.

1.1.1.1. Types de transformations et espaces de professionnalisation

Selon Wittorski (2007), les dispositifs constituant l'offre de professionnalisation sont variés et touchent à la fois la sphère du travail et celle de la formation, voire se situent à l'interface entre travail et formation (p. ex. les dispositifs d'analyse des pratiques, notamment les communautés de pratique). Des dynamiques de transformation variées ont lieu au sein de ces dispositifs ; elles peuvent être individuelles ou collectives.

Ces **transformations peuvent concerner différents niveaux** (opérateur, cognitif, affectif, identitaire) qui conduisent à de nouveaux apprentissages : développement de compétences (niveau opératoire), acquisition de savoirs et de connaissances (niveau cognitif), évolution affective (niveau affectif), ou encore évolution de l'image de soi et de la définition de son rôle (niveau identitaire) (Wittorski, 2007). Ces divers types d'apprentissages sont autant de produits du développement professionnel. Il s'agit d'ailleurs d'un aspect central de la présente étude, qui vise entre autres à valoriser l'expérience de l'assistantat et à en identifier les produits principaux.

Les transformations aux divers niveaux peuvent se dérouler plutôt dans un espace ou dans un autre. Ces espaces sont les systèmes d'interactions dans lesquels ont lieu les apprentissages (p. ex. pour un enseignant, cela peut être dans sa classe avec ses élèves, lors de réunions interdisciplinaires ou informelles avec des collègues, etc.). On remarque donc que les **espaces de développement professionnel** englobent à la fois des dispositifs formels et non formels, mais aussi des processus informels, ce qui sera important pour notre recherche.

1.1.1.2. Voies de professionnalisation

Wittorski (2007) identifie encore six **voies de professionnalisation**, articulant les dispositifs de professionnalisation proposés par les organisations (côté organisation) et les dynamiques de développement professionnel des individus en fonction des activités qu'ils déploient dans les situations vécues (côté individu) :

1. la logique de l'action / du développement de l'expérience en actes (« insue ») au moment de l'action (formation sur le tas)
2. la logique de la réflexion et de l'action / du développement de l'expérience « sue » au moment de l'action (formation alternée)
3. la logique de la réflexion sur l'action / de la transformation de l'expérience en actes en expérience mentalisée après l'action (analyse de pratiques)
4. la logique de la réflexion pour l'action / de la production d'une expérience mentalisée avant l'action (analyse de pratiques)
5. la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action / du partage et de la co-construction d'une expérience nouvelle au moment de l'action (accompagnement)
6. la logique de l'intégration assimilation / de l'acquisition de savoirs avant leur utilisation (formation magistrale)

Ces voies de professionnalisation peuvent être soutenues par des dispositifs de formation particuliers, indiqués ci-dessus entre parenthèses. Wittorski (2007) souligne en outre que « bien souvent, les individus sont placés dans plusieurs voies de professionnalisation, soit simultanément, soit successivement » (p. 125). Il part du principe que la professionnalisation se fait non seulement par l'acquisition de savoirs scientifiques et théoriques – ce qui correspond à la conception défendue par la sociologie anglo-saxonne des professions – mais aussi dans l'action directement – plus en adéquation avec les approches francophones de la professionnalisation. Cette position correspond tout à fait à notre démarche de recherche, dans le sens où nous investiguerons le développement professionnel via les dispositifs formels (formation, mentoring), non formels (séances d'équipe, « group meetings » internes) et informels (situations de travail, échanges avec les pairs). Les six voies de professionnalisation présentées ci-dessus constituent ainsi

une grille d'analyse mettant en évidence les liens existants entre les dispositifs de professionnalisation proposés, les situations de travail et de formation vécues (au sens de la signification que les acteurs donnent au contexte dans lequel ils agissent), les systèmes d'action que les individus mettent en œuvre et les résultats et effets qu'ils produisent sur eux (analysables en termes de process d'action (compétences), d'identités, de savoirs, de connaissances et de capacités) (Wittorski, 2007, p. 112).

⇒ Un tel outil s'avère très intéressant dans le cadre de la présente recherche, car il met l'accent sur quelques éléments clés de notre approche : les liens entre dispositifs de professionnalisation et dynamiques de développement professionnel individuelles, l'influence du contexte dans lequel les personnes se trouvent et les produits du processus de développement professionnel. Ces éléments se retrouvent à la fois dans le questionnaire utilisé pour l'étude quantitative et dans la grille d'analyse catégorielle utilisée pour coder les transcriptions d'entretiens. La typologie de Wittorski (2007) met aussi en évidence différentes voies de professionnalisation importantes pour les assistants, telles la

logique de l'action, la logique de la réflexion sur l'action et la logique de la réflexion pour l'action, qui seront prises en compte lors des analyses.

1.1.2. *Développement professionnel et apprentissage professionnel*

Comme indiqué en introduction, **la thématique du développement professionnel est étroitement liée à celle de l'apprentissage par et pour le travail**. Il s'agit en effet de savoir comment les personnes apprennent dans le cadre des dispositifs qui leur sont proposés ainsi qu'à travers leur pratique professionnelle quotidienne. Il s'agit également de comprendre les conditions et les résultats de ces apprentissages, qui s'inscrivent dans la durée et s'actualisent dans une temporalité propre à chaque personne. Ainsi, le chercheur travaillant sur la thématique du développement professionnel doit savoir combiner deux notions présentes dans la littérature : celle de « développement professionnel » et celle d'« apprentissage ». En effet, il apparaît que les auteurs utilisent plutôt un terme ou l'autre, mais pour désigner des processus proches ou complémentaires.

Afin d'éviter les confusions, certains auteurs insistent sur la nécessité de distinguer les termes « professional development » et « professional learning ». Ainsi, sur base d'une revue de la littérature dans divers domaines (*community education, workplace learning, professional education*), Webster-Wright (2009) critique la conceptualisation habituelle du développement professionnel. Au niveau des pratiques, elle déplore le fait que de nombreux programmes de développement professionnel soient centrés uniquement sur la transmission de contenus plutôt que sur le soutien à l'apprentissage. Elle dénonce aussi la décontextualisation des dispositifs actuels, « separated from engagement with authentic work experiences » (Webster-Wright, 2009, p. 703) ; ceci renforce en effet la division entre théorie (ce qu'on apprend en cours) et pratique (ce qu'on fait au travail chaque jour). Ainsi, à de rares exceptions, les programmes de développement professionnel ne permettent pas aux travailleurs de réaliser un réel apprentissage professionnel. Au niveau de la littérature, Webster-Wright (2009) déplore le fait que la plupart des publications sur le développement professionnel soient « anecdotiques », décrivant surtout des activités de développement professionnel mises en œuvre et les techniques associées ; si ces articles de commentaire incluent quelques « valuable reports about innovative aspects of practice », Webster-Wright (2009) a surtout recensé de nombreux « prescriptive reports stressing PD [professional development] responsibilities » (p. 710). Les études empiriques sont donc rares, et la majorité d'entre elles est de nature évaluative plutôt que critique. Ainsi, les recherches sur le sujet se concentrent avant tout sur la manière d'intervenir pour « développer » les professionnels – s'apparentant à une approche « top-down » et prescriptive – plutôt que pour soutenir leur apprentissage professionnel – ce qui correspondrait davantage à une approche centrée sur l'apprenant.

Suite à ces constats, Webster-Wright (2009) propose une vision alternative : « An argument is presented for a shift in discourse and focus from delivering and evaluating professional development programs to understanding and supporting authentic professional learning. » (p. 702) Son approche comprend deux principes fondamentaux :

- *learning rather than development* : Le discours habituel sur le développement professionnel est fondé sur une approche déficitaire du travailleur, considéré comme devant être formé et développé ; cela implique que l'apprenant est passif, qu'il subit ce qui lui est proposé. A l'inverse, il s'agit dans cette nouvelle conceptualisation de voir le professionnel comme engagé dans un apprentissage auto-dirigé (*self-directed learning*) ; l'accent est mis sur l'apprentissage actif et sur un décloisonnement des lieux d'apprentissage : « A focus on CPL [continuous professional learning] can refer to any experience where professionals consider they have learned. » (Webster-Wright, 2009, p. 713) ; une telle approche implique encore une conceptualisation différente de la connaissance et un éloignement de l'épistémologie objectiviste.
- *holism rather than atomism* : En général, l'accent des recherches et pratiques de développement professionnel est atomiste, considérant le travailleur et le contexte d'apprentissage comme liés mais les étudiant séparément ; l'apprentissage est conceptualisé comme soumis à divers facteurs interreliés, ce qui renforce les dichotomies perçues dans ce domaine : « learning is conceived as formal or informal, individual or group-based, specific to a context of transferable » (Webster-Wright, 2009, p. 714). A l'inverse, l'approche proposée ici vise à voir l'apprenant, le contexte et l'apprentissage comme inextricablement liés et donc impérativement étudiés ensemble : « understand more about CPL [continuous professional learning] from the perspective of professionals themselves, within the context of everyday professional practice with its attendant workplace agenda » (Webster-Wright, 2009, p. 714) ; une telle approche implique de nouvelles perspectives de recherche, avec des études situées et des méthodes variées permettant d'investiguer la complexité des expériences d'apprentissage professionnel.

⇒ Cette nouvelle conceptualisation proposée par Webster-Wright (2009), également défendue entre autres par Kitching (2007), est congruente avec le fait de tenir compte à la fois des dispositifs de professionnalisation et des pratiques plus informelles qui soutiennent l'apprentissage. Une telle approche correspond à celle utilisée dans la présente recherche, qui considère le développement professionnel de manière suffisamment large pour concilier les contextes d'apprentissage formels, non formels et informels, tout en se plaçant du point de vue de la personne qui apprend et se développe. Une attention particulière sera également accordée à l'environnement organisationnel.

Nous continuerons donc dans ce travail à parler de développement professionnel, tout en gardant à l'esprit les recommandations de Webster-Wright (2009). En effet, les approches parlant d'apprentissage et celles parlant de développement professionnel ne nous apparaissent pas comme

contradictoires, mais bien comme complémentaires. Citons à ce sujet deux auteurs ayant travaillé sur le développement professionnel des enseignants :

La perspective de développement professionnel met davantage l'accent sur les processus d'apprentissage d'une personne, que sur les dispositifs, les méthodes et les stratégies. Les formations constituent des moments privilégiés de structuration des apprentissages en liaison avec les situations de travail. Dans toute formation, les conditions d'apprentissage sont préalablement structurées et les objectifs définis, même si elles peuvent conduire à des apprentissages non prévus. Le développement professionnel reconnaît de la valeur aux apprentissages occasionnels qu'ils émergent ou non de situations structurées. Cette perspective ne suppose pas nécessairement une définition préalable des compétences à acquérir ni des conditions de leur émergence et interpelle l'élaboration des dispositifs de formation. (Donnay & Charlier, 2008, p. 19)

Notons encore que la notion d'apprentissage auto-dirigé (*self-directed learning* ou *self-regulated learning*) et l'approche intégrative privilégiée dans le cadre du *workplace learning* seront développées plus loin (cf. point 2.3).

1.2. Le développement professionnel des enseignants

Une littérature abondante est consacrée au développement professionnel des enseignants exerçant leur activité aux niveaux primaire et secondaire (Collinson et al., 2009 ; Day, 1999 ; Day & Sachs, 2004 ; Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008). Ces ressources peuvent fournir des pistes intéressantes également pour le développement pédagogique des enseignants universitaires, même si les contextes sont différents à bien des égards. En outre, l'une des thématiques centrales de cette littérature porte sur les difficultés et les besoins des enseignants au début de leur activité d'enseignement (Beijaard, Meijer, Morine-Dersheimer, & Tillema, 2005). Les recherches consacrées aux enseignants novices sont particulièrement pertinentes dans le cadre de notre étude, car les assistants sont pour la plupart des enseignants débutants.

Afin d'appréhender progressivement ce champ de recherche particulièrement complexe, quelques jalons historiques et éléments de définition seront tout d'abord résumés. Ensuite, nous présenterons différentes modélisations du développement professionnel des enseignants, certaines basées sur les étapes de carrière et d'autres s'intéressant plus précisément aux enseignants novices. Nous aborderons enfin la question de la construction identitaire et de l'identité professionnelle, vues par de nombreux auteurs comme intimement associées au développement professionnel.

1.2.1. *Quelques jalons historiques*

Jusque dans les années 1980, le développement professionnel des enseignants était quasi uniquement fondé sur un paradigme impliquant un manque dans les capacités et les connaissances des praticiens : le modèle déficitaire (Clarke & Hollingsworth, 2002 ; Day & Sachs, 2004 ; Webster-Wright, 2009). Dans ce modèle, “it was assumed that efforts had to be made to correct these inadequacies” (Guskey & Huberman, 1995, p. 1). Suite aux nombreuses critiques de cette approche, de nouvelles recherches ont été menées sous un angle d’attaque différent, privilégiant **la notion de « lifelong professional learning »**. On attend désormais des praticiens qu’ils s’engagent dans leur propre développement professionnel et y prennent une part active, et ce tout au long de leur carrière :

A significant outcome of this research has been the shift in focus from earlier conceptions of change as something that is done to teachers (that is, change as an event with teachers as relatively passive participants), to change as a complex process that involves learning [...]. The key shift is one of agency: from programs that change teachers to teachers as active learners shaping their professional growth through reflective participation in professional development programs and in practice. (Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 948)

Bien sûr, les offres de formation continue demeurent les dispositifs de professionnalisation les plus fréquents, du fait de leur excellent rapport coûts/bénéfices et de leur aptitude à toucher un grand nombre d’enseignants. Toutefois, « there has been a shift in the rhetoric of teacher training and development from one in which individual teachers have been able to choose at will from a ‘smorgasbord’¹⁹ of (mainly) short one-shot workshops and lectures, to one in which lifelong learning is regarded as essential for all as a mandatory part of every teacher’s needs » (Day & Sachs, 2004, p. 8).

⇒ Notre recherche s’inscrit clairement dans la perspective du « lifelong professional learning », car elle place l’assistant au centre de son propre développement professionnel, dont il est l’acteur principal. Elle considère aussi l’assistantat comme une première étape de carrière permettant aux assistants de se développer sur divers plans, en fonction des buts qu’ils poursuivent, de leurs caractéristiques individuelles et de celles de leur environnement ; elle adopte donc une vision à plus long terme que la durée limitée de l’assistantat, s’intéressant aussi aux projets de carrière des assistants et à la préparation de la transition et de « l’après-thèse ». Par ailleurs, les dispositifs de professionnalisation, dont les offres de formation, sont spécifiquement étudiés dans cette recherche, vu leur importance pour le développement professionnel des enseignants. Nous nous intéresserons surtout

¹⁹ D’origine scandinave, le smörgåsbord est un buffet constitué de nombreux plats froids, dans lequel chacun se sert selon ses envies. (Source : <http://en.wikipedia.org/wiki/Smörgåsbord>). Voilà pour la petite histoire... Nous faisons l’hypothèse que les auteurs ont utilisé ce terme comme une métaphore des programmes de formation pour les enseignants, – encore – souvent constitués de cours et d’ateliers « à la carte », de courte durée, portant sur des thématiques diverses et variées, et sans grands liens les uns avec les autres.

à la façon dont les assistants y font appel – ou non – dans le cadre de leurs stratégies de développement professionnel.

1.2.2. *Quelques éléments de définition*

Dans cette littérature abondante consacrée au développement professionnel des enseignants des degrés primaire et secondaire, de nombreuses définitions du développement professionnel ont été élaborées. Nous allons en reprendre quelques-unes afin de mettre en évidence les éléments clés de cette notion complexe.

Aujourd'hui encore, les travaux de Day (1999) sont cités comme référence par de nombreux chercheurs s'intéressant à la thématique du développement professionnel des enseignants (Daele, 2013; Lameul, Peltier, & Charlier, à paraître). C'est pourquoi nous avons décidé de partir de sa définition :

Professional development consists of all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and which contribute, through these, to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives. (Day, 1999, p. 4)

Bien que large, cette définition présente l'avantage de poser un cadre au sein duquel des pratiques variées peuvent trouver leur place, ce qui correspond bien à notre approche exploratoire visant à appréhender le développement professionnel des assistants de manière ouverte et flexible. Elle met aussi en évidence des **éléments centraux du développement professionnel** :

- c'est un processus dynamique ;
- il se réalise grâce à une palette d'activités possibles, des plus formelles (planifiées et organisées au sein de divers dispositifs) aux plus informelles (les expériences d'apprentissage « naturelles ») ;
- il se réalise tant de manière individuelle que grâce aux interactions sociales ;
- il produit divers types de résultats au niveau individuel (engagement professionnel, connaissances, compétences, intelligence émotionnelle), mais permet aussi à l'enseignant d'être un meilleur professionnel dans sa relation avec ses élèves et ses collègues et contribue à la qualité de son enseignement ;
- il s'étale sur toute la durée de la carrière.

La référence de Day (1999) aux produits du développement professionnel au niveau individuel se rapproche des transformations de différents types identifiées par Wittorski (2007), transformations qui conduisent à de nouveaux apprentissages (cf. point 1.1.1.1) : développement de compétences (niveau opératoire), acquisition de savoirs et de connaissances (niveau cognitif), évolution affective (niveau affectif), et évolution de l'image de soi et de la définition de son rôle (niveau identitaire).

En ce qui concerne les différentes conditions qui soutiennent le développement professionnel, Day et Sachs (2004) mentionnent des **facteurs externes** comme le contexte de travail et le groupe des pairs. Mais ils indiquent également l'importance de **facteurs propres à chaque personne** (aspects biographiques, caractéristiques identitaires, phase de développement, etc.). A ce sujet, les résultats d'une étude empirique sur les représentations de formateurs suédois au sujet des compétences et qualités nécessaires pour les futurs enseignants sont intéressants. Suite à cette étude, Malm (2009) met en évidence « the crucial role that personal dispositions have for professional learning » (p. 77) et plaide pour l'importance de concilier les aspects personnels et professionnels dans les offres de professionnalisation des enseignants. En effet, il semblerait que les dispositifs de formation soient trop souvent centrés uniquement sur le côté cognitif, alors que les **aspects sociaux et affectifs du développement humain** sont tout aussi fondamentaux. Ce constat fait écho à celui de Day et Sachs (2004) : « Research continues to show that the best teaching involves a combination of cognition and emotion. » (p. 9) Malm (2009) donne plusieurs exemples d'aspects qui devraient être davantage abordés dans la formation et la professionnalisation des enseignants, tels la gestion des conflits, l'empathie, le leadership et les compétences collaboratives. Ainsi, il apparaît que des conditions internes et externes à l'individu se conjuguent dans le processus de développement professionnel.

Dans son modèle de l'apprentissage de l'enseignement, Charlier (1998) met en évidence **différents processus** par lesquels un enseignant apprend et change ses pratiques d'enseignement : l'apprentissage par l'action (en classe, observation de ses propres conduites ou de celles de pairs et création de scripts, de schèmes d'action, de routines adaptées à des contextes spécifiques), l'apprentissage par l'interaction (échange avec les collègues), l'apprentissage par la réflexion dans et sur l'action, et l'appropriation de théories scientifiques. Elle met en relation l'apprentissage de l'enseignement avec les conceptions de l'apprentissage de l'enseignant. Ces conceptions, relativement stables, se construisent dans l'interaction avec l'environnement. De nombreuses études (Saljö, 1979 ; Marton & Saljö, 1984 ; Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993, cités par Charlier, 1998) ont mis en évidence différentes conceptions de l'apprentissage chez les étudiants universitaires. Pour sa part, Charlier (1998) identifie six conceptions différentes chez les enseignants de l'enseignement primaire : A. une augmentation quantitative de connaissances ; B. mémoriser et reproduire ; C. appliquer ; D. comprendre ; E. voir quelque chose de manière différente ; F. changer comme personne.

Kelchtermans (2004) propose quant à lui la définition suivante du développement professionnel de l'enseignant : « Professional development is conceived as a learning process, resulting from the meaningful interaction between the teacher and their professional context, both in time and space. This interaction eventually leads to changes in a teacher's professional practice as well as in their thinking about that practice. » (p. 217)

Cette définition indique tout d'abord que le développement professionnel implique un **apprentissage de la part de l'enseignant**. Le résultat de cet apprentissage comprend une face visible – les changements dans la pratique professionnelle de l'enseignant – et une face plus cachée – ce que l'enseignant pense du pourquoi et du comment de sa pratique. Ces « pensées » constituent une lunette à travers laquelle l'enseignant perçoit son travail, lui donne sens et agit. Elles représentent un cadre d'interprétation personnel (*personal interpretative framework*) qui touche deux domaines : le soi professionnel de l'enseignant, qui se rapporte à sa conception de soi en tant qu'enseignant, et la théorie subjective de l'enseignant, qui se rapporte à son système personnel de connaissance et de croyance à propos de l'enseignement. Ces éléments correspondent au niveau identitaire mis en évidence par Wittorski (2007).

Ensuite, le développement professionnel implique une **interaction avec le contexte**. Bien qu'il s'agisse d'un processus d'apprentissage hautement individuel, ce dernier n'a cependant pas lieu dans le vide. Au contraire, il se réalise à travers les interactions de l'enseignant avec son contexte spatial et temporel. Le contexte spatial se réfère à l'environnement social, organisationnel et culturel ; le contexte temporel renvoie à la biographie personnelle de l'enseignant et aux diverses étapes de la carrière professionnelle. A noter que l'influence du contexte spatio-temporel sur le développement professionnel des enseignants ne doit pas être compris comme une relation purement déterministe, mais davantage comme un dialogue partiellement déterminé par des conditions structurelles. Cette image du dialogue permet également d'illustrer la relation entre le développement individuel et le développement organisationnel. A nouveau, ceci met en évidence l'importance des conditions internes et externes à l'individu dans le processus de développement professionnel (Day & Sachs, 2004).

Pour leur part, Donnay et Charlier (2008) proposent une définition relativement complète du développement professionnel de l'enseignant comme « un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses relations avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et, par là, enrichit et transforme son identité professionnelle » (p. 15).

Pour ces auteurs, il s'agit donc d'un **processus qui revêt diverses caractéristiques** :

- orienté vers une finalité, un projet ; ce dernier peut être le projet personnel de l'enseignant (p. ex. améliorer ses relations avec les étudiants) ou s'inscrire dans un projet plus large (p. ex. les

politiques de son institution) ; ce processus est piloté par des valeurs éducatives plus ou moins explicitées.

- nourri par les interactions avec l'altérité : cela se fait au travers d'échanges avec l'autre (collègues, étudiants, superviseurs, etc.) et par la confrontation à différentes réalités et expériences.
- contextualisé : c'est-à-dire situé dans un environnement spécifique, dans une organisation particulière ; dans une logique professionnelle, on reconnaît un partage de la responsabilité du développement professionnel des enseignants entre les individus et l'organisation : l'individu va tirer parti des défis, difficultés et changements qu'il doit gérer au quotidien pour évoluer, tandis que l'institution va mettre en place des conditions favorables au développement.
- intentionnel ou non : le développement professionnel est partiellement imprévisible, car l'enseignant développe ses pratiques dans des situations multiples et souvent informelles (dans des formations continues ou des réseaux d'échange de pratiques, mais aussi lors de discussions informelles, en cours avec les étudiants, dans des groupes de travail, etc.) ; dès lors, le développement professionnel s'avère difficilement planifiable et demeure très largement implicite ; il tient « davantage à la compétence de l'enseignant d'analyser et de tirer profit des multiples occasions qui se présentent à lui » (Donnay & Charlier, 2008, p. 19).
- dynamique et récurrent : le développement professionnel se produit continuellement, lorsque l'enseignant réinvestit ses apprentissages dans ses pratiques quotidiennes ; ainsi, chacun évolue à son rythme et tout au long de sa carrière ; il ne s'agit en outre « pas d'une juxtaposition linéaire d'apprentissages mais plutôt d'un système d'axes de développement » (Donnay & Charlier, 2008, p. 20).
- ancré dans le développement personnel : il est difficile de dissocier les aspects personnels et professionnels, puisqu'ils s'enrichissent mutuellement ; le développement professionnel est un processus singulier, propre à chaque individu, qui est réalisé en fonction de sa biographie, de ses projets, etc.
- lié au processus de construction identitaire : le développement professionnel est orienté par l'image identitaire de l'enseignant, c'est-à-dire la vision qu'il a de son rôle, de sa fonction, etc.

Pour ces auteurs,

le développement professionnel est au cœur de l'exercice du métier. Il suppose la reconnaissance de la capacité du professionnel à se développer, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école au sein d'équipes éducatives, où il est amené à s'adapter, à se (re)construire de façon autonome, en fonction des situations rencontrées. Chacun est acteur de son développement professionnel et en porte une part importante de responsabilité. Ainsi, à partir de la conception de son rôle, de ses représentations, des occasions de pratique professionnelle qu'il rencontre, de ses conditions de travail, en fonction aussi des projets qu'il se donne tout au long de sa carrière,

le professionnel évolue à son rythme et les apprentissages qu'il réalise lui seront spécifiques.
(Donnay & Charlier, 2008, p. 13)

⇒ Ces divers éléments de définition représentent des contributions centrales pour le cadrage théorique de notre recherche. En premier lieu, il paraît important de considérer le développement professionnel comme **un processus dynamique à long terme**, qui s'étale sur toute la durée de la carrière. Ainsi, en nous intéressant aux assistants, nous devons adopter une perspective suffisamment large pour aussi prendre en compte leurs projets d'avenir, car l'assistantat ne représente qu'une phase finalement assez courte de la carrière professionnelle, qui plus est une phase de préparation et d'orientation ; c'est pourquoi nous étudierons non seulement les buts poursuivis dans le cadre de l'assistantat et du doctorat, mais aussi les plans de carrière et la manière dont ceux-ci sont développés, renforcés ou au contraire révisés en fonction du vécu personnel durant l'assistantat.

On constate ensuite **l'influence conjointe de conditions externes et de facteurs propres à chaque personne** dans le processus de développement professionnel. Les conditions externes concernent le contexte de travail, le groupe des pairs, les dispositifs formels et non formels disponibles, etc. ; les facteurs individuels sont liés aux aspects biographiques, aux caractéristiques identitaires, aux phases de développement et aux étapes de carrière, aux conceptions de l'apprentissage, etc. Plusieurs auteurs insistent en outre sur **l'importance des interactions**, même si le développement professionnel est d'abord un processus individuel. Il peut s'agir d'interactions sociales au sens large (Charlier, 1998 ; Day, 1999 ; Malm, 2009), d'interactions avec l'environnement social, organisationnel et culturel (Kelchtermans, 2004), ou encore d'interactions avec l'altérité, au travers d'échanges avec les collègues, les étudiants, les superviseurs, et par la confrontation à différentes réalités et expériences (Donnay & Charlier, 2008). Par ailleurs, Charlier (1998) met spécifiquement en évidence **l'importance de l'apprentissage par l'action et de l'apprentissage par la réflexion dans et sur l'action**.

On note également que le développement professionnel produit **divers types de résultats**, essentiellement au niveau individuel (engagement professionnel, connaissances, compétences, intelligence émotionnelle, construction identitaire, etc.). Mais l'individu devient aussi un meilleur professionnel ; pour les enseignants, on constate des améliorations dans la relation avec les élèves et les collègues ainsi qu'au niveau de la qualité de l'enseignement (Day, 1999).

Pour finir, la définition du développement professionnel apportée par Donnay et Charlier (2008), avec ses diverses caractéristiques, correspond tout à fait à l'approche privilégiée dans cette thèse, où nous souhaitons aborder le développement professionnel des assistants **de façon ouverte et comprehensive**. Nous chercherons à décrire et à comprendre les situations vécues par les répondants et les conditions dans lesquelles ils exercent leur mandat, tout en reconnaissant le rôle central qu'ils jouent dans leur propre développement professionnel en tant qu'acteurs de ce processus.

1.2.3. *Des modèles du développement professionnel des enseignants*

S’inscrivant dans une approche développementale, de nombreux chercheurs ont élaboré des **modèles du développement professionnel des enseignants, conceptualisé comme une succession d’étapes franchies au cours de la progression pédagogique**. Parmi ces travaux, ceux qui modélisent le développement professionnel en suivant **les phases de la carrière enseignante** sont particulièrement intéressants. Ils permettent en effet d’avoir une vision à la fois globale et séquencée de l’évolution des enseignants au fur et à mesure de leur avancement dans la pratique de l’enseignement. Dans le cadre de notre recherche, ce sont surtout les premières phases de la carrière qui retiendront notre attention, car l’assistantat correspond à l’entrée dans l’enseignement pour de nombreux assistants. Ces modèles nous permettront donc de situer les assistants au début du cycle de carrière, mettant ainsi en évidence leurs soucis et leurs difficultés, mais aussi les premières évolutions et satisfactions au niveau pédagogique. Nous présenterons d’une part le modèle du « cycle de vie professionnelle des enseignants » élaboré par Huberman (1989) et celui proposé par Fessler et Christensen (1992), intitulé « Teacher Career Cycle Model ».

Ensuite, nous nous intéresserons à des **travaux menés spécifiquement auprès d’enseignants novices**, notamment ceux de Kagan (1992) et de Marti et Huberman (1989). En effet, les débuts dans l’enseignement apparaissent comme une phase critique, qui reflète bien les expériences vécues par la plupart des assistants confrontés à leurs premiers enseignements.

1.2.3.1. *Des modèles fondés sur les étapes de carrière*

Une vaste étude empirique, menée par Huberman et son équipe (Huberman, 1989) auprès d’enseignants du secondaire dans les cantons de Genève et de Vaud (Suisse romande), a permis de construire un modèle du développement professionnel des enseignants relativement complet. Fondé sur les étapes habituelles de la carrière enseignante, le **modèle du « cycle de vie professionnelle des enseignants »** conceptualise le développement professionnel comme une succession de phases menant l’enseignant vers une maîtrise croissante des actes et des savoirs nécessaires à sa pratique. Selon les auteurs, la carrière enseignante peut être décomposée en plusieurs étapes, comme le montre la figure 1 ci-dessous : 1. entrée, 2. stabilisation, 3. diversification ou remise en question, 4. sérénité ou conservatisme, 5. désengagement.

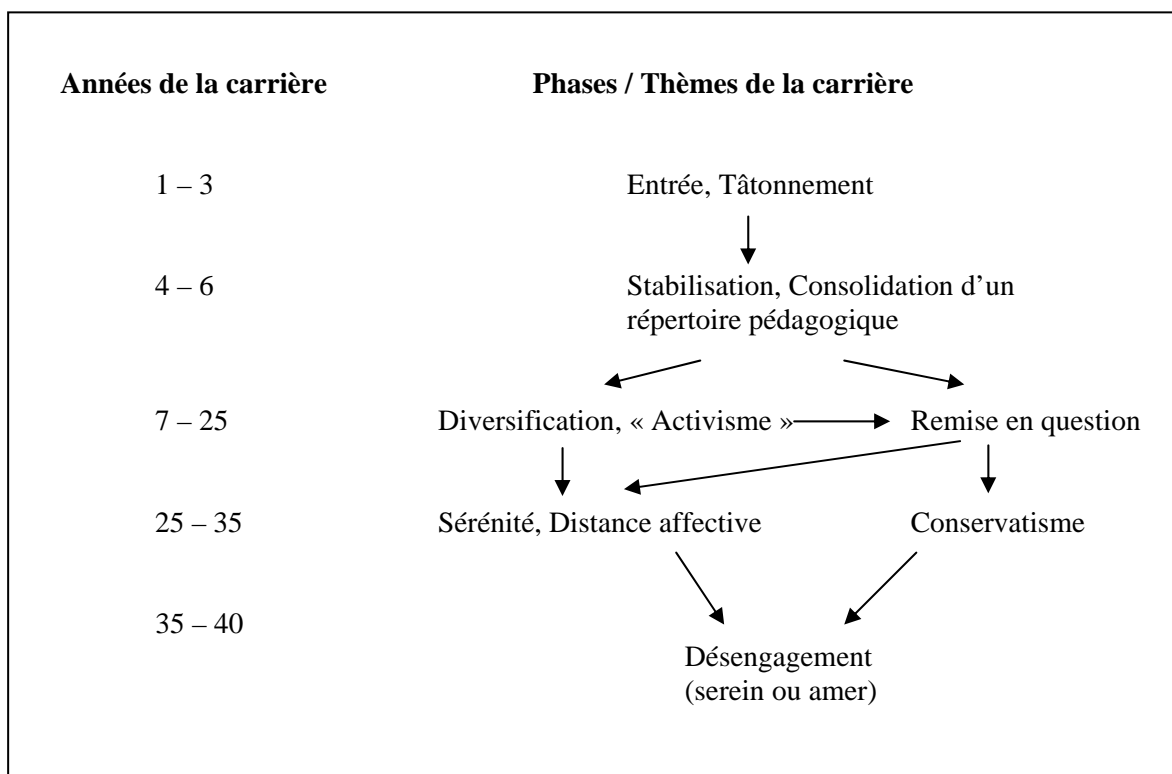


Figure 1 : Modèle du cycle de vie professionnelle des enseignants (tiré de Huberman, 1989, p. 23)

Un enseignant passe traditionnellement par chacune de ces phases. Le modèle « préconise une filière en quelque sorte « unique » jusqu'à la phase de stabilisation, suivie d'embranchements multiples à la mi-carrière, et s'achevant à nouveau en une phase unique » (Huberman, 1989, p. 23). Cette dernière étape peut être vécue sereinement ou avec amertume, tout comme les parcours diversifiés de la mi-carrière peuvent s'avérer plus ou moins harmonieux ou problématiques.

⇒ Comme contribution au cadrage théorique de notre recherche, nous détaillerons ici seulement **les étapes 1 (entrée) et 2 (stabilisation) du modèle**. En effet, les assistants étant pour la plupart des enseignants débutants, ce sont les deux phases que la majorité d'entre eux vivent durant leur assistantat. De plus, la durée traditionnelle d'engagement des assistants étant de cinq ans, ceci correspond bien aux deux premières phases du cycle élaboré par Huberman (1989). Notons encore que, selon les auteurs, « les études empiriques sont assez univoques au sujet de ces phases initiales de l'enseignement » (Huberman, Grounauer, & Marti, 1989, p. 310) – c'est-à-dire qu'elles valident ce résultat – ce qui renforce leur intérêt dans le cadre de cette thèse.

Le début du cycle de vie professionnelle d'un enseignant correspond à la phase d'« entrée » et s'étale durant les trois premières années d'activité. Cette période est marquée chez les enseignants novices par des sentiments contradictoires. D'un côté, le tâtonnement continu et les incertitudes sur divers

plans (relations avec les étudiants, ressources didactiques, charge de travail, etc.) sont des indicateurs de l'aspect « survie » de cette étape ; d'un autre côté, l'aspect « découverte » se traduit dans les premières expérimentations et dans l'enthousiasme démontré par l'enseignant. Très souvent, ces deux facettes – survie et découverte – sont vécues en parallèle par les enseignants débutants, et « c'est le deuxième aspect qui permet de tolérer le premier » (Huberman, 1989, p. 14). De manière plus globale, c'est le thème de « l'exploration » qui prédomine durant la phase d'entrée dans la carrière, que celle-ci soit systématique ou aléatoire, aisée ou problématique, concluante ou décevante. En général, l'enseignant est alors essentiellement centré sur lui-même et sur son enseignement.

Dans un deuxième temps, lorsqu'il a mis en place quelques routines et qu'il a pris confiance en lui, l'enseignant vit une phase de « stabilisation », globalement positive, qui s'étale entre la quatrième et la sixième année de la carrière. Cette période, synonyme d'autonomie et de responsabilité, « précède légèrement ou va de pair avec un sentiment accru de « maîtrise » pédagogique » (Huberman, 1989, p. 15). Efficacité, confort, plaisir, flexibilité sont les maîtres mots durant la phase de stabilisation. Cette dernière est également marquée par l'émergence d'un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, à une communauté, ainsi que par l'importance de faire des choix en direction d'un engagement définitif dans l'enseignement ou d'une réorientation professionnelle. Sur base de son sentiment de maîtrise et de confiance progressivement acquis, l'enseignant va pouvoir opérer une décentration par rapport à lui-même et se concentrer davantage sur l'environnement pédagogique ainsi que sur les étudiants et leur apprentissage ; ceci lui permettra de prendre en compte d'autres variables, comme les caractéristiques des étudiants par exemple.

Soucieux de proposer une vision nuancée de ces résultats, Huberman (1989) partage quelques **considérations épistémologiques et méthodologiques** relatives à cette étude. Tout d'abord, la division du cycle de carrière en phases et séquences peut être la cible de nombreuses critiques, qualifiées de légitimes par Huberman (1989). Pour lui, il ne s'agit nullement d'un modèle ontogénétique dans lequel seul l'âge chronologique déterminerait les divers stades et la progression d'une phase à l'autre. Au contraire, il y aurait « pléthore de facteurs de nature non maturationnelle (non physiologique, non biologique, non psychologique) qui, nécessairement, influent sur l'individu au cours de sa vie, de sorte qu'une « séquence » ou une « phase » peut résulter simplement des attentes sociales ou de l'organisation du travail » (Huberman, 1989, p. 28). Ainsi, il importe d'être prudent et de reconnaître la diversité interindividuelle en ce qui concerne les séquences et leur enchaînement.

Huberman (1989) rappelle à ce propos trois points mis en évidence par les travaux conceptuels antérieurs portant sur les modèles de développement adulte. Premièrement, une nouvelle « phase » ne peut jamais être réduite aux composantes de la phase précédente ; des modifications qualitatives sont nécessaires. Deuxièmement, les individus ne sont pas passifs et tout ne peut pas être expliqué par des conditions extérieures, maturationnelles ou sociologiques ; chacun conserve un certain pouvoir d'action, de créativité, de modification volontaire ou adaptative. Troisièmement, l'agencement d'une

vie professionnelle est essentiellement marqué par la discontinuité, l'enseignant devant gérer au quotidien de nombreux événements aléatoires, qui viennent également influencer son développement. « Il est vrai, toutefois, qu'une phase prépare l'étape suivante et limite la gamme de possibilités qui peuvent s'y déployer, mais elle ne peut pas déterminer la suite. De même, plusieurs séquences ne sont simplement pas vécues, phénoménologiquement, comme une continuité [...]. » (Huberman, 1989, p. 29)

Ensuite, au niveau méthodologique, il s'avère très difficile d'étudier le cycle de vie professionnelle avec pour objectif de déterminer des profils et des trajectoires typiques ainsi que leurs déterminants. Ainsi, Huberman (1989) a établi quatre règles de conduite :

1. éviter la « sur-détermination » d'un type de facteur, ne pas privilégier des explications maturationnelles (bio-physiologiques), psychologiques, culturelles, sociales ou physiques ;
2. garder à l'esprit la relation clé qui existe entre les représentations et les actions des individus face à des contextes précis ; cela signifie considérer un échantillon suffisamment restreint pour pouvoir raisonnablement chercher des points communs entre les individus ;
3. écouter la personne qui parle : ne pas chercher à plaquer des cadres explicatifs sur les réponses aux interviews, mais reconnaître à la personne la connaissance la plus aiguë de sa propre trajectoire professionnelle ; toutefois, sur base des travaux antérieurs, il s'agit de rechercher des constantes à travers plusieurs individus, plusieurs contextes ;
4. clarifier le degré d'ambition de généralité auquel on peut raisonnablement prétendre : effectuer des regroupements et des généralisations, tout en faisant ressortir les différences au sein d'une même étape ou d'un même phénomène vécu par diverses personnes (p. ex. au moyen de sous-groupes représentant des types différents d'expériences).

Malgré ces précautions, le choix méthodologique effectué paraît « problématique ». « En effet, cette recherche-ci correspondrait au genre de « fausses » études longitudinales, c'est-à-dire, à une étude transversale (utilisant des groupes différents) d'un phénomène longitudinal (une carrière professionnelle). » (Huberman, 1989, p. 34) L'équipe de recherche a toutefois utilisé de plusieurs techniques pour atténuer les effets de ce problème (p. ex. techniques pour comparer des cohortes, techniques pour contrôler l'appartenance à un noyau thématique de personnes venant de différents groupes d'origine (calcul de l'invariance factorielle), etc.²⁰).

Une autre limite de l'étude de Huberman (1989) réside dans le fait que les données viennent des propos des individus sur les faits, et non pas des faits eux-mêmes. Il s'agit donc d'une étude des perceptions des enseignants de leur cycle de vie professionnelle, d'une étude de leurs représentations. Des déformations, plus ou moins inconscientes, peuvent en effet intervenir dans le récit de

²⁰ Pour davantage de détails, le lecteur peut se référer à l'ouvrage de Huberman (1989, pp. 34-35).

l'expérience passée, déformations qui peuvent être restreintes en replongeant la personne dans le passé par des mises en situation très concrètes. A ce sujet, Huberman (1989) conclut que « le plus simple, c'est d'être conscient de ces limites, de les signaler au début du travail, ainsi que lors des analyses concernées, et, de façon générale, de travailler le plus objectivement possible avec des données qui sont, pour le meilleur et pour le pire, le fruit d'une subjectivité riche et complexe » (p. 35).

Huberman et son équipe (Huberman, 1989) ont fait preuve de beaucoup de prudence dans la présentation des résultats de leur étude et mené une réflexion approfondie aux niveaux épistémologique et méthodologique. Il est intéressant de relever que, malgré les limites identifiées, les résultats de cette recherche ont été en partie confirmés par celle de Kelchtermans (1993) auprès d'enseignants flamands du degré primaire (Belgique). Cette étude a notamment mis en évidence la phase de stabilisation dont parle Huberman (1989). Dans la recherche flamande, cette phase est décrite comme débutant au moment où l'enseignant reçoit une affectation à durée indéterminée ; une telle affectation répond au besoin, central pour l'enseignant, de stabilité au niveau de sa situation professionnelle (Kelchtermans, 1993), ce qui peut entraîner une stabilisation au niveau du développement pédagogique.

Dans le **modèle du développement professionnel des enseignants de Fessler et Christensen (1992)**, on retrouve en gros les différentes phases identifiées par Huberman (1989). Toutefois, ce modèle apparaît comme moins « linéaire », plus dynamique et plus complet. Premièrement, il ne lie pas systématiquement une étape de carrière à un nombre d'années passées dans l'enseignement ; deuxièmement, il reconnaît la possibilité pour un enseignant de « sauter » d'une phase à une autre sans nécessairement passer par la phase qui se situe traditionnellement entre les deux ; troisièmement, il incorpore explicitement de nombreux facteurs issus de l'environnement personnel et organisationnel de l'enseignant qui peuvent influencer l'évolution du cycle de carrière. Utilisant des méthodes de récolte de données variées et procédant par l'amélioration progressive d'un modèle de travail, Fessler et Christensen (1992) ont finalement élaboré le « Teacher Career Cycle Model ». Comme le montre la figure 2 ci-dessous, ce dernier présente les diverses phases de la carrière enseignante : préparation initiale (*pre-service*), entrée dans la carrière (*induction*), construction des compétences (*competency building*), enthousiasme et progression (*enthusiastic and growing*), frustration (*career frustration*), stabilité (*stability*), désengagement (*career wind-down*) et sortie de la carrière (*career exit*).

FIGURE 2-7 • Dynamics of the Teacher Career Cycle

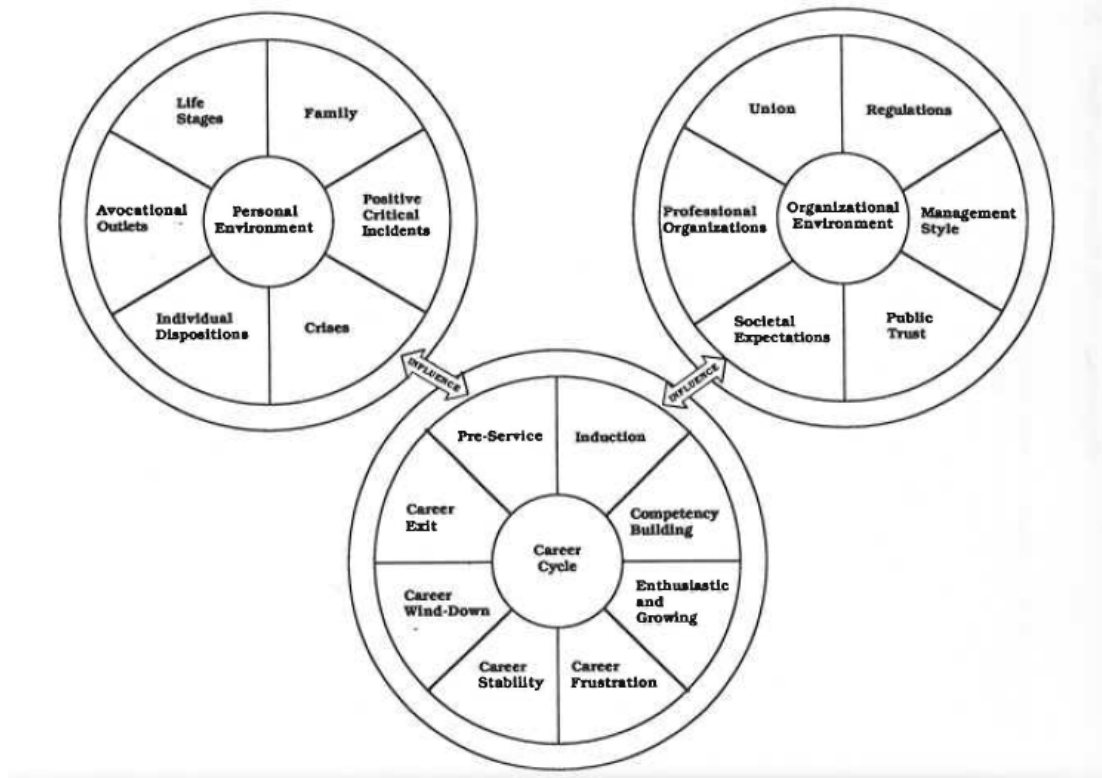


Figure 2 : Teacher Career Cycle Model (Fessler & Christensen, 1992, p. 36)

Alors que certaines étapes sont vues comme globalement agréables ou désagréables, d'autres sont moins nettement marquées et peuvent être vécues de façon variable. Les auteurs eux-mêmes soulignent expressément le caractère dynamique de ce modèle :

At first glance there is a tendency to view the career cycle as a linear process, with an individual entering at the preservice level and progressing through the various stages. While there is a certain logic in this view, it is hypothesized here that this is not necessarily an accurate picture of the process. Rather, a dynamic ebb and flow is postulated, with teachers moving in and out of stages in response to environmental influences from both the personal and organizational dimensions. (Fessler & Christensen, 1992, p. 42)

Le rôle des **facteurs environnementaux – personnels et organisationnels** – constitue une autre caractéristique importante du modèle. Au-delà du déroulement traditionnel de la carrière enseignante – formation initiale, premiers pas comme enseignant titulaire, augmentation de la maîtrise pédagogique, stabilisation, sortie de la carrière – de nombreux parcours alternatifs, voire atypiques, sont possibles : “teachers experience many shifts in stages throughout their careers, often meandering back and forth between periods of growth and frustration in response to factors in their personal and organizational

lives” (Fessler, 1995, p. 172). C’est donc en premier lieu à ce titre que les variables environnementales interviennent, pour influencer le déroulement du cycle de carrière et permettre le passage à une autre phase, sans que celle-ci soit nécessairement l’étape suivante « logique ». Ces différents éléments peuvent modérer le cours de la carrière d’un enseignant de manière isolée ou combinée.

Les facteurs de l’environnement personnel comprennent la famille (parents, conjoint, enfants, conditions financières, santé et bien-être des membres de la famille), les incidents critiques positifs (mariage, naissance des enfants, interactions avec des « autres significatifs »), les crises (maladie, décès d’un proche, difficultés conjugales, difficultés financières, problèmes juridiques), les dispositions individuelles (traits de comportement, expériences personnelles, aspirations et buts, valeurs), les intérêts extra-professionnels (loisirs, bénévolat, expériences religieuses, voyages, sport) et les étapes de la vie (périodes de doute et de remise en question, crise de la quarantaine ou de la cinquantaine). Globalement, un environnement personnel serein aura un impact favorable sur le cycle de carrière ; à l’inverse, un environnement personnel marqué par les crises et les conflits influencera négativement la vie professionnelle.

Les facteurs de l’environnement organisationnel comprennent les règles institutionnelles (exigences curriculaires, développement de programmes différenciés pour tenir compte des besoins des étudiants, exigences liées à l’évaluation des étudiants), le style de management (atmosphère de confiance ou de méfiance, présence ou absence d’opportunités d’autonomie, orientation vers le soutien ou le contrôle), le degré de confiance du grand public à l’égard des enseignants et des institutions scolaires (confiance ou critique), les attentes de la société à l’égard des enseignants et des institutions scolaires (buts, valeurs, attentes de la communauté), les organisations professionnelles, et les syndicats d’enseignants. Globalement, un environnement organisationnel marqué par une posture de soutien des enseignants encouragera une progression harmonieuse ; à l’inverse, un environnement organisationnel marqué par la suspicion et le manque de confiance aura un impact défavorable sur le cycle de carrière.

⇒ Cette mise en évidence de l’importance des variables environnementales constitue un apport central au cadrage théorique de notre recherche. En effet, il sera intéressant de voir dans quelle mesure les facteurs de l’environnement personnel et ceux de l’environnement organisationnel influencent plus ou moins fortement le développement professionnel des assistants. Le soutien des pairs et collègues, des supérieurs et de l’entourage personnel sera plus précisément étudié.

Nous avons souligné à plusieurs reprises le caractère non linéaire du modèle de Fessler et Christensen (1992). On peut néanmoins raisonnablement supposer que **les premières étapes du cycle de carrière** sont vécues par une majorité d’enseignants novices. Les assistants ne bénéficiant pas d’une formation initiale systématique avant leur engagement (*pre-service*), nous détaillerons ici seulement les deux étapes correspondant aux premières années d’enseignement et donc à l’assistantat, à savoir celle de l’entrée dans la carrière (*induction*) et celle de la construction des compétences (*competency building*).

Le début du cycle de carrière d'un enseignant correspond à la phase d'intégration et de socialisation professionnelle et s'étale durant les premières années d'activité (*induction*). On parle aussi de stade de « survie », de « choc avec la réalité », de période d'« ajustement ». C'est une phase marquée par l'insécurité et l'incertitude, car l'enseignant débutant se sent souvent insuffisamment préparé pour les tâches qui l'attendent et doute de sa capacité à y faire face. L'enseignant ressent alors un grand besoin de sécurité, d'estime de soi et de sentiment d'appartenance à un groupe. Durant cette phase, il recherche activement l'acceptation des étudiants, des pairs, des superviseurs et de la direction. Il s'efforce avant tout d'atteindre un niveau minimal de confort et de sécurité dans la gestion des tâches quotidiennes. A ce stade, l'enseignant novice a besoin de beaucoup de soutien, par exemple de sa famille (environnement personnel) et de ses superviseurs et collègues (environnement organisationnel) ; il a aussi besoin de se voir assigner des tâches réalistes et de recevoir des explications claires sur la manière dont les choses doivent être faites dans son institution ou son équipe (environnement organisationnel). Les dispositifs suivants peuvent avantageusement être mis en place : aide individualisée, ressources pour glaner des pistes concrètes pour faire face à ses tâches et opportunités d'échanger avec d'autres personnes, en particulier avec d'autres enseignants débutants. A noter que cette phase d'« installation » peut également être vécue lors d'un changement de poste, de degré d'enseignement, de bâtiment ou d'équipe de travail. Ceci peut par exemple être le cas des nouveaux assistants en enseignement spécialisé qui, amenés à enseigner à des étudiants adultes et non plus à des enfants, doivent « réapprendre » leur métier d'enseignant auprès d'un public différent.

Une fois qu'il a atteint un certain niveau de confort et de sécurité, l'enseignant cherche à élargir son répertoire pédagogique et à améliorer ses compétences d'enseignement (*competency building*). Pour ce faire, il reste à l'affût de nouvelles idées et suggestions, teste de nouvelles méthodes et stratégies, rend visite à des collègues dans leur classe et participe volontairement à des ateliers et à des conférences. Il commence aussi à se sentir appartenir à une communauté professionnelle. A nouveau, le soutien familial est très important (environnement personnel), de même que le soutien institutionnel et celui du superviseur (environnement organisationnel). Les enseignants se trouvant dans cette phase ont en particulier besoin de collaborer avec des collègues plus expérimentés. Divers dispositifs peuvent être mis en place, comme le soutien par les pairs (*peer coaching*), la supervision et le mentoring.

⇒ Les modèles élaborés par Huberman (1989) et par Fessler et Christensen (1992) décrivent tous deux l'entrée dans la carrière comme **une période marquée par des sentiments contradictoires pour les enseignants novices**. D'un côté, c'est une phase de survie et d'ajustement à la réalité : les enseignants ressentent de l'insécurité et de l'incertitude, notamment parce qu'ils se sentent insuffisamment préparés pour leurs tâches et, partant, doutent de leur capacité à les mener à bien. D'un autre côté, c'est une période d'exploration et de découverte : les enseignants peuvent être très enthousiastes et ressentir beaucoup de plaisir à expérimenter enfin sur le terrain. Il s'agit aussi d'une phase d'intégration et de socialisation professionnelle. Les débutants ont besoin de beaucoup de

soutien durant cette période clé, tant de la part de leur entourage personnel que de leurs superviseurs et collègues. Il apparaît ici clairement que les premières années d'enseignement constituent une période critique, qu'il s'agit de négocier au mieux. Et c'est exactement ce que vivent les assistants qui, pour la plupart, n'ont aucune expérience ou formation pédagogique antérieure ; ils ont alors le sentiment d'être « jetés dans l'arène » sans préparation, et parfois même sans informations sur la manière de mener à bien leurs activités d'enseignement et sans accompagnement d'aucune sorte.

Les deux modèles mettent aussi en évidence les **progrès réalisés par les enseignants novices**, qui entrent après une période variable – généralement de quelques années – dans une phase de stabilisation, globalement positive. Les sentiments de maîtrise et d'efficacité pédagogiques vont de pair avec le plaisir, la confiance en soi, le sentiment de compétence et un certain confort dans les tâches d'enseignement. Ainsi, une fois passée la phase de survie, il devient possible pour les enseignants de se poser la question du développement de leurs compétences pédagogiques. On assiste ainsi à une décentration de la part de l'enseignant, qui va progressivement placer l'environnement pédagogique ainsi que les étudiants et leur apprentissage au centre de ses préoccupations, place qu'il occupait lui-même jusque-là. A cette période, les novices commencent aussi à se sentir faire partie d'une communauté ou d'un groupe professionnel. Ces divers aspects seront examinés dans la présente recherche.

⇒ Ces modèles développementaux fondés sur le cycle de vie professionnelle sont utiles pour **comprendre comment les enseignants se développent tout au long de leur carrière**. “Understanding the dynamics of what these teachers are experiencing can serve as a foundation for planning appropriate actions to support their changing personal and professional growth needs.” (Fessler, 1995, p. 172) L'idée centrale est que les enseignants ont des préoccupations différentes à différents moments de leur carrière et qu'une forme particulière de soutien au développement professionnel sera plus ou moins appropriée pour chaque phase : “Teachers have different aims and different dilemmas at various moments in their professional cycle, and their desires to reach out for more information, knowledge, expertise, and technical competence will vary accordingly.” (Huberman, 1995, p. 193) Dès lors, ces modèles peuvent guider les institutions et les conseillers pédagogiques pour concevoir des dispositifs de soutien au développement professionnel adaptés à chaque étape de la carrière des enseignants. Comme nous le verrons plus loin, les préoccupations des assistants sont considérées comme un indicateur central de leur développement professionnel par certains auteurs (Kagan, 1992 ; Sprague & Nyquist, 1991).

Cet aspect a également été souligné par une équipe de chercheurs suite à une étude menée à l'Université de Montréal sur le soutien à l'enseignement (Blais, Laurier, Lévesque, Pelletier, & Van der Maren, 1996). Dans leurs conclusions, ces auteurs indiquent que, selon toute vraisemblance, **les besoins de soutien pédagogique évoluent avec la carrière**. L'hypothèse posée est la suivante : « il y a une parenté dans l'évolution des phases et des problèmes du développement professionnel des

enseignants de tous les ordres. En se basant sur cette hypothèse, le développement professionnel des universitaires en tant qu'enseignants pourrait se faire lors de la formation initiale, à l'arrivée à l'institution et en cours de carrière » (Blais et al., 1996, p. 137). En ce qui concerne la formation initiale à l'enseignement, les auteurs indiquent qu'elle pourrait être intégrée au programme de doctorat (séminaires de communication scientifique et pédagogique, tâches de tutorat de groupes d'étudiants de 2^{ème} cycle ou d'auxiliaire d'enseignement de TP de 1^{er} cycle, séminaires de réflexion sur leurs interventions pédagogiques). Cette position est intéressante, car elle lie explicitement recherche et enseignement, ce qui correspond à l'une des caractéristiques principales de l'assistantat tel qu'étudié dans la présente recherche. Envisager la formation pédagogique en parallèle à la formation à la recherche – et surtout avec la même légitimité que cette dernière – est effectivement une perspective intéressante.

⇒ En outre, les modèles développementaux décrivant le cycle de carrière des enseignants nous amènent à considérer **l'importance des facteurs environnementaux pour le développement professionnel**. Fessler (1995) plaide pour un élargissement de la notion de développement professionnel pour y inclure les besoins et problèmes personnels des enseignants. Il suggère aussi que les institutions devraient tenter de comprendre les liens entre les étapes de carrière des enseignants et l'environnement organisationnel (p. ex. le style de leadership et de management de la direction). Quant à Huberman (1995), il met en évidence l'importance des expériences professionnelles positives pour une carrière enseignante satisfaisante. Par exemple, le fait d'atteindre de bons résultats avec les étudiants, l'impression d'exercer un travail stimulant et qui en vaut la peine ou le fait de recevoir des feedbacks positifs des étudiants et des superviseurs sont très importants pour la satisfaction professionnelle. Il suggère en outre que des conditions organisationnelles favorables ne sont pas si difficiles à mettre en œuvre, telles que « manageable work conditions, opportunities to experiment without sanctions if things go awry, and regular access to collegial expertise and external stimulation » (Huberman, 1995, p. 206). Comme nous le verrons dans notre recherche, les propositions d'Huberman (1995), bien qu'elles semblent relativement évidentes, constituent en réalité un enjeu central pour les assistants, ces derniers ne bénéficiant pas toujours des conditions nécessaires à leur satisfaction professionnelle.

1.2.3.2. Des études consacrées aux enseignants novices

Les modèles décrivant le développement professionnel sous l'angle de la progression dans la carrière montrent que les premières années d'enseignement constituent **une période de socialisation professionnelle**, riche en apprentissages et marquée par des expériences fortes et des sentiments contradictoires. En d'autres termes, il s'agit d'une phase critique. Ainsi, dans le cadre d'une étude empirique sur les représentations de formateurs suédois au sujet des compétences et qualités

nécessaires pour les futurs enseignants, Malm (2009) souligne l'importance d'un soutien approprié aux enseignants durant leurs premières années de pratique. Ce caractère critique des débuts dans l'enseignement peut expliquer l'attention particulière portée par certains auteurs à cette période et donc au développement professionnel des enseignants novices. C'est notamment le cas de Kagan (1992) et de Marti et Huberman (1989). Etant donné que les assistants commencent pour la plupart à enseigner au début de leur assistantat, ces modèles sont particulièrement intéressants à présenter dans ce cadrage théorique de notre recherche.

Sur base d'une revue de la littérature portant sur une quarantaine d'études, Kagan (1992) a inféré un **modèle du développement professionnel des enseignants novices**. Elle y a intégré les modèles fondés empiriquement de Fuller (Fuller & Bown, 1975) et de Berliner (1998) (cités par Kagan, 1992). Dans son modèle, elle considère la période de formation préparatoire et la première année d'enseignement comme formant une seule et même phase de développement, durant laquelle les enseignants vivent des changements aux niveaux comportemental et conceptuel. Cette évolution comporte cinq aspects :

- une augmentation de la métacognition : l'enseignant est plus conscient de ses connaissances et croyances au sujet des élèves et de la classe ;
- l'acquisition de connaissances sur les élèves : certaines images idéalisées et inadéquates des élèves sont reconstruites à l'épreuve de la réalité ;
- un changement de préoccupation : l'enseignant déplace son attention de lui-même vers les élèves et leur apprentissage (cf. Huberman, 1989) ;
- le développement de procédures standardisées : l'enseignant développe des routines intégrant enseignement et gestion de classe, qui deviennent toujours plus automatisées (cf. Huberman, 1989) ;
- une évolution dans les compétences de résolution de problèmes : l'enseignant devient capable de gérer des problèmes de manière différenciée, multidimensionnelle et en fonction de contextes spécifiques ; il peut également déterminer les aspects de la gestion de problème qui peuvent être généralisés à d'autres contextes.

Concernant la centration initiale de l'enseignant sur lui-même et ses propres actions, Kagan (1992) considère cela comme un élément clé du développement professionnel de tout enseignant novice, contrairement à d'autres auteurs qui considèrent cela comme problématique : « The new model suggests that the novice's initial inward focus constitutes necessary and valuable behavior, for, until the initial self-image is adapted and reconstructed, the novice cannot progress. This idea differs from Fuller's (Fuller & Bown, 1975) implication that the novice's initial focus on self is a weakness or inadequacy that is best shortened or aborted. » (Kagan, 1992, p. 161) Quant à la décentration progressive opérée par l'enseignant débutant, il s'agit d'un aspect mis en évidence par d'autres

auteurs, tels Marti et Huberman (1989), comme détaillé ci-après, ou encore Sprague et Nyquist (1991), comme nous le verrons dans la section consacrée aux assistants.

Dans le cadre de la vaste étude empirique menée par Huberman et son équipe (Huberman, 1989) auprès d'enseignants du secondaire en Suisse romande (cf. point 1.2.3.1), un volet a été spécifiquement consacré aux **débuts dans l'enseignement** (Marti & Huberman, 1989). Concernant les préoccupations vives durant cette période, les répondants évoquent des thèmes personnels – que nous laisserons de côté dans ce cadrage théorique –, des thèmes pédagogiques, et des thèmes « sentimentaux », c'est-à-dire liés à leurs sentiments positifs et négatifs.

Les thèmes pédagogiques étant les plus largement cités (par 70% des répondants), ce sont ceux que nous allons détailler en premier lieu. Cinq aspects fondamentaux de la profession sont mentionnés : les relations avec les élèves, la relation au savoir (c'est-à-dire à la branche enseignée), les rapports avec les collègues, la relation avec l'institution (le statut, la fonction), et leur préparation au métier. A propos des relations avec les élèves, les auteurs mettent en évidence les problèmes de discipline et la difficulté d'assumer son rôle et son statut d'enseignant. La question de l'âge intervient également : « Le jeune maître se perçoit d'abord comme jeune plutôt que comme maître » (Marti & Huberman, 1989, p. 253). C'est généralement un sentiment de malaise qui prévaut, accompagné de réactions variées et parfois extrêmes (p. ex. laxisme total ou extrême sévérité). Au niveau de la relation au savoir et de la transmission des connaissances, l'étude a montré la nécessité de s'adapter au niveau des élèves ; les auteurs notent en effet une dizaine de réponses où les enseignants affirment « avoir surévalué les possibilités des élèves ou, ce qui revient au même, avoir eu des objectifs trop élevés, d'où des déceptions » (Marti & Huberman, 1989, p. 257). Ils mentionnent aussi l'importance de maîtriser les techniques pédagogiques et le rôle de la passion pour la branche enseignée. Concernant les rapports avec les collègues, l'accueil est jugé fondamental par les répondants pour pouvoir survivre lors des débuts. Certains enseignants évoquent aussi des « maîtres-modèles, c'est-à-dire des collègues auxquels se référait le jeune maître, et qu'il considérait comme exemplaires » (Marti & Huberman, 1989, p. 258). Par rapport à l'institution, les chercheurs ont dégagé cinq attitudes différentes envers le statut et la fonction, qui représentent environ 20% des thèmes pédagogiques évoqués par les répondants : enthousiasme (5%), malaise (6%), sentiment d'être soutenu (5%), sentiment de ne pas être soutenu (3%) et désinvestissement (1%). Enfin, concernant leur sentiment de préparation, certains enseignants « déclarent n'avoir eu aucun point de repère, n'avoir dû compter que sur eux-mêmes, sans soutien, parlent d'un manque de préparation, d'un apprentissage « sur le tas », d'un « parachutage » » (Marti & Huberman, 1989, p. 259). D'autres, en revanche, considèrent avoir été bien préparés ; comme le relèvent les auteurs, il s'agit surtout d'enseignants ayant une expérience préalable, comme des remplacements ou une formation et une expérience dans le primaire.

Les résultats de l'étude montrent également l'importance des thèmes « sentimentaux », c'est-à-dire des sentiments positifs et négatifs des enseignants novices. Il s'avère que « les débuts sont vécus plutôt douloureusement par les nouveaux enseignants : 53% des réponses évoquent des difficultés dans l'expérience vécue et/ou la perception de soi, et 47% mentionnent du plaisir et une perception de soi positive » (Marti & Huberman, 1989, p. 260). Concernant le vécu négatif, les réponses font état d'un sentiment de panique, de découragement, d'épuisement et de remise en question ; sur le versant positif, c'est surtout le plaisir d'enseigner qui est cité. Quant à la perception de soi, elle peut être problématique ou positive. Lorsqu'elle est problématique, « les difficultés pédagogiques initiales rejaillissent sur l'image que l'enseignant a de lui-même. Il se met à douter de lui, de ses aptitudes, il se mésestime, ce qui aggrave ses difficultés pédagogiques. C'est un cercle vicieux qui peut conduire au découragement, quand ce n'est pas à la dépression. » (Marti & Huberman, 1989, p. 262) Lorsque la perception de soi est positive, on remarque à l'inverse la mise en place d'un cercle « vertueux » : l'enseignant se sent sûr de lui, ce qui facilite ses rapports avec ses élèves et ses collègues, lui apportant aisance et assurance.

L'étude a par ailleurs mis en évidence les nombreuses préoccupations des débutants, parmi lesquelles un sentiment de tâtonnement continu (63% des plus jeunes participants de l'échantillon, ayant entre 5 et 10 ans d'expérience), le sentiment de ne pas être à la hauteur (46%), l'inconséquence (tantôt rigide, tantôt laisser-faire) (54%), le sentiment de « survie » au jour le jour (44%) ou encore le découragement (44%). La plupart de ces sentiments négatifs semblent particulièrement présents chez les enseignants sans expérience préalable. S'intéressant ensuite aux types d'aide reçue, les chercheurs ont montré dans quelle mesure les diverses assistances permettaient aux enseignants de dépasser ces préoccupations et de résoudre les difficultés rencontrées. Ainsi, le soutien psychologique s'avère très important, en premier lieu lorsqu'il prend la forme de remarques positives de la part des élèves ; viennent ensuite les retours positifs d'un supérieur (doyen ou directeur) et d'autres enseignants, ainsi que le soutien d'un proche (ami, conjoint, parents). Un autre paramètre examiné concerne l'aide technique ou administrative : recevoir du matériel didactique et de l'aide de la part d'un collègue sont des mesures de soutien très appréciées. Les auteurs ont aussi mis en évidence l'importance, pour les débutants, de percevoir dans leur pratique des indices d'une meilleure maîtrise pédagogique, qui passe par l'élaboration progressive d'un répertoire pédagogique de base et se reflète au niveau des leçons réussies ; « vraisemblablement, ceci est renforcé à son tour par les remarques positives de la part des élèves » (Marti & Huberman, 1989, p. 271). Le quatrième paramètre pris en compte concerne les facteurs d'équilibre personnel : il s'avère ainsi très important pour les enseignants d'avoir d'autres lieux d'investissement ou de valorisation que l'école, ainsi que d'être capables de relativiser les difficultés des débuts et de s'accepter soi-même ; cela « constitue une sorte de thérapie contre le tâtonnement et, souvent, l'anxiété des premières années » (Marti & Huberman, 1989, p. 273).

⇒ Les études de Kagan (1992) et de Marti et Huberman (1989) consacrées aux enseignants novices mettent en évidence plusieurs éléments centraux de leur développement professionnel qui contribuent au cadrage théorique de notre recherche. Ces éléments incluent, d'une part, le changement de préoccupations des enseignants et la décentration progressive qui leur permet d'être davantage attentifs aux élèves et à leurs apprentissages qu'à eux-mêmes et à leur survie et, d'autre part, le développement de procédures standardisées, de routines, tant au niveau de l'acte pédagogique que de la gestion de classe. On constate également l'importance de l'aspect affectif pour les enseignants novices, qui font état de sentiments positifs et négatifs forts et le plus souvent entremêlés ; ces sentiments sont aussi liés à la vision de soi et influencent la construction identitaire.

1.2.4. *Identité professionnelle et construction identitaire*

Comme nous venons de l'évoquer très brièvement, les enseignants novices vivent une phase de construction identitaire lors de leurs débuts dans l'enseignement. Il s'agit en effet d'un nouveau rôle à découvrir et à assumer progressivement. La construction de l'identité professionnelle d'enseignant apparaît comme une composante centrale du développement professionnel. Vu les nombreux parallèles déjà tirés entre les travaux consacrés aux enseignants novices et ceux centrés sur les assistants, nous pouvons raisonnablement faire l'hypothèse que ces derniers vivent un processus similaire de construction identitaire. Il s'agit d'ailleurs d'un aspect souligné par plusieurs auteurs s'étant spécifiquement intéressés aux assistants (Coulon et al., 2004 ; Paivandi, 2010 ; Park & Ramos, 2002).

L'identité professionnelle peut être appréhendée selon plusieurs approches. Dans une certaine approche sociologique, il s'agit d'un processus individuel, mais nécessairement réalisé en confrontation avec autrui. Comme le souligne Dubar (1991), « on ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut se passer des autres pour se forger sa propre identité » (p. 113). Selon l'approche proposée par cet auteur dans son ouvrage traitant de la construction des identités sociales et professionnelles, la construction de l'identité sociale s'appuie sur deux mécanismes hétérogènes qui dépendent de processus différents et produisent deux types d'identité distincts :

- l'attribution, qui résulte en l'identité pour autrui : les « actes d'attribution [...] visent à définir « quel type d'homme (ou de femme) vous êtes », c'est-à-dire l'identité pour autrui » (Dubar, 1991, p. 110) ; l'identité pour autrui est attribuée par les institutions et les agents qui interagissent avec les individus, elle permet de les définir officiellement (état civil, numéro AVS, etc.) et de les classer comme membres d'un ou de plusieurs groupes (catégorie socioprofessionnelle, origine ethnique, etc.) ;

- l'incorporation, qui résulte en l'identité pour soi : les « actes d'appartenance [...] expriment « quel type d'homme (ou de femme) vous voulez être », c'est-à-dire l'identité pour soi » (Dubar, 1991, p. 110) ; l'identité pour soi est construite par l'individu lui-même en fonction de son histoire individuelle, de son image de soi et de ses aspirations personnelles.

Toutefois, ces mécanismes d'attribution et d'incorporation ne coïncident pas nécessairement. Si les identités pour autrui et pour soi entrent en « désaccord », il en résulte la mise en place de « **stratégies identitaires** destinées à réduire l'écart entre les deux identités » (Dubar, 1991, p. 111). Ces stratégies s'actualisent sous deux formes : une transaction « subjective » interne à l'individu et une transaction « objective » entre l'individu et autrui. Finalement, Dubar (1991) conclut que l'articulation de ces deux transactions constitue la clé de la construction des identités sociales.

Faisant le lien entre identités sociales et identités professionnelles, Dubar (1991) indique que la formation de l'identité professionnelle résulte, elle aussi, d'un double processus interne à l'acteur, mais néanmoins réalisé en relation avec autrui. Ce processus met en jeu une **négociation**, « une double transaction » – biographique et relationnelle – entre diverses modalités de l'identité : « L'identité est en effet considérée comme un résultat provisoire de la transaction biographique entre « identité héritée » et « identité visée », et de la transaction relationnelle entre « identité pour autrui » et « identité pour soi ». Dans cette dernière transaction surtout, le sujet est confronté à l'altérité. » (Maroy & Fusulier, 1996, p. 82)

Alors que l'approche proposée par Dubar (1991) permet d'appréhender les éléments d'une dynamique identitaire, Donnay et Charlier (2008) définissent plutôt le concept d'identité professionnelle en lui accordant **une double valeur, consciente et inconsciente**. Considérant que chaque personne « se définit, par un ensemble de compétences et d'attitudes professionnelles, aux différents moments de sa carrière » (Donnay & Charlier, 2008, p. 28), ces auteurs insistent sur la distinction entre **l'identité professionnelle** (qui échappe souvent globalement à la conscience et est en partie implicite) et **l'image identitaire** (qui est la représentation, la perception qu'a un individu de son identité professionnelle, et qui peut être rendue explicite dans certaines situations particulières). « L'image identitaire serait donc une prise de conscience par l'individu des caractéristiques de son identité professionnelle dans ses interactions avec l'altérité. » (Gohier, 2000, cité par Donnay & Charlier, 2008, p. 29). L'identité professionnelle ne peut donc être captée qu'à travers des instantanés, à travers l'image identitaire qu'une personne peut exprimer à un moment particulier, cette dernière apparaissant alors comme singulière et sensible aux expériences personnelles et comme dépendant des conditions dans lesquelles elle est explicitée. Ainsi, l'identité professionnelle est en transformation permanente et influencée par les situations de travail vécues par la personne. « De ce point de vue, l'identité professionnelle est intimement associée au développement professionnel. [...] Sans doute s'élabore-t-elle de façon autant systématique qu'imprévue, tant au cours de formations professionnalisantes qu'au détour d'une situation de travail ou lors d'une conversation avec un collègue. » (Donnay & Charlier, 2008, p. 30)

En conclusion de l'ouvrage de Wittorski et Briquet-Duhazé « Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ? » (2008), Janner-Raimondi (2008) appréhende également **la question du développement professionnel des enseignants comme étroitement liée à leur construction identitaire**. Elle identifie plusieurs axes centraux du développement professionnel des enseignants : l'expérience professionnelle antérieure, leurs objets de préoccupation, le rituel initiatique de la responsabilité d'une classe ainsi que les trajectoires personnelles du sujet. Ces diverses thématiques se révèlent selon elle « discriminantes pour comprendre la construction identitaire des enseignants » (Janner-Raimondi, 2008, p. 175).

Tout d'abord, l'expérience professionnelle antérieure constitue un acquis agissant au niveau de la définition du rôle et des enjeux liés à la fonction enseignante. Ainsi, le novice peut se référer à certains repères, d'une part pour construire sa conception de lui-même comme enseignant et d'autre part pour établir des points de convergence, de ressemblance ou de différence entre ses nouvelles expériences (sur le terrain, en formation) et son expérience antérieure.

Ensuite, les objets de préoccupation professionnelle mêlent des éléments transversaux (comme la gestion de classe, les notions d'apprentissage et d'enseignement, les questions liées à l'évaluation) et des éléments disciplinaires (tels que la participation orale des élèves en enseignement des langues ou les exercices écrits en mathématiques). L'enseignant doit donc sans cesse naviguer entre ces divers sujets de préoccupation, apprendre à les gérer et à se positionner par rapport à eux.

Quant à la prise de la responsabilité d'une classe, elle s'avère une expérience particulièrement porteuse d'angoisse pour beaucoup d'enseignants, mais aussi fondamentale dans la carrière enseignante. Cela pourrait constituer

un rituel initiatique d'appartenance groupale, dont l'enjeu se situerait au niveau d'une reconnaissance par les autres de sa propre compétence. [...] *Faire autorité*, tenir sa classe, organiser les tâches et faire travailler les élèves... sont ainsi autant d'attendus normés spécifiques à un enseignant. Ces rituels mis en place par le débutant ont plusieurs destinataires : ceux du groupe (collègues de l'école et autres représentants institutionnels), ceux extérieurs au groupe (élèves, parents) mais aussi eux-mêmes. (Janner-Raimondi, 2008, p. 184)

Il s'agit, pour les novices, d'un événement majeur de leur vie professionnelle : celui de la reconnaissance de leur capacité à enseigner.

Enfin, les trajectoires personnelles du sujet – notamment le parcours scolaire, les trajectoires de formation, les expériences de terrain – apparaissent également comme importantes dans la construction identitaire enseignante. Le soi professionnel se construit progressivement selon une logique de reconnaissance en trois stades (trois modèles de reconnaissance de Honneth, 2000, cité par Janner-Raimondi, 2008). Premièrement, la reconnaissance affective renvoie au sentiment de confiance en soi et à l'importance de la dimension humaine (des tuteurs, des collègues) pour les enseignants novices. Deuxièmement, la reconnaissance juridique est liée au sentiment de reconnaissance, de respect mutuel ; il s'agit pour les débutants de réussir à s'impliquer dans le métier en dépassant les

épreuves de formation. Troisièmement, au stade de la solidarité, c'est l'estime sociale qui prévaut ; la projection dans un avenir professionnel et la volonté de perfectionnement pédagogique en sont des indices parlants.

Enfin, selon Janner-Raimondi (2008), « l'identité professionnelle se comprend comme un processus qui permet au sujet de se construire une image de soi acceptable à partir de supports d'identification parfois choisis mais toujours négociés » (p. 193). Les diverses expériences, personnelles et professionnelles, en formation et sur le terrain, constituent des étapes qui permettent à chacun de construire progressivement son identité professionnelle d'enseignant.

⇒ En contribution au cadrage théorique de cette thèse, ces quelques travaux portant sur la construction de l'identité professionnelle d'enseignant montrent tout d'abord qu'il s'agit d'un processus individuel, mais qui ne peut se réaliser qu'en interaction avec autrui (dans le cas d'un enseignant : les supérieurs, les collègues, les apprenants, etc.). Nous retenons de Dubar (1991) la notion de stratégie identitaire, soit un processus de négociation, interne et externe à l'individu, destiné à réduire les tensions entre les diverses modalités de l'identité : identité pour soi et identité pour autrui, identité héritée et identité visée. On constate aussi le caractère provisoire et évolutif de l'identité. L'utilisation de la métaphore de la photographie par Donnay et Charlier (2008) est particulièrement parlante, indiquant qu'on ne peut en réalité saisir qu'une représentation ponctuelle (l'image identitaire) d'un tout beaucoup plus complexe, largement implicite et en constante évolution (l'identité professionnelle). Il est aussi intéressant de relever la multiplicité des contextes d'élaboration de l'identité professionnelle (en formation, en situation de travail, lors d'échange avec un collègue, etc.). Enfin, avec Janner-Raimondi (2008), nous retenons en particulier l'importance de l'expérience antérieure pour la construction identitaire, celle-ci fournissant une base par rapport à laquelle la nouvelle identité pourra être construite, par convergence et/ou par opposition. Les trois stades de reconnaissance paraissent également intéressants (reconnaissance affective, reconnaissance juridique, reconnaissance sociale).

1.3. Le développement professionnel des enseignants universitaires

Comme nous l'avons déjà mentionné, on recense une abondante littérature dédiée au développement professionnel des enseignants des degrés primaire et secondaire, dont nous venons de présenter certains apports pertinents pour notre recherche. En revanche, **les études consacrées aux enseignants du supérieur sont nettement moins nombreuses**. Elles sont en effet le plus souvent l'œuvre de chercheurs et de conseillers pédagogiques rattachés à des centres de pédagogie universitaire, lesquels ont émergé au Québec et en Belgique dans les années 1990, en Suisse au début des années 2000. Comme contribution au cadrage théorique de notre recherche, nous présenterons deux publications permettant de nous rapprocher du contexte spécifique de l'enseignement supérieur. S'intéressant au

développement pédagogique des professeurs d'université, De Ketele (1996) met en évidence l'importance conjointe des logiques personnelles des professeurs et des logiques institutionnelles de l'université à laquelle ils appartiennent. Nous évoquerons aussi brièvement les apports du récent « European Forum on Academic Development » (2011) publiés dans un numéro spécial du « Higher Education Research Network Journal ».

Tenant d'élaborer un **modèle explicatif des logiques personnelles utilisées par les professeurs d'université face à leurs tâches pédagogiques et aux activités de formation**, De Ketele (1996) reprend et articule des variables disséminées dans des théories multiples. Centré sur le processus du développement professionnel des enseignants universitaires, son modèle s'appuie sur l'interrelation de cinq « macrovariables », elles-mêmes fruit d'un jeu d'interaction de « microvariables ».

La première macrovariable se définit en termes de représentation d'un certain nombre d'éléments fondamentaux, à savoir la valeur de l'activité, la compétence nécessaire pour réaliser la tâche, les chances de réussir, les bénéfices probables à retirer de l'activité, les efforts probables à fournir et la contrôlabilité de la situation par le sujet. Ces représentations sont guidées par des processus cognitifs et affectifs, très différents d'un individu à l'autre. « C'est donc la représentation globale de l'activité [...] qui déterminera le choix de s'engager ou non dans l'activité. » (De Ketele, 1996, p. 105)

L'engagement effectif dans l'activité constitue une deuxième macrovariable. Il s'agit de la quantité et de la qualité d'énergie que la personne investit dans cette activité. Quatre types d'engagement doivent être distingués : l'engagement cognitif (quantité et qualité des démarches cognitives mobilisées), l'engagement affectif (force et nature du retentissement affectif produit), l'engagement conatif (quantité et qualité des efforts consentis) et l'engagement métacognitif (quantité et qualité des démarches métacognitives exercées). « Plus l'engagement se révèle fort et plus la représentation globale de l'activité est positive [...], plus la personne se montrera persévérante. » (De Ketele, 1996, p. 105)

La persévérance est la troisième macrovariable. Celle-ci nécessite souvent des efforts complémentaires et des recherches d'aides ou d'appuis. « Représentation globale, engagement et persévérance, non seulement interagissent entre eux, mais encore sont étroitement dépendants du contexte institutionnel global ou spécifique. » (De Ketele, 1996, p. 106)

L'environnement institutionnel est la quatrième macrovariable à considérer. Divers aspects interviennent : le degré de sensibilisation de l'institution aux questions pédagogiques, la place qu'occupe la personne dans son département ou son équipe, son appartenance éventuelle à une commission pédagogique, etc. « De ces quatre macrovariables et de leurs jeux d'interaction dépendront les effets de l'activité. » (De Ketele, 1996, p. 106)

Les effets de l'activité constituent la cinquième macrovariable, définie en termes de performance (quantité et qualité des produits de l'activité) et d'accomplissement de soi (sentiment de « s'accomplir » grâce à l'activité). « A leur tour, performance et accomplissement de soi vont être des

déterminants importants des quatre macrovariables précitées pour les activités en cours et à venir. Nous sommes bien dans un processus systémique où tout changement portant sur un élément du système produit des changements sur les autres éléments. » (De Ketele, 1996, p. 106)

Néanmoins, comme le souligne De Ketele (1996), « les logiques personnelles des professeurs d'université, face à leur mission d'enseignement et à des activités de formation, sont très dépendantes du contexte institutionnel. » (p. 106). C'est pourquoi il a aussi élaboré un **modèle explicatif des logiques institutionnelles pouvant mener ou non à une politique d'investissement dans l'enseignement et la formation des enseignants**. Ce modèle met en évidence l'importance de trois macrovariables en interaction : 1. les enjeux pour l'institution, c'est-à-dire les priorités qu'elle s'est fixées, les bénéfices qu'elle pense retirer d'une politique d'encouragement pédagogique et les ressources disponibles ; 2. les règles du jeu, notamment la façon dont les ressources sont allouées, les politiques de renforcement (nominations, promotions, signes de reconnaissance institutionnelle et sociale) et la « culture d'entreprise » (communication, évaluation et formation du personnel, recherche sur l'innovation) ; 3. les jeux institutionnels et personnels, qui se centrent surtout autour des luttes de pouvoir, du rapport efforts/bénéfices, de la conviction des leaders dans l'importance d'agir en faveur de l'enseignement et de l'appui des étudiants.

Par ailleurs, « enjeux, règles du jeu et jeux institutionnels et personnels s'influencent mutuellement et sont soumis eux-mêmes à des forces de pression diverses » (De Ketele, 1996, p. 110). Ainsi, les enjeux sont souvent dépendants de pressions externes à l'université, par exemple les médias ou les modes de financement externe des universités (fonds scientifiques de recherche ou contrats externes) ; les modes de financement en particulier jouent un rôle considérable dans la définition des enjeux, mais aussi dans la modification des règles du jeu, dans la façon d'allouer les ressources et dans les jeux de lutte de pouvoir. Les règles du jeu sont par ailleurs influencées par les pressions du personnel (dont le degré de syndicalisation), en particulier en ce qui concerne la culture d'entreprise. Enfin, les pressions des microcosmes (structures de personnes ayant l'habitude de travailler ensemble et ayant plus ou moins d'influence sur certains secteurs de décision et d'action) jouent un rôle dans les jeux institutionnels et personnels ; ces microcosmes peuvent être formels ou informels, actifs / de déploiement (groupes avec des projets et des initiatives qu'ils aimeraient faire connaître et reconnaître dans l'institution) ou passifs / de repli (groupes qui cherchent avant tout à ne pas être dérangés dans leurs habitudes).

Selon De Ketele (1996), il est très important de prendre en compte spécifiquement les logiques institutionnelles à l'œuvre dans chaque université ou haute école, car elles sont en constante interaction avec les logiques personnelles des enseignants. Ainsi, certains scénarios de formation des enseignants peuvent s'avérer temporairement plus ou moins adaptés et pertinents que d'autres en fonction des logiques institutionnelles et de l'environnement organisationnel.

⇒ Le double modèle de De Ketele (1996) montre l'importance conjointe des facteurs individuels et organisationnels pour le développement professionnel des enseignants universitaires. Tant les logiques personnelles que les logiques institutionnelles seront justement investiguées dans cette thèse. Il met aussi en évidence le caractère systémique des processus à l'œuvre, où les différents éléments en jeu sont interreliés, ce qui correspond bien à notre approche globale des expériences vécues par les assistants.

Dans le cadre du « European Forum on Academic Development », qui s'est tenu le 22 juin 2011 au King's College London, des chercheurs de 18 pays se sont retrouvés pour discuter du **développement académique des enseignants universitaires**. L'objectif de ce forum était double : « établir des principes pour la pédagogie universitaire parmi les institutions participantes et stimuler la formation d'un réseau de recherches collaboratives pour développer un plan d'action européen concernant certaines tensions inhérentes au sujet »²¹.

Le schéma ci-dessous (cf. Figure 3), utilisé comme cadre de référence commun durant les échanges, présente un certain nombre – certes non exhaustif – d'axes constitutifs du développement académique. Nous y avons identifié quelques aspects particulièrement pertinents pour notre propos dans le cadre de la présente recherche consacrée aux assistants :

- l'importance de la pratique réflexive comme soutien au développement professionnel ;
- la complémentarité des approches individuelle et institutionnelle, le développement professionnel étant vu comme un processus intrinsèquement personnel mais aussi fortement dépendant du contexte organisationnel ;
- la complémentarité des approches spécifique et générique pour le développement professionnel des assistants, qui doivent progresser en parallèle sur des aspects liés à leur discipline (tant pour leurs travaux de recherche que pour l'enseignement de sujets spécifiques) et sur des aspects transversaux (compétences génériques, compétences pédagogiques, etc.) ;
- la tension entre recherche et enseignement, qui constituent les deux domaines d'activité principaux des assistants et qui entrent souvent en compétition dans la gestion du temps.

²¹ Source : <http://www.kcl.ac.uk/study/learningteaching/kli/conferences/efad-f.aspx>.



Figure 3 : Axes constitutifs du développement académique (tiré de Kinchin (2012), « A non-linear depiction of binary tensions within academic development, suggesting an integrative role for international collaboration » (p. 4))

A l'occasion du forum, deux présentations visant à stimuler le débat ont mis en évidence l'importance du contexte organisationnel et de l'articulation entre le niveau individuel et le niveau institutionnel. Tout d'abord, Frenay (2011) a évoqué plus précisément le développement pédagogique des enseignants du supérieur. Adoptant le point de vue des conseillers pédagogiques qui s'engagent pour soutenir ce développement, elle a insisté sur la nécessité de travailler dans les contextes locaux, tout en tenant compte des priorités nationales pour l'enseignement supérieur, des politiques institutionnelles et des spécificités disciplinaires. De son côté, Weller (2011) a mis en évidence les limites de l'impact d'un développement académique centré uniquement sur l'individu. Selon elle, certaines pistes prometteuses consistent à déplacer le focus de l'individu vers le groupe (« group rather than individual level assessment ») et à combiner les approches individuelles et institutionnelles (« flexible structure recognising individual experience and reactive to institutional agenda »).

⇒ Ces propos rappellent le double modèle élaboré par De Ketele (1996) et correspondent à l'orientation privilégiée dans la présente recherche.

1.4. Le développement professionnel des assistants

Si les recherches consacrées aux enseignants du supérieur sont plus rares que celles relatives aux enseignants des degrés scolaires précédents, on trouve en revanche beaucoup de publications de divers types sur le **développement professionnel des assistants** (Bellows, 2008 ; Nyquist & Sprague, 1998 ; Shannon et al., 1998 ; Smith, 2001 ; Sprague & Nyquist, 1991) et sur le **parcours doctoral** (Girves & Wemmerus, 1988 ; Maher et al., 2004 ; Tuomainen et al., 2010). On ne manque donc pas de ressources ciblant le public spécifique de cette thèse.

Deux remarques s'imposent néanmoins en introduction. Premièrement, ces publications sont essentiellement présentes dans la littérature anglo-saxonne ou publiée en anglais. En Europe et dans la littérature francophone, relativement peu d'études sont publiées sur le sujet, surtout en ce qui concerne les assistants et leur développement au niveau pédagogique. Une exception majeure est à relever concernant le système du monitorat d'enseignement supérieur mis en place en France, qui est très bien documenté ; nous y reviendrons en détail par la suite (cf. point 1.4.5). Au niveau suisse, on peut aussi citer divers rapports sur le doctorat (CRUS, 2009 ; Groneberg, 2008 ; Huber, 2008), ainsi que quelques études d'envergure plutôt restreinte sur les assistants ou les doctorants (Dayer, 2009 ; Hofstetter & Lévy, 1990 ; Moura & Ruffieux, 2005).

Deuxièmement, il ne s'agit pas nécessairement de recherches en tant que telles ; on trouve beaucoup de comptes-rendus d'évaluation de programmes de formation pédagogique ou doctorale, ainsi que des articles visant à mettre en évidence certains problèmes au sein d'une institution particulière. Ainsi, au-delà des différences liées aux contextes des diverses études, la nature des publications pose un certain problème pour tirer un bilan des travaux antérieurs sur le sujet qui nous occupe. Cette remarque se rapproche du constat tiré par Webster-Wright (2009) au sujet des publications sur le développement professionnel en général (cf. point 1.1.2).

Tout en gardant ces considérations en tête, nous avons effectué une revue de littérature ciblée sur le développement professionnel des assistants et des doctorants. Afin de permettre au lecteur de comprendre l'importance relative des diverses contributions citées, quelques éléments de contexte seront fournis dans la mesure du possible (pays, type d'institution, type de publication, intentions des auteurs, etc.). Dans cette section, les travaux consacrés aux assistants seront détaillés ; ceux portant sur le parcours doctoral seront présentés dans la section suivante dédiée au développement professionnel des doctorants et des jeunes chercheurs.

Comme nous l'avons dit, les travaux antérieurs consacrés aux assistants adoptent des perspectives très différentes, qui seront traitées successivement. Certaines études proposent une évaluation des situations vécues par les assistants (Gunn, 2007 ; Park & Ramos, 2002), tandis que d'autres

privilégient une approche institutionnelle (Adams, 2002 ; Davids, 1994). En ce qui concerne la perspective développementale, certains auteurs s'intéressent en premier lieu au développement pédagogique des assistants (Gunn, 2007 ; Nyquist & Sprague, 1998 ; Sprague & Nyquist, 1991), alors que d'autres adoptent un point de vue plus large (Bellows, 2008). Parallèlement aux diverses tentatives de modélisation du développement professionnel des assistants, d'autres études ont été plus précisément consacrées aux conditions qui influencent ce processus (Harris et al., 2009 ; Shannon et al., 1998 ; Smith, 2001). Pour finir, nous présenterons en détail le système du monitorat d'enseignement supérieur en vigueur en France durant une vingtaine d'années ; relativement proche de celui de l'assistantat, ce modèle est aussi particulièrement bien documenté, ce qui en fait une source d'information très utile au cadrage théorique de notre recherche.

1.4.1. Evaluation des situations vécues par les assistants

Park et Ramos (2002) ont réalisé une étude sur **la situation des assistants dans une université britannique**. Pour ce faire, ils ont considéré trois départements qui emploient des assistants depuis longtemps. Ils ont interviewé les trois présidents de département, 11 assistants et 7 autres membres de l'université (notamment des membres de l'administration et du département des sciences de l'éducation). Leur objectif était de faire un état de lieux de la situation et de confronter les points de vue des différents acteurs concernés, ainsi que de mettre en évidence les aspects à améliorer.

Concernant les pratiques de recrutement et de sélection, il règne un flou certain au niveau des critères et de la communication (p. ex. pas de mise au concours, ni d'entretien d'embauche), ce qui n'assure pas, selon les auteurs, l'égalité des chances entre les doctorants intéressés à devenir assistants. Quant à l'introduction et à l'accueil au sein de leur département, les avis varient considérablement. D'un côté, les assistants déplorent un manque de soutien général. De l'autre, les présidents estiment qu'un programme formel serait très coûteux en temps et en argent ; ils ne voient pas non plus vraiment l'utilité d'un tel dispositif. Le problème est que ce manque au niveau départemental n'encourage pas les autres enseignants à accueillir les assistants de manière bienveillante, étant incertains quant au statut de ces derniers. En matière de formation préparatoire, les assistants de l'université considérée ont accès à un certificat de formation continue ; un quart des assistants interviewés y avaient participé et l'avaient trouvé extrêmement utile, tant pour la préparation à leur tâches d'enseignement que pour leur développement professionnel en général.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, les assistants disent avoir de la peine à gérer leur temps entre enseignement et recherche ; ainsi, même si une directive interne leur recommande de ne pas consacrer plus de 6 heures par semaine à l'enseignement, les assistants rapportent des temps de travail bien supérieurs et, par conséquent, une grande difficulté à trouver suffisamment de temps pour leur thèse de doctorat. Une autre difficulté rencontrée par les assistants se réfère à leur incertitude quant à leurs prestations pédagogiques et au manque de feedback reçus à ce propos ; ils ont tendance à

interpréter cela comme un désintérêt de leurs supérieurs pour leur travail, même si cela peut aussi être compris comme une marque de confiance envers eux de la part du département. De plus, les assistants s'avèrent insatisfaits du peu de responsabilité et d'autonomie qui leur est laissé concernant les contenus des cours, ainsi que la manière d'enseigner et d'évaluer les productions des étudiants ; ils estiment avoir trop peu de possibilités d'innover et d'expérimenter, devant simplement faire le travail qui leur est confié avec peu d'engagement et de satisfaction. Park et Ramos (2002) estiment que cela peut prêter chez les assistants la construction positive d'une nouvelle identité professionnelle en tant qu'enseignant universitaire ainsi que la manière dont les étudiants les prennent au sérieux. Ils soulignent toutefois que cette situation présente aussi des avantages : elle réduit le risque que les assistants soient surchargés par leurs responsabilités pédagogiques, protège leur temps pour la recherche, réduit la pression sur leurs épaules et garantit la qualité de l'enseignement au niveau du département. Pour finir, certains assistants expriment un sentiment de marginalisation au sein de leur département, avec un rôle restreint au niveau des décisions, et se plaignent de leur statut ambigu et inconfortable qui les situe entre les étudiants et les enseignants. Concernant les aspects négatifs, Park et Ramos (2002) relèvent encore le décalage entre la perception que les assistants ont d'eux-mêmes et celle des présidents de département, et ce sur d'importants sujets tels la charge de travail, la gestion du temps, l'accueil et l'introduction dans les départements, ou encore la formation et le mentoring.

Malgré tout, les auteurs terminent leur compte-rendu sur une note positive et optimiste : “[...] it remains the case that many GTA [graduate teaching assistants] are happy with their lot, because to them “the big picture” (gaining useful teaching experience and transferable skills, contact with bright students, closer academic relationships with course leaders, and so on) is more important than just work-load, payment and status” (Park & Ramos, 2002, p. 53).

Dans une étude menée dans une grande université de recherche britannique, Gunn (2007) s'est intéressée notamment à **la vision qu'ont les assistants de leur rôle dans leurs départements**. Selon les résultats obtenus, certains assistants mentionnent en premier lieu leur statut particulier : « [...] to be an intermediary between the lecturers and the students, to be approachable so that students were comfortable asking questions, and to be knowledgeable in order to guide them in terms of understanding lectures, practicals, readings, exams, essays, and administrative matters [...] » (Gunn, 2007, p. 544). D'autres assistants évoquent avant tout leur pratique pédagogique dans les séminaires et travaux pratiques, donc le travail avec les étudiants en petits groupes et de manière interactive. Côté difficultés, certains expriment leur sentiment d'être dévalorisés au sein de leur département : position intermédiaire et inconfortable, non reconnaissance de la valeur de leur expérience, traitement condescendant de la part des collègues ou sentiment d'impuissance face aux conditions en vigueur. Il apparaît donc que le rôle et le statut d'assistant ne sont pas perçus de la même manière par tous les assistants et que les aspects positifs de l'assistantat se mêlent aux aspects négatifs.

Passant aussi en revue les offres accessibles aux assistants de l'institution dans laquelle elle a réalisé son étude, Gunn (2007) souligne la nécessité d'adapter ces offres pour y intégrer des éléments liés à l'enseignement. En effet, selon son constat, la plupart des cours proposés visent essentiellement la réalisation du travail de doctorat et l'acquisition de compétences de recherche ; ces offres ne répondent donc pas aux besoins pédagogiques spécifiques des assistants et ne permettent pas un réel développement professionnel dans la profession enseignante.

⇒ Ces deux études dressent **un bilan en demi-teinte** quant aux situations vécues par les assistants. S'ils sont globalement satisfaits de leur sort, diverses difficultés sont mises en évidence, concernant les relations tant avec les étudiants qu'avec les collègues enseignants. Le statut d'assistant semble prioritairement en cause, du fait de son caractère flou pour la plupart des acteurs. La question de la préparation pédagogique apparaît aussi comme un enjeu central pour les assistants, qui se sentent souvent démunis au début pour faire face à leur mission d'enseignement. On constate aussi une diversité des points de vue entre assistants, un aspect que nous retrouverons dans nos propres résultats.

1.4.2. Approche institutionnelle du développement professionnel des assistants

D'autres études ont adopté une approche plutôt institutionnelle de la thématique. Il s'agit alors de décrire les modèles en vigueur dans les universités concernant les assistants et de mettre en évidence les conditions organisationnelles dans lesquelles ils travaillent et les politiques institutionnelles qui encadrent leur engagement (Davids, 1994). Il peut aussi s'agir d'identifier ce que les universités attendent des enseignants chercheurs, faisant ainsi ressortir les domaines principaux dans lesquels il importe de former et de préparer les assistants et les doctorants, et ce afin qu'ils puissent mener à bien leurs diverses tâches et envisager plus sereinement leur future insertion professionnelle (Adams, 2002).

Davids (1994) s'est intéressé au rôle des assistants dans les universités canadiennes et américaines, à travers une revue de la littérature et des pratiques en cours dans diverses institutions. Il présente **deux modèles opposés concernant les assistants et leur développement professionnel**. Ces modèles diffèrent à plusieurs niveaux : les critères de sélection des assistants, la préparation et la formation des assistants, la communication et l'accompagnement par le professeur responsable, et le feedback à l'assistant sur son enseignement. Davids (1994) souligne que la plupart des systèmes en vigueur se situent quelque part sur le continuum entre le modèle A et le modèle B qui, s'ils représentent des situations extrêmes, permettent de contraster les stratégies adoptées par les universités à des fins descriptives.

Dans le modèle A, intitulé « developmental / apprenticeship perspective », les assistants sont considérés avant tout comme de futurs professeurs en formation. Leur développement professionnel et leur acquisition de compétences pédagogiques sont au centre des préoccupations. Ils bénéficient de multiples opportunités de formation. Les professeurs responsables recherchent le dialogue avec les assistants, leur donnent la possibilité d'expérimenter une variété d'activités pédagogiques, leur fournissent des feedbacks sur leurs performances, et les considèrent comme des « colleagues in training ».

Dans le modèle B, intitulé « cost-efficiency / consumption perspective », les assistants sont exploités et considérés comme une main d'œuvre bon marché. Ils sont engagés en fonctions des besoins des départements et doivent pouvoir effectuer efficacement les tâches qui leur sont assignées – la plupart du temps des corrections d'examens et de travaux. Leur préparation et le développement de leurs compétences ne sont pas considérés comme des aspects importants. Les professeurs responsables ne donnent aucun feedback aux assistants sur leurs pratiques pédagogiques et limitent les échanges aux questions pratiques et administratives.

Un aspect central souligné par Davids (1994) concerne le rôle essentiel joué par les professeurs responsables dans les situations vécues par les assistants, tant en matière de répartition et de planification des tâches que de préparation et d'accompagnement. L'auteur va même plus loin en mentionnant la responsabilité des professeurs au niveau du développement professionnel des assistants : "Part of the course director's (or Professor's) "job description" that is generally left in the shadows is the course director's responsibility to work with teaching assistants in the most productive manner possible, both productive for the professional development of the TA [teaching assistant] and for successful learning among the undergraduates in the course." (Davids, 1994, p. 7)

En conclusion, Davids (1994) plaide pour le développement de politiques institutionnelles plus claires concernant le rôle et la responsabilité des professeurs responsables envers leurs assistants. Il propose par exemple de mentionner ces éléments beaucoup plus clairement dans les cahiers des charges des professeurs et de récompenser de manière significative les bonnes pratiques. D'autres recommandations concernent une préparation systématique des nouveaux assistants, la mise sur pied d'unités de soutien pédagogiques aussi destinées aux assistants, ainsi que l'évaluation régulière des programmes pour les assistants.

The initiative has to be, unfortunately, a top-down process, where the university's central authorities [...] show the necessary leadership. Although faculty people should, ideally, be "self-starters" with regard to TA development or any aspect of teaching quality, the practical realities indicate that administrators have to establish clear policies, provide suitable resources, and follow through to make sure that the new, teaching and learning-oriented interactions that we have been describing become normal reality henceforth. (Davids, 1994, p. 11)

De son côté, dans le cadre du programme américain « Preparing Future Faculty »²², Adams (2002) a réalisé une revue de la littérature consacrée à la préparation du personnel académique et des pratiques en cours. Ceci lui a permis d'identifier **ce que les universités attendent de leurs nouveaux membres et ce que les écoles doctorales devraient offrir aux doctorants pour qu'ils puissent faire face aux tâches qui leur sont confiées et se préparer à leur future carrière**. Cinq domaines sont mis en lumière, qui devraient selon Adams (2002) retenir l'attention des responsables de programmes doctoraux et qui constituent autant de dimensions de développement professionnel pour les futurs enseignants chercheurs universitaires : l'enseignement, la recherche, la vie académique, la recherche d'emploi et les options académiques.

L'enseignement constitue un aspect central du travail dans le monde académique. Les institutions s'attendent à engager des personnes prêtes à enseigner, ayant reçu une bonne formation dans ce domaine. Les aspects à maîtriser sont nombreux, par exemple l'enseignement à des publics hétérogènes, le soutien au développement de compétences transversales chez les étudiants (écriture scientifique, usage des technologies, etc.), l'utilisation de méthodes d'enseignement variées et innovantes, et le conseil aux étudiants. A ce propos, Adams (2002) recommande aux écoles doctorales de fournir aux doctorants une diversité d'expériences pédagogiques et de leur permettre de gagner progressivement en indépendance dans leur enseignement, ainsi que de les introduire à des approches pédagogiques innovantes et variées. Afin de soutenir leur apprentissage, il est important que les enseignants débutants reçoivent des feedbacks constructifs sur leur pratique et qu'ils participent à des groupes de discussion sur des thématiques ciblées. Au niveau formel, une combinaison de séminaires pédagogiques et d'expérience d'assistantat (*teaching assistantship*) constitue apparemment une bonne première étape de formation pédagogique.

La recherche représente un autre pôle fondamental du monde académique. Dans ce domaine, il est important que les chercheurs soient capables de développer différents niveaux de « scholarship » (découverte, intégration, application et enseignement ; voir Boyer, 1990, cité par Adams, 2002, p. 5), de développer un programme de recherche correspondant aux habitudes et aux stratégies de leur université, de travailler avec des ressources limitées, ainsi que de répartir leur temps et leur énergie entre leurs diverses activités (enseignement, recherche et autre). Adams (2002) adresse essentiellement la recommandation suivante aux écoles doctorales : permettre aux doctorants de se familiariser avec les environnements et les conditions de recherche de différents types d'institutions d'enseignement supérieur, afin de développer déjà une certaine polyvalence et flexibilité au niveau des activités scientifiques.

²² “The Preparing Future Faculty (PFF) program is a national movement launched in 1993 to transform the way aspiring faculty members are prepared for their careers. PFF programs provide doctoral students with opportunities to observe and experience faculty responsibilities at a variety of academic institutions with varying missions, diverse student bodies, and different expectations for faculty. PFF programs are implemented at more than 45 doctoral degree-granting institutions and nearly 300 "partner" institutions in the United States.” (Source : <http://www.preparing-faculty.org/>)

Chaque institution possède sa propre « vie académique » ou « culture institutionnelle », qui va notamment influencer le poids relatif des activités d'enseignement, de recherche et d'administration ou de service. Les nouveaux membres de l'institution devront comprendre son fonctionnement et apprendre à travailler dans ce contexte spécifique, gérer les nombreux éléments implicites de cette culture institutionnelle sans se laisser décourager, ou encore participer à la vie académique et à la gouvernance de leur institution (p. ex. participation à des comités, commissions, conseils). Selon Adams (2002), les programmes doctoraux devraient davantage rendre les doctorants conscients de ces enjeux institutionnels et de la réalité de la vie académique. Afin de les y préparer, il serait possible d'ouvrir la discussion sur des sujets ciblés et de les mettre en relation avec des mentors d'autres institutions qui pourraient partager leur expérience académique spécifique.

La recherche d'emploi constitue un enjeu important de la période de formation doctorale. Adams (2002) indique à ce sujet que les doctorants sont souvent mal préparés à rechercher un emploi dans le monde académique, ce qui génère chez eux de l'anxiété, bien qu'ils soient conscients de leurs compétences en tant que chercheurs. Il est donc critique que les doctorants apprennent à postuler de manière ciblée et efficace (pour quels postes et comment ?) ainsi qu'à mener une bonne négociation en cas d'entretien d'embauche, par exemple en ce qui concerne le salaire, les ressources pour les voyages, les équipements informatiques, etc. A ce niveau-là, les écoles doctorales peuvent jouer un rôle en conseillant et en préparant les doctorants à cet aspect de leur avenir professionnel (Adams, 2002). Il est aussi important qu'ils soient encouragés à considérer divers types d'institutions d'enseignement supérieur en vue de la suite de leur carrière.

En lien avec la recherche d'emploi, les doctorants sont souvent peu conscients des différentes options académiques possibles. En effet, les positions stables au sein des universités (*tenure track*) sont rares. Les doctorants se posent donc beaucoup de questions par rapport aux diverses options incertaines qui s'offrent à eux après le doctorat ; quant aux jeunes docteurs, ils font souvent des choix par défaut, ne sachant pas toujours quelles sont les conséquences possibles de leurs décisions. Dès lors, Adams (2002) préconise de les aider à considérer de multiples options de carrière – dans divers types d'institutions d'enseignement supérieur – et à tenir compte des alternatives à la « voie royale ». De son point de vue, les écoles doctorales sont particulièrement bien placées pour encourager les doctorants à devenir conscients des réalités du marché du travail académique et pour les soutenir dans l'élargissement de leur réflexion vers des alternatives intéressantes.

Dans ses conclusions, Adams (2002) plaide en faveur d'une urgente adaptation des programmes doctoraux pour mieux soutenir les doctorants dans leur développement professionnel et dans leur préparation à leur carrière : “Graduate programs should expand graduate study from the current singular focus on research to address the multiple responsibilities new faculty are likely to face. The structure of graduate programs could be modified to include several tracks, each equally valued and supported, that prepare students for different career paths and provide internships in business,

government, or non-profit organizations.” (pp. 12-13) Rappelons que ces recommandations s’inscrivent dans le cadre spécifique du programme américain « Preparing Future Faculty ». Néanmoins, le fait d’élargir le champ du soutien au développement professionnel des doctorants en tenant compte d’autres domaines que la recherche est une perspective très intéressante, d’ailleurs aussi relevée par d’autres auteurs, notamment Bellows (2008) et Smith (2001), comme nous le verrons plus loin.

⇒ L’approche institutionnelle présentée ici met en évidence un élément important pour cette thèse, à savoir le rôle joué par les professeurs responsables dans les situations vécues par les assistants, tant en ce qui concerne la répartition et la planification des tâches que leur encadrement (Davids, 1994). Quant à Adams (2002), elle montre la diversité des domaines de développement des assistants, ce qui contraste avec certaines études uniquement centrées sur leur développement pédagogique et d’autres qui ne les considèrent que comme des doctorants, occultant ainsi la complexité des situations vécues. Notre recherche a justement pour ambition d’adopter un point de vue large, considérant principalement l’enseignement et la recherche, tout en tenant compte d’autres aspects comme le développement de compétences transversales et la planification de la carrière.

1.4.3. Des modèles du développement professionnel des assistants

Dans une **perspective développementale**, on part du principe que les assistants passent par certaines étapes au cours de leur progression dans leurs divers domaines d’activité. De tels modèles « see TAs [teaching assistants] as professionals in a constant stage of development » (Nyquist & Sprague, 1998, pp. 61–62). Dans cette approche, certains auteurs considèrent les assistants principalement comme des enseignants débutants, concentrant alors leurs études sur les activités pédagogiques et sur le développement dans ce domaine. C’est le cas de Nyquist et Sprague (1998), qui présentent un modèle en trois phases du développement pédagogique des assistants, et de Gunn (2007), qui a identifié deux approches de l’enseignement différentes chez les assistants. D’autres auteurs considèrent les assistants d’un point de vue plus large, comme des professionnels évoluant dans différents domaines, et pas seulement dans l’enseignement, tentant ainsi de saisir la complexité de l’expérience de l’assistantat. Ceci rappelle les apports d’Adams (2002) mentionnés ci-dessus. C’est en particulier le cas de Bellows (2008), qui a élaboré un modèle développemental à plusieurs facettes du développement professionnel des assistants.

1.4.3.1. Des modèles du développement pédagogique des assistants

Considérant le développement pédagogique des assistants, Nyquist et Sprague (1998) mettent en exergue **l'importance du contexte académique et individuel**, ce qui rappelle les apports de De Ketele (1996) et de Weller (2011). Comme indiqué en introduction de cette section, le contexte académique est très spécifique à chaque pays. Aux Etats-Unis, la problématique principale concerne la pression exercée sur les universités de recherche pour augmenter la qualité de l'enseignement dispensé aux étudiants, principalement au niveau du 1^{er} cycle. Dès lors,

institutions have moved away from viewing the TA appointment as primarily a low-cost way to provide instruction while funding graduate students' education. In the short term, this had led to much greater investment in the design of quality TA training experiences. In the longer term, it has meant that rewards and resources, even in the most prestigious research departments, have become linked to some extent to stewardship of undergraduate instruction. (Nyquist & Sprague, 1998, p. 63)

Cette revalorisation du statut de l'enseignement dans les universités américaines montre aux assistants qu'un certain niveau de performance pédagogique est désormais requis, même pour les chercheurs les plus brillants. Ils sont donc clairement encouragés à s'intéresser à l'enseignement et à s'y préparer de façon adéquate.

Quant au contexte individuel, il inclut trois facteurs :

- les théories et représentations personnelles des assistants au sujet d'un enseignement efficace, qui consistent en des préconceptions profondément enracinées fondées sur la biographie personnelle et constituent un filtre à travers lequel les nouvelles informations seront traitées, voire éventuellement déformées afin de correspondre à cette vision préalable ;
- les messages que les assistants reçoivent au sujet de l'enseignement, provenant de diverses sources (l'institution, le département, les superviseurs) et qui sont souvent contradictoires (p. ex. le président du département explique à quel point la qualité de l'enseignement dépend du bon travail des assistants et à quel point leurs performances pédagogiques actuelles affecteront leur carrière future VS les directeurs de thèse enjoignent les assistants à ne pas perdre trop de temps avec l'enseignement et à privilégier leur recherche) ;
- les pairs, en particulier des assistants plus expérimentés, qui deviennent une importante source d'information pour les novices (en particulier pour les sujets « critiques » ou « risqués ») en vertu de leur statut intermédiaire par rapport aux professeurs, que les nouveaux assistants ont tendance à consulter directement avant tout pour des questions formelles ou administratives.

Nyquist et Sprague (1998) présentent un **modèle en trois étapes du développement pédagogique des assistants**, comme le montre la figure 4 ci-dessous (schéma repris de Sprague & Nyquist, 1991) : apprenant senior (*senior learner*), collègue en formation (*colleague-in-training*) et collègue junior (*junior colleague*). Les évolutions des assistants peuvent être représentées sur quatre dimensions, qui sont autant d'indicateurs de leur développement pédagogique : leurs préoccupations, leur discours sur des sujets disciplinaires spécifiques, leur relation avec les étudiants et leur relation avec l'autorité.

SENIOR LEARNER	COLLEAGUE-IN-TRAINING	JUNIOR COLLEAGUE
Concerns Self / Survival <i>How will students like me?</i>	Skills <i>How do I lecture, discuss?</i>	Outcomes <i>Are students getting it?</i>
Discours level Presocialized <i>Give simplistic explanations</i>	Socialized <i>Talk like insiders, use technical language</i>	Postsocialized <i>Make complex ideas clear without use of jargon</i>
Approach to authority Dependent <i>Rely on supervisor</i>	Independent or Counterdependant <i>Stand on own ideas ; defiant at times</i>	Interdependant / Collegial <i>Begin to relate to faculty as partners in meeting instructional challenges</i>
Approach to students Engaged / Vulnerable ; student as friend, victim or enemy <i>« Love » students, want to be friends, expect admiration, or are hurt, angry in response, and personalize interactions</i>	Detached ; student as experimental subject <i>Disengage or distance themselves from students ; becoming analytical about learning relationships</i>	Engaged / Professional ; student as client <i>Understand student/instructor relationships and the collaborative effort required for student learning to occur</i>

Figure 4 : Modèle de Sprague et Nyquist (1991) « Indicators of TA Development »
(tiré de Nyquist & Sprague, 1998, p. 67)

Lorsque les assistants décrivent leurs préoccupations professionnelles, les résultats montrent une progression à travers les trois étapes du modèle : au tout début, ils sont essentiellement centrés sur eux-mêmes et sur leur survie ; après les premières expériences, il devient plus important pour eux de maîtriser des compétences pédagogiques comme faire un exposé, mener des discussions, noter des travaux et construire des examens ; finalement, lorsqu'ils ont atteint un certain niveau de confort dans leur rôle pédagogique, leurs préoccupations se tournent vers l'impact de leur enseignement sur les étudiants et leurs apprentissages. Les assistants opèrent donc une décentration, se focalisant d'abord sur eux-mêmes pour se tourner progressivement vers les étudiants. Cette dimension a aussi été mise en évidence par les travaux de Marti et Huberman (1989) et de Kagan (1992) menés auprès des enseignants novices du primaire.

La deuxième dimension du modèle concerne la manière dont les assistants parlent de leur discipline. Au départ, ils utilisent un vocabulaire technique rudimentaire dans un discours informel (présocialisé) ; au fur et à mesure de leur immersion dans leur discipline et de leur familiarisation avec des tournures spécialisées, leur discours devient plus précis, plus fluide et plus assuré (socialisé), mais s'accompagne aussi d'une importance exagérée accordée à la terminologie et d'une insistance trop poussée sur des distinctions secondaires ; au troisième stade du modèle, les assistants sont capables de connecter le langage scientifique et le langage courant (post-socialisé) et d'apporter des exemples et illustrations pertinents sans partir dans des digressions de spécialistes, produisant ainsi des explications simples sans être simplistes, précises sans être pédantes.

Concernant leurs relations avec les étudiants, les assistants du premier stade les décrivent comme personnelles et intenses, ils souhaitent vivement être appréciés et peuvent être intimidés par certains étudiants, voire par toute une classe ; par la suite, leur attitude devient plus détachée et analytique, et il leur importe avant tout d'être respectés par les étudiants ; finalement, les assistants expliquent qu'ils ne se sentent plus vulnérables dans leurs relations avec les étudiants, ne cherchant plus à être ni appréciés, ni respectés, mais se focalisant plutôt sur les besoins des étudiants, et plus sur les leurs. Cette transformation correspond à une décentration progressive opérée par les assistants et déjà mise en évidence à propos de l'évolution de leurs préoccupations.

La quatrième et dernière dimension du modèle concerne la relation avec l'autorité. Au départ, les assistants sont très dépendants de leur superviseur ou des enseignants expérimentés avec lesquels ils travaillent, ils demandent beaucoup de soutien et de feedback, et ont besoin de conseils et de prescriptions claires sur les tâches qui leur sont confiées ; grâce à l'expérience graduellement acquise et en particulier si les feedbacks des étudiants sont positifs, ils deviennent plus autonomes par rapport à leurs supérieurs, allant parfois même jusqu'à rejeter leur autorité ; le troisième stade, celui de « *junior colleague* » (un terme aussi utilisé par Girves et Wemmerus (1988)), est caractérisé par « a more collegial connection between TAs and supervisors » (Nyquist & Sprague, 1998, p. 75), ces derniers considérant désormais les assistants comme des collègues autonomes et des partenaires.

Selon les auteurs, ce modèle est relativement dynamique. **Les assistants y entrent à différents stades et progressent à des rythmes différents.** « TA's [teaching assistants] development is neither linear nor smooth. [...] The path of TA development is best envisioned as a spiral. [...] The spiral image is a combination of a pendulum and an ascendant line. » (Nyquist & Sprague, 1998, pp. 78-79) En conclusion, les auteurs mettent en lumière l'importance de fournir une supervision adaptée à l'étape de développement où se situe chaque assistant et de tenir compte de son rythme de progression. Dès lors, la posture du superviseur doit évoluer, tout comme les tâches confiées aux assistants et les modalités d'accompagnement et d'évaluation :

TAs [teaching assistants] will benefit from supervisors who adapt as the TAs change, providing close supervision in the beginning but progressing to a role as consultant and colleague. For this to happen, the supervisor must incrementally and appropriately transfer responsibility for instructional decisions to the TA. In the ideal situation, the assignments for TAs should show a similar progression from specified duties or an assisting role to assuming responsibility for class sessions or even a whole course. TA preparation activities would also need to move from directed supervision to reflective practicums where approaches, results, and new ideas would be shared among colleagues. And, finally, assessment practices of TA performance should move from direct, daily/weekly assessment to providing collegial feedback helping the TA to develop a personal teaching style. (Nyquist & Sprague, 1998, p. 84)

⇒ Comme contribution au cadrage théorique de cette thèse, le modèle élaboré par Sprague et Nyquist (1991) formalise le développement pédagogique des assistants selon différentes dimensions investiguées dans notre recherche, comme les préoccupations des assistants, leurs relations avec les étudiants et leur rapport à l'autorité (en particulier à leur professeur responsable). Son atout principal est d'avoir été développé auprès d'assistants directement, même si, comme nous l'avons vu, certains aspects ont aussi été soulevés par des auteurs ayant travaillé auprès d'enseignants d'autres degrés. Les auteurs attirent aussi l'attention sur l'importance conjointe des caractéristiques individuelles et du contexte académique. Enfin, ce modèle met en exergue l'importance de l'encadrement pédagogique des assistants, qui doit faire l'objet d'une attention et d'une réflexion particulières de la part des professeurs responsables. Nous verrons que ceci constitue effectivement un aspect critique de l'expérience des assistants à l'Université de Fribourg.

Gunn (2007) s'est elle aussi intéressée au développement pédagogique des assistants, décrit comme une « socialization into pedagogical practice » (Gunn, 2007, p. 536). A travers une étude menée dans une grande université de recherche britannique, elle a investigué en particulier **leurs approches de l'enseignement et de la qualité de l'enseignement**. Deux conceptions émergent des résumés écrits rendus par les assistants dans le cadre de leur formation pédagogique : certains voient l'enseignement comme une relation unidirectionnelle se concentrant sur la transmission des savoirs, alors que d'autres le considèrent comme une relation bidirectionnelle comprenant un dialogue à propos de l'apprentissage entre le tuteur et les étudiants. Dans la première vision, il s'agit tout d'abord pour l'assistant de bien préparer son cours, de communiquer clairement avec les étudiants, de choisir les méthodes adaptées à la transmission du contenu et de mettre en évidence l'importance et la pertinence du sujet pour les étudiants ; les assistants faisant part de cette approche n'ont cependant pas une vision simpliste de l'enseignement, car ils mentionnent aussi les relations avec les étudiants, indiquant l'importance de définir clairement les limites de leurs contacts avec ces derniers. Dans la seconde vision, il s'agit surtout pour l'assistant d'intégrer les questions relationnelles et pratiques dans sa

préparation de l'enseignement, de développer une relation de confiance avec les étudiants et d'engager avec eux le dialogue à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. Comme le souligne Gunn (2007), tous les répondants à l'étude semblent avoir une vision déjà relativement complexe de l'enseignement, même si certains font état d'une réflexion plus élaborée que d'autres.

On remarque ici que tous les répondants à cette étude ne se trouvent pas au même stade de développement durant leur assistantat, ce qui plaide pour une vision nuancée de leur développement professionnel : « [...] it is striking that each of these groups seems to express different phases of professionalism [...]. In short, the responses made by these GTAs [graduate teaching assistants] seem to imply that any homogeneous sense of socialization and teacher development over-simplifies the situation. » (Gunn, 2007, p. 545)

⇒ De ceci, nous pouvons retenir pour notre propre recherche l'idée centrale de socialisation professionnelle durant l'assistantat, en particulier dans le domaine de l'enseignement. Il faut aussi relever le fait que les assistants peuvent avoir des conceptions de l'enseignement différentes les uns des autres, ce qui va influencer notamment leurs pratiques pédagogiques et leurs relations avec les étudiants. Ceci plaide en faveur d'un modèle du développement pédagogique des assistants en plusieurs phases, même s'il faut insister sur le caractère non linéaire de ce développement (cf. Nyquist & Sprague, 1998).

1.4.3.2. Un modèle plus complet du développement professionnel des assistants

Toujours dans l'approche développementale, d'autres auteurs considèrent les assistants d'un point de vue plus large, comme des professionnels évoluant dans différents domaines, et pas seulement dans l'enseignement. C'est le cas de Bellows (2008), qui a élaboré un **modèle développemental à plusieurs facettes du développement professionnel des assistants** :

The model is organized around three developmental stages – early, middle, and advanced – that reflect the experiences of graduate students as they move in, move through, and move out of graduate school. [...] In this model, each stage relates to specific developmental tasks that must be negotiated during the graduate experience. [...] Developmental tasks are then linked to five general categories: academic, instructional, career, leadership, and engagement. (Bellows, 2008, pp. 8–9)

Au premier stade (*early stage*), les assistants découvrent ce qu'il faut faire pour réussir leur doctorat et leur assistantat ; au deuxième stade (*middle stage*), ils développent et démontrent leurs compétences ; au troisième stade (*advanced stage*), ils se préparent pour la transition vers leur carrière et leur rôle professionnel futurs.

Ce modèle met en exergue cinq domaines de progression et d'apprentissage des assistants :

- le développement académique comprend les compétences dont ils auront besoin pour être de bons scientifiques (p. ex. compétences de rédaction et de communication orale, éthique, responsabilité professionnelle) ;
- le développement pédagogique met l'accent sur la formation à l'enseignement générale et disciplinaire et sur le développement de pratiques réflexives ;
- le développement de la carrière inclut l'exploration de diverses voies académiques et non académiques ;
- le développement du leadership se centre sur le développement de compétences de leadership, de gestion du changement et de travail en équipe ;
- l'engagement se réfère à la recherche collaborative (*community-based research*) et aux activités de service participatives.

Bellows (2008) plaide pour une approche plus explicite et intentionnelle du développement professionnel des assistants, de façon à les préparer le mieux possible pour leur carrière après l'assistantat et le doctorat. En effet, « only about a half of doctoral degree recipients will find work as tenure-track faculty members in a college or university, while the other half will seek non-academic careers » (Bellows, 2008, p. 3). Elle propose donc une approche intégrative du développement professionnel, avec des expériences variées complétant la formation disciplinaire spécifique. Ce but peut être atteint à travers une diversité d'activités, comme l'organisation d'ateliers et de colloques sur la recherche, l'enseignement et le service ; le soutien de relations de mentoring positives entre les assistants et les superviseurs ; l'offre de certifications en enseignement supérieur et en développement professionnel ; le soutien au développement de compétences en recherche d'emploi dans le domaine académique et non académique ; ou encore la mise à disposition de ressources documentaires ciblées. La caractéristique centrale d'une telle orientation est de soutenir les assistants dans le développement de leur identité professionnelle (Bellows, 2008, p. 3). En effet, il semble que l'identité académique commence à être formée déjà durant la phase d'assistantat et de doctorat, soit au cours du processus de socialisation professionnelle (Gunn, 2007). Mais Bellows (2008) indique que, pour atteindre cet objectif, les praticiens sur le terrain (mentors, professeurs, conseillers pédagogiques, etc.) ont besoin de connaissances, compétences et attitudes spécifiques qui restent à développer ou à compléter.

⇒ Comme annoncé auparavant, on retrouve des éléments communs et utiles à notre recherche entre le modèle de Bellows (2008) et les recommandations formulées par Adams (2002) dans le cadre du programme américain « Preparing Future Faculty » (cf. point 1.4.2). Un point commun est l'accent porté sur le développement dans l'enseignement, la recherche et la carrière. Il s'agit aussi pour les deux auteurs de former des professionnels efficaces et compétents pour leur futur emploi. En outre, tous deux mentionnent une responsabilité institutionnelle dans le développement professionnel des

futurs enseignants chercheurs universitaires (programmes doctoraux, initiatives internes, etc.). Toutefois, l'angle de vue d'Adams (2002) est plutôt institutionnel (ce que les universités attendent et ce que les écoles doctorales peuvent faire), alors que celui de Bellows (2008) est plutôt individuel (sur quelles dimensions les assistants se développent). Une autre différence est que Bellows (2008) insiste sur la nécessité pour les assistants d'envisager des options de carrière en dehors du monde académique, alors qu'Adams (2002) se contente de promouvoir la prise en compte de diverses possibilités essentiellement dans cet environnement-là.

A noter enfin que les recommandations formulées par Adams (2002) à l'égard des écoles doctorales ont lieu dans un contexte très spécifique, à savoir le programme « Preparing Future Faculty », établi aux Etats-Unis depuis environ 20 ans déjà et fondé explicitement sur la collaboration et le « networking » entre les institutions. D'autres pays, dont la Suisse, sont encore loin d'une telle situation, même si des écoles doctorales interinstitutionnelles existent déjà. On peut citer par exemple les programmes doctoraux de la CUSO (Conférence universitaire de Suisse occidentale)²³, ainsi que l'université doctorale IERFA (Institut européen de recherche en formation et en analyse de l'activité)²⁴.

1.4.4. *Les conditions du développement professionnel des assistants*

Parallèlement aux diverses tentatives de modélisation du développement professionnel des assistants, d'autres études ont été plus précisément consacrées aux conditions influençant ce processus. Cet aspect a été étudié selon des perspectives plus ou moins larges : alors que Smith (2001) s'est intéressée aux événements clés favorisant ou empêchant la progression sur différentes dimensions, d'autres auteurs ont choisi un angle plus ciblé, comme l'influence de la formation et de l'expérience antérieures des assistants dans l'enseignement (Shannon et al., 1998) ou encore de la formation pédagogique des assistants dans leur département ou institution (Harris et al., 2009 ; Myers, 1994).

1.4.4.1. Des événements clés positifs et négatifs sur six dimensions

Smith (2001) a mené une étude longitudinale dans une université américaine auprès de jeunes chercheurs en fin de thèse et lors de leurs débuts dans un poste académique. Elle a identifié **les événements clés (*pivotal events*) de l'expérience doctorale reconnus par les participants comme ayant contribué à leur développement professionnel et à une bonne préparation pour leur futur poste**. « Pivotal events are those experiences which shape a graduate student's and new faculty's professional development and allow them to be knowledgeable and successful participants in the

²³ <http://www.cuso.ch/programmes-doctoraux/>

²⁴ <http://crf.cnam.fr/reseaux-de-recherche/reseau-ierfa--483567.kjsp>

academic culture of their institution. » (Smith, 2001, p. 97) Ces expériences contribuent positivement ou négativement au développement professionnel des assistants ainsi qu'à la transition vers leurs nouveaux rôles professionnels.

Les résultats montrent que, si les expériences significatives identifiées par les participants à l'étude sont peu nombreuses, elles sont aussi « dramatically important in both positive and negative ways » (Smith, 2001, p. 99). Les événements clés concernent six dimensions : les compétences disciplinaires (*scholastic skills*), les compétences de planification (*planning skills*), les compétences de gestion (*management skills*), les compétences de présentation et de communication (*presentation and communication skills*), les compétences d'évaluation et de feedback (*evaluation and feedback skills*) et les compétences interpersonnelles (*interpersonal skills*). Cette multiplicité des domaines de progression des assistants rappelle la perspective adoptée par Adams (2002) et Bellows (2008), présentée auparavant ; elle nous paraît particulièrement pertinente dans le cadre de cette thèse, qui cherche à saisir la complexité de l'expérience des assistants.

Pour chaque dimension du modèle de Smith (2001), des exemples d'événements positifs et négatifs sont listés. On remarque donc que, des deux côtés, les facteurs d'influence peuvent dépendre de l'institution, du département, du superviseur ainsi que des pairs et collègues. Par exemple, recevoir un feedback sur l'enseignement aide les assistants à développer leurs compétences de planification ; au contraire, le manque de soutien au niveau du département en ce qui concerne l'enseignement les empêche de développer leurs compétences disciplinaires. En général, les offres de formation, le soutien et la guidance, ainsi que les opportunités d'expérimenter et d'être actif sont considérées comme des expériences favorables au développement professionnel. A l'inverse, le manque de soutien, les messages négatifs (p. ex. le message d'ignorer les évaluations par les étudiants ou les messages dépréciant les capacités des étudiants), le manque de formation et le manque d'opportunités d'expérimenter sont perçus comme des expériences défavorables.

⇒ L'approche par événements clés sera utilisée dans l'étude qualitative de notre recherche : durant les entretiens, les assistants seront invités à raconter des moments où ils ont eu l'impression d'apprendre, de progresser. Cela nous permettra d'identifier les conditions favorables et défavorables à leur développement professionnel.

1.4.4.2. La formation et l'expérience pédagogiques antérieures

D'autres auteurs ont étudié **l'impact de la formation et de l'expérience antérieures des assistants dans l'enseignement** sur leur efficacité pédagogique (Shannon et al., 1998). Deux constats liés au manque de préparation des assistants pour leurs activités d'enseignement sont à l'origine de cette étude. Premièrement, la recherche étant considérée comme plus importante que l'enseignement dans le monde académique, la socialisation des assistants dans l'enseignement supérieur est réalisée

différemment sur les deux plans : « However, since the socialization into the university research function has become a major focus of graduate assistantship [...], teaching becomes a secondary faculty pursuit » (Shannon et al., 1998, p. 440). Le second constat concerne le manque d'offres de formation des assistants pour leurs tâches pédagogiques, ainsi que l'inadéquation des offres existantes, essentiellement centrées sur les aspects administratifs plutôt que pédagogiques et visant surtout la résolution immédiate de problèmes rencontrés en classe plutôt que le développement professionnel des assistants. Malgré ces difficultés, force est de constater que les assistants se débrouillent malgré tout. C'est notamment par le biais de l'expérience sur le terrain qu'ils apprennent à enseigner, soit grâce au feedback des étudiants, des collègues plus expérimentés et des pairs, soit par leur analyse personnelle des expériences vécues. On peut néanmoins relever un besoin accru de mentoring pour les assistants, qui bénéficieraient d'un travail plus étroit avec des collègues expérimentés.

La recherche de Shannon et al. (1998), menée auprès de près de 300 assistants d'une université américaine, ayant l'entière responsabilité d'un enseignement et provenant de diverses disciplines, visait à étudier l'efficacité des assistants. Plus précisément, il s'agissait d'examiner l'impact de leur formation pédagogique antérieure (formation préparatoire comme assistant et diplôme en éducation), de leur expérience antérieure dans l'enseignement (assistantat dans l'enseignement supérieur, enseignement au secondaire et enseignement aux niveaux préscolaire et primaire) et de leur discipline d'origine. A chaque fois, les perceptions des étudiants ont été confrontées aux auto-évaluations des assistants sur neuf dimensions permettant de mesurer leur efficacité (35 items).

Au niveau de l'impact de la formation antérieure, les résultats montrent tout d'abord l'effet positif d'un diplôme en éducation ; les assistants possédant un tel diplôme sont considérés comme plus efficaces par leurs étudiants, même si eux-mêmes ne s'évaluent pas mieux que les assistants sans diplôme antérieur. L'étude met aussi en évidence un effet positif, mais limité, des formations proposées par l'institution ou le département ; en effet, ces dernières ne permettent pas aux assistants d'être vraiment préparés, car elles sont généralement trop courtes, fondées sur des contenus inadaptés, avec peu ou pas de possibilité de s'entraîner aux techniques et d'enseigner « pour de vrai » avant de se retrouver devant les étudiants.

Concernant l'expérience antérieure dans l'enseignement, les auteurs ont découvert les effets positifs sur l'efficacité des assistants d'une expérience au préscolaire/primaire ou au secondaire ; ce sont toutefois les étudiants qui relèvent cette différence, et pas les assistants eux-mêmes. Par ailleurs, les résultats montrent un effet « pervers » d'une expérience antérieure comme assistant : les assistants s'auto-évaluent mieux que leurs étudiants ne les évaluent ; cette différence peut être expliquée par le fait que les assistants ayant déjà une expérience dans l'enseignement supérieur souhaitent la valoriser et se sentent déjà compétents (bonnes auto-évaluations), mais que, du fait d'un manque de supervision, ils n'ont alors pas pu s'améliorer et accusent toujours des lacunes (mauvaises évaluations des étudiants).

Enfin, au niveau de la différence entre les disciplines perçue par les étudiants, les assistants en sciences de l'éducation semblent plus efficaces que ceux en « liberal arts » et qu'en ingénierie ; les assistants en sciences et mathématiques sont les moins bien notés. Par contre, les auto-évaluations des assistants sont relativement similaires quelle que soit leur discipline d'origine.

Dans leurs conclusions, Shannon et al. (1998) relèvent la tendance générale des assistants à s'auto-évaluer tous de la même manière, quels que soient leurs atouts réels, et la tendance générale des étudiants à davantage différencier les groupes en fonction de leur expérience ou formation antérieure. Sur base de ce constat, les auteurs formulent diverses recommandations concernant la formation préparatoire des assistants. Il s'agit de modifier d'une part les contenus abordés (augmenter l'accent sur les méthodes pédagogiques, la planification et l'évaluation des apprentissages des étudiants) et d'autre part les méthodes utilisées (plus d'implication des participants, plus d'interactivité, plus de formation en petits groupes, avec des études de cas, des simulations et des séquences de micro-enseignement). Ils plaident également pour davantage de supervision par les professeurs responsables (observation, stage) et de feedback par le biais de l'évaluation de l'enseignement (en combinant plusieurs sources).

Ces deux dernières recommandations rappellent des **tendances émergentes relatives au développement professionnel des enseignants** et mises en évidence par Collinson et al. (2009). D'un côté, les pratiques de mentoring s'avèrent très utiles et porteuses d'apprentissages. Formel ou informel, le mentoring permet aux enseignants débutants d'apprendre progressivement les rôles de plus en plus complexes qui leur sont dévolus et constitue une voie privilégiée pour l'acquisition d'habitudes d'apprentissage. Il leur permet en outre d'augmenter leur confiance en eux en tant que novices. D'un autre côté, Collinson et al. (2009) montrent que de nouvelles pratiques d'évaluation des enseignements sont apparues. Désormais, cette dernière peut prendre plusieurs formes (inspection, supervision, etc.). L'idée est en tout cas de tenter de résoudre le paradoxe entre une évaluation sommative telle que pratiquée depuis longtemps et la visée explicitement formative des programmes de développement professionnel mis sur pied en parallèle. Des alternatives déjà explorées par certains praticiens sont prometteuses, comme par exemple le coaching par les pairs, l'auto-évaluation, les portfolios d'enseignement, etc.

1.4.4.3. La formation pédagogique fournie dans les département ou institutions

D'autres chercheurs ont souhaité évaluer **la portée du programme de formation mis sur pied pour les assistants** du département de mathématiques et statistiques d'une grande université publique américaine (Harris et al., 2009). Cette évaluation reposait sur deux types de données : d'une part, les auteurs ont conduit des entretiens auprès des participants à la formation afin de recueillir leurs impressions ; d'autre part, ils ont utilisé les résultats des questionnaires d'évaluation semestriels de

l'université remplis par les étudiants (évaluation du cours et de la performance de l'assistant). A cet égard, il ressort que, du point de vue des étudiants, les assistants ayant participé au cours se distinguent des non participants sur divers aspects de leur enseignement : ils sont plus disponibles pour les étudiants en dehors des cours, ils stimulent mieux leur apprentissage, ils encouragent davantage leurs questions et commentaires, ils présentent l'information plus clairement et ils mettent mieux en évidence les points et concepts centraux. En revanche, il n'y a pas de différence au niveau du traitement respectueux et juste de tous les étudiants par les assistants, ni de leur connaissance du sujet à enseigner.

Les entretiens conduits auprès des participants à diverses sessions de la formation montrent que certains assistants estiment avoir réalisé des apprentissages sur plusieurs dimensions : ils se sentent plus calmes et moins stressés dans leur enseignement, ils ont gagné en confiance, en confort et en humilité, et ils sont rassurés de voir que d'autres assistants partagent leur difficultés et leurs soucis ; ils sont devenus plus patients et plus indulgents avec les étudiants ; ils ont changé leur conception de l'enseignement et leur pratique d'enseignement (incorporer différentes méthodes d'enseignement, tendre vers plus d'interactivité) ; ils ont aussi identifié des pistes d'amélioration de leur enseignement et ils se sont engagés dans un processus réflexif à plus long terme. A l'inverse, d'autres participants estiment ne pas avoir appris grand-chose dans cette formation et n'avoir pas changé leurs attitudes vis-à-vis de l'enseignement ou leurs pratiques d'enseignement.

En conclusion, Harris et al. (2009) estiment que les données recueillies grâce aux questionnaires remplis par les étudiants sont consistantes avec celles récoltées lors des entretiens avec les assistants ayant participé à la formation proposée. En effet, il est raisonnable de penser que les niveaux de confort et de confiance que les assistants ont atteints grâce au cours ont pu influencer leur propension à engager davantage le dialogue avec les étudiants en classe et en dehors ; à cette occasion, ils ont également pu être sensibilisés à la présentation claire de l'information, à la mise en évidence des éléments centraux et à la stimulation de l'apprentissage des étudiants, aspects relevés par les étudiants comme meilleurs chez les participants à la formation que chez les non participants.

Dans la même idée, Myers (1994) a mené une étude auprès des participants inscrits au programme pour les nouveaux assistants d'une université américaine. Les résultats montrent que **leur participation à cette formation préparatoire leur a été bénéfique**. En effet, pour plus de la moitié des participants, cette offre leur a permis de diminuer leurs craintes et leurs préoccupations concernant leurs futures tâches. Ceci indique que la formation préparatoire des assistants constitue une expérience socialisatrice positive qu'il convient de favoriser dans les institutions d'enseignement supérieur.

⇒ De telles études montrent **l'importance des facteurs environnementaux pouvant influencer positivement ou négativement le développement pédagogique des assistants**. Nous reprenons ce constat au point suivant et le mettons en perspective par rapport au rôle des caractéristiques individuelles.

1.4.4.4. Des facteurs internes et externes

⇒ Au niveau du **rôle des conditions externes**, Hofstetter et Lévy (1990) ont montré, à travers leur étude auprès des assistants en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, que la différence hiérarchique avec les professeurs responsables pouvait être un obstacle à des conditions de travail satisfaisantes. C'est pourquoi des études sur l'environnement professionnel des assistants peuvent permettre de « identify and support the institutional enabling factors which contribute to positive experiences while reducing the events which seem to detract from the development of a professional approach to the scholarship of teaching » (Smith, 2001, p. 97). Par ailleurs, nous remarquons ici **l'importance de la formation pédagogique des assistants** (Harris et al., 2009 ; Myers, 1994 ; Smith, 2001), un aspect qui sera particulièrement examiné dans cette thèse.

⇒ Mais **les facteurs individuels ne doivent pas non plus être négligés**, comme le montre l'étude de Shannon et al. (1998) présentée ci-dessus. Ainsi, une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement s'avèrent des atouts précieux pour les assistants débutants. Il est toutefois important qu'ils puissent consciemment faire le lien entre ces dispositions personnelles et les tâches qui leur sont confiées, afin de pouvoir établir des parallèles et tirer parti de ces apports antérieurs pour mener à bien leurs nouvelles activités pédagogiques. Plus largement, l'importance des caractéristiques propres à chaque personne (aspects biographiques, caractéristiques identitaires, phase de développement, etc.) a aussi été mise en évidence (Day & Sachs, 2004 ; Malm, 2009).

1.4.5. *L'exemple du monitorat d'enseignement supérieur en France*

Mis en place en France en 1989, le système du monitorat d'enseignement supérieur²⁵ visait à former et à accompagner les doctorants dans leur développement professionnel au niveau de l'enseignement au supérieur. Concrètement, les moniteurs étaient rattachés à l'un des 14 CIES²⁶ (Centres d'Initiation à

²⁵ « Il s'agissait d'attribuer aux meilleurs étudiants de DEA [diplôme d'études approfondies], non seulement une allocation de recherche afin qu'ils préparent leur doctorat, mais aussi, pour une partie de ceux qui le souhaiteraient, une allocation supplémentaire de monitorat d'enseignement supérieur, en contrepartie d'un enseignement de 64 heures annuelles en premier cycle, et d'une obligation de s'initier au métier d'enseignant du supérieur pendant dix jours chaque année. En cumulant l'allocation de recherche et celle de monitorat, les moniteurs, qui sont recrutés pour trois ans, perçoivent environ 1'220 euros nets par mois. » (Coulon, Ennafaa, & Paivandi, 2004, p. 13)

²⁶ Liste des 14 CIES : http://cies.univ-provence.fr/les_CIES.htm

l'Enseignement Supérieur) répartis sur le territoire français. Les CIES dispensaient une formation de 30 journées environ étalées sur les trois ans du monitorat, abordant les thématiques suivantes : les systèmes universitaires, les métiers de l'université, les usages pédagogiques, le développement de la personne et la sensibilisation à la diffusion de la culture scientifique²⁷. Chaque moniteur bénéficiait également du soutien d'un tuteur dans son université d'attache. Il s'agissait d'un enseignant du même département qui avait pour tâche, en particulier au cours de la première année de monitorat, d'aider le moniteur à « entrer dans le métier d'enseignant chercheur » (Coulon et al., 2004, p. 127). Cette aide pouvait prendre plusieurs formes : choix de textes pour les travaux dirigés, évaluation et correction des travaux, invitation à des réunions du département, invitation à assister à un cours dispensé par le tuteur, etc. A l'heure actuelle, le monitorat n'existe plus en tant que tel et les derniers moniteurs ont effectué leur service durant l'année académique 2010-2011 ; le statut de moniteur a depuis été remplacé par le contrat doctoral²⁸.

Malgré cette disparition, nous avons estimé utile de présenter le dispositif du monitorat, qui a représenté l'une des initiatives les plus concrètes en Europe pour former et accompagner les enseignants débutants dans leur développement pédagogique. Il a ainsi apporté des contributions essentielles à la question du développement professionnel des nouveaux arrivants dans l'enseignement supérieur. Il s'agit aussi d'un modèle particulièrement bien documenté en langue française, ayant fait l'objet de plusieurs enquêtes et de diverses publications (dont Coulon et al., 2004 ; Paivandi, 2010 ; Simonet, 1994). Par ailleurs, le fait que ce dispositif ait été mis en place dans un pays européen offre l'avantage d'une certaine proximité de contexte – certes toute relative – par rapport au cadre de notre recherche. Enfin, le monitorat présente certaines similitudes avec le système de l'assistantat organisé à l'Université de Fribourg, permettant des parallèles intéressants pour cette thèse. Par exemple, les assistants comme les moniteurs mènent de front leur thèse de doctorat et des activités pédagogiques ; on peut donc raisonnablement penser que les expériences vécues sont assez semblables, notamment en ce qui concerne les produits de leur développement professionnel. Par contre, une différence notable réside dans le dispositif formalisé d'accompagnement et de formation des moniteurs et dans l'obligation qu'ils ont d'y participer, ce qui n'existe pas en tant que tel à l'Université de Fribourg.

Les études sur le monitorat d'enseignement supérieur se sont révélées utiles pour notre recherche à double titre. D'une part, le questionnaire utilisé dans l'une des enquêtes (Coulon et al., 2004) a fourni une bonne base à l'élaboration du questionnaire envoyé aux assistants de l'Université de Fribourg pour

²⁷ Source : <http://cies.univ-provence.fr/monitorat.htm>

²⁸ « En France, le contrat doctoral est un cadre juridique [...] auquel un établissement public peut se référer pour recruter un doctorant au moyen d'un contrat de travail de droit public à durée déterminée. Il se substitue à l'allocation de recherche, au monitorat d'initiation à l'enseignement supérieur et au dispositif des doctorants-conseils [...]. » (Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Contrat_doctoral ; consulté le 27 juin 2013). Voir aussi Paivandi (2010), note 1 (p. 41).

l'étude quantitative. D'autre part, les résultats concernant l'expérience des moniteurs et la construction, durant le monitorat, d'une nouvelle identité professionnelle, ont contribué à élaborer la grille d'analyse catégorielle utilisée pour coder et analyser les transcriptions d'entretiens avec les assistants.

L'une des sources d'information les plus complètes sur le monitorat consiste en une large enquête menée auprès de 3'327 moniteurs (Coulon et al., 2004) et poursuivant deux objectifs : premièrement, évaluer l'efficacité du dispositif mis en place ; deuxièmement, permettre aux moniteurs de rendre compte de leur expérience, en lien avec l'enseignement, la recherche ou la formation suivie dans leur CIES. Les résultats principaux de l'enquête touchent deux aspects : d'une part, l'expérience des moniteurs, et notamment leurs motivations à entrer dans le dispositif du monitorat, leur rapport à leur environnement de travail et les difficultés qu'ils y rencontrent, leurs activités scientifiques et universitaires, et leurs projets professionnels après la thèse ; d'autre part, la construction d'une nouvelle identité d'enseignant chercheur chez les moniteurs et la façon dont ils vivent la période de transition qui les mène de leur statut d'étudiant à celui d'enseignant.

1.4.5.1. L'expérience des moniteurs

Voici maintenant les principaux résultats de l'enquête de Coulon et al. (2004) pour ce qui touche à l'expérience des moniteurs au sein de ce système de formation et d'accompagnement. Pour ce qui est de leurs motivations à entrer dans le dispositif du monitorat d'enseignement supérieur, ils invoquent **trois raisons principales** : l'intérêt pour l'enseignement (91% des répondants), des considérations matérielles (recevoir un complément salarial à l'allocation de recherche) (75%) et la volonté de faciliter leur entrée dans l'enseignement supérieur (69%). Pour ces réponses les plus fréquentes, la discipline ne semble pas constituer un facteur de différenciation entre les moniteurs.

Concernant leur environnement de travail, les moniteurs déclarent entretenir **de bons rapports avec les enseignants de leur département**. Les échanges sont fréquents, l'accueil est bienveillant, et ils reçoivent aide et conseils pédagogiques. En revanche, ils ne paraissent pas réellement intégrés dans leur département : ils n'ont pas l'impression de travailler en équipe, ni de participer à la vie interne du département. Enfin, une minorité se plaint d'entretenir des rapports essentiellement hiérarchiques avec leurs collègues et de se sentir isolés. Sur ce plan-là, les appréciations des moniteurs varient selon les secteurs disciplinaires. « D'une façon générale assez marquée, ce sont dans les disciplines scientifiques que les moniteurs apprécient le plus les rapports avec les enseignants. On sait que les disciplines scientifiques ont en général des modes de fonctionnement plus « intégrateurs » que les disciplines littéraires, sciences humaines, sociales et juridiques. Cependant, les appréciations varient selon les réalités internes du « terrain ». » (Coulon et al., 2004, p. 129)

Au-delà des contacts avec les collègues du département, les moniteurs devraient bénéficier du soutien attentif de leur tuteur. Or, si la moitié des moniteurs déclare avoir eu **des contacts fréquents avec leur tuteur**, l'autre moitié dit **l'avoir très peu rencontré, voire jamais**. A nouveau, on peut relever une différence entre les disciplines : le système du tutorat fonctionne apparemment beaucoup mieux dans les disciplines scientifiques que dans les disciplines littéraires et juridiques. « Les réponses des moniteurs varient également selon leur ancienneté dans le monitorat : il est assez rassurant de constater que les moniteurs de première année sont les mieux « encadrés ». [...] Il semble que lorsqu'ils sont en troisième et dernière année de monitorat, les moniteurs soient davantage encore « lâchés » par leur tuteur [...]. » (Coulon et al., 2004, p. 133) Comme le soulignent les auteurs, le rôle du tuteur, s'il est correctement rempli par l'enseignant désigné, apparaît comme fondamental dans le processus de socialisation professionnelle et d'apprentissage du métier d'enseignant chercheur. Les moniteurs relèvent l'importance de l'engagement du tuteur et de la confiance – voire de la complicité – avec ce dernier comme un facteur d'appréciation et de réussite du monitorat.

Au niveau des formations dispensées par les CIES, les répondants à l'enquête sont relativement divisés quant à leur appréciation, comme l'explique Paivandi (2010) dans une publication faisant référence à l'étude de Coulon et al. (2004) à laquelle il a directement participé. Ainsi, certains moniteurs **jugent la formation pédagogique reçue particulièrement utile**, surtout pour ce qui touche aux aspects techniques (p. ex. travailler la voix et les gestes ou se préparer à animer des réunions) et aux problématiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage. D'autres **émettent des critiques sur le contenu, l'organisation** (notamment le démarrage en fin de première année seulement) **ou encore le caractère obligatoire des formations**. « Dans l'ensemble, cette catégorie de critiques ne remet pas en cause l'idée d'une formation pédagogique, mais plutôt son adaptation aux besoins des moniteurs. » (Paivandi, 2010, p. 36) Par contre, certains répondants à l'enquête **perçoivent les formations dispensées comme inutiles et sans intérêt**. Cela concerne apparemment les personnes « qui n'adhèrent pas à l'idée d'un apprentissage pédagogique au début de la carrière [...]. En reproduisant le discours dominant de la tradition universitaire, ces moniteurs contestent ouvertement la pertinence d'une formation pédagogique. » (Paivandi, 2010, p. 36)

Interrogés sur les difficultés rencontrées dans leurs activités d'enseignement, les moniteurs relèvent **deux aspects problématiques : la gestion de leurs rapports aux étudiants et la mise en place de leur dispositif pédagogique**. Premièrement, les moniteurs déplorent massivement le manque « d'appétit intellectuel » (curiosité, intérêt, motivation, esprit critique) des étudiants et, dans une moindre mesure, leur taux d'absentéisme. Deuxièmement, dans la mise en œuvre de l'acte pédagogique, les moniteurs relèvent des difficultés liées à la préparation des cours et à leur trac personnel. Femmes et hommes se distinguent en particulier sur deux catégories de réponses : les femmes ressentent davantage de trac que les hommes, alors que ces derniers se plaignent davantage du

manque d'investissement intellectuel des étudiants que leurs collègues féminines. Une différenciation en fonction des disciplines peut également être mentionnée. Ce sont les moniteurs de lettres et sciences humaines, ainsi que de sciences économiques, juridiques et politiques, qui rencontrent le plus de difficultés dans la préparation des cours. Le manque « d'appétit intellectuel » des étudiants est par contre plus fréquemment souligné par les moniteurs issus des disciplines scientifiques.

Comme le souligne encore Paivandi (2010), les moniteurs rencontrent des **problèmes pratiques sur le plan pédagogique et organisationnel** : « comment s'y prendre pour élaborer un cours, motiver les étudiants et favoriser leurs apprentissages [...] définir les objectifs d'apprentissage, ce que les étudiants doivent apprendre, préparer les références (bibliographie, photocopies, exercices, ...), concevoir l'évaluation, anticiper les difficultés éventuelles liées à l'apprentissage, favoriser la réflexion individuelle, créer un climat favorable à la discussion et à la participation des étudiants » (p. 34).

Au niveau des **stratégies** mises en œuvre pour faire face à ces difficultés, l'enquête a mis en évidence une diversité d'actions possibles. Ainsi, les moniteurs se fondent souvent sur leur propre expérience d'étudiant (savoir « intuitif »). Au-delà de cela, certains demandent une formation, alors que d'autres « se débrouillent » et « bricolent » par eux-mêmes comme leurs collègues le préconisent (Paivandi, 2010, pp. 34-35).

Parallèlement à leur charge d'enseignement, les moniteurs réalisent leur thèse de doctorat. Interrogés au sujet de leurs **activités scientifiques et universitaires**, ils semblent conscients de l'importance de ces activités : consultation de revues scientifiques et d'ouvrages, participation à des colloques ou à des journées d'étude scientifiques, publication d'articles, déplacements à l'étranger pour leur recherche en cours. « Ils savent très bien que la construction progressive de leur parcours professionnel et leur insertion au sein de l'enseignement supérieur passent par la production scientifique et universitaire, et par les contacts permanents qu'ils entretiennent avec le monde du savoir. » (Coulon et al., 2004, p. 148) Ainsi, 86% des moniteurs déclarent avoir participé à au moins un événement scientifique au cours de l'année de l'enquête. Ce sont les moniteurs de mathématiques-informatique, ainsi que ceux de lettres, langues et sciences humaines, qui participent le plus fréquemment à des manifestations scientifiques. En outre, près d'un moniteur sur deux (49%) a publié au moins un article au cours de l'année de l'enquête. Les moniteurs des disciplines scientifiques semblent en moyenne davantage enclins à publier des articles ; à l'inverse, ce sont ici les moniteurs des sciences juridiques, économiques et politiques qui ont le moins de publications à leur actif. A noter que le nombre d'articles publiés augmente avec l'ancienneté dans le monitorat.

Concilier les activités d'enseignement et de recherche ne s'avère pas toujours facile pour les moniteurs. La **difficulté de gérer leurs multiples activités** a aussi été mise en évidence par d'autres auteurs : « La préparation de la thèse, l'enseignement et la « formation professionnelle » [dans les CIES] représentent des enjeux différents et face à ceux-ci le moniteur est amené à développer une

stratégie où la formation est en général sacrifiée. » (Simonet, 1994, p. 48) Ce constat rappelle celui tiré par Hofstetter et Lévy (1990) dans leur enquête auprès des assistants en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, qui avaient mis en évidence la difficulté liée à la gestion des multiples activités.

Le monitorat constitue une **période charnière entre les études et le monde professionnel**. Les moniteurs déclarent massivement viser une carrière comme enseignant chercheur dans l'enseignement supérieur (91%) ; 68% d'entre eux classent même ce projet comme priorité numéro un. La recherche dans le secteur public (p. ex. CNRS) constitue le deuxième souhait des moniteurs ; 16% le classent au premier rang et 40% au deuxième rang. Enfin, le travail dans le secteur privé représente une option pour 39% des moniteurs. A noter également que 5% d'entre eux sont encore indécis sur leur projet prioritaire. Quant à l'enseignement secondaire, il s'agit du deuxième (8%) ou troisième choix (8.5%) de certains moniteurs. Enfin, une très faible minorité envisage la création d'une entreprise (0.3%). Coulon et al. (2004) soulignent pour terminer que les moniteurs restent **relativement lucides sur la difficulté et l'incertitude de l'intégration si fortement souhaitée dans l'enseignement supérieur**, ce qui les conduit à adopter des stratégies de rechange, temporaires ou définitives. Dans leurs commentaires, certains moniteurs relèvent aussi explicitement l'importance de l'expérience du monitorat, qui a contribué à **façonner leur vision de leur avenir professionnel** : « Faire de la recherche est ma première passion, mais comme le monitorat me l'a montré, l'enseignement dans le supérieur est très enrichissant, et combiner enseignement et recherche me plairait aussi. » ou « Cette première expérience d'enseignement m'a confortée dans ma perspective de carrière dans l'enseignement supérieur qui me permettrait d'allier enseignement et recherche. » (Coulon et al., 2004, p. 161).

On retrouve dans les projets professionnels **l'influence de la discipline de thèse** des moniteurs. Issus des lettres et sciences humaines, tout comme des sciences économiques, juridiques et politiques, ils souhaitent massivement intégrer l'enseignement supérieur. Quant aux moniteurs des disciplines scientifiques, ils expriment des vœux d'orientation professionnelle plus variés ; si la carrière d'enseignant chercheur séduit une majorité là aussi, la recherche dans le secteur public intéresse une part non négligeable de ces moniteurs. Le sexe des moniteurs intervient également dans leur choix de carrière : « Le choix massif des femmes d'intégrer l'enseignement supérieur s'explique notamment par leur présence plus forte dans les disciplines littéraires, économiques et juridiques qui connaissent moins de perspectives professionnelles en dehors du secteur éducatif que d'autres disciplines. A l'inverse, les moniteurs hommes, plus nombreux dans la majorité des disciplines scientifiques, envisagent davantage des carrières dans la recherche publique [...] ou dans l'entreprise privée [...]. » (Coulon et al., 2004, p. 168)

Dans leurs conclusions, les auteurs relèvent plusieurs faits importants, qui démontrent une **cohérence** entre les **motivations** des moniteurs pour entrer dans le système du monitorat, les **activités pédagogiques et scientifiques** qu'ils exercent durant leur mandat, et les **projets professionnels** qu'ils envisagent pour l'avenir. Premièrement, les moniteurs semblent fortement intéressés par l'enseignement et la recherche. Deuxièmement, ils s'engagent activement dans le travail universitaire en tant qu'enseignants et chercheurs novices ; ils cherchent aussi à s'intégrer dans la communauté académique à travers les activités scientifiques, la recherche et la production du savoir, les échanges avec le corps enseignant et les contacts avec le monde étudiant. Troisièmement, les moniteurs confirment dans leurs projets les raisons initialement invoquées à leur entrée dans le monitorat : enseignement et recherche restent les choix dominants.

1.4.5.2. La construction d'une nouvelle identité professionnelle

Au-delà de l'étude des motivations, activités et projets des moniteurs, Coulon et al. (2004) ont également thématiqué dans leur enquête la question de la construction d'une nouvelle identité d'enseignant chercheur durant l'expérience du monitorat ainsi que la manière dont les moniteurs vivent cette période de transition. « Les moniteurs vivent simultanément deux expériences : d'une part, ils continuent à être étudiants parce qu'ils sont en thèse, d'autre part, ils sont devenus enseignants – même s'ils peuvent changer d'orientation plus tard – à travers un processus de construction d'une nouvelle identité professionnelle. » (Coulon et al., 2004, p. 117) **Etant simultanément étudiant supervisé et enseignant avec des responsabilités**, jeune chercheur et jeune enseignant, le moniteur doit apprendre à s'adapter aux pressions et aux tensions occasionnées par cette nouvelle expérience. C'est avant tout la construction d'une nouvelle identité – devenir enseignant universitaire – qui émerge des résultats de l'enquête de Coulon et al. (2004) : « Pour un moniteur, devenir enseignant est avant tout une expérience et un statut acquis au niveau institutionnel en rapport avec les étudiants et les collègues. En tant que débutant, il s'agit de se faire accepter comme tel par les étudiants. On est ainsi dans un processus de construction identitaire à travers une pratique et un vécu personnels [...]. » (Coulon et al., 2004, p. 174)

Paivandi (2010) met en évidence les « **aspects conflictuels de la construction de la nouvelle identité** de ces apprentis enseignants » (p. 40). Le passage éclair entre le statut d'étudiant et celui de moniteur représente une difficulté particulière et entraîne un « remaniement identitaire » très rapide. Mais pour devenir un membre reconnu de la communauté universitaire, la reconnaissance d'autrui apparaît aussi comme nécessaire. Il s'agit donc d'une **construction conjointe, individuelle et sociale**, qui « semble se construire en trois actes : l'appartenance à une équipe pédagogique composée des titulaires et autres intervenants ; la production scientifique et universitaire [...] ; la prise de fonction en tant

qu'intervenant durant les cours et les contacts directs avec les étudiants. [...] La recherche et l'enseignement comme deux composantes distinctes imposent un caractère dual à cette identité. » (Paivandi, 2010, p. 40)

La construction de cette nouvelle identité touche divers aspects, certains étant vécus de manière positive et d'autres de manière négative. Parmi les expériences positives, les moniteurs relèvent tout d'abord le fait de **se faire accepter comme enseignant par les étudiants** : ils sont pris au sérieux et perçus comme des enseignants à part entière, ils reçoivent même de la reconnaissance de la part des étudiants. Ils mentionnent également **la mise en place d'une démarche pédagogique** (méthodes, exercices, encadrement, écoute, etc.) : « Le sentiment d'efficacité de cette démarche, nourri par les réactions des étudiants dans les cours, est une source de satisfaction pour les moniteurs [...]. » (Coulon et al., 2004, p. 176) De plus, les moniteurs se disent **satisfaits** de leur capacité à transmettre un savoir, à réussir à faire comprendre et à faire apprendre. Ils évoquent aussi la satisfaction et le plaisir que procure l'acte d'enseigner, ce qui renvoie au sentiment d'accomplissement. Enfin, les moniteurs relèvent le fait d'apprendre par l'enseignement et par l'échange avec les étudiants : devenir patient, lutter contre sa timidité, acquérir de nouvelles compétences et de nouvelles connaissances, etc. Parmi les expériences négatives, les moniteurs relèvent essentiellement la **difficulté à élaborer une pédagogie efficace** permettant d'atteindre les objectifs : ratés, déceptions, échecs, sentiment d'impuissance, démarches pédagogiques inefficaces jalonnent aussi leur parcours, faisant que certains « estiment n'avoir pas complètement réussi leurs premiers pas dans leur nouvelle activité » (Coulon et al., 2004, p. 179).

Malgré quelques critiques concernant leurs relations avec les collègues ou la formation dispensée par les CIES, les moniteurs portent dans l'ensemble **un jugement positif sur l'expérience du monitorat**. Cette appréciation favorable recouvre divers aspects. Premièrement, ils considèrent cette expérience comme **un temps d'apprentissage** qui leur a beaucoup apporté ; ils identifient quatre types d'apprentissages : connaissances disciplinaires, compétences pédagogiques, savoir-être (p. ex. pouvoir s'exprimer en public) et découverte de la réalité du métier d'enseignant. Deuxièmement, le monitorat leur a permis d'**expérimenter directement** leur éventuelle future profession, ce qui se décline en trois volets : expérimenter un métier, découvrir ses propres capacités à transmettre des connaissances et mieux comprendre le fonctionnement institutionnel des universités. Troisièmement, les moniteurs ont pu **identifier et éprouver par la pratique** un certain nombre de difficultés liées au métier d'enseignant chercheur du supérieur : articulation entre enseignement et recherche, conditions matérielles des universités (manque d'équipement, de locaux), relations avec les étudiants et les

collègues, activités d'enseignement décevantes et répétitives, ou encore statut de moniteur très peu valorisé²⁹.

Dans leurs conclusions, les auteurs relèvent que le système du monitorat fournit aux moniteurs la possibilité d'initier **deux types de processus : un processus de découverte et d'apprentissage du métier d'enseignant chercheur et un processus de construction identitaire**, « [...] beaucoup d'entre eux se considérant déjà comme de jeunes professionnels : ils participent activement à des manifestations scientifiques, publient, et s'efforcent de mettre en acte leur démarche pédagogique et de l'expérimenter auprès des étudiants » (Coulon et al., 2004, p. 207). En d'autres termes, l'expérience du monitorat représente **une phase de socialisation professionnelle** particulièrement importante. Elle permet aux moniteurs de découvrir le métier d'enseignant chercheur de l'intérieur, de voir l'envers du décor, de comprendre les réalités et les difficultés quotidiennes, de réaliser des apprentissages fondamentaux pour la suite de la carrière – qu'elle soit académique ou non –, d'acquérir une expérience professionnelle dans la recherche et l'enseignement, ainsi que de former des projets professionnels concrets. Comme le souligne Paivandi (2010), « la socialisation dont nous parlons ici ne se réduit pas à une simple familiarisation avec le milieu professionnel. Elle met les interactions et la transformation identitaire au cœur de l'action sociale et de la relation entre sujet et objet dans le contexte universitaire. » (p. 39)

1.4.5.3. Un double paradoxe

Quelques années avant cette enquête à large échelle destinée à évaluer le système du monitorat et à rendre compte de l'expérience concrète des moniteurs, on comptait déjà certaines publications sur la mise en place de ce dispositif. Simonet (1994) avait alors souligné le double paradoxe sur lequel reposait le monitorat : premièrement, celui de confier, à titre d'initiation, des fonctions d'enseignant à de jeunes doctorants, alors qu'ils sont encore étudiants ; deuxièmement, celui de former ces moniteurs au métier d'enseignant sans leur donner l'assurance d'un recrutement, la recherche étant toujours le seul critère reconnu par le milieu universitaire (p. 45). Concernant le premier paradoxe, d'autres auteurs ont aussi massivement mentionné la question du **double statut ambigu des moniteurs** (ou assistants), ces derniers n'étant plus vraiment étudiants et pas encore vraiment enseignants chercheurs (Flora, 2007 ; Gunn, 2007 ; Muzaka, 2009 ; Park, 2002 ; Park & Ramos, 2002). Dans le cas des moniteurs, cette position, souvent vécue comme inconfortable, est encore renforcée par « la séparation institutionnelle entre les instances chargées de les former à la recherche – directeur de thèse ou école

²⁹ « L'université ne nous a jamais considérés autrement que comme des « bouche-trous » pour pourvoir les TD [travaux dirigés], les moniteurs ne font pas partie du personnel de l'université [...]. » (Coulon et al., 2004, pp. 199–200)

doctorale – et celles chargées d’assumer la formation au métier d’enseignant – tuteurs, formateurs dépendant du directeur du CIES » (Simonet, 1994, p. 58).

Concernant le second paradoxe, Simonet (1994) précise que les moniteurs ont parfois du mal à accepter cette réalité, même s’ils en sont dûment informés dès leur engagement. « En effet, quelque investissement personnel qu’ils manifestent à l’égard de la formation, et quelques compétences qu’ils démontrent dans la pratique de l’enseignement, **ils ne seront recrutés que sur la qualité de leurs travaux de recherche**. Et, au regard des commissions de spécialistes, le monitorat ne constitue pas, actuellement, un atout de poids dans la prise en compte des candidatures. » (Simonet, 1994, p. 56) A cet égard, la situation semble toutefois avoir évolué dans certaines universités. Par exemple, à l’Université de Lausanne, les enseignants doivent rendre un dossier d’enseignement tous les six ans en vue de la reconduction de leur contrat d’engagement. On constate donc que les activités pédagogiques sont progressivement davantage valorisées et prises en compte dans les procédures de recrutement ou de stabilisation des postes.

1.4.5.4. Un dispositif de compagnonnage visant la socialisation professionnelle dans un contexte fortement individualiste

Selon Simonet (1994), le système du monitorat, à travers la mise en place des CIES et du tutorat, visait explicitement **l’initiation des moniteurs** au « milieu » universitaire et au métier d’enseignant chercheur. Ce terme d’initiation n’avait d’ailleurs pas été choisi par hasard : il traduit l’idée d’un rite de passage vers les positions académiques, considérant que « le métier d’enseignant-chercheur implique que, à l’instar des pratiques du **compagnonnage**, « l’apprenti » soit introduit par un « maître » dans la confrérie » (Simonet, 1994, p. 48). Cette initiation est en fait une **procédure de socialisation** qui comprend « la découverte d’un milieu dont les règles du jeu ne sont pas toujours explicites et qui est d’autant plus difficile à démystifier que le moniteur, en tant que doctorant, est encore « étudiant » » (Simonet, 1994, p. 48). Cette initiation se joue sur les deux tableaux de l’enseignement et de la recherche et, dans le cas de moniteurs, la difficulté de la situation est encore renforcée par la séparation institutionnelle des instances chargées de leur formation dans ces deux domaines. Les moniteurs doivent donc apprendre à gérer ce double rattachement et la tension qui en découle. « On peut alors se demander si « l’initiation » ne prend pas son sens dans l’apprentissage de cette double fonction de l’enseignant et du chercheur. » (Simonet, 1994, p. 58)

Malgré la visée explicitement socialisatrice du système du monitorat, Paivandi (2010) souligne **la spécificité du contexte universitaire** dans lequel il s’inscrit. Il s’agit en effet d’un environnement professionnel très fortement individualiste, qui peut représenter un obstacle à la socialisation des moniteurs. Comme nous l’avons indiqué auparavant, les répondants à l’enquête déclarent entretenir de bons rapports avec les enseignants de leur département. En revanche, ils souffrent d’un manque

d'intégration dans leur département et n'ont pas l'impression de travailler en équipe, alors qu'une minorité se plaint même d'un réel isolement. De manière générale, « l'absence de travail collectif pèse sur l'expérience des moniteurs » (Paivandi, 2010, p. 39), qui se retrouvent peu intégrés dans leurs équipes et réalisent finalement leur travail de manière individuelle, même s'ils peuvent obtenir du soutien en cas de difficultés.

⇒ L'enquête menée auprès des moniteurs français apparaît comme particulièrement pertinente pour le cadrage théorique de cette thèse. Les divers résultats seront mobilisés lors de la construction du cadre conceptuel de la recherche (cf. point 1.6).

1.5. Le développement professionnel des doctorants et des jeunes chercheurs

Les études consacrées au développement professionnel sont bien moins nombreuses en ce qui concerne l'activité de recherche que pour ce qui touche à l'enseignement. Il existe toutefois des travaux assez récents offrant des pistes pour décrire et comprendre le vécu des assistants durant leur doctorat et lors de la transition vers la suite de la carrière. Si certains travaux proposent une analyse assez globale de l'expérience des chercheurs (socialisation, insertion professionnelle, construction identitaire, etc.) (Connan et al., 2008 ; Perruchet, 2008), d'autres études sont très ciblées sur des aspects spécifiques du processus doctoral, comme le développement d'une posture de recherche (Dayer, 2009), le développement de l'autonomie au cours de la préparation d'une thèse en sciences humaines et sociales (Fischer, 2011) ou le développement de réseaux permettant la socialisation dans la communauté scientifique.

En guise d'introduction, rappelons la catégorisation de Connan et al. (2008) qui proposent d'aborder le développement professionnel des chercheurs sur quatre niveaux :

- au niveau individuel, il rassemble trois types d'acquisitions : un niveau de connaissance scientifique et technique très élevé, des savoirs pointus et très spécialisés, et une maîtrise de processus méthodologiques ;
- au niveau du groupe, il concerne la reconnaissance des compétences et de l'expérience particulière qu'il faut acquérir pour exercer la profession de chercheur ; une telle démarche confère aux chercheurs un statut professionnel et définit les critères d'admissibilité pour les nouveaux venus ;
- au niveau de l'organisation, il renvoie aux procédures par lesquelles l'organisation va définir les cahiers des charges et les profils nécessaires pour accéder aux postes de recherche ;
- au niveau du système social, il concerne la rencontre des diverses « forces sociales (l'Etat, les représentants des entreprises, les syndicats, etc.) qui tentent de faire valoir leur conception de la

professionnalisation dans le but de défendre des intérêts catégoriels ou l'intérêt général » (Connan et al., 2008, p. 130).

⇒ Dans le cadre de notre recherche, c'est essentiellement la dimension individuelle qui sera examinée.

En analysant le discours des chercheurs français, une équipe de recherche a étudié leurs représentations de la recherche et d'eux-mêmes (Connan et al., 2008). Les résultats montrent une **représentation générale consensuelle du métier de chercheur** : « le chercheur produit des connaissances et les diffuse à travers des communications dans des colloques, des congrès » (Connan et al., 2008, p. 93). La **diversité des activités annexes**, notamment les tâches liées à l'enseignement, à la recherche de financement et à l'administration, semblent être une réalité vécue par la plupart des chercheurs. La situation apparaît cependant comme particulière pour les enseignants chercheurs des universités : les charges d'enseignement et les responsabilités administratives s'avèrent particulièrement chronophages, au détriment de la recherche qui ne constitue finalement qu'une partie non majoritaire de leurs activités. La question de la multiplicité des tâches et de la gestion du temps est également une thématique centrale pour les assistants, abordée dans la présente recherche.

De manière globale, l'étude de Connan et al. (2008) montre que **l'activité de chercheur est perçue comme très complexe** et qu'il s'agit d'un **métier composite**. Ces auteurs mentionnent plus précisément diverses catégories de savoirs mobilisés dans les activités de recherche : savoirs disciplinaires (expertise), capacité à problématiser et à adopter une démarche structurée et rationnelle, savoir-faire (méthodologie, rédaction, communication, gestion de projets, usage des outils techniques) et savoir-être (travail en équipe, création de réseaux, créativité, ténacité, motivation). Etre chercheur nécessite de nombreuses qualités, parmi lesquelles l'ouverture d'esprit, la créativité, la persévérance, la rigueur, l'organisation, la capacité à négocier, l'esprit critique, l'esprit de synthèse ou encore l'autonomie.

Toujours dans le contexte français, Perruchet (2008) a consacré sa thèse de doctorat à des thématiques liées au doctorat, justement, et a investigué les questions suivantes : Quelles sont les motivations qui poussent les doctorants à entrer en thèse ? S'agit-il d'un investissement rentable ? Qu'apprennent-ils en réalisant leur thèse ? Il explique en préambule que la thèse constitue la **première expérience professionnelle du métier de chercheur**. Elle fournit au doctorant un cadre de socialisation professionnelle et représente la base de la construction de son identité de chercheur. Ces deux aspects – parmi d'autres – sont détaillés ci-dessous.

1.5.1. *Socialisation professionnelle et insertion professionnelle après le doctorat*

La question de la socialisation professionnelle des doctorants apparaît comme un élément important de la réflexion sur leur développement professionnel. Dans une étude menée auprès de nouveaux assistants dans une université américaine, Myers (1994) a investigué différents éléments constituant ce qu'il appelle le « anticipatory stage of TA socialization » (p. 71). Interrogés sur **les raisons les ayant poussés à commencer une thèse**, 42% des répondants déclarent qu'il s'agit d'un diplôme nécessaire pour leur carrière. De plus, 23% disent avoir choisi cette voie par goût de l'apprentissage. La première raison invoquée pour commencer une thèse est consistante avec les plans de carrière envisagés par une majorité des assistants : 40% souhaiteraient en effet enseigner dans l'enseignement supérieur, niveau auquel le doctorat constitue généralement le diplôme minimal requis. D'autres projets professionnels sont aussi favorisés par les assistants, comme travailler dans le secteur public ou privé (22%) ou faire de la recherche (13%), alors que seule une faible minorité se verrait enseigner au niveau primaire ou secondaire (4%). Les assistants ont aussi été interrogés sur les facteurs ayant influencé leur décision d'étudier dans l'université choisie. Leurs réponses incluent la qualité du programme dispensé (27%), l'emplacement géographique (18%), l'offre d'assistantat (17%) et l'équipe scientifique (12%). En conclusion, l'auteur insiste sur l'importance de comprendre les raisons du choix professionnel (dont les raisons de commencer une thèse et les projets professionnels envisagés après le doctorat) et du choix organisationnel (dont les facteurs ayant influencé le choix de l'université) des assistants, afin de pouvoir mieux soutenir leur développement professionnel.

Selon Perruchet (2008), l'entrée en thèse correspond entre autres au besoin de s'identifier à la communauté académique, dont les valeurs sont considérées comme importantes par les doctorants. Il montre aussi l'importance, pour l'engagement en thèse, de l'intérêt pour une discipline ou une thématique spécifique, d'un certain « goût pour la recherche » et pour des études longues et approfondies. De même, dans une enquête mandatée par Actionuni³⁰, Huber (2008) a mis en évidence les raisons suivantes : l'intérêt pour le sujet et pour les travaux scientifiques dans la discipline, ainsi que l'envie d'aller au bout de ses capacités. Quant à Groneberg (2008), il souligne dans un rapport sur les doctorants pour le Centre suisse d'études de la science et de la technologie (CEST), l'importance de l'envie de faire de la recherche et de l'intérêt pour l'objet de recherche. Selon un témoignage de doctorante rapporté par Burton-Jeangros (2001), l'envie de développer ses propres idées et de mettre en place ses propres projets est également une motivation importante pour l'entrée en thèse. En outre, pour nombre de doctorants, la possibilité d'obtenir un financement (monitorat, assistantat, bourse, allocation, etc.) est clairement un facteur décisionnel important (Dupanloup, 2001 ; Erlich, 2000 ;

³⁰ "Actionuni represents young researchers as well as the associations of non-professorial academic staff of the Swiss universities and Federal Institutes of Technology on the Swiss and the international level. Actionuni's objectives are to improve the academic career tracks and to coordinate the activities of the Swiss associations of non-professorial academic staff." (Source : <http://www.actionuni.ch/>)

Perruchet, 2008). En revanche, la motivation à poursuivre en thèse n'est de loin pas fondée uniquement sur les bénéfices anticipés par rapport à la suite de la carrière, comme par exemple la rentabilité pécuniaire ou l'espoir d'une situation professionnelle avantageuse (Perruchet, 2008) ou encore la renommée du titre (Groneberg, 2008).

⇒ Dans cette thèse, nous examinerons en détail les motivations à postuler pour l'assistantat et à commencer un doctorat exprimées par les assistants interrogés à l'Université de Fribourg. Nous mettrons notamment en évidence divers types de buts pouvant être poursuivis, comme des buts d'apprentissage et des buts de carrière et de socialisation professionnelle. Ces buts seront mis en perspective par rapport aux projets professionnels visés par les répondants, projets qui ne sont pas toujours très bien définis.

En effet, selon diverses enquêtes, il semble que les doctorants n'aient pas nécessairement de **perspectives professionnelles** claires, de projet professionnel précis, même si la plupart d'entre eux envisagent une carrière dans la recherche privée ou publique (CRUS, 2009 ; Hofstetter & Lévy, 1990 ; Perruchet, 2008). Quoiqu'il en soit, Connan et al. (2008) démontrent à quel point l'insertion professionnelle dans le champ de la recherche est devenue difficile, en tout cas en France. Avec l'augmentation du nombre de doctorants et la stagnation du nombre d'emplois disponibles, de nombreux jeunes docteurs ne trouvent pas de travail, du fait que « la voie auparavant « normale », intégration dans un grand organisme de recherche ou dans l'enseignement supérieur, n'est plus automatique » (Connan et al., 2008, p. 90). Cette insertion difficile sur le marché de l'emploi, tant académique que non académique, engendre notamment la précarisation des docteurs à l'issue de leur thèse : alors que certains acceptent des emplois temporaires et des emplois de subsistance, d'autres préfèrent tenter leur chance à l'étranger (« fuite des cerveaux »), voire même envisager une reconversion vers d'autres voies plus porteuses en terme d'emploi. Ces difficultés sont aussi mises en évidence dans le contexte américain. Selon Adams (2002), les positions stables au sein des universités (*tenure track*) n'ont pas augmenté – voire ont diminué – au cours des dernières décennies. Dès lors, certains jeunes docteurs se voient offrir des postes précaires, à temps partiel ou à durée limitée, pour leur premier emploi ; à ces positions sont aussi souvent liées des charges de cours importantes et peu d'opportunités de recherche. Un rapport de la CRUS sur le doctorat (2009) fait remarquer les mêmes difficultés d'insertion professionnelle en Suisse, tant sur le marché du travail extra-universitaire, où les perspectives d'emploi manquent, qu'universitaire, où « l'incertitude liée à une carrière académique et l'absence de structures durables au-dessous du professorat sont des sujets récurrents » (CRUS, 2009, p. 21).

Dès lors, il ne semble plus possible aujourd'hui de faire miroiter aux doctorants un avenir se situant nécessairement à l'université, ni même dans la recherche en général d'ailleurs, ni de leur présenter la voie linéaire comme la « voie royale » vers la carrière académique. **La diversification des carrières et des parcours apparaît comme indispensable** : « Il en résulte un nécessaire repositionnement des chercheurs et des doctorants, apprentis chercheurs, sur leur devenir professionnel, sur ce qu'ils sont, sur ce qu'ils représentent pour la société de demain » (Connan et al., 2008, p. 19). On peut dire que le pragmatisme est de mise, car il s'agit pour les doctorants de concilier les exigences académiques du doctorat et la nécessité de construire un projet professionnel ouvert, non obligatoirement « académique » (Connan et al., 2008). A cet égard, les offres de professionnalisation ont un rôle à jouer, en permettant aux doctorants de développer aussi des compétences utiles sur le marché du travail non universitaire. C'est pourquoi diverses sources affirment que les compétences transversales s'avèrent toujours plus précieuses, quelle que soit la carrière envisagée (CRUS, 2009 ; Perruchet, 2008). Mais cela dépend aussi du projet professionnel de chaque doctorant – projet qui n'est par ailleurs de loin pas toujours clair, en tout cas au début de la thèse (Hofstetter & Lévy, 1990 ; Perruchet, 2008).

Pour cette raison, c'est dès la thèse qu'il est impératif de construire un véritable projet professionnel, ouvert, alternatif, révélateur de la transférabilité des compétences développées. La thèse constitue ainsi une première expérience professionnelle importante en ce qu'elle repose sur un projet à risque, qu'elle traite de problèmes à multiples facettes, qu'elle doit permettre de construire et de proposer un éventail de compétences transversales à même d'intéresser différents secteurs d'activité : situations de gestion de projet, de gestion de la complexité, de valorisation et de transformation des connaissances scientifiques en compétences professionnelles, d'explicitation. Le chercheur professionnel du XXI^{ème} siècle sera alors amené, au-delà de la compétence disciplinaire, à acquérir et à mettre en œuvre des compétences multiples. (Connan et al., 2008, pp. 163-164)

Relevons encore que l'engagement dans le parcours doctoral est soumis à un paradoxe, lié à l'avenir en tant que jeune docteur : si le doctorat est nécessaire pour accéder aux postes d'enseignant chercheur à l'université, il souffre d'une faible attractivité hors du champ universitaire (Connan et al., 2008). Ainsi, compétences peu lisibles, concurrence des formations reçues dans les hautes écoles ou décalage des études universitaires par rapport au monde du travail sont quelques-uns des problèmes rencontrés par les jeunes docteurs au moment de leur insertion professionnelle, surtout sur le marché du travail non académique.

⇒ A travers notre recherche, nous mettrons en exergue divers parcours doctoraux et professionnels d'assistants et montrerons dans quelle mesure la réalité du marché du travail académique et extra académique, telle que perçue par les doctorants, influence ou non leurs choix et leur vision de leur avenir (réalisme, pragmatisme, pessimisme, optimisme, etc.).

1.5.2. *Des indicateurs du développement professionnel des doctorants et des jeunes chercheurs*

Comment savoir qu'un doctorant ou un jeune chercheur se développe professionnellement ? Quels sont les produits « visibles » de ce processus ? Divers travaux très ciblés permettent d'éclairer, chacun à leur manière, la question des indicateurs du développement professionnel au niveau scientifique. Ces apports se retrouvent en particulier dans la grille d'analyse catégorielle de notre étude qualitative.

1.5.2.1. Construction d'une posture de recherche par la socialisation professionnelle

Dans sa thèse de doctorat soutenue à l'Université de Genève, Dayer (2009) s'est intéressée aux **processus de construction et de transformation d'une posture de recherche** chez les doctorants et jeunes chercheurs. Elle explique que « cette posture se dessine à travers la socialisation dans le monde de la recherche » (Dayer, 2009, p. 162). A travers des entretiens, elle a identifié **diverses conditions qui soutiennent cette socialisation scientifique**.

Il y a d'abord les « autres significatifs », c'est-à-dire les professeurs et directeurs de thèse, qui accompagnent et jouent le rôle de modèles ; les collègues, qui procurent des ressources affectives et intellectuelles ; les groupes informels créés avec des personnes partageant un intérêt ou un questionnement commun ; et les structures « dont les personnes sont membres mais qu'elles ne choisissent pas, tels des laboratoires, des équipes de recherche, des réunions de département ». Sur le plan relationnel, les chercheurs interrogés mettent en évidence l'importance de l'apprentissage par observation, sur le tas, ainsi que par les discussions et les échanges avec les collègues. Dayer (2009) relève aussi une grande diversité dans les situations vécues par les personnes au sein de leurs départements ou instituts : « les normes implicites ne sont souvent pas clarifiées ou enseignées et les ressources dont disposent les personnes sont en grande partie arbitraires, relevant principalement de la qualité d'accompagnement des chef-e-s d'équipe » (Dayer, 2009, pp. 163-164).

Un autre aspect important concerne les expériences concrètes réalisées parallèlement au travail personnel de recherche et à la rédaction de la thèse. Il s'agit d'un côté de la participation à des colloques et conférences, qui permet de « découvrir le fonctionnement du monde scientifique » (Dayer, 2009, p. 164), et d'un autre côté de l'assistantat, qui permet de « se plonger dans l'univers académique » (Dayer, 2009, p. 165).

Une troisième condition soutenant la socialisation scientifique est liée au contexte de travail. Ainsi, les personnes interrogées expriment l'importance de bénéficier d'une bonne ambiance de travail, ce qui se traduit par le fait de se sentir apprécié, respecté, encadré, et aussi de savoir qu'on peut compter sur le soutien de ses collègues. L'ouverture, le partage et la collaboration sont également des indicateurs d'un environnement de travail positif.

Par ailleurs, Dayer (2009) aborde **la problématique du genre**, qui s'avère importante pour analyser la socialisation dans le monde de la recherche des doctorants et doctorantes ainsi que des jeunes chercheurs et chercheuses. Elle relève avant tout l'« androcentrisme » qui prévaut dans le monde scientifique et académique. Ceci a pour conséquence que, dans ce milieu très masculin, « les chercheuses novices peinent à trouver des modèles auxquels s'identifier » (Dayer, 2009, p. 167), c'est-à-dire des exemples qui leur conviennent et leur correspondent et qu'elles ont envie d'imiter. En effet, nombreuses sont les chercheuses souhaitant se distinguer des personnes – hommes et femmes – incarnant le « modèle masculin » du monde scientifique, celui-ci étant lié à des comportements et attitudes qu'elles rejettent ; Dayer (2009) utilise ici la métaphore du « bulldozer qui fonctionne sur une modalité du combat en permanence et écrase tout ce qui « dépasse » sur son passage » (p. 168). Il apparaît donc comme difficile pour certaines jeunes chercheuses de trouver des modèles qui se distancient de ce mode de fonctionnement généralisé.

En outre, la socialisation dans le monde de la recherche revêt un caractère « genré ». Ainsi, la conciliation entre vie privée et vie professionnelle – notamment les projets de carrière académique – constitue l'une des principales tensions vécues par les chercheuses interviewées par Dayer (2009). Cette dernière met en évidence – encore et toujours – l'existence d'obstacles comme le plafond de verre, qui bloque l'accès des femmes aux postes supérieurs, et les parois de verre, qui orientent les femmes hors du cheminement traditionnel vers les postes les plus prestigieux et les confinent dans des postes subalternes³¹. D'autres aspects sont encore cités par les chercheuses interviewées, comme des discriminations sexistes ou du *mobbing*. En particulier, elles évoquent le « spectre de la maternité », que la plupart des esprits masculins semblent prompts à imaginer, et ce même si les femmes concernées affirment être disponibles pour la carrière visée ou le poste envisagé. Comme le signale Dayer (2009), « il n'y a pas besoin d'avoir déjà fondé une famille pour vivre ces tensions ».

1.5.2.2. Construction de l'identité professionnelle de chercheur

Durant le parcours doctoral, **l'identité professionnelle de chercheur** est en construction (Perruchet, 2008). Elle est influencée par le statut hybride des candidats au doctorat : « les doctorant(e)s sont des chercheurs ou chercheuses formés, mais aussi, en même temps, des étudiant(e)s ou apprenant(e)s » (CRUS, 2009, p. 9). Dans le contexte actuel, notamment en France, la **construction identitaire** des doctorants est soumise à des changements liés aux récentes difficultés d'insertion professionnelle après la thèse (Connan et al., 2008). Comme nous l'avons déjà souligné, il n'y a pas de place dans les universités pour tous les docteurs souhaitant faire une carrière académique. Il faut donc

³¹ Pour plus d'informations sur les carrières académiques féminines et la perspective genre dans l'enseignement supérieur, nous recommandons la lecture du rapport de l'enquête menée entre 2006 et 2008 à l'Université de Lausanne : Fassa, F., Kradolfer, S., & Paroz, S. (2012). Enquête au royaume de Matilda. La relève à l'Université de Lausanne. *LIVES Working Papers*. Lausanne. (disponible sur <http://www.lives-nccr.ch/fr/biblio>).

impérativement revoir le modèle linéaire qui a prévalu durant des années et diversifier les orientations de carrière. Ceci peut résulter en deux types de constructions identitaires : fragilisation ou renouvellement.

Le nombre croissant de docteurs contraint ceux-ci à trouver d'autres issues professionnelles qui peuvent être perçues comme une forme de dévalorisation de leur profession. Cette dépréciation agit sur l'image de soi des chercheurs concernés et peut fragiliser la construction identitaire. Parallèlement ces nouvelles voies ouvertes aux docteurs et aux chercheurs peuvent être considérées comme des moyens de reconnaissance de leurs compétences professionnelles et, de ce fait, elles contribuent à renouveler la construction identitaire. (Connan et al., 2008, p. 90)

Les doctorants sont ainsi amenés à adopter de nouvelles stratégies identitaires pour s'adapter à l'éventuel décalage entre leurs représentations et la réalité, par exemple se former à la recherche tout en sachant que la future situation professionnelle ne correspondra pas nécessairement à ce niveau de formation ou concilier une formation disciplinaire pointue avec d'autres activités professionnelles plus larges. Le chercheur du XXI^{ème} siècle étant soumis à des contraintes socio-économiques et politiques fortes, à la fois nationales et internationales, son identité professionnelle « sera caractérisée par la manière dont il pourra résoudre la situation paradoxale dans laquelle il exercera, à savoir : un aspect collectif de la recherche marqué par le resserrement, la collaboration étroite entre secteurs, organismes de recherche dans le cadre de pôles d'excellence et un aspect individuel marqué par l'éclatement des statuts et la nécessité de compétences transversales nombreuses » (Connan et al., 2008, p. 192). Selon ces auteurs, cela réaffirme le rôle crucial de la formation et de la professionnalisation des doctorants.

1.5.2.3. Développement de compétences transversales

La question des compétences développées par les assistants durant l'assistantat et le doctorat est examinée en détail dans cette thèse, tant par le biais des questionnaires que des entretiens. Pour ce qui touche à la recherche, les doctorants réalisent des apprentissages à travers le processus même que constitue le parcours doctoral (Perruchet, 2008). L'auteur indique que, si l'acquisition d'une spécialisation très pointue dans un domaine semble évidente, de **nombreuses compétences transversales** sont également développées : aisance dans la communication écrite et orale, capacité à aller au bout de ses projets, compétences d'organisation méthodique et de gestion de son temps, capacité d'innovation et esprit d'initiative, compétences d'adaptation et d'apprentissage, capacité à travailler en équipe. En revanche, les doctorants estiment que d'autres compétences sont moins bien développées, notamment celles qui touchent au management, aux langues étrangères et à la capacité de « savoir se vendre » ; or, comme nous l'avons déjà souligné, ces compétences sont fondamentales pour une insertion sur le marché du travail externe à l'université, une réalité qui guette de nombreux jeunes docteurs (Adams, 2002 ; Bellows, 2008 ; Connan et al., 2008 ; CRUS, 2009).

Malgré ces apprentissages réalisés par la pratique et l'expérience, Perruchet (2008) relève la nécessité de préparer les doctorants par le développement de compétences spécifiques pour la recherche aussi bien que de compétences transversales. A noter qu'il existe des différences entre disciplines (Perruchet, 2008). Par exemple, les doctorants en sciences naturelles se sentent plus à l'aise dans le travail sous pression que les doctorants en sciences humaines et sociales (SHS), ces derniers mettant davantage en avant leur capacité d'organisation. Perruchet (2008) propose l'hypothèse explicative suivante : « Ces résultats peuvent s'interpréter comme le signe d'une division du travail plus poussée chez les scientifiques : ceux-ci ont moins besoin de s'organiser de manière autonome, mais doivent en revanche être à même de respecter des délais. » (p. 183) Par ailleurs, les résultats montrent une nette distinction entre les doctorants en sciences et en SHS au niveau de la communication et de la négociation, les seconds s'y sentant plus à l'aise que les premiers.

1.5.2.4. Pratiques de valorisation des travaux de recherche

Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Bart (2007) s'est intéressé au développement professionnel des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation en France, avec un accent spécifique sur les **pratiques de valorisation des travaux de recherche** et les modes de reconnaissance professionnelle des enseignants chercheurs. Il propose pour commencer une catégorisation des « différentes pratiques de valorisation de la recherche en fonction de la nature des valeurs attribuées aux travaux de recherche et par là-même, en fonction de « l'instance » attribuant cette reconnaissance » (p. 79) :

- la valorisation scientifique désigne les activités permettant aux enseignants chercheurs d'acquérir une reconnaissance de leurs travaux par la communauté scientifique et par leurs pairs (p. ex. publication d'articles dans des revues avec comité de lecture (*peer review*)) ;
- la valorisation pédagogique passe par les activités d'enseignement (p. ex. contenus de cours en lien avec ses travaux) et d'ingénierie de formation (p. ex. mise en place d'une nouvelle filière sur la base des recherches développées) ; c'est la reconnaissance par les étudiants et par les collègues enseignants qui est ici recherchée ;
- la valorisation sociale est attribuée par des instances diverses (p. ex. commanditaires institutionnels d'une recherche sur une problématique précise) ; cette valorisation passe entre autres par la vulgarisation des connaissances produites ou par la présentation de résultats à un plus large public.

Or, ces diverses pratiques de valorisation nécessitent des compétences bien spécifiques de la part des enseignants chercheurs. Et s'ils possèdent généralement celles qui sont liées à la valorisation scientifique, les compétences adéquates en vue d'une valorisation pédagogique ou sociale sont souvent moins bien développées.

Dès lors, Bart (2007) considère les pratiques de valorisation des enseignants chercheurs comme des composantes de leur développement professionnel. En effet, comme « la valorisation des travaux de recherche est un élément essentiel dans l'évolution professionnelle des enseignants-chercheurs au sens où elle constitue un objet d'évaluation pour les processus qui jalonnent le déroulement des carrières universitaires (recrutement, promotion, ...) » (Bart, 2007, p. 85), il devient intéressant d'analyser la contribution de ces pratiques à leur développement professionnel. Dans le cadre de notre recherche, ce sont surtout les pratiques de valorisation scientifique et pédagogique qui seront investiguées.

1.5.3. *Les étapes du processus doctoral*

Dans son rapport sur les doctorants pour le Centre suisse d'études de la science et de la technologie (CEST), Groneberg (2008) présente un **modèle des différentes phases vécues par les doctorants durant leur thèse**, fondé sur des entretiens semi-dirigés (cf. Figure 5 ci-dessous). Il ne s'agit toutefois pas d'un vrai modèle développemental du développement scientifique des doctorants comme il en existe plusieurs pour le développement pédagogique des assistants (Bellows, 2008 ; Nyquist & Sprague, 1998). En effet, les différentes étapes vécues sont seulement décrites par rapport aux tâches réalisées (lectures préparatoires, mise en œuvre de la recherche, rédaction, etc.) ; elles ne sont pas caractérisées du point de vue qualitatif (p. ex. l'acquisition de compétences par le doctorant ou l'évolution de sa vision de la recherche).

⇒ Cependant, ce modèle paraît intéressant à présenter pour le cadrage théorique de notre recherche, car il détaille clairement les différentes phases classiques du parcours doctoral. Nous pourrions l'utiliser pour situer les participants à notre étude qualitative.

Phase 0.	Préparation
	<i>Transition 0. Décision de faire un doctorat</i>
Phase 1.	Orientation (lectures, familiarisation avec le domaine, recherche du thème)
	<i>Transition 1. Définition du thème</i>
Phase 2.	Mise en œuvre de la recherche
	<i>Transition 2. Finalisation de la recherche</i>
Phase 3.	Rédaction
	<i>Transition 3. Remise de la thèse et fin (examen ou soutenance, obtention du titre)</i>

Figure 5 : Modèle des différentes phases du processus doctoral (traduit de Groneberg, 2008, p. 105)

Il s'agit selon l'auteur de trois « vraies » phases et d'une période de préparation initiale. La phase 0 a en fait lieu avant le début de la thèse, parfois même déjà à la fin des études de master. Les phases 1 à 3 sont, d'après les doctorants interrogés, typiques du processus doctoral. Elles représentent le schéma de base, au sein duquel des variations sont possibles. Par exemple, il n'est pas rare que les phases de recherche et d'écriture soient répétées plusieurs fois de façon itérative, en particulier en sciences humaines et sociales. Quant aux phases de transition, elles sont décrites par Groneberg (2008) comme des « actes relativement ponctuels, qui peuvent être marquants aussi bien au niveau de la technique de travail et du contenu que du point de vue psychologique, existentiel et social » (trad.)³² (p. 105). En effet, le processus de recherche va créer des moments où le doctorant est relativement libre et disponible et d'autres où il l'est beaucoup moins (p. ex. travail en laboratoire, séjour à l'étranger). Ceci va influencer sa vie sociale et familiale, mais aussi son équilibre affectif et son style de vie.

Nous reprenons maintenant les différentes phases et transitions du modèle de manière plus détaillée :

- *Transition 0. Décision* : Plusieurs cas de figure sont possibles : soit la décision est déjà claire avant la fin des études, soit elle intervient durant l'assistantat ou durant un emploi à l'extérieur de l'université.
- *Phase 1. Orientation* : Cette phase peut durer plus ou moins longtemps en fonction des disciplines (typiquement plus court en biologie et sciences de l'ingénieur qu'en sciences humaines et sociales), des personnes et des conditions dans lesquelles elles réalisent leur doctorat (p. ex. projet FNS³³ ou projet personnel). Il est courant pour les doctorants de devoir se familiariser avec de nouveaux thèmes ou de nouvelles méthodes. « C'est justement dans cette phase de départ qu'un accompagnement actif semble nécessaire pour les doctorants, pour les aider dans l'orientation, afin qu'ils trouvent leur chemin et ne perdent pas de temps inutilement. Cette supervision au niveau du contenu est en principe attendue de la part du directeur de thèse. » (trad.)³⁴ (Groneberg, 2008, p. 107) Il s'agit très souvent d'une phase pleine d'enthousiasme, mais aussi marquée par de nombreuses frustrations, dues à la découverte de tout ce qui a déjà été fait dans le domaine considéré ou aux erreurs presque inévitablement commises par les débutants. Ces frustrations sont compensées par la construction progressive d'une « conscience de sa propre valeur » (*Selbstbewusstsein*) comme chercheur. Pour ce faire, l'échange avec d'autres doctorants vivant la même situation semble important.
- *Transition 1. Définition du thème* : La phase d'orientation prend fin lorsqu'un objet de recherche peut être défini. Cela peut donner lieu à des divergences avec le directeur de thèse.

³² Texte original : „Die Übergänge zwischen den Abschnitten sind meist relativ punktuelle Akte, die sowohl arbeitstechnisch und inhaltlich wie psychologisch, existentiell und sozial markant sein können (sprich ein 'neues Leben' einleiten).“

³³ Fonds national suisse pour la recherche scientifique

- Phase 2. Mise en œuvre de la recherche : Cette phase, qui permet de concrétiser le projet élaboré, demande un grand investissement de la part du doctorant. De nombreux problèmes surviennent, pouvant être liés au contenu, aux méthodes de recherche ou encore au financement si celui-ci n'est pas stable. A ce stade, un sentiment de solitude est exprimé par de nombreux doctorants ; si cela paraît assez habituel en sciences humaines, les doctorants en sciences naturelles et techniques en font également mention, bien que la recherche en équipe soit plus habituelle dans ces domaines. D'autres difficultés assez courantes concernent le début de la recherche proprement dite, la capacité à « boucler » la recherche, et le fait de dégager du temps pour la thèse. L'étude de Groneberg (2008) met en évidence une très grande diversité de situations d'un doctorant à l'autre durant cette phase de mise en œuvre de la recherche, sans toutefois fournir davantage de détails.
- *Transition 2. Finalisation de la recherche* : Comme souligné ci-dessus, réussir à terminer le travail de recherche et à y mettre « un point final » est à nouveau une décision qu'il faut impérativement prendre et qui peut être difficile, car il y a toujours moyen d'approfondir et d'aller plus loin. « C'est justement ici qu'un soutien de la part de la supervision est souhaité. » (trad.)³⁵ (Groneberg, 2008, p. 110)
- Phase 3. Rédaction : Il faut distinguer la rédaction de la thèse en elle-même et celle d'éventuelles autres publications. Le processus est aussi différent si la thèse est réalisée sous forme de monographie ou d'une série d'articles accompagnés d'une introduction et d'une synthèse. « En particulier dans les sciences naturelles, techniques et économiques, on constate que la thèse peut paraître moins importante ou être considérée comme ayant moins de valeur que des articles dans des revues reconnues et avec comité de lecture, qui en garantissent davantage le caractère scientifique. » (trad.)³⁶ (Groneberg, 2008, p. 110). Ceci peut créer des conflits entre la préparation d'articles et la rédaction de la thèse, d'autant plus que les publications et communications scientifiques durant le doctorat revêtent actuellement une importance croissante, surtout pour ceux qui souhaitent poursuivre une carrière scientifique. C'est pourquoi les périodes d'écriture interviennent régulièrement tout au long du parcours, notamment durant la phase 2.
- *Transition 3. Remise de la thèse et fin* : Après le dépôt de la thèse, le doctorant prépare la défense de son travail (ou éventuellement l'examen final). Parfois, comme à l'Université de Fribourg, la thèse doit encore être publiée pour que le doctorant puisse porter le titre de docteur (en attendant, à partir de la soutenance, il est appelé « docteur désigné »).

³⁴ Texte original : „Gerade in der Anfrangspahae scheint eine aktive Begleitung der Doktorierenden notwendig, un ihnen bei der Oreintierung behilflich zu sein, so dass sie ihren Weg finden und nicht unnütZ Zeit verlieren. Diese inhaltliche Betreuung wird immer wieder von Doktorvätern und –müttern erwartet.“

³⁵ Texte original : „Gerade hier ist Unterstützung von Seiten der Hauptbetreuung erwünscht.“

1.5.4. *Les conditions du développement professionnel des doctorants*

Comme pour le développement pédagogique des assistants, des auteurs se sont intéressés aux conditions qui influencent le processus doctoral et la réalisation de la thèse de doctorat. Certaines études mettent en évidence une combinaison de plusieurs facteurs ; c'est le cas de Girves et Wemmerus (1988), qui ont testé l'influence de plusieurs variables, et de Maher et al. (2004), qui ont fait émerger six thèmes centraux différenciant le parcours de deux groupes de doctorantes. Quant à Tuomainen et al. (2010), ils ont identifié les événements clés du parcours doctoral, ce qui rappelle l'approche adoptée par Smith (2001) concernant le développement pédagogique des assistants. Enfin, Kobayashi et al. (2010) se sont concentrés sur la question centrale de la supervision doctorale.

1.5.4.1. Une combinaison de facteurs qui influencent la progression doctorale

Girves et Wemmerus (1988) ont élaboré et validé empiriquement un modèle de la progression des doctorants (*graduate student degree progress*). Le modèle postule **l'influence directe et indirecte de différentes variables sur la progression vers l'obtention du doctorat**. Selon les résultats obtenus dans l'étude empirique, l'engagement dans son programme doctoral influence directement la progression des doctorants ; concrètement, cela consiste à participer à des projets de recherche, à des séminaires, à des réunions, à des groupes d'étude ou encore à des activités sociales. Cet engagement dépend du soutien financier – l'assistantat en particulier apparaît comme une bonne solution – et de la perception qu'a le doctorant de sa relation avec les professeurs et les autres collaborateurs de son département. En plus de cet effet indirect, la relation entre le doctorant et ses collègues influence directement sa progression vers l'obtention du doctorat. Par ailleurs, le fait d'être traité comme un « collègue junior » (cf. Nyquist & Sprague, 1991) et d'avoir une perception positive de la qualité de son directeur de thèse comme chercheur et enseignant sont liés à une plus grande satisfaction du doctorant.

Ces résultats mettent en évidence l'importance du processus de socialisation ayant lieu durant le doctorat, ainsi que le rôle du superviseur comme agent de socialisation :

Support as research or teaching assistants is an important part of a graduate student's educational experience. In those assistantship roles, a student is given the opportunity to apprentice in the academic profession. Students learn the norms and expectations of the department as they become part of the instructional or research team. [...] Faculty members serve as role models and mentors for graduate students. [...] Faculty are the gate keepers to the

³⁶ Texte original : „Es lässt sich feststellen, dass die Dissertation als weniger wichtig oder wertvoll erscheinen kann denn Artikel in anerkannten begutachteten Zeitschriften, die eher für Wissenschaftlichkeit verbürgen (die ist besonders deutlich in den Natur-, Technik- und Wirtschaftswissenschaften).“

scholarly professions. Faculty members are the socializing agents of the discipline; they impart the norms and expectations. (Girves & Wemmerus, 1988, pp. 170–171)

Ainsi, l'assistantat apparaît comme un bon moyen d'encourager le processus de socialisation professionnelle. Cette étude montre aussi que les assistants sont plus enclins à s'engager dans leur programme doctoral et à terminer leur doctorat s'ils sont bien intégrés au niveau académique. On constate également l'importance des programmes doctoraux comme moyens de socialisation.

Maher et al. (2004) ont également mené une recherche sur la progression vers la réalisation de la thèse de doctorat. L'objectif était d'identifier **les facteurs qui bloquent ou facilitent la progression et le temps d'achèvement du doctorat chez les femmes**. De tels facteurs comprennent la disponibilité de financements, la nature de la relation de supervision doctorale, la préparation à la recherche et les opportunités de recherche, ainsi que les préoccupations individuelles concernant des problèmes conjugaux, familiaux ou de santé.

Les auteurs ont examiné les réponses fournies par des doctorantes ayant terminé rapidement leur doctorat (*early-finishing*) et d'autres ayant eu besoin de plus de temps (*late-finishing*). Ils ont identifié des configurations globales de réponse entre ces deux groupes de doctorantes ainsi qu'à l'intérieur des deux groupes. De manière générale, les femmes ayant terminé rapidement leur doctorat rapportent peu d'obstacles à leur progression vers la réalisation du doctorat et de nombreux facteurs ayant facilité le processus ; pour les doctorantes ayant eu besoin de plus de temps pour finir leur thèse, la configuration est inversée (beaucoup d'obstacles et peu de facilitateurs). Les facteurs positifs comprennent entre autres le fait de vouloir fortement terminer sa thèse rapidement, sa capacité à « faire fonctionner le système » (Maher et al., 2004, p. 392), le soutien des membres de sa famille et d'autres doctorants, et le fait que tout se passe bien dans son projet de thèse ; les facteurs négatifs incluent notamment l'absence de volonté de terminer sa thèse rapidement, une mauvaise supervision doctorale, les obstacles posés par les professeurs et les autres collaborateurs de son équipe, le manque d'expériences de recherche productives, l'insécurité du financement, un assistantat chronophage, des responsabilités liées à la garde des enfants, des problèmes conjugaux, et des difficultés à identifier un sujet de thèse et à conduire son projet de recherche.

Maher et al. (2004) ont ainsi identifié six thèmes qui définissent et différencient l'expérience doctorale entre les femmes ayant terminé rapidement leur doctorat (*early-finishing*) et celles l'ayant achevé plus tard (*late-finishing*) :

- l'envie de terminer sa thèse rapidement, qui est souvent liée à des offres d'emploi futures ou à des préoccupations financières ;
- les relations de travail avec les professeurs et les autres collaborateurs, incluant la supervision doctorale et le mentoring au sein de l'équipe ;

- les opportunités de financement – l’assistanat fournissant une stabilité financière, mais prenant aussi beaucoup de temps et d’énergie ;
- les questions familiales ;
- les expériences de recherche, dont la préparation à la recherche et les obstacles au cours du projet de thèse ;
- la capacité à « faire fonctionner le système », qui est liée à l’identification et à l’usage efficaces des ressources disponibles dans son environnement (p. ex. les superviseurs et les mentors, d’autres doctorants, les ressources institutionnelles, les contacts professionnels antérieurs) et au fait d’oser demander de l’aide en cas de besoin.

Cette étude met en évidence plusieurs facteurs importants pouvant faciliter ou bloquer la progression doctorale et l’achèvement du doctorat. En particulier, les professeurs et les autres collaborateurs au sein des départements peuvent participer à l’amélioration de certains aspects environnementaux « to increase the likelihood that all students – female and male – will finish their degree in a timely manner » (Maher et al., 2004, p. 403).

⇒ Les deux études présentées ici mettent en avant l’importance critique de la supervision doctorale, tant pour l’avancement de la thèse que pour la socialisation professionnelle au sein de la communauté scientifique. Plus largement, les relations des doctorants avec leurs pairs, leurs collègues et leurs supérieurs s’avèrent centrales, jouant le rôle de facilitateurs quand tout se passe bien et d’obstacles quand ce n’est pas le cas. Il s’agit donc d’une dimension à double tranchant qui, comme nous le verrons, revêt effectivement une très grande importance pour les assistants interrogés dans notre recherche. La question de l’assistanat est aussi soulevée : si un engagement de ce type offre une stabilité financière appréciable, il comporte un certain nombre de risques, notamment liés à la gestion du temps entre les différentes activités. Il s’agit là encore d’un aspect relevé par nos répondants.

1.5.4.2. Des événements clés dans quatre domaines

D’autres chercheurs ont concentré leurs efforts sur les **événements clés dans le processus doctoral** (Tuomainen et al., 2010). Ces auteurs ont demandé à des doctorants en sciences naturelles de décrire les événements ayant facilité ou bloqué leur progression vers la réalisation du doctorat. Ces événements représentent tant des moments d’apprentissage que des situations problématiques ; ils varient en termes de durée, d’impact et de facteurs déclencheurs. Selon les résultats, différents moments clés semblent importants dans le processus doctoral, qui sont liés à plusieurs domaines de développement :

- le développement personnel : surmonter ses doutes quant à la signification des études doctorales, devenir un chercheur indépendant, apprendre à penser et à raisonner de manière scientifique ;

- la capacité à créer de la connaissance (*knowledge-creating capacity*) : approfondir sa compréhension de son domaine, utiliser des instruments de recherche ;
- le « réseautage » social (*social-networking*) et la participation à la communauté scientifique : s'intégrer dans son groupe de recherche et dans la communauté scientifique internationale, régler des problèmes liés à la supervision doctorale ;
- les ressources pour poursuivre les études doctorales : améliorer ses conditions de travail, s'assurer une sécurité financière.

De manière générale, les doctorants interrogés décrivent surtout des événements clés ayant facilité leur parcours et peu d'obstacles. Les expériences positives sont perçues comme des encouragements et des soutiens, fournissant l'énergie nécessaire pour poursuivre les études doctorales. Le premier facteur déclencheur de ces événements clés positifs est l'interaction avec la communauté scientifique, qui inclut les interactions sociales (p. ex. une nouvelle relation de supervision), les pratiques scientifiques (p. ex. la participation à des conférences ou à des cours pour doctorants) et de nouveaux aspects liés à la recherche (p. ex. de nouveaux résultats, de nouveaux projets, de nouvelles responsabilités). Les autres facteurs déclencheurs d'événements clés positifs sont les ressources personnelles (p. ex. ses propres compétences) ainsi que des aspects structurels et financiers (p. ex. recevoir une bourse).

⇒ On retrouve ici certaines dimensions pertinentes pour cette thèse et déjà mentionnées au point précédent.

1.5.4.3. L'importance de la supervision doctorale

La supervision apparaît comme un facteur central dans le processus doctoral (Girves & Wemmerus, 1988 ; Maher et al., 2004). C'est pourquoi une équipe de chercheurs (Kobayashi et al., 2010) a étudié les **conceptions qu'ont les doctorants et les superviseurs d'une bonne supervision doctorale**. Tous les participants à cette recherche travaillent dans la même université au Danemark. Au niveau méthodologique, « eleven themes emerged from the interviews with the doctoral respondents, and these themes were then used to analyse the supervisors' interviews to get their corresponding views on the same issues » (Kobayashi et al., 2010, p. 3). Ces thèmes comprennent la relation entre le superviseur et le doctorant, la clarification des attentes individuelles et la création d'un dialogue ouvert, le fait d'être explicite et de communiquer clairement, le fait de vouloir terminer sa thèse rapidement, la critique constructive et le feedback, le fait de devenir un chercheur et d'apprendre à penser de manière scientifique et à gérer le processus de recherche, l'intégration dans la communauté scientifique, et enfin le développement de la carrière et la clarification des objectifs de carrière. Ils représentent les principaux enjeux se situant au cœur de la relation de supervision pour les doctorants. Il s'agit donc d'aspects centraux à prendre en compte pour mettre en place une bonne supervision doctorale.

Au-delà de l'identification de ces enjeux, les auteurs ont découvert que les conceptions des superviseurs et des doctorants concernant une bonne supervision étaient assez fortement semblables et largement partagées. Ils montrent en effet une bonne consistance entre les vues des uns et des autres sur les différents thèmes examinés dans l'étude. Néanmoins, de manière générale, les doctorants estiment que ces aspects ne sont pas suffisamment pris en compte dans la pratique. Ceci constitue une piste d'amélioration intéressante.

1.5.4.4. L'importance de l'apprentissage par la pratique

Une équipe de chercheurs britanniques (Cassell et al., 2009) s'est penchée sur la façon dont des chercheurs et des praticiens dans le domaine du management avaient acquis les connaissances et développé les compétences appropriées pour mener des recherches qualitatives dans ce domaine ; ils ont aussi investigué l'usage et la conceptualisation de ces connaissances et compétences à travers trois types de pratiques de recherche.

Au niveau des connaissances, les chercheurs et les praticiens disent avoir appris à connaître différentes techniques qualitatives ainsi que leurs avantages et inconvénients ; ils savent également distinguer les approches philosophiques, les approches épistémologiques et les cadres conceptuels ; ils connaissent en outre les complexités associées au fait de mener une recherche qualitative. Tout ceci leur permet de faire des choix raisonnés. Ils disent avoir acquis ces connaissances durant leur formation (ou auto-formation pour certains), par des lectures personnelles et par leur réflexion sur leurs propres conceptions et la mise en doute des idées préconçues.

Concernant les compétences, les chercheurs et les praticiens déclarent être capables de collecter des données (écoute, flexibilité) et d'analyser des données (cohérence, interprétation) ; ils ont également développé des compétences d'écriture (logique, argumentation) ; de plus, ils sont capables de critiquer et d'évaluer une recherche (*review*). Ces compétences ont été développées avant tout par l'expérience (*doing research*), mais aussi par des lectures et des exercices, et dans des cours et ateliers.

Mais selon Cassell et al. (2009), ces connaissances et compétences sont insuffisantes pour conduire des recherches qualitatives en management. Le développement de pratiques spécifiques est également nécessaire. Les auteurs identifient trois types de pratiques de recherche permettant de devenir un bon chercheur ou un bon praticien : la réflexion (*reflection*), la réflexivité (*reflexivity*) et la « phronesis ». Dans la pratique de la réflexion, “the researcher explores the impact of their research in a problem-solving manner with the intention of generating some form of learning on which future action can be based.” (Cassell et al., 2009, p. 524). Quant à la réflexivité, elle consiste à faire la critique des hypothèses qu'on prend pour acquises ainsi qu'à rester critique face à sa recherche, à ses pratiques et à son rôle de chercheur. Enfin, la « phronesis » renvoie au fait de rester flexible et de savoir s'adapter au contexte (être « context wise »). Les auteurs indiquent que ces diverses pratiques de recherche

spécifiques s’acquièrent par la formation, par le recours à différents outils (carnet de bord, storytelling), par le soutien d’un facilitateur et des pairs, et par l’expérience.

Dans leurs conclusions, Cassell et al. (2009) indiquent que **les connaissances, compétences et pratiques adéquates pour conduire des recherches qualitatives en management s’apprennent avant tout par la pratique** : « Although textbooks can provide a range of advice on the practical issues [...], the subjective experience of conducting the research itself is clearly significant. » (p. 516) Ils plaident donc pour une combinaison de cours et ateliers et d’expériences sur le terrain dans la formation des chercheurs. A noter que Maher et al. (2004) ont aussi mis en évidence l’expérience de recherche comme un facteur facilitateur de la progression doctorale.

1.5.5. *Différents modèles de formation doctorale et d’accompagnement des doctorants*

L’encadrement dont bénéficient les doctorants tout au long de leur thèse représente une composante pouvant avoir un effet déterminant sur la réussite du doctorat (Groneberg, 2008). La formation et l’accompagnement des doctorants peuvent être conçus selon trois modèles différents : le modèle traditionnel, appelé aussi modèle artisanal ou compagnonnage ; le modèle structuré, qui comprend essentiellement les écoles doctorales ou programmes doctoraux ; et le modèle mixte, où la relation particulière entre le doctorant et son directeur de thèse – ou ses directeurs de thèse, voire son comité d’accompagnement – est complétée par la participation à une école doctorale, un programme doctoral ou d’autres dispositifs plus ou moins formels. Nous allons brièvement présenter chaque configuration ainsi que ses avantages et inconvénients.

A l’heure actuelle, les choses évoluent, plus ou moins rapidement, dans de nombreuses universités suisses et européennes. La tendance générale est à l’encadrement des doctorants par plusieurs personnes, selon diverses modalités détaillées ci-après. Dans les faits, il semble que le modèle mixte soit particulièrement présent, comme nous le verrons au point 1.5.5.3.

⇒ Comme contribution au cadrage théorique de notre recherche, cette typologie des modèles de formation et d’accompagnement des doctorants nous permettra de décrire et de comparer les situations vécues par les assistants interrogés.

1.5.5.1. Le compagnonnage

Comme l’indique Durand (2012) dans un chapitre d’ouvrage sur l’apprentissage en situation de travail, le compagnonnage – appelé « modèle artisanal » par Durand (2012) – est fondé sur le rapport particulier entre le travail et l’apprentissage du travail, ainsi que sur la relation particulière entre un

« maître » et son « compagnon », qui entretiennent des rapports asymétriques, intenses, riches et exigeants. Ce modèle repose sur la reproduction des gestes professionnels du maître par l'apprenti. Il comporte aussi une dimension de progression : « L'apprenti est graduellement confronté aux tâches de plus en plus difficiles et centrales dans le travail qui lui est confié, par une délégation de responsabilité mesurée et progressive. » (Durand, 2012, p. 18). L'auteur souligne aussi la fonction socialisatrice de l'apprentissage du travail : « Le novice se « déplace » de la périphérie de la communauté vers son centre, et en devient progressivement membre [...]. » (Durand, 2012, p 18)

Dans le cadre de cette thèse, le terme de « compagnonnage » est utilisé pour désigner le modèle traditionnel de formation et d'encadrement des doctorants, fondé en priorité sur l'accompagnement par le directeur de thèse. Il s'agit en effet d'une **relation asymétrique entre deux chercheurs de statuts hiérarchiques et de connaissances différents** : le superviseur est l'expert (le maître) qui va transmettre ses connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques, etc.) au doctorant (l'apprenti). Il s'agit aussi d'une relation privilégiée qui, si les choses se déroulent bien, peut être source d'apprentissage et de satisfaction tant pour le doctorant que pour son directeur de thèse ; par contre, vu l'exclusivité de la relation, cela peut devenir très difficile à gérer pour le doctorant si les choses se passent mal avec le superviseur.

Il existe diverses alternatives au tandem doctorant/directeur de thèse, mais qui restent dans l'idée du compagnonnage et d'un accompagnement personnalisé. La **co-direction** de thèse prévoit deux directeurs de thèse appartenant à deux institutions différentes ou à deux facultés différentes de la même institution ; dans ce cas-là, seule l'institution, respectivement la faculté d'origine, délivre le titre final. La **co-tutelle** de thèse prévoit aussi deux directeurs de thèse, appartenant à deux institutions différentes ; dans ce cas-là, la thèse donne lieu à une soutenance unique mais à la délivrance de deux diplômes, l'un de l'institution d'origine et l'autre de l'institution partenaire (avec mention de la co-tutelle sur chacun d'entre eux). Comme indiqué dans le guide « Bien démarrer sa thèse »³⁷, la co-direction et la co-tutelle de thèse présentent divers avantages : « Ces solutions sont plus riches du point de vue de l'encadrement et représentent une insertion dans un réseau scientifique plus vaste. Par ailleurs, elles permettent de ne pas dépendre d'une seule personne en cas de conflit. » (p. 18) Les auteurs du guide recommandent toutefois de s'assurer préalablement qu'il n'y a pas de grandes divergences théoriques et méthodologiques entre les différentes personnes impliquées dans la direction de thèse « afin que le/la doctorant-e ne soit pas soumis-e à des conflits de loyauté ». (p. 18)

Le doctorant peut aussi être suivi par un **comité d'accompagnement**. Dès lors, il n'est plus en relation avec son seul directeur de thèse, mais avec une équipe de chercheurs confirmés, dont le directeur de thèse fait aussi partie. Désignés officiellement, ces accompagnants guident et conseillent le doctorant durant toute la durée de son doctorat. L'aide peut être fournie au niveau de l'orientation des

recherches, des questions méthodologiques, du réseau de contacts scientifiques, etc. Les avantages de ce modèle sont nombreux pour le doctorant, qui bénéficie d'un accompagnement plus riche au niveau humain et scientifique. Ce modèle permet aussi d'assurer la continuité de l'encadrement même si une personne doit quitter – temporairement ou définitivement – ses fonctions en cours de thèse ; les autres membres du comité assureront le lien et l'encadrement nécessaire au doctorant en attendant que la situation se normalise.

Selon le rapport de la CRUS (Conférence des Recteurs des Universités Suisses) sur le doctorat, le modèle traditionnel doctorant/directeur de thèse semble encore prévaloir sur les autres modèles d'encadrement comme la co-direction, la co-tutelle ou le comité d'accompagnement. Toutefois, « les entretiens avec les responsables du doctorat montrent qu'il existe une tendance à l'encadrement par plusieurs personnes. » (CRUS, 2009, p. 48)

Ces diverses modalités de compagnonnage offrent un encadrement correspondant au « doctorat traditionnel » (ou « individual training » selon la typologie établie par l'EUA (European University Association) et présentée dans le rapport de la CRUS (2009, p. 24)). Selon ce rapport, le doctorat traditionnel revêt une grande importance en Suisse. « Il se retrouve dans toutes les disciplines, tout en étant particulièrement présent en droit et en sciences humaines et sociales, en particulier en Suisse alémanique. En Suisse romande, le doctorat traditionnel occupe également une place importante ; par contre, la majorité des doctorant(e)s a accès aux « programmes doctoraux » de la CUSO [Conférence universitaire de Suisse occidentale]. » (CRUS, 2009, p. 25)

1.5.5.2. Le modèle structuré

Parallèlement au doctorat traditionnel, il existe plusieurs formes d'encadrement structuré des doctorants (parmi lesquelles les « 'stand alone' structured doctoral programmes in faculties or departments » et les « graduate, doctoral or research schools » identifiés dans la typologie établie par l'EUA et présentée dans le rapport de la CRUS (2009, p. 24)). Il peut s'agir de filières de **formation doctorale** propres à certaines universités, facultés, disciplines ou départements ; de **programmes** temporaires organisés autour d'un domaine de recherche ou d'un projet ; ou encore d'**écoles doctorales** ou de **programmes doctoraux** durablement établis au sein des institutions, qui sont responsables de la formation, mais aussi parfois de l'admission des candidats au doctorat. Ces diverses structures de formation doctorale sont souvent le fruit de collaborations interinstitutionnelles.

³⁷ Disponible sur le site du Service de l'égalité entre femmes et hommes de l'Université de Fribourg : <http://www.unifr.ch/egalite/fr/conseil/doctorat>

Toutes sont bien présentes en Suisse romande comme en Suisse alémanique. « Les étudiants en formation doctorale structurée sont soit tenus de suivre certaines offres de formation répondant à des critères prédéfinis (p. ex. un volume donné), soit tenus d’accomplir un programme plus ou moins fixe [...]. Les offres de formation suivies sont souvent mesurées en crédits, généralement des ECTS [European Credit Transfer System]. » (CRUS, 2009, pp. 27–28) En Suisse romande, les doctorants ont accès en particulier aux programmes doctoraux organisés conjointement par les Universités de Berne, Fribourg, Genève, Lausanne et Neuchâtel sous l’égide de la CUSO ; à ce jour, une trentaine de programmes³⁸ CUSO sont organisés dans les domaines les plus divers (p. ex. statistiques et probabilités appliquées, langue et littérature allemandes, géographie, sciences de l’éducation, études genre, etc.). On peut citer encore d’autres programmes doctoraux, comme le programme ProDoc³⁹ financé par le Fonds national suisse pour la recherche scientifique (FNS) (arrêté en 2012) ou les programmes doctoraux financés par la CRUS⁴⁰ (Conférence des Recteurs des Universités Suisses). Selon le rapport de la CRUS (2009), « la tendance semble être à la formation doctorale structurée. Cette évolution correspond à celles observées dans l’EUA. [...] Par ailleurs, il ressort des discussions avec les responsables du doctorat que le doctorat traditionnel (exception faite des universités qui passent intégralement au modèle de formation doctorale structurée) continue d’occuper une place plus ou moins importante selon la discipline. » (p. 29)

Au-delà de la préparation à mener sa recherche personnelle, les écoles doctorales ont aussi une fonction de préparation à l’insertion professionnelle des docteurs, notamment par leur rôle d’agent de socialisation (Connan et al., 2008). « Il faut alors prendre conscience de la nécessité de mieux préparer les doctorants et les docteurs à valoriser leurs compétences et les professionnaliser en fonction des différentes possibilités d’activité professionnelle. » (Connan et al., 2008, p. 191) Mais comme l’a montré l’enquête menée par Hofstetter et Lévy (1990) à l’Université de Genève auprès des assistants en sciences de l’éducation, il n’est pas toujours facile pour les doctorants de s’organiser pour participer à des dispositifs de soutien à la recherche. Ainsi, ce n’est pas vraiment le manque d’opportunités ou l’inadéquation des dispositifs qui pose problème, mais plutôt le temps à disposition pour y participer ou le déficit d’information sur les offres existantes.

1.5.5.3. Le modèle mixte

Ce que nous appelons le modèle mixte consiste en **une combinaison d’une supervision personnalisée de type compagnonnage et de la participation du doctorant à des offres structurées**. Concrètement, la supervision peut être assurée par une seule ou plusieurs personnes ;

³⁸ <http://www.cuso.ch/programmes-doctoraux/>

³⁹ <http://www.snf.ch/F/encouragement/personnes/prodoc/Pages/default.aspx>

⁴⁰ <http://www.crus.ch/information-programmes/projets-programmes/programmes-doctoraux.html?L=1>

dans le second cas, elle peut prendre la forme d'une co-tutelle, d'une co-direction ou d'un comité d'accompagnement. Concernant les offres structurées, elles peuvent être plus ou moins formelles ; il peut s'agir d'une école doctorale, d'un programme doctoral, de cours, séminaires ou ateliers, de « summer schools » ou d'universités saisonnières, etc. Les offres structurées viennent alors compléter les apports de la relation entre le doctorant et son ou ses superviseurs (CRUS, 2009 ; Kehm, 2007 ; Önnorfors, 2007). Ceci présente divers avantages, permettant notamment au doctorant d'élargir sa vision de son domaine de recherche et de prendre de la distance par rapport à la relation privilégiée qu'il entretient avec les personnes chargées de son accompagnement.

Le modèle mixte est **une configuration à géométrie variable**, dépendant à la fois des souhaits du doctorant, des exigences de son directeur de thèse ainsi que des dispositifs structurés existant dans son université et dans sa discipline. Comme le souligne le rapport de la CRUS (2009), « même si cela ne figure pas dans les règlements, il semble bien que la fréquentation de telles offres de formation [...] constitue une pratique courante. Cette hypothèse repose d'une part sur le nombre d'offres proposées et d'autre part sur une enquête réalisée auprès des doctorants, dont il ressort qu'une majorité d'entre eux bénéficie d'un accès aux différentes offres de formation et en profite. » (p. 25)

1.5.5.4. Situation actuelle en Europe

Au niveau européen, les modèles de formation et d'accompagnement des doctorants connaissent des **évolutions rapides depuis l'introduction de ce qu'on appelle couramment la réforme de Bologne**, comme nous allons le voir avec les analyses de Kehm (2007) et Önnorfors (2007) publiées dans un numéro spécial du *European Journal of Education* consacré à la formation doctorale en Europe.

Kehm (2007) a fait le point sur l'évolution de la formation doctorale en Europe depuis l'introduction de la déclaration de Bologne en 1999 et de la stratégie de Lisbonne en 2000, qui ont passablement modifié le contexte actuel. « Doctoral education and training are the major link between the two goals to create a European Higher Education Area [Bologna Declaration] and a European Research and Innovation Area [Lisbon Strategy] in order to make European higher education more attractive and more competitive in a globalising world. » (Kehm, 2007, p. 307). Or, parallèlement à ce mouvement général tendant vers une harmonisation au niveau européen, une grande variété de modèles de formation doctorale subsistent dans les divers pays. L'auteur présente quelques statistiques : au niveau européen, 29% des doctorants fréquentent uniquement une école doctorale et 22% bénéficient seulement d'une supervision individuelle par leur directeur de thèse, alors que 49% d'entre eux connaissent un système mixte avec une offre de cours qui complète la supervision individuelle. Par ailleurs, une autre difficulté se pose, liée à l'augmentation du nombre de doctorants et de docteurs. Ces derniers sont poussés à rechercher un emploi en dehors des universités et des instituts de recherche,

qui n'offrent pas suffisamment de places de travail pour tous. Le problème est que, pour ces emplois-là, « a research education within disciplinary boundaries and skills geared towards academic teaching and research are deemed to be insufficient » (Kehm, 2007, p. 308). De plus, les milieux professionnels non académiques ont généralement une mauvaise vision des doctorants, qui seraient mal préparés pour le marché du travail : formation trop restreinte, manque de compétences professionnelles, organisationnelles et managériales, préparation à l'enseignement inadéquate, etc.

En vue d'une harmonisation au niveau européen, il devient donc nécessaire de s'interroger sur la nouvelle orientation à donner à la formation doctorale. De multiples questions se posent : Quelle est l'utilité du troisième cycle d'études et, en particulier, quelle est sa pertinence pour le marché du travail ? La recherche doit-elle rester le focus principal de la formation doctorale ? Comment le troisième cycle d'études doit-il être financé ? A ce sujet, on observe en Europe un changement du niveau de responsabilité par l'émergence de politiques plus institutionnelles, « a shift from the individual and/or departmental responsibility in reforming doctoral education to the institutional level » (Kehm, 2007, p. 314).

En conclusion, Kehm (2007) indique que la formation doctorale doit permettre d'atteindre les buts que s'est fixés l'Europe : « [...] high quality research training and a greater supply of qualified researchers are important in achieving the vision of a globally competitive Europe of knowledge. » (p. 314) Ainsi, la formation doctorale ne peut plus être seulement guidée par la curiosité et la poursuite de la connaissance, car elle est devenue une ressource stratégique et un facteur économique. Elle doit donc nécessairement évoluer pour répondre à un nouveau contexte globalisé et à de nouvelles exigences posées aux jeunes docteurs à leur entrée sur le marché du travail.

Se fondant également sur les changements intervenus en Europe suite à la réforme de Bologne (dès 1999), Önnarfors (2007) s'est intéressé aux modes de formation des doctorants. Cette formation se situe « on the borderline between original research and organised academic training » (Önnarfors, 2007, p. 322). L'auteur présente les deux systèmes habituels de doctorat et la manière dont chaque système considère la formation doctorale et le statut des doctorants. D'un côté, il y a le système traditionnel du compagnonnage (*master-apprentice system*) basé sur la relation personnelle entre le doctorant et son superviseur, qui prépare avant tout les candidats à une carrière académique. Selon Önnarfors (2007), dans ce contexte, la formation doctorale est considérée comme une menace à la liberté académique, à l'originalité et à la crédibilité de la recherche scientifique ; l'idée même d'éduquer et de former les doctorants n'est pas acceptée. Le doctorant est vu comme un « apprenti scientifique ». De l'autre côté, on trouve un système mixte plus innovant combinant des éléments de supervision individuelle et des éléments de formation formelle, qui prépare les doctorants en vue d'une palette de carrières plus large (dans le monde académique et en dehors). Dans ce système, la formation doctorale est vue comme une nécessité et comme faisant partie intégrante de la formation des futurs scientifiques. Le doctorant est considéré comme un « Multi-Skilled Knowledge Worker ».

Comme l'a également souligné Kehm (2007), l'heure actuelle est à l'harmonisation à l'échelle européenne et à la transition du modèle traditionnel vers le modèle mixte, plus nuancé dans ses approches et préparant mieux les doctorants à leur future insertion professionnelle. Selon les résultats d'une étude menée en 2006 dans divers pays d'Europe (Önnerfors, 2007), la transition ne pose pas de problème dans les pays ayant introduit des changements au niveau du doctorat il y a 30 ans environ (dans les pays nordiques notamment). En revanche, la transition s'avère plus difficile pour d'autres pays (Pologne, Allemagne, Russie) qui luttent contre leurs traditions académiques et le défi de les adapter aux standards européens. Pour terminer, Önnerfors (2007) plaide pour des liens plus étroits et dynamiques entre l'université et le marché du travail non académique (économie, industrie) et pour une division des études doctorales en deux parties (supervision et formation).

1.6. Synthèse intermédiaire et élaboration du cadre conceptuel

Afin de comprendre dans quelle approche se situe notre recherche, nous avons défini et circonscrit la notion de développement professionnel à l'aide de quelques repères principaux. Une introduction générale a été proposée, suivie de sections consacrées au développement professionnel de divers publics spécifiques (enseignants du primaire et du secondaire, enseignants universitaires, assistants, doctorants et jeunes chercheurs). Ceci va nous permettre, dans une synthèse intermédiaire, d'identifier les composantes pertinentes pour étudier le développement professionnel des assistants et de définir les principales dimensions constitutives de notre cadre conceptuel. En anticipant quelque peu sur les analyses réalisées à partir des données qualitatives, nous représentons notre cadre conceptuel sous la forme d'une version simplifiée du schéma de quête utilisé par la suite (cf. Chapitre III – Méthodes de recherche) :

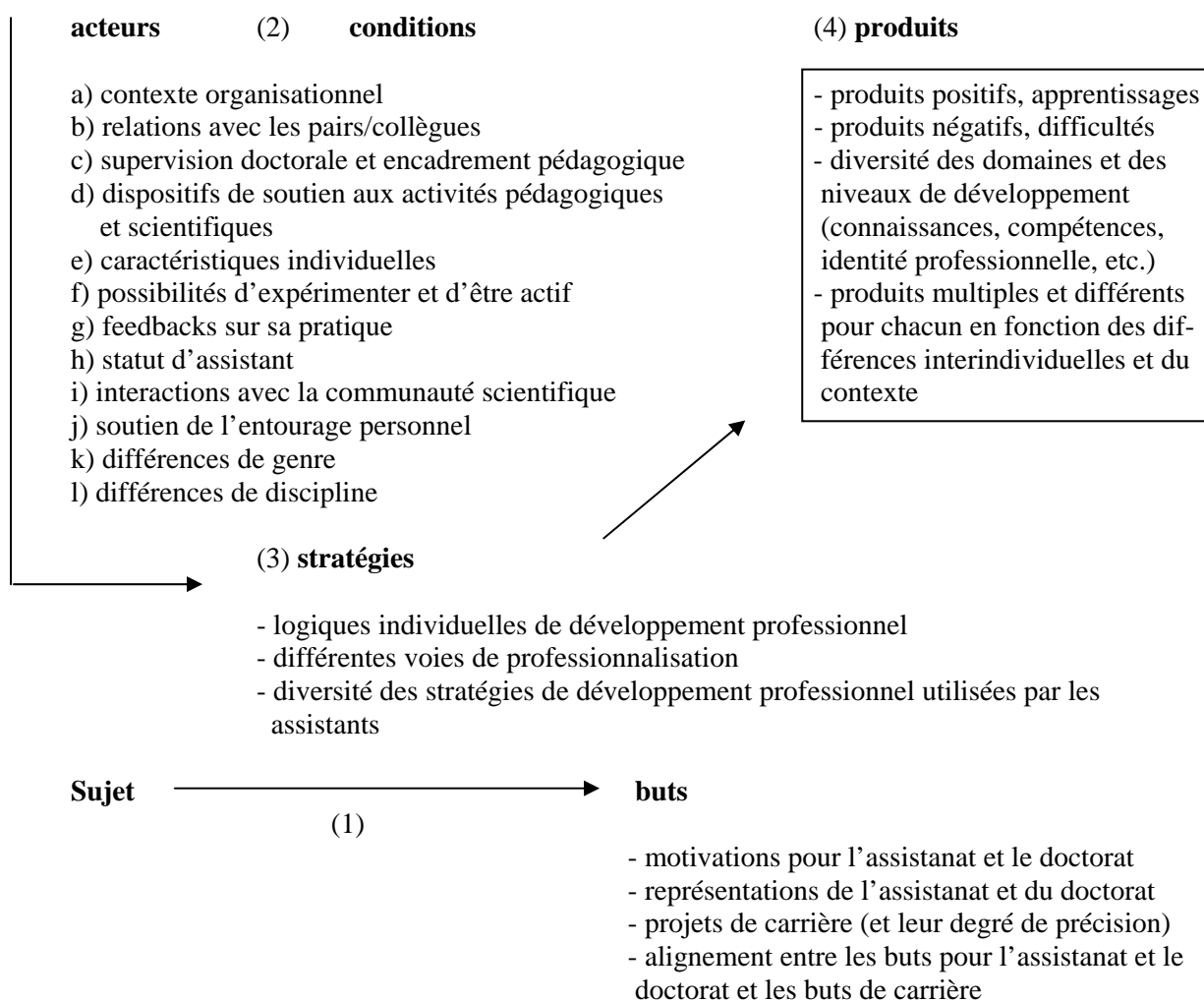


Figure 6 : Version intermédiaire du cadre conceptuel (version 1)

Dans la synthèse qui suit, nous reprenons successivement les différentes composantes de ce schéma : 1) les buts poursuivis par les sujets ; 2) les différents acteurs – y compris les assistants eux-mêmes – et les conditions favorables et/ou défavorables au développement professionnel ; 3) les stratégies de développement professionnel mises en œuvre par les sujets ; 4) les produits résultant du processus. Chaque dimension sera structurée autour des principaux constructs apportés par les chercheurs et les résultats de recherches empiriques seront exploités pour stimuler notre questionnement par rapport aux données recueillies auprès des assistants fribourgeois. C'est pourquoi de nombreuses questions seront formulées au fil de la synthèse. Il ne s'agit pas de nouvelles questions de recherche, mais d'interrogations qui nous aideront à interpréter les résultats obtenus et susciteront notre réflexion au sujet de la thématique étudiée. Nous élaborerons ainsi, à partir des travaux sur le développement professionnel, une première version du cadre conceptuel utilisé dans cette thèse, qui sera ensuite enrichi grâce aux apports des travaux sur l'apprentissage présentés dans la section suivante.

(1) les buts poursuivis par les sujets

Le développement professionnel est présenté par certains auteurs comme **une quête de professionnalité** (Wittorski, 2007). Ceci met en évidence l'importance des **buts poursuivis par les personnes dans le cadre de leur activité professionnelle** (Fessler & Christensen, 1992). Il peut s'agir de buts à court, moyen ou long terme. Les travaux relatifs à l'apprentissage présentés ultérieurement apporteront des précisions quant à la nature de ces buts. Concernant notre recherche, nous nous demanderons quels sont les buts poursuivis par les assistants dans le cadre de leur assistantat et de leur doctorat, ainsi qu'en vue de la suite de leur carrière. Quels sont leurs projets professionnels ? L'assistantat et le doctorat sont-ils considérés comme des moyens de se préparer à ces projets ? Les activités réalisées sont-elles perçues comme utiles pour la suite de la carrière ? Nous verrons aussi comment les assistants et doctorants se considèrent eux-mêmes et quelles sont leurs **représentations de l'assistantat et du doctorat**. A ce sujet, la littérature fait état de plusieurs visions possibles des assistants, ces derniers pouvant être considérés par l'institution et par leurs superviseurs comme des professionnels en développement ou au contraire comme de la main d'œuvre efficace et bon marché, notamment en ce qui concerne les tâches pédagogiques (Davids, 1994 ; Park & Ramos, 2002 ; Park, 2004) ; ces études antérieures montrent aussi que les assistants souffrent parfois d'un certain manque de considération, d'intégration et de valorisation au sein de leurs équipes de travail et de leurs départements. Nous nous intéresserons donc aux représentations des assistants interrogés : Considèrent-ils l'assistantat et le doctorat comme une période d'apprentissage et de formation ? Et quel est le sens qu'ils donnent à leur expérience d'assistant et de doctorant ?

Pour ce faire, nous nous pencherons en particulier sur les **motivations des assistants pour, d'une part, postuler comme assistant et, d'autre part, commencer une thèse**. L'étude de Coulon et al. (2004) montre que les moniteurs s'intéressent au monitorat en priorité par intérêt pour l'enseignement, à cause de considérations matérielles (recevoir un complément de salaire) et par volonté de faciliter leur entrée dans l'enseignement supérieur ; à noter que le fait d'obtenir un financement pour faire une thèse est cité comme important par divers auteurs s'étant intéressés aux doctorants (Dupanloup, 2001 ; Erlich, 2000 ; Perruchet, 2008). Qu'en est-il des assistants fribourgeois par rapport à l'assistantat ? Les raisons invoquées pour postuler sont-elles les mêmes que celles des moniteurs français ? Font-ils aussi un lien entre l'engagement comme assistant et le financement du doctorat ? Quant à la thèse, il apparaît dans les travaux antérieurs sur les doctorants que les motivations principales sont liées à l'intérêt pour une discipline ou une thématique spécifique, au goût de la recherche et des travaux scientifiques, ainsi qu'à l'envie de développer ses propres idées, ses propres projets (Groneberg, 2008 ; Huber, 2008 ; Myers, 1994 ; Perruchet, 2008). Quelles sont les raisons invoquées par les assistants de l'Université de Fribourg ? Le doctorat est-il vu comme un projet en soi ou comme une étape nécessaire en vue de la suite de la carrière ?

L'étude des motivations nous renseigne sur les buts poursuivis par les assistants durant l'assistantat et le doctorat. Mais comme l'assistantat est, par nature, une expérience professionnelle à durée limitée, nous avons estimé important de nous intéresser aux **objectifs de carrière à plus long terme**. Cette dimension est d'ailleurs traitée par plusieurs auteurs ayant réalisé des travaux sur les assistants et les doctorants. Ainsi, il apparaît que les doctorants souhaitent le plus souvent poursuivre une carrière comme enseignant chercheur dans l'enseignement supérieur (Coulon et al., 2004 ; Myers, 1994) ou plus largement dans la recherche (Coulon et al., 2004). Qu'en est-il des assistants fribourgeois ? Partagent-ils ces vœux professionnels ? Et si oui, sont-ils conscients des difficultés d'insertion dans le monde scientifique, respectivement dans le monde académique ? En effet, de nombreux auteurs attirent notre attention sur les **difficultés d'insertion** dans la recherche en général et dans le monde académique en particulier pour les jeunes docteurs (Adams, 2002 ; Bellows, 2008 ; Connan et al., 2008 ; CRUS, 2009) ; mais comme le soulignent Coulon et al. (2004), les moniteurs français restent relativement lucides sur la difficulté et l'incertitude de l'intégration si fortement souhaitée dans l'enseignement supérieur. Nous verrons ce qu'il en est des assistants fribourgeois. La question des objectifs professionnels nous conduit aussi à investiguer la vision des assistants quant à l'assistantat, aux tâches qui leur sont confiées et aux ressources qui leur sont offertes : ont-ils l'impression de se trouver dans des conditions adéquates pour se préparer à la carrière envisagée ?

De manière générale, les travaux antérieurs mettent en évidence un **alignement entre les buts pour l'assistantat et le doctorat et les objectifs de carrière à plus long terme**. Ainsi, l'étude de Coulon et al. (2004) montre une bonne cohérence entre les motivations des moniteurs à entrer dans le système du monitorat, les activités pédagogiques et scientifiques exercées durant leur monitorat, et les projets professionnels envisagés pour l'avenir ; de même, Myers (1994) relève la consistance entre les raisons de faire une thèse et les plans de carrière envisagés. Nous tenterons nous aussi de mettre en exergue, le cas échéant, cet alignement dans les analyses réalisées ; les assistants interviewés seront également interrogés – de manière rétrospective – à ce sujet.

Mais la question des perspectives de carrière n'est pas un sujet nécessairement clair pour tous. La littérature indique en effet que de nombreux doctorants n'ont pas de projets professionnels précis (Coulon et al., 2004 ; CRUS, 2009 ; Hofstetter & Lévy, 1990 ; Perruchet, 2008). Or, on peut faire l'hypothèse que le **degré de précision des plans de carrière** joue un rôle dans le développement professionnel des assistants. Comme le montre le schéma ci-dessus, les buts – et notamment les buts de carrière – constituent le moteur, ce qui guide le sujet. La situation est donc différente pour un assistant qui sait exactement ce qu'il veut faire par la suite et pour celui qui hésite ou n'a pas de projet précis. Peut-on dégager des profils d'assistants à ce sujet-là ? Nous examinerons aussi dans cette thèse le lien (alignement) entre les buts poursuivis et les stratégies de développement professionnel mises en œuvre par les assistants, car celles-ci sont en partie définies par les buts. Nous verrons également dans quelle mesure l'expérience de l'assistantat et du doctorat permet aux assistants de définir et de clarifier

leurs projets professionnels, de se trouver renforcés dans leurs choix ou au contraire amenés à revoir leurs plans de carrière.

(2) les différents acteurs et les conditions favorables et/ou défavorables au développement professionnel

Les travaux sur le développement professionnel montrent que, même s'il s'agit d'un processus hautement individuel, ce dernier n'a cependant pas lieu dans le vide, impliquant au contraire une interaction forte avec le contexte. De nombreux auteurs insistent donc sur la **nécessaire articulation des caractéristiques liées au contexte et des caractéristiques propres aux individus** pour décrire, analyser et soutenir leur développement professionnel (Day & Sachs, 2004 ; De Ketele, 1996 ; Kelchtermans, 2004 ; Kinchin, 2012 ; Wittorski, 2007, 2009). La littérature nous amène aussi à **considérer divers contextes d'apprentissage**, en mettant en évidence l'importance des **dispositifs formels** (formation, mentoring) **et non formels** (p. ex. les séances d'équipe) et des **pratiques plus informelles** qui soutiennent l'apprentissage (situations de travail, échanges avec les pairs, etc.) (Bellows, 2008 ; Day, 1999 ; Kitching, 2007 ; Webster-Wright, 2009 ; Wittorski, 2007). Ces injonctions correspondent à l'orientation privilégiée dans cette thèse, qui vise à considérer le développement professionnel des assistants de manière large et à prendre en compte de nombreuses variables dans une approche exploratoire. Les conditions principales du développement professionnel citées dans la littérature sont détaillées ci-dessous.

a) le contexte organisationnel

Les travaux menés dans le domaine de l'enseignement mettent clairement en évidence l'importance du contexte organisationnel dans lequel travaillent les enseignants. Celui-ci pose en effet un cadre spécifique à leurs pratiques pédagogiques et de développement professionnel. Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, Fessler et Christensen (1992) évoquent par exemple le **style de management** en vigueur (degré d'autonomie laissée aux enseignants, orientation vers le soutien ou le contrôle) et Collinson et al. (2009) les **pratiques d'évaluation des enseignements** ; nous verrons si ce sont des aspects importants aussi pour les assistants ou non.

Concernant plus spécifiquement le contexte de l'enseignement universitaire, Paivandi (2010) relève qu'il s'agit d'un **milieu très individualiste**, ce qui amène les moniteurs français à ne pas se sentir très intégrés dans leur département et à ne pas avoir l'impression de travailler en équipe. Pour relativiser cette considération, citons les travaux de Dayer (2009), qui soulignent l'importance du contexte de travail pour les doctorants et les jeunes docteurs ; ainsi, une **ambiance positive**, axée vers l'ouverture, le partage et la collaboration, s'avère un facteur favorable au développement professionnel. Qu'en est-il chez les assistants fribourgeois ? Relèvent-ils eux aussi ce caractère individualiste de l'enseignement supérieur ? Ou évoluent-ils plutôt dans un environnement ouvert et collaboratif ? A ce sujet, notons

avec Dayer (2009) que les situations vécues par les assistants dépendent en grande partie des superviseurs et des chefs d'équipe, donc en l'occurrence des professeurs et des directeurs de thèse. Nous verrons dans quelle mesure les situations des assistants fribourgeois sont diversifiées par rapport au climat de travail et tenterons d'identifier le **rôle des superviseurs et des chefs d'équipe** à ce niveau-là.

Mais le contexte organisationnel varie aussi selon l'institution même dans laquelle travaillent les enseignants universitaires. Ainsi, De Ketele (1996) met en évidence le rôle des **logiques institutionnelles** pouvant mener ou non à une politique d'investissement dans l'enseignement et la formation des enseignants ; à cela est lié le **degré de valorisation de l'enseignement**, en particulier par rapport à la recherche (Nyquist & Sprague, 1998 ; Shannon et al., 1998). Nous verrons quelle est la situation à l'Université de Fribourg quant à la valorisation de l'enseignement et aux politiques institutionnelles de soutien à l'enseignement. Plus généralement, les **politiques de développement professionnel des assistants** en vigueur dans l'institution sont importantes. Elles dénotent la vision qu'ont les décideurs des assistants – comme des professionnels en développement ou comme de la main d'œuvre efficace et bon marché (voir ci-dessus) – et influencent aussi la vision qu'en ont les professeurs responsables et les chefs d'équipe, ces derniers ayant tendance à se conformer à la vision prônée par l'institution. Plus ou moins explicites et intentionnelles (Bellows, 2008), ces politiques déterminent entre autres les dispositifs à disposition des assistants, la communication des informations pertinentes les concernant, ou encore les contrôles effectués auprès des superviseurs quant au respect des règlements relatifs aux assistants. Qu'en est-il à l'Université de Fribourg ? Peut-on identifier les politiques de développement professionnel des assistants en vigueur ? Si oui, quelles en sont les conséquences concrètes pour les assistants ?

Une autre spécificité de l'enseignement supérieur concerne la multiplicité des tâches effectuées par les individus (Adams, 2002 ; Connan et al., 2008), qui ne sont pas seulement enseignants, mais aussi chercheurs, et qui doivent assumer de plus en plus de tâches administratives. Différentes études sur les assistants montrent justement que la **gestion de leurs multiples activités** constitue l'une de leurs principales difficultés (Hofstetter & Lévy, 1990 ; Simonet, 1994). Plus précisément, selon Connan et al. (2008), les activités d'enseignement et d'administration sont souvent réalisées au détriment de la recherche ; dégager du temps pour la recherche apparaît justement comme un problème courant chez les assistants (Groneberg, 2008 ; Park & Ramos, 2002). Comment les assistants fribourgeois vivent-ils la gestion de leurs diverses activités et de leur emploi du temps ? Arrivent-ils à trouver un équilibre entre recherche et enseignement ? Ont-ils le sentiment d'être débordés ou au contraire de pouvoir s'organiser de manière adéquate ? Quel bilan tirent-ils de leur expérience ? Celle-ci présente-t-elle davantage de bénéfices ou d'inconvénients ? En effet, si certains auteurs ont une vision plutôt positive de l'assistantat, celui-ci offrant une certaine stabilité financière et un cadre favorable à la socialisation professionnelle (Dayer, 2009 ; Girves & Wemmerus, 1988 ; Maher et al., 2004 ; Perruchet, 2008),

d'autres mettent aussi en garde contre le caractère chronophage des activités qui y sont rattachées (Maher et al., 2004).

b) les relations avec les pairs et les collègues

Les **relations avec les pairs et les collègues** apparaissent dans la littérature comme un facteur central du développement professionnel. Ainsi, il semble que les enseignants débutants aient particulièrement besoin de collaborer avec des collègues plus expérimentés pour pouvoir progresser (Fessler & Christensen, 1992) ; d'autres auteurs insistent sur l'importance des interactions sociales, notamment avec les collègues enseignants (Day, 1999 ; Donnay & Charlier, 2008 ; Malm, 2009). Des travaux consacrés aux assistants arrivent aux mêmes conclusions, montrant l'importance des relations avec des assistants plus expérimentés (Nyquist & Sprague, 1998) et avec les collègues du département en général (Coulon et al., 2004 ; Park & Ramos, 2002). Si cet aspect s'avère important dans le domaine pédagogique, c'est aussi le cas pour la recherche, où les pairs et collègues jouent un rôle déterminant pour les doctorants (Dayer, 2009 ; Girves & Wemmerus, 1988 ; Maher et al., 2004). Nous verrons dans cette thèse si les pairs et les collègues sont effectivement des personnes importantes pour les assistants de l'Université de Fribourg et, si oui, dans quels domaines (enseignement et/ou recherche), à quels niveaux (soutien pratique, psychologique, etc.) et par quels moyens (échange, observation, feedback, collaboration, etc.).

c) les relations avec les supérieurs

Selon de nombreuses études, la **supervision doctorale** constitue l'une des conditions majeures du développement professionnel des doctorants (Girves & Wemmerus, 1988 ; Groneberg, 2008 ; Kobayashi et al., 2010 ; Maher et al., 2004). L'étude de Kobayashi et al. (2010) montre plus précisément certaines caractéristiques d'une bonne supervision : clarification des attentes, création d'un dialogue ouvert, explicitation et communication, critique constructive et feedback. Quant à Girves et Wemmerus (1988), ils soulignent le rôle des superviseurs comme **agents de socialisation**. Nous y reviendrons au point i) ci-dessous.

Dans le domaine pédagogique aussi la littérature met en exergue l'importance des relations avec les supérieurs. C'est essentiellement le cas des travaux consacrés aux assistants. Les auteurs insistent prioritairement sur l'importance de l'**encadrement pédagogique** des assistants par les professeurs, celui-ci pouvant prendre de multiples formes (guidance, tutorat, mentoring, compagnonnage, etc.) (Collinson et al., 2009 ; Coulon et al., 2004 ; Simonet, 1994 ; Smith, 2001 ; Sprague & Nyquist, 1991). Comme nous le soulignerons par la suite, il s'avère particulièrement central pour les assistants de recevoir des **feedbacks** sur leur enseignement de la part des supérieurs. De manière générale, les enseignants débutants ont besoin de se voir assigner des tâches réalistes et de recevoir des **explications claires** sur la manière dont ces tâches doivent être faites (Fessler & Christensen, 1992), un aspect dont on peut raisonnablement penser qu'il est aussi important pour les assistants. Ces

derniers ont également besoin que la supervision fournie soit **adaptée à l'étape de développement où ils se situent et tienne compte de leur rythme de progression** (Nyquist & Sprague, 1998). Nous interrogerons les assistants de l'Université de Fribourg sur l'accompagnement reçu, tant pour leurs activités de recherche que d'enseignement : Comment cela se passe-t-il ? L'encadrement est-il suffisant, satisfaisant ? Les assistants auraient-ils besoin de davantage de soutien de la part de leurs supérieurs ? Nous verrons aussi si les supérieurs sont considérés comme des ressources utiles en cas de difficultés dans les domaines scientifique et pédagogique. En écho aux propos de Dayer (2009) rapportés ci-dessus, citons ceux de Davids (1994), qui souligne le rôle essentiel joué par les professeurs responsables dans les situations vécues par les assistants, autant en matière de répartition et de planification des tâches que de préparation et d'accompagnement. De leur côté, Hofstetter et Lévy (1990) mettent en évidence la différence hiérarchique entre assistants et professeurs responsables, qui donne une couleur particulière à leur relation et peut empêcher certains assistants de faire valoir leurs droits ou d'aborder certains sujets avec leurs supérieurs. Nous verrons dans quelle mesure les situations vécues par les assistants fribourgeois varient en ce qui concerne la supervision doctorale et l'encadrement pédagogique et tenterons de mettre en évidence le **rôle des superviseurs et des chefs d'équipe** à ce niveau-là.

d) les dispositifs de soutien aux activités pédagogiques et scientifiques

La littérature présente les **dispositifs de soutien aux activités pédagogiques** comme très importants pour le développement professionnel des enseignants. Plusieurs auteurs plaident pour l'adaptation de ces dispositifs à l'étape de carrière des enseignants, tant aux degrés primaire et secondaire (Fessler, 1995 ; Huberman, 1995) que dans l'enseignement supérieur (Blais et al., 1996). Dans cette perspective, la **formation pédagogique** des assistants – pour autant qu'elle existe – devrait être conçue afin de répondre à leurs besoins spécifiques d'enseignants débutants au niveau universitaire (Adams, 2002 ; Coulon et al., 2004 ; Davids, 1994 ; Gunn, 2007 ; Harris et al., 2009 ; Myers, 1994 ; Park & Ramos, 2002 ; Shannon et al., 1998 ; Smith, 2001).

Dans le domaine de la recherche, les études ayant examiné l'importance des dispositifs de soutien aux activités scientifiques sont nettement moins nombreuses. Néanmoins, comme nous l'avons détaillé auparavant, il existe différents **modèles de formation doctorale et d'accompagnement des doctorants** (compagnonnage, modèle structuré ou modèle mixte), certains impliquant la participation à un dispositif formel, et dont on peut raisonnablement faire l'hypothèse qu'ils soutiennent différemment le développement professionnel des doctorants. Enfin, à travers leur étude, Girves et Wemmerus (1988) ont mis en évidence l'impact positif, pour la progression doctorale, de suivre un programme doctoral et de s'y engager activement. Dans cette thèse, nous investiguerons la participation des assistants fribourgeois à des dispositifs de soutien aux activités d'enseignement et de recherche, ainsi que la manière dont cela contribue à leur développement professionnel. A quels types

d'offres participent-ils ? Quelles sont leurs motivations ? Quels bénéfices en retirent-ils ? Et s'ils n'y participent pas, pourquoi ? Les offres existantes devraient-elles être améliorées ?

e) les caractéristiques individuelles

Comme mentionné en introduction, le développement professionnel est un processus individuel, même s'il a lieu en étroite interaction avec le contexte, d'où le rôle central des caractéristiques individuelles. Certains travaux menés dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire montrent tout d'abord l'importance des phases de développement et des étapes de carrière des enseignants (Day, 1999 ; Kelchtermans, 2004). S'inscrivant dans la perspective du « lifelong learning » et privilégiant une approche développementale, ils considèrent que les besoins des enseignants évoluent au fil du temps et des expériences personnelles. Plus précisément, les débuts dans l'enseignement sont souvent décrits comme une phase critique (Fessler & Christensen, 1992 ; Huberman, 1989 ; Kagan, 1992 ; Marti & Huberman, 1989). Les **enseignants débutants** présentent d'ailleurs des **caractéristiques spécifiques, liées à l'étape de carrière où il se situent** : incertitude (Huberman, 1989), insécurité, doutes, sentiment de préparation insuffisant (Fessler & Christensen, 1992). Il est intéressant de noter que ces mêmes difficultés sont repérées chez les assistants universitaires : incertitude quant à leurs prestations pédagogiques (Park & Ramos, 2002) et manque de préparation pour leurs activités d'enseignement (Hofstetter & Lévy, 1990). A ce sujet, il semble que **la formation et l'expérience antérieures des assistants dans l'enseignement** puissent agir comme des facilitateurs lors de leurs débuts dans l'assistantat, offrant une base à laquelle se raccrocher (Shannon et al., 1998). L'**expérience professionnelle antérieure** s'avère également importante plus spécifiquement pour la construction identitaire des enseignants novices, car elle fournit des repères par rapport auxquels la nouvelle identité pourra être construite (Janner-Raimondi, 2008). Les études analysant le développement professionnel des assistants selon une perspective développementale permettent aussi de comprendre les situations vécues par les assistants, en fonction de divers **indicateurs représentatifs du « niveau » de développement où ils se situent**. Par exemple, les préoccupations pédagogiques des assistants débutants et des assistants plus expérimentés ne sont pas identiques (Sprague & Nyquist, 1991) ; de même, les assistants évoluent au niveau de la construction, de la démonstration et de la valorisation de leurs compétences dans divers domaines (Bellows, 2008). Notre recherche consacrée aux assistants se focalise sur une étape bien précise de leur carrière professionnelle. En nous inspirant des constats dressés dans les travaux antérieurs, nous nous attacherons à en décrire les caractéristiques spécifiques en interrogeant les assistants de l'Université de Fribourg. Nous verrons en outre si nous pouvons effectivement déceler différents « niveaux » de développement chez nos répondants, en utilisant les modèles développementaux existants. La question de la formation et de l'expérience pédagogique antérieure des assistants sera aussi spécifiquement prise en compte.

Dans leur étude auprès d'enseignants débutants, Fessler et Christensen (1992) ont encore mis en exergue l'importance d'autres caractéristiques individuelles, telles les **valeurs**, qui conduisent les personnes à faire certains choix ou à interpréter les situations vécues d'une certaine manière, ou encore les **intérêts extra-professionnels** (loisirs, voyages, sport), qui leur offrent des occasions de prendre de la distance par rapport à leur activité professionnelle et de relativiser l'importance des difficultés rencontrées. A ce sujet, Marti et Huberman (1989) mentionnent l'importance, pour les enseignants débutants, de ce qu'ils appellent les « facteurs d'équilibre personnel » : il s'avère ainsi très important pour les enseignants d'avoir d'**autres lieux d'investissement ou de valorisation** que l'école, ainsi que d'être **capables de relativiser** les difficultés des débuts et de s'accepter soi-même. Nous verrons dans cette thèse si les assistants expriment ou non leur capacité à prendre de la distance et à relativiser ; les valeurs et les intérêts extra-professionnels seront aussi examinés.

Les caractéristiques individuelles apparaissent également comme importantes dans les travaux consacrés aux doctorants. Ainsi, le fait de **vouloir terminer sa thèse rapidement** constitue une condition favorable pour la progression doctorale et l'achèvement de la thèse (Kobayashi et al., 2010 ; Mayer et al., 2004), de même que les **ressources et compétences personnelles** des doctorants (Tuomainen et al., 2010). D'autres auteurs mettent en exergue le rôle de la **préparation à la recherche** (Maher et al., 2004) – qui n'est pas toujours considérée comme suffisante par les doctorants (Perruchet, 2008) – et de l'**expérience antérieure dans la recherche** (Adams, 2002 ; Maher et al., 2004). A l'inverse, les **contraintes familiales** (responsabilités liées à la garde des enfants, problèmes conjugaux, etc.) constituent un obstacle à la progression doctorale, notamment chez les femmes (Maher et al., 2004). Dans notre recherche, nous nous intéresserons à ces diverses caractéristiques personnelles et verrons s'il s'agit effectivement de conditions pertinentes pour les assistants fribourgeois durant leur doctorat.

f) les possibilités d'expérimenter et d'être actif

La littérature met en évidence une condition favorable au développement professionnel tant pédagogique que scientifique. Il s'agit des **possibilités d'expérimenter et d'être actif** laissées aux assistants (Davids, 1994 ; Park & Ramos, 2002 ; Smith, 2001) et aux doctorants (Adams, 2002 ; Maher et al., 2004). L'apprentissage par la pratique et par l'expérimentation personnelle semble donc tout à fait central dans le cadre de l'assistantat et du doctorat. Est-ce un aspect que nous retrouverons chez nos répondants ? Ont-ils l'impression de bénéficier de l'autonomie nécessaire pour mener leurs propres expérimentations ? Souhaiteraient-ils davantage de liberté ou au contraire plus de directives quant aux tâches à effectuer ? Ont-ils le sentiment de réaliser des apprentissages par la pratique ?

g) les retours sur sa pratique

Au niveau de l'enseignement en particulier, on constate dans les travaux sur le développement professionnel des enseignants débutants l'importance de recevoir des **feedbacks sur son enseignement** de la part des supérieurs, d'autres enseignants et des élèves (Huberman, 1995 ; Marti & Huberman, 1989). Les mêmes constats sont établis par les auteurs s'intéressant aux assistants : les retours de la part des superviseurs sont centraux (Adams, 2002 ; Davids, 1994 ; Park & Ramos, 2002 ; Smith, 2001), de même que ceux émanant des étudiants (Coulon et al., 2004). Cet aspect n'apparaît en revanche presque pas dans les études consacrées aux doctorants, à l'exception de celle menée par Kobayashi et al. (2010) et qui montre l'importance des feedbacks des superviseurs pour les doctorants. Il nous semble donc raisonnable de postuler l'importance de recevoir des retours sur sa pratique scientifique pour le développement professionnel au niveau de la recherche. Dans cette thèse, nous examinerons le rôle des feedbacks reçus par les assistants de l'Université de Fribourg de la part de divers acteurs, et ce tant pour le domaine pédagogique que scientifique. Les questions suivantes seront considérées : De qui reçoivent-ils des feedbacks sur leur pratique ? Ces retours sont-ils perçus comme suffisants, utiles, pertinents ? Le cas échéant, comment les assistants en tirent-ils parti pour se rassurer et/ou pour s'améliorer ?

h) le statut d'assistant

Les travaux dédiés aux assistants montrent qu'il s'agit d'un **statut particulier**. S'il présente des avantages (certains assistants expliquent qu'ils sont plus proches des étudiants que les professeurs, ce qui facilite la communication et l'interaction) (Gunn, 2007), ce sont apparemment plutôt les inconvénients qui l'emportent. En effet, les assistants ressentent souvent leur statut comme flou et incertain : ils se sentent « neither fish nor fowl » au sein de leur département (Park, 2002) et se retrouvent dans une position intermédiaire et inconfortable (Park & Ramos, 2002), quelque part entre les étudiants et les enseignants ayant un statut stable (Gunn, 2007). De plus, ils se voient confier des niveaux de responsabilité différents pour l'enseignement et la recherche : en tant que doctorants, ils sont toujours considérés comme des étudiants car ils sont supervisés, alors qu'en tant qu'enseignants, ils doivent assumer des responsabilités vis-à-vis des étudiants et de l'institution (Coulon et al., 2004). Les assistants fribourgeois ressentent-ils aussi leur statut d'assistant comme flou et inconfortable ? Le cas échéant, vis-à-vis de quelles personnes (étudiants, professeurs, etc.) et dans quels domaines (enseignement et/ou recherche) ce malaise s'exprime-t-il ?

i) les interactions avec la communauté scientifique

Pour le développement professionnel au niveau de la recherche plus spécifiquement, une étude a montré l'importance des **interactions avec la communauté scientifique** (Tuomainen et al., 2010). De telles interactions peuvent être suscitées par les doctorants eux-mêmes, notamment en participant à des colloques et des conférences qui leur permettront de rencontrer d'autres chercheurs de leur domaine et

d'échanger sur des sujets scientifiques. Nous verrons d'ailleurs au point suivant qu'il s'agit d'une stratégie de développement professionnel très porteuse pour les doctorants. Ces interactions peuvent aussi être soutenues par les superviseurs qui, en tant qu'agents de socialisation (Girves & Wemmerus, 1988), ont un rôle à jouer pour faciliter l'intégration de leurs doctorants dans la communauté scientifique ; ils peuvent par exemple les associer à leurs travaux de recherche, les inviter à faire des communications et des publications scientifiques communes, les présenter à des collègues, etc. Si les interactions semblent centrales pour la progression scientifique, l'étude de Groneberg (2008) indique que le parcours doctoral est très fortement marqué par un **sentiment de solitude** ; cela semble être le cas dans toutes les disciplines, où le travail de thèse, qu'il s'agisse d'expériences en laboratoire ou de recherche de terrain, est avant tout une aventure individuelle. Qu'en est-il pour les assistants de l'Université de Fribourg ? Où se situent-ils par rapport aux interactions et au sentiment d'isolement ? S'ils relèvent effectivement la question des interactions avec la communauté scientifique comme une condition de leur développement professionnel, nous verrons sur quels plans cela les a aidés à progresser.

j) le soutien de l'entourage personnel

Quel est le **rôle de l'entourage personnel** (la famille, les amis, etc.) pour le développement professionnel des assistants ? Même si relativement peu d'auteurs en parlent, nous avons estimé important d'aborder cette question dans notre recherche. Par exemple, le soutien de l'entourage personnel apparaît comme important pour les enseignants débutants (Fessler & Christensen, 1992), alors que celui de la famille semble central pour les doctorantes (Maher et al., 2004). Nous inspirant de ces quelques constats, nous nous poserons les questions suivantes : Nos répondants sollicitent-ils l'aide de leur entourage personnel ? Si oui, dans quelles circonstances ? L'entourage joue-t-il un rôle positif et/ou négatif dans le parcours des assistants ?

k) les différences de genre

Même si cette thèse ne porte pas directement sur les **différences entre hommes et femmes**, il s'agit malgré tout d'une variable pertinente à prendre en compte. Vu que notre revue de littérature n'a pas ciblé directement cet aspect, les indices concernant les différences de genre sont peu nombreux dans notre partie théorique. Nous pouvons néanmoins relever à la suite de Dayer (2009) **le côté très « masculin » du milieu scientifique et académique**, d'où des difficultés pour trouver des modèles adéquats pour les doctorantes et les jeunes chercheuses, ainsi que les difficultés classiques de conciliation entre vie privée et vie professionnelle. Concernant les activités d'enseignement, l'étude de Coulon et al. (2004) sur les moniteurs montre que **les difficultés rencontrées sont un peu différentes** ; par exemple, les femmes ressentent plus de trac au moment de se présenter devant les étudiants, tandis que les hommes se plaignent davantage du manque d'investissement intellectuel des étudiants. Coulon et al. (2004) mettent encore en évidence une différence de genre quant au **choix de**

carrière : les femmes souhaitent massivement intégrer l'enseignement supérieur, alors que les hommes visent davantage des carrières dans la recherche publique ou dans le secteur privé. Selon ces auteurs, cette différence de plans de carrière serait liée à l'appartenance disciplinaire, dont nous parlerons juste après : plus nombreuses dans les disciplines littéraires, économiques et juridiques, qui offriraient peu de perspectives professionnelles en dehors du monde académique, les femmes auraient moins de choix possibles que les hommes, plus nombreux dans les disciplines scientifiques qui, elles, offriraient des débouchés plus variés. Quoiqu'il en soit, notre intention n'est pas de vérifier si ces constats très spécifiques correspondent aux situations vécues par les assistants fribourgeois. Nous nous attacherons plutôt à considérer le genre comme une variable pertinente pour réaliser nos analyses, notamment quantitatives, et tenterons d'identifier d'éventuelles différences entre hommes et femmes parmi nos répondants.

1) les différences de discipline

L'étude de Coulon et al. (2004) met en évidence certaines différences selon l'**appartenance disciplinaire** des moniteurs. Ainsi, **les projets professionnels sont influencés par la discipline de thèse**. Ceux issus des lettres et sciences humaines, tout comme des sciences économiques, juridiques et politiques, souhaitent massivement intégrer l'enseignement supérieur ; quant aux moniteurs des disciplines scientifiques, ils expriment des vœux d'orientation professionnelle plus variés, se projetant volontiers dans une carrière d'enseignant chercheur, mais aussi dans la recherche dans le secteur public. Cette même étude identifie des **différences quant à l'intégration dans l'équipe de travail**, apparemment plus difficile pour les moniteurs en sciences humaines et sociales, en lettres et en droit que pour ceux des disciplines scientifiques (Coulon et al., 2004) ; les auteurs relèvent toutefois d'importantes variations « internes du terrain ». Enfin, les **difficultés rencontrées** par les moniteurs sont elles aussi différentes : en lettres et sciences humaines, ainsi qu'en sciences économiques, juridiques et politiques, ils expriment plutôt des difficultés dans la préparation des cours ; dans les disciplines scientifiques, ils se plaignent surtout du manque d'appétit intellectuel des étudiants. On constate à travers l'étude de Coulon et al. (2004) des différences récurrentes entre, d'un côté, les moniteurs en sciences naturelles et exactes et, de l'autre, ceux issus d'autres disciplines (lettres, sciences humaines et sociales, économie, droit et science politique). Il sera intéressant, dans cette thèse, d'examiner les résultats obtenus en fonction de l'appartenance disciplinaire des assistants interrogés à l'Université de Fribourg. Si des différences se dessinent, nous verrons si elles correspondent au clivage mis en évidence chez les moniteurs français ou si elles font émerger un autre schéma.

(3) les stratégies de développement professionnel mises en œuvre par les sujets

Comme déjà mentionné auparavant, le développement professionnel est un processus individuel, dans lequel, en tant que sujet, la personne joue le rôle d'acteur principal. Concrètement, chacun fait certains choix et réalise certaines actions, afin d'atteindre les objectifs visés (buts) et de mener à bien les tâches qui lui sont confiées. Dans cette thèse, nous estimons important de nous intéresser aux stratégies mises en place par les assistants en tant que sujets de leur propre développement professionnel, et ce dans les deux domaines principaux de l'enseignement et de la recherche. Mais, comme nous l'avons également déjà dit, le développement professionnel se déroule dans un contexte particulier, propre à chaque personne. Dès lors, les conditions caractérisant ce contexte, ainsi que la manière dont la personne les perçoit et les interprète, amènent celle-ci à mettre en œuvre une série de stratégies de développement professionnel, qui seront différentes d'une personne à l'autre, en fonction de son environnement (tâches, conditions) et de ses caractéristiques individuelles (dont les buts poursuivis).

Les travaux sur le développement professionnel mettent en évidence l'importance, parallèlement aux logiques de professionnalisation des dispositifs, des **logiques de développement professionnel des individus** (Wittorski, 2007, 2009), ce qui montre bien le rôle d'acteur principal de la personne dans ce processus. Ces logiques sont réalisées notamment à travers la participation des individus aux dispositifs qui leur sont proposés et en fonction des activités déployées en situation, rappelant la nécessité d'articuler et de considérer de manière complémentaire les apprentissages formels, non formels et informels (Werquin, 2010). Wittorski (2007) distingue six **voies de professionnalisation** à travers lesquelles les logiques de développement professionnel des individus peuvent s'actualiser. Nous en citerons trois qui nous semblent les plus pertinentes par rapport à la thématique de cette thèse : la logique de l'action, la logique de la réflexion sur l'action et la logique de la réflexion pour l'action. Il s'agit de processus similaires à ceux mis en évidence par Charlier (1998) dans sa thèse réalisée auprès d'enseignants de l'enseignement primaire, lorsqu'elle soulignait le rôle de l'apprentissage par l'action ainsi que de l'apprentissage par la réflexion dans et sur l'action. Plus récemment, le « European Forum on Academic Development » (2011) a relevé l'importance de la pratique réflexive comme soutien au développement professionnel des enseignants universitaires. De façon plus globale, Cassell et al. (2009) ont mis en évidence la préséance de l'apprentissage par la pratique chez les chercheurs, ce qui fait écho à une condition spécifique du développement professionnel des assistants et des doctorants, à savoir les possibilités d'expérimenter et d'être actif qui leur sont fournies. Dans notre recherche, nous tenterons de déceler, dans les stratégies de développement professionnel des assistants de l'Université de Fribourg, l'utilisation de ces diverses voies de professionnalisation.

L'étude portant sur le monitorat d'enseignement supérieur en France montre par ailleurs que, pour faire face à leurs tâches d'enseignement, les moniteurs mettent en œuvre une **diversité de stratégies**, comme par exemple se fonder sur leur propre expérience d'étudiant, demander une formation, ou encore « se débrouiller » et « bricoler » par eux-mêmes (Paivandi, 2010). Cette diversité de stratégies constatée chez les moniteurs français constitue un postulat central dans cette thèse consacrée aux assistants fribourgeois. Partant, les questions suivantes guideront nos analyses : Quelles sont les stratégies de développement professionnel mises en œuvre par les assistants ? Au service de quels objectifs ? Comment sont-elles combinées entre elles ? Certaines sont-elles abandonnées au profit d'autres stratégies ?

Voici, à titre d'exemples, quelques stratégies spécifiques de développement professionnel identifiées par des travaux menés auprès des doctorants. Ainsi, la capacité des doctorants à « faire fonctionner le système » s'avère tout à fait centrale pour la progression doctorale ; cette stratégie consiste à savoir **identifier et utiliser les ressources disponibles** dans son environnement, ainsi qu'à oser demander de l'aide en cas de besoin (Maher et al., 2004). Par ailleurs, vu les difficultés d'insertion professionnelle dans la recherche et le monde académique, **faire preuve de pragmatisme quant à la carrière envisagée** représente un atout pour les doctorants visant un poste de chercheur ou d'enseignant chercheur universitaire (Connan et al., 2008). De plus, la **participation à des événements scientifiques** apparaît comme une bonne stratégie pour s'intégrer dans le monde scientifique (Dayer, 2009 ; Dupanloup, 2001). Nous verrons si les assistants interrogés citent effectivement ce type de stratégies de développement professionnel, tout en laissant la porte ouverte à d'autres exemples issus du terrain, en cohérence avec notre approche exploratoire. Nous ferons aussi appel au concept d'**apprentissage auto-dirigé** (*self-directed learning*) pour décrire les stratégies mobilisées par les assistants de l'Université de Fribourg, ce qui nous amènera à considérer les assistants comme des apprenants actifs et responsables, pilotant eux-mêmes leur processus de développement professionnel à travers de multiples contextes d'apprentissage (Webster-Wright, 2009). Nous reviendrons plus en détail sur le concept d'apprentissage auto-dirigé dans la prochaine section de la partie théorique dédiée aux travaux sur l'apprentissage.

(4) les produits résultant du processus

Très globalement, le développement professionnel est présenté par certains auteurs comme un processus d'**amélioration des capacités**, permettant une plus grande efficacité individuelle et collective, résultant en un état de professionnalité accrue (Bourdoncle, 1991). Il s'agit donc a priori d'un processus éminemment positif, conduisant à de **nouveaux apprentissages sur divers plans** : acquisition de savoirs et de connaissances (niveau cognitif), développement de compétences (niveau opératoire), évolution affective (niveau affectif) et évolution de l'image de soi et de la définition de son rôle (niveau identitaire) (Wittorski, 2007). Ce processus apparaît ainsi comme global et touchant la

personne dans son ensemble et à divers niveaux de développement. Dans cette thèse, nous souhaitons retenir cette approche globale afin d'identifier les divers résultats du processus de développement professionnel des assistants, sans nous limiter au niveau des compétences ou au niveau identitaire, par exemple. Nous désirons également adopter une démarche avant tout optimiste et identifier les apprentissages et les domaines de progression des assistants ; toutefois, comme nous le verrons, le processus de développement professionnel comporte aussi certaines zones d'ombre, qu'il s'agit d'identifier pour avoir une chance d'y remédier.

a) produits positifs

La question des domaines de développement des individus est vaste, chaque auteur apportant sa pierre à l'édifice en fonction de ses intérêts de recherche, du contexte de son étude ou du public concerné. Afin de situer le cadre dans lequel se situe notre propre recherche, nous rappellerons certains résultats pertinents. Pour ce qui est des **domaines de développement des enseignants**, Day (1999) adopte une perspective large, citant notamment l'engagement professionnel, les connaissances, les compétences et l'intelligence émotionnelle.

D'autres auteurs mettent en évidence des développements beaucoup plus spécifiques. C'est le cas de Huberman (1989) et de Kagan (1992), qui identifient un phénomène central du développement professionnel des enseignants débutants, à savoir la **décentration** : après une phase de « survie » durant laquelle il est prioritairement centré sur lui-même, ses actions, sa préparation et son vécu, l'enseignant peut opérer une décentration vers les élèves ; on constate alors un changement de préoccupation, un déplacement du focus de lui-même et son enseignement vers l'environnement pédagogique ainsi que les apprenants et leur apprentissage. Il est intéressant de mentionner que ce même phénomène a été identifié par Sprague et Nyquist (1991) chez les assistants qui, une fois un certain niveau de confort et de sécurité atteint, peuvent se concentrer sur les étudiants et sur la manière de soutenir leur apprentissage.

Une autre dimension du développement professionnel des enseignants étudié par certains auteurs concerne la construction identitaire (Donnay & Charlier, 2008 ; Kelchtermans, 2004). Là aussi, c'est un domaine mis en évidence par diverses études consacrées aux assistants, qui doivent progressivement **construire leur nouvelle identité professionnelle d'enseignant** (Coulon et al., 2004 ; Park & Ramos, 2002) ; en outre, cette construction identitaire est souvent conflictuelle, car les assistants doivent procéder à un « remaniement identitaire » très rapide lors du passage du statut d'étudiant à celui de moniteur (Paivandi, 2010). Ceci fait écho aux travaux de Dubar (1991), qui indiquent que, de manière générale, l'individu vit des tensions entre les diverses modalités de son identité (identité pour soi et identité pour autrui, identité héritée et identité visée) et doit, pour les réduire, mettre en œuvre des stratégies identitaires consistant en un processus de négociation interne et externe à l'individu. Nous tenterons d'identifier, chez nos répondants, d'éventuelles tensions

identitaires et, le cas échéant, les stratégies mises en œuvre pour les réduire et construire une identité professionnelle cohérente.

Comme produit positif, les auteurs adoptant une perspective développementale du développement professionnel des enseignants mettent encore en évidence la deuxième phase vécue par les enseignants débutants : après les difficultés des débuts, ils vivent très souvent une **phase globalement positive**. Cette phase est marquée par l'augmentation de la confiance en soi, un sentiment accru de « maîtrise pédagogique », d'efficacité et de plaisir (Huberman, 1989) ; les enseignants font alors preuve d'une volonté d'élargir leur répertoire pédagogique et d'améliorer leurs compétences didactiques (Fessler & Christensen, 1992). Cette phase est aussi marquée par l'émergence d'un sentiment d'appartenance à une communauté, à un groupe professionnel (Fessler & Christensen, 1992 ; Huberman, 1989).

Quant aux études menées dans le champ de la recherche, certaines mettent en exergue plusieurs **domaines de développement des doctorants** : développement personnel, capacité à créer de la connaissance, « réseautage » social (*social networking*) (Tuomainen et al., 2010) ; connaissances scientifiques et techniques, savoirs pointus et très spécialisés, maîtrise de processus méthodologiques (Connan et al., 2008) ; capacité à penser de manière scientifique, gestion du processus de recherche (Kobayashi et al., 2010). Comme pour l'enseignement, d'autres études pointent des développements beaucoup plus spécifiques, comme la construction et la transformation d'une posture de recherche (Dayer, 2009), le développement des pratiques de valorisation des travaux de recherche (surtout la valorisation scientifique et pédagogique) (Bart, 2007) ou encore l'intégration dans la communauté scientifique (Kobayashi et al., 2010 ; Tuomainen et al., 2010). La **construction de l'identité professionnelle de chercheur** est aussi particulièrement mise en évidence (Connan et al., 2008 ; Kobayashi et al., 2010 ; Perruchet, 2008).

Au sujet des assistants plus précisément, de nombreux auteurs insistent sur la nécessité d'éviter le clivage enseignement/recherche et d'adopter une **perspective intégrative de leur développement professionnel**, en considérant bien sûr ces deux domaines centraux, mais en y ajoutant d'autres aspects liés à la préparation de la suite de la carrière (Adams, 2002 ; Bellows, 2008 ; Coulon et al., 2004). Dans cette optique, certains auteurs indiquent que leur expérience de l'assistantat permet aux assistants de clarifier ou de renforcer leurs objectifs de carrière (Coulon et al., 2004 ; Kobayashi et al., 2010), alors que d'autres mentionnent la possibilité d'acquérir une expérience pédagogique à faire valoir par la suite (Park, 2004 ; Park & Ramos, 2002). La littérature mentionne encore à de nombreuses reprises la question du développement des compétences : tandis que certains présentent une typologie de diverses compétences pouvant être acquises durant l'assistantat (Smith, 2001), d'autres mettent plus spécifiquement en avant le développement des compétences transversales utiles pour la suite (Coulon et al., 2004 ; Muzaka, 2009 ; Park & Ramos, 2002 ; Perruchet, 2008).

Dans cette thèse, nous adopterons une approche intégrative du développement professionnel des assistants, en prenant en compte la diversité des domaines de progression et des types de produits. Nous verrons dans quelle mesure les assistants de l'Université de Fribourg estiment avoir réalisé des

apprentissages sur divers plans. Une attention particulière sera portée aux compétences d'enseignement et de recherche développées durant l'assistantat.

b) produits négatifs

Comme nous l'avons souligné en introduction, le développement professionnel ne comporte pas que des aspects positifs. Certaines difficultés, heureusement le plus souvent passagères, apparaissent, dont il s'agit de prendre conscience pour pouvoir soutenir au mieux un développement harmonieux des individus. Nous nous y intéresserons également dans notre recherche, en espérant que cela puisse nous aider à formuler des recommandations à l'intention des divers acteurs concernés.

Dans son étude sur le développement professionnel des enseignants, Huberman (1989) montre que la **première phase du développement pédagogique des enseignants novices** comporte deux facettes vécues en parallèle : il s'agit à la fois d'une phase de « survie » et d'une phase de « découverte ». Si l'aspect de découverte est connoté positivement, l'aspect de survie génère par contre beaucoup de stress. Dès lors, il n'est pas rare que les enseignants débutants expérimentent cette première étape comme ambivalente, ce qui peut être connoté négativement. Il est intéressant de relever que l'étude de Coulon et al. (2004) consacrée aux moniteurs fait état du même constat : les moniteurs débutants connaissent – en même temps – d'un côté des satisfactions et des réussites et, de l'autre, des échecs et des démarches pédagogiques s'avérant inefficaces. Nous chercherons à savoir dans cette thèse si les assistants fribourgeois vivent eux aussi une **phase ambivalente** de ce type. Concernant les produits négatifs, on constate des **difficultés dans les relations** avec les élèves chez les enseignants novices (Marti & Huberman, 1989) et **avec les étudiants** chez les moniteurs français (Coulon et al., 2004), de même que des difficultés dans le développement des ressources didactiques chez les enseignants novices (Huberman, 1989) et dans la **mise en place du dispositif pédagogique** chez les moniteurs (Coulon et al., 2004). Qu'en est-il des assistants fribourgeois ? Expriment-ils les mêmes difficultés ?

Reflète de la première phase de développement des enseignants comportant deux facettes antagonistes, l'étude d'Huberman (1989) a mis en évidence l'importance des aspects affectifs chez les enseignants débutants. Ces derniers expriment des **sentiments positifs et négatifs** forts et entremêlés, liés à la vision de soi et influençant la construction identitaire (Marti & Huberman, 1989) ; typiquement, les novices oscillent entre l'enthousiasme et un pénible sentiment de tâtonnement continu (Huberman, 1989). Ce même constat a été dressé dans l'enquête de Coulon et al. (2004), indiquant que les moniteurs expriment en même temps des sentiments positifs (sentiment de compétence pédagogique, sentiment d'efficacité pédagogique) et négatifs (déceptions, sentiment d'impuissance). Le domaine affectif sera aussi investigué dans cette thèse : Comment les assistants de l'Université de Fribourg vivent-ils leurs débuts dans l'enseignement ? Quels sont les sentiments principaux qui reflètent leur expérience ?

Après cette synthèse des travaux sur le développement professionnel, ayant conduit à une première version du cadre conceptuel utilisé dans la présente recherche, la section suivante sera consacrée à la présentation de travaux sur l'apprentissage en situation de travail. Ces derniers fourniront un éclairage différent mais très complémentaire sur la thématique de notre thèse dédiée au développement professionnel des assistants dans l'enseignement supérieur.

2. Les apports des travaux sur l'apprentissage

Comme nous l'avons souligné d'emblée au début de notre travail, la thématique du développement professionnel est étroitement liée à celle de l'apprentissage par et pour le travail. Il s'agit en effet de savoir comment les personnes apprennent dans le cadre des dispositifs qui leur sont proposés ainsi qu'à travers leur pratique professionnelle quotidienne, dans quelles conditions et avec quels résultats elles se développent au niveau professionnel, et comment elles évoluent pour atteindre les buts qu'elles se sont fixés. Les deux notions d'apprentissage et de développement professionnel sont toutefois le plus souvent traitées séparément dans la littérature, comme si leur conciliation semblait impossible. Or, il s'agit selon nous en réalité de deux processus complémentaires. C'est pourquoi, après avoir présenté des travaux dédiés au développement professionnel des individus dans différents domaines, nous allons maintenant faire appel à des approches davantage tournées vers l'apprentissage, et en particulier vers l'apprentissage en situation de travail. Nous estimons que cela nous permettra de construire un cadre conceptuel plus complet et plus pertinent pour la construction de notre recherche et pour l'analyse de nos résultats.

Pour commencer, nous rappellerons quelques spécificités de l'apprentissage adulte, en particulier l'importance du projet et le statut de l'expérience. La section principale sera consacrée aux apports des travaux sur l'apprentissage en situation de travail : après avoir résumé et discuté la distinction courante entre apprentissage formel, non formel et informel, nous présenterons différents paradigmes de recherche de l'apprentissage en situation de travail et les conditions qui influencent ce processus, pour terminer par des apports sur la formation et l'accompagnement en situation de travail. Enfin, quelques éléments relatifs à l'apprentissage auto-dirigé et aux buts poursuivis par les apprenants seront rapportés.

2.1. Les spécificités de l'apprentissage adulte : projet et expérience

Dans le domaine de la formation des adultes, divers auteurs ont identifié un certain nombre de caractéristiques propres à l'apprentissage adulte. Ces éléments s'avèrent porteurs également pour la thématique plus large du développement professionnel.

Une spécificité de l'apprentissage adulte réside dans **l'importance tout à fait centrale du « projet de formation », qui s'articule autour de deux dimensions : conative et cognitive**. Comme le montrent Bourgeois et Nizet (1999), la dimension conative « suppose une mobilisation d'énergie finalisée par un désir, une volonté, un besoin de changement qui lui donne sens, c'est-à-dire, une signification et une direction » (p. 36) ; la dimension cognitive décrit le projet de formation comme « une construction mentale, une représentation ou plutôt un ensemble articulé de représentations, qui finalisent l'action de formation » (p. 38). Dans chacune des dimensions, le projet de formation s'inscrit dans une double perspective de changement, soit à l'intérieur et en dehors du champ de la formation : les changements escomptés au niveau des connaissances sont finalisés par des enjeux situés à un niveau plus large (psychologiques, socio-affectifs, professionnels, sociaux, idéologiques, etc.). Cette perspective de changement sur plusieurs plans va déterminer à la fois l'investissement d'énergie dans la formation (dimension conative) ainsi que le choix des ressources et stratégies pour atteindre les objectifs de la formation (dimension cognitive).

⇒ Une telle approche permet d'éclairer les processus vécus par les assistants, qui doivent tout d'abord reconnaître un besoin de changement par rapport à leurs activités professionnelles et mobiliser l'énergie nécessaire pour répondre à ces besoins (dimension conative) ; ensuite, il s'agit pour eux de fixer des priorités et de mettre en œuvre les stratégies nécessaires pour mener à bien leur désir de développement professionnel (dimension cognitive).

Dans leur étude sur les parcours d'adultes en formation, Charlier, Nizet et Van Dam (2005) se sont entre autres concentrés sur la **manière dont l'apprenant interagit avec le dispositif de formation** dans lequel il se trouve. « Tout se passe en effet comme si chaque étudiant, tel un chef d'orchestre, exploitait, selon sa sensibilité et ses compétences, les ressources mises à sa disposition par le dispositif pour en faire des instruments au service de son projet de formation. » (Charlier et al., 2005, pp. 89–90) Plus précisément, les auteurs mettent en évidence l'importance de trois types de variables : les variables de dispositif, qui correspondent aux caractéristiques du dispositif (la cohérence entre les objectifs poursuivis, les méthodes adoptées et les procédures d'évaluation ; la qualité des ressources pédagogiques ; le rôle des pairs, des formateurs et des tuteurs ; etc.) ; les variables individuelles, c'est-à-dire les caractéristiques de l'apprenant (image de soi ; projet personnel de formation ; etc.) ; les

variables de processus, qui rendent compte de l'interprétation que fait chaque apprenant du dispositif de formation. Ensuite, un jeu subtil intervient entre ces trois types de variables :

[...] chaque étudiant interprète le dispositif de formation en fonction de ses caractéristiques individuelles. En retour, cette interprétation du dispositif peut modifier ces caractéristiques individuelles, la vision de soi, ou encore le projet poursuivi, en le confortant ou non dans la réalisation de celui-ci. Quelles que soient les qualités didactiques d'un dispositif, quels que soient les atouts d'un étudiant, c'est l'ajustement entre les unes et les autres qui se révèle ici essentiel. (Charlier et al., 2005, p. 105)

A noter encore que cet ajustement est spatio-temporellement situé, formant une configuration particulière à un moment donné et dans un contexte donné.

⇒ Cette approche axée vers l'apprentissage dans le cadre d'un dispositif de formation peut être avantageusement reprise en vue de l'analyse du développement professionnel des assistants. En effet, on peut considérer que les assistants sont amenés à interpréter les divers dispositifs qui les entourent et à analyser les ressources à leur disposition, afin de sélectionner les solutions les plus efficaces et ainsi construire et réaliser leur projet de développement professionnel. Parmi ces dispositifs et ressources, on peut citer par exemple l'équipe de travail, les programmes de formation ou de mentoring proposés par l'institution, les congrès et conférences, le réseau des pairs, les programmes d'études doctorales, etc. L'interprétation qui est faite de ces dispositifs dépend des caractéristiques individuelles de chaque assistant, notamment de ses expériences antérieures et des buts qu'il poursuit. L'image du chef d'orchestre rend bien compte de la réalité vécue par ces derniers dans le cadre de leur développement professionnel.

Une autre spécificité de l'apprentissage adulte relevée dans la littérature concerne le **rôle de l'expérience**. Contrairement à un enfant ou à un adolescent, un adulte a déjà vécu de multiples expériences par rapport auxquelles il peut avoir un certain recul, raison pour laquelle il sera davantage capable de réaliser un véritable apprentissage expérientiel. Landry (1989) pose deux conditions nécessaires pour qu'une formation puisse être qualifiée d'expérientielle : le contact direct et la possibilité d'agir. Ces deux éléments permettent selon lui de différencier l'apprentissage expérientiel du processus habituel de formation, qui passe généralement par un intermédiaire et ne permet en principe pas la mise en application immédiate des connaissances acquises. Reprenant l'approche de Landry (1989), Pineau (1991) définit la formation expérientielle comme une formation par contact direct mais réfléchi : par contact direct, « c'est-à-dire sans médiation de formateurs, de programme, de livre, d'écran et même de mots et donc sans différé, à chaud, du moins pour sa genèse » (p. 29) ; par contact réfléchi, pour souligner la dimension cognitive et l'aspect auto-réflexif de l'apprentissage expérientiel. Pineau (1991) propose ensuite une théorie tripolaire de la formation, qui explique comment l'individu apprend et se développe à partir de ses expériences ; les trois pôles de sa théorie

sont l'autoformation (relation à soi-même), l'écoformation (relation aux choses, à l'environnement) et la coformation (relation aux autres).

⇒ Ces apports sont intéressants pour notre recherche, mettant en évidence l'importance de l'apprentissage expérientiel pour les adultes. La notion de « contact direct mais réfléchi » s'avère particulièrement pertinente, car, comme nous le verrons plus tard, les assistants tentent le plus souvent de se débrouiller seuls en cas de difficulté, avant d'aller chercher de l'aide extérieure. Ils réalisent donc certainement une grande partie de leurs apprentissages de façon autonome, par l'expérimentation et par la réflexion sur les expériences vécues. Nous retenons également les trois pôles de l'apprentissage expérientiel de Pineau (1991) qui montrent l'importance de l'environnement et des autres pour les apprentissages et le développement de l'individu.

Très récemment, un collectif d'auteurs a fait le point sur la question de l'expérience dans un ouvrage intitulé « Expérience, activité, apprentissage » (Albarello, Barbier, Bourgeois, & Durand, 2013). Pointant « le formidable décalage entre, d'un côté, la banalisation et la généralisation de ce thème de l'expérience dans les discours et les pratiques, et, de l'autre, le flou et les ambiguïtés qui entourent encore la notion » (Albarello et al., 2013, p. 2), ces auteurs ambitionnent de clarifier le concept d'expérience en lien avec ceux d'apprentissage et d'activité. Pour ce faire, ils posent en introduction six propositions permettant de mieux appréhender la notion d'expérience et son rôle pour l'apprentissage.

1. L'expérience est un processus multidimensionnel de construction de sens.

Albarello et al. (2013) définissent l'expérience comme un processus, et non comme un produit. Ce processus « consiste pour le sujet engagé dans une activité, dans une situation donnée, à construire du sens autour de sa propre action et de l'éprouvé (ou « vécu ») – cognitif, corporel et émotionnel – qui l'accompagne » (Albarello et al., 2013, p. 5). L'expérience suppose la conjugaison de l'action du sujet, de son éprouvé ou de son vécu par rapport à cette action, et de sa pensée, soit l'élaboration mentale d'un lien entre l'action et l'éprouvé. Il s'agit d'un processus global, pas seulement cognitif, mais aussi corporel et émotionnel ; cet aspect est repris de la théorie pragmatiste de Dewey, qui met en évidence la multidimensionnalité de l'expérience : « toute expérience, par définition, comprend toujours, outre une dimension cognitive (*cognition*), une dimension affective (*emotions, feelings*), conative (*will*) et corporelle (*body*), toutes ces dimensions étant non seulement absolument inséparables, mais également interdépendantes et interactives » (Bourgeois, 2013, pp. 16–17). De ce processus peuvent résulter des apprentissages, qui représentent alors les produits de l'expérience (c'est-à-dire ce à quoi on se réfère quand on parle d'« avoir de l'expérience », de « mobiliser de l'expérience », ou encore de « partager son expérience »).

2. L'expérience et la construction de connaissance sont étroitement liées mais ne peuvent être confondues : la relation entre expérience et apprentissage.

L'expérience a en principe lieu sur le moment et suppose un certain niveau de conscience, de vécu subjectif, alors que la construction de connaissance s'inscrit le plus souvent dans une temporalité plus ou moins longue et échappe largement au « vécu expérientiel ». Dans sa présentation de la théorie de Dewey à propos de l'expérience, Bourgeois (2013) explique ainsi la relation entre expérience et apprentissage : « Cherchant à identifier et à comprendre le lien entre ses actions et leurs conséquences, entre ce qu'il fait et ce qu'il éprouve, le sujet construit, ce faisant, des connaissances nouvelles à partir des connaissances initiales mobilisées dans ce processus ; il *apprend*. » (p. 25) Ainsi, il ne peut y avoir d'apprentissage en dehors de l'expérience et de la construction mentale sur laquelle elle repose. De plus, l'apprentissage est considéré par Dewey comme inhérent à l'activité. Dans cette perspective, « la qualité de l'apprentissage tient non seulement en ce qu'il permet, dans l'immédiat, de transformer la situation indéterminée à laquelle le sujet est confronté en situation déterminée et de rétablir le flux de son activité, mais aussi, et surtout, à son potentiel d'ouverture pour l'avenir, à sa capacité [...] de favoriser de nouvelles expériences futures « constructives », ou en d'autres termes encore, d'augmenter le potentiel transformateur de l'activité du sujet [...] » (Bourgeois, 2013, p. 27). L'apprentissage a donc des effets à court terme (pouvoir continuer à agir) et à plus long terme (se préparer à vivre de futures expériences).

3. L'expérience suppose la reconnaissance par le sujet ou autrui de sa valeur constructive.

Il semblerait que toute opération de construction de sens exercée par le sujet autour de son activité ne soit pas nécessairement qualifiée d'expérience. En effet, « le sujet (ou autrui à propos du sujet) ne parle d'« expérience » qu'à partir du moment où il attribue un jugement de valeur (positif) à cette opération en tant que fondatrice pour lui-même. » (Albarello et al., 2013, p. 7) Le sujet qualifie donc d'expérience une opération de construction de sens qui l'a marqué, sur le coup ou a posteriori ; il s'agit aussi d'une expérience significative pour son parcours personnel, professionnel, de formation, etc. Ainsi, on parle d'expérience lorsque le sujet reconnaît la valeur constructive pour lui-même d'une opération de construction de sens.

4. L'expérience peut-elle être transmise, communiquée, partagée ?

S'agissant d'un processus, l'expérience en tant que telle ne peut être réalisée que par le sujet lui-même qui agit, éprouve des émotions et des sensations autour de cette action, et établit cognitivement une connexion entre ces éléments, puis lui attribue une valeur positive et fondatrice pour lui-même. En revanche, ce qui a été appris au travers de l'expérience, donc les produits de l'expérience, peuvent, eux, être transmis, communiqués, partagés. Cela n'est toutefois pas toujours faisable de façon directe. Les auteurs prennent l'exemple de la relation tutorale, dans laquelle « l'intention du tuteur de « transmettre son expérience » à l'apprenti suppose en réalité la mise en place de conditions engageant l'apprenti dans une activité et une situation lui permettant de faire lui-même une expérience – signifiante pour lui – qui le conduira à l'apprentissage visé » (Albarello et al., 2013, p. 7). Par ailleurs,

chercher à communiquer ou à partager son expérience implique de transcrire un vécu intime en un langage intelligible par autrui. Ce processus peut aussi être vu comme une expérience en soi, porteuse de transformations pour le sujet, et de nature à transformer l'expérience initiale qu'on cherche à communiquer ou à partager.

5. La dimension sociale de l'expérience

Pour Albarello et al. (2013), la dimension sociale est constitutive de l'expérience. Du point de vue du sujet, autrui participe pleinement au processus de l'expérience, au moins de trois façons : autrui peut participer – intentionnellement ou pas – au processus réflexif qui conduit le sujet à l'élaboration du lien entre son action et l'éprouvé qui l'accompagne (p. ex. dans le processus lié au conflit sociocognitif) ; autrui peut participer à l'activité du sujet dans laquelle son expérience s'inscrit ; autrui peut encore participer à l'expérience du sujet en tant que destinataire des opérations de transmission ou de communication entreprises. De plus, au-delà des relations interpersonnelles, le sujet appartient à des collectifs, des groupes sociaux, une culture, une société. Cette dimension sociale participe aussi pleinement au processus de l'expérience. Par exemple, « l'appartenance sociale du sujet, son habitus, l'idéologie et les représentations sociales qu'il véhicule en tant que membre d'un groupe social vont formater plus ou moins profondément l'expérience dans toutes ses dimensions : vécu, action, élaboration, communication » (Albarello et al., 2013, p. 10).

6. La question du sujet de l'expérience

Cette question peut être abordée selon deux positions antagonistes. Du point de vue de la psychologie de l'apprentissage, une expérience est, par définition, toujours celle d'un sujet : « il ne peut y avoir d'expérience qu'inscrite dans une activité dans laquelle le sujet est engagé, qui est signifiante pour lui [et] c'est le sujet lui-même et lui seul qui est à même d'attribuer une valeur constructive à ce qu'il a vécu, fait et appris [...] » (Albarello et al., 2013, pp. 10-11). A l'inverse, du point de vue de la théorie de l'analyse de l'activité, « ce n'est pas tant le sujet qui s'engage dans l'activité (comme s'il pouvait y pré-exister) que l'activité qui engage et constitue le sujet, c'est parce qu'il y a expérience – dans l'activité – qu'il y a un sujet » (Albarello et al., 2013, p. 11). Malgré les différences qui séparent ces deux positions, les auteurs estiment possible de « les relier de façon dialectique, en concevant l'expérience comme l'espace-temps où se réalisent tout à la fois l'engagement et la constitution du sujet dans son activité » (Albarello et al., 2013, p. 11).

⇒ En contribution au cadrage théorique de cette thèse, nous retiendrons des propositions d'Albarello et al. (2013) les éléments suivants : la conception de l'expérience comme un processus multidimensionnel de construction de sens par le sujet ; la relation entre expérience et apprentissage, où l'apprentissage est vu comme inhérent à l'expérience et à la construction mentale sur laquelle elle repose ; la nécessité, pour parler d'expérience, de la reconnaissance, par le sujet avant tout, de la valeur constructive pour lui-même de l'opération de construction de sens ; la distinction entre l'expérience comme processus et ce qui a été appris au travers de l'expérience, donc les produits de

l'expérience, qui peuvent alors être communiqués, partagés, transmis ; la dimension sociale constitutive de l'expérience, soit à travers les relations interpersonnelles du sujet avec autrui, soit à travers l'appartenance sociale du sujet.

2.2. L'apprentissage en situation de travail

Il y a dix ans, Bourgeois (2003) présentait la formation en situation de travail comme un paradigme ayant pris de plus en plus d'ampleur depuis les années 1990 et poursuivant une double visée : rendre le travail quotidien plus formateur et pousser les travailleurs à apprendre au mieux en situation de travail. Ainsi, l'interrogation était centrée sur « les manières de renforcer et systématiser la fonction formatrice du travail et le développement de pratiques organisationnelles nouvelles visant explicitement cet objectif » (Bourgeois, 2003, p. 237).

A l'heure actuelle, on parle plus volontiers d'apprentissage – et non plus de formation – en situation de travail. Ce constat témoigne d'un changement au sein des entreprises, grâce auquel le focus est passé de la formation à l'apprentissage (Schulz & Stamov Roßnagel, 2010). C'est donc l'employé en tant qu'apprenant qui se trouve au centre du processus de développement professionnel, et non plus l'employeur en tant que fournisseur de formation (Kitching, 2007). « On peut voir dans ce mouvement une sorte de retour de balancier, après une période d'hégémonie du modèle de la « formation » – initiale ou continue – comme voie royale pour l'apprentissage d'un métier. » (Bourgeois & Durand, 2012, p. 10) Dans la suite de ce chapitre, nous suivrons cette tendance et parlerons plutôt d'apprentissage en situation de travail. D'autant plus que cette approche correspond tout à fait à celle privilégiée dans notre recherche, qui aborde la question de l'apprentissage et du développement professionnel au sens large et pas seulement dans le cadre de dispositifs de formation.

Comment développe-t-on des compétences en travaillant ? Comment favoriser le développement des compétences et des connaissances en situation de travail ? Ce sont les questions que se sont posées Bourgeois et Durand (2012) dans leur récent ouvrage intitulé « Apprendre au travail ». Il s'agit en effet de questions vives, se rapportant à différentes réalités, comme l'apprentissage à travers des dispositifs d'accompagnement en tous genres disponibles sur le lieu de travail (coaching, mentoring, tutorat, supervision, intervision, *buddying*, communautés de pratique, etc.), mais aussi le bon vieux apprentissage « sur le tas ». Pour Bourgeois et Durand (2012), il s'agit donc de faire un état des lieux des processus et conditions de l'apprentissage en situation de travail, en faisant appel à divers paradigmes qui structurent aujourd'hui la recherche et la réflexion sur l'apprentissage en situation de travail.

Mais avant cela, il importe selon nous d’aborder la distinction entre apprentissage formel, non formel et informel. Si elle s’avère tout à fait centrale pour certains, d’autres la jugent inutile, ce qui alimente aujourd’hui encore de nombreux débats autour de cette distinction et de sa pertinence pour la pratique et la recherche.

2.2.1. *Apprentissage formel, non formel et informel*

De façon relativement consensuelle, on distingue en général **trois types d’apprentissages, ayant lieu dans des contextes différents**. Nous rappelons ici quelques éléments de définition proposés par Werquin (2010) dans un récent rapport pour l’OCDE :

- L’apprentissage formel a lieu dans un contexte organisé et structuré et est explicitement désigné comme apprentissage (en termes d’objectifs, de temps ou de ressources). Les exemples typiques d’apprentissages formels ont lieu dans le cadre de dispositifs de formation, initiale ou continue, structurée par un programme ou un plan d’apprentissage progressif et répondant à des objectifs pédagogiques précis. L’apprentissage formel correspond à une intention de la part de l’apprenant et/ou de celui qui a organisé le dispositif. Il fait le plus souvent l’objet d’une certification.
- L’apprentissage non formel est généralement intégré dans des activités planifiées, mais qui ne sont pas explicitement désignées comme des activités d’apprentissage (en termes d’objectifs, de temps ou de ressources) ; on parle alors de dispositifs non formels. Mais il peut aussi avoir lieu en marge d’activités d’apprentissage, sans qu’il corresponde aux apprentissages – formels – explicitement visés (p. ex. un jeune apprend la ponctualité en participant à un cours d’informatique). Dans ce cas-là, les apprentissages non formels réalisés peuvent ne pas être perçus par l’apprenant, car pas visés directement. L’apprentissage non formel peut aussi survenir lors de situations d’apprentissage autodidacte (p. ex. apprendre une langue à l’aide d’une méthode d’apprentissage individuel) : la personne apprend de manière intentionnelle et avec des objectifs clairs, mais en dehors de tout dispositif organisé (créneau horaire, financement). L’apprentissage non formel peut donner lieu à une forme d’évaluation, mais généralement pas de certification.
- L’apprentissage informel se déroule au quotidien et dans toutes sortes de contextes (familial, scolaire, professionnel, personnel, de loisirs, etc.). Il peut théoriquement être réalisé de manière intentionnelle ou non intentionnelle et être conscient ou inconscient pour l’apprenant. Dans la pratique, il revêt le plus souvent un caractère non intentionnel de la part de l’apprenant et reste fortement tacite, implicite.

Selon Werquin (2010), les apprentissages non formels se situent sur un continuum entre apprentissages formels et apprentissages informels et « il peut être intéressant d'établir des degrés de formalité plutôt que des définitions fixes » (p. 28). Quelques critères possibles pour ce faire sont l'intentionnalité des apprentissages (apprentissage délibéré VS non intentionnel), la structuration des apprentissages par sujets ou disciplines (structuration forte VS pas de structure), ou encore la structuration pédagogique des apprentissages (apprentissages explicitement visés et structurés VS non planifiés comme tels). Un tableau permet de résumer les principales caractéristiques des trois contextes d'apprentissage :

Tableau 2. Les contextes d'apprentissage (tiré de Werquin, 2010, p. 29)

Apprentissages informels	Apprentissages non formels	Apprentissages formels
Non intentionnels	Intentionnels	Intentionnels
	Structurés	Structurés
		Contrôlés

⇒ Néanmoins, comme le souligne Werquin (2010), « il n'est probablement pas très utile de concevoir les trois concepts d'apprentissages comme ayant, ou devant avoir, des frontières hermétiques » (p. 27). Selon nous, c'est plutôt la distinction des différents contextes d'apprentissage qui s'avère intéressante pour notre recherche, car elle permet de porter notre attention sur les divers types d'apprentissages possibles en situation de travail et de les valoriser.

Ainsi, depuis une bonne quinzaine d'années, les auteurs soulignent massivement l'importance de l'apprentissage informel, auparavant souvent sous-estimé au profit de l'apprentissage formel (Collinson et al., 2009 ; Day, 1999 ; Donnay & Charlier, 2008 ; Kitching, 2007 ; Schulz & Stamov Roßnagel, 2010 ; Webster-Wright, 2009 ; Wittorski, 2007). Or, comme le soulignent Schulz et Stamov Roßnagel (2010) et Kitching (2007), l'apprentissage informel est le plus courant sur le lieu travail (*on-the-job-learning*) ; il s'agit donc de ne pas le négliger, car il s'agit d'une ressource importante de développement professionnel pour les employés. Ce type d'apprentissage, intentionnel ou non, peut intervenir de multiples manières : « It might take diverse forms such as participation in quality circles, job rotation, mentoring, but may as well be fully work-integrated, taking place as people go about their daily work. » (Schulz & Stamov Roßnagel, 2010, p. 383). Dès lors, les pratiques conduisant à l'apprentissage informel ne sont pas toujours reconnues comme telles par les employeurs et les employés. Schulz et Stamov Roßnagel (2010) soulignent toutefois que l'apprentissage informel peut être reconnu par les apprenants, du fait que ce sont eux – et non pas un formateur – qui se trouvent « in charge of their learning by setting their learning goals, by monitoring their learning process, and by choosing the time and place of learning » (p. 383). Cette remarque préfigure l'importance de

l'apprentissage auto-dirigé (*self-regulated learning*), développé plus loin dans ce chapitre (cf. point 2.3).

Si, comme nous l'avons montré jusqu'ici, la distinction entre les différents types d'apprentissages semble pertinente et utile à la pratique, **certains auteurs la rejettent, estimant qu'elle repose sur des prémisses erronées et entraîne des conséquences négatives**. C'est notamment le cas de Billett, l'un des auteurs emblématiques du courant du *workplace learning*. A l'occasion de diverses conférences et publications⁴¹, cet auteur a proposé une critique de la description des apprentissages réalisés sur le lieu de travail comme informels, estimant que ce postulat « fails to recognise their intentionality, authenticity and significance » (Billett, 2002b, cité par Kitching, 2007, p. 55) et qu'il « constrains understanding about how learning occurs through work and, consequently, the development of a workplace pedagogy » (Billett, 2001, p. 1). En effet, pour cet auteur, « l'environnement de travail dans toutes ses dimensions – sociale, matérielle et technique – est structuré *pour* faire apprendre, au même titre que l'environnement proposé par les structures d'enseignement et de formation. Dans ce sens, selon lui, il n'existe alors pas beaucoup de sens à qualifier d'« informels » les apprentissages réalisés en situation de travail, par opposition aux apprentissages dits « formels » en situation d'enseignement ou de formation » (Bourgeois & Mornata, 2012, p. 37).

Selon cette approche, la distinction entre les différents types d'apprentissages (formels, non formels, informels) n'aide pas à comprendre comment se passe l'apprentissage sur le lieu de travail, ni en quoi il consiste. C'est pourquoi Billett (2001) propose de considérer l'apprentissage de façon plus large « as being the product of participation in social practice through engagement in the activities and access to support and guidance » (p. 2). Ceci permet ensuite d'adopter un point de vue également plus large sur la manière de favoriser les expériences d'apprentissage sur le lieu de travail. Cette position semble plaider pour une réunification des diverses ressources disponibles afin de mieux soutenir l'apprentissage, comme le soulignent également Bourgeois et Mornata (2012) : « L'ensemble de ces ressources – les dispositifs de formation et d'accompagnement ainsi que les différents aspects de l'environnement de travail – constitue donc autant d'opportunités (d'« *affordances* » selon Stephen Billett) pour l'apprentissage. » (p. 38) D'autres auteurs, comme Colley et al. (2003), estiment quant à eux que « all learning activities involve both formal and informal aspects – location/setting, purpose, content and process – and that therefore reference to formal and informal training as distinct types should be avoided » (cités par Kitching, 2007, p. 55).

⁴¹ Voir notamment son article “Critiquing workplace learning discourses : participation and continuity at work” (2001) (disponible en ligne : http://www.infed.org/archives/e-texts/billett_workplace_learning.htm)

⇒ Les critiques adressées à l'égard de la distinction entre les différents types d'apprentissages sont intéressantes, car elles permettent, d'une part, de recentrer l'attention sur la question de l'apprentissage en soi (en quoi il consiste et comment il peut être soutenu) et, d'autre part, de susciter une vision plus intégrative de l'apprentissage par et pour le travail. Toutefois, à des fins d'analyse, la typologie telle que résumée par Werquin (2010) nous paraît pertinente et utile ; elle est aussi bien connue et largement utilisée par les chercheurs, aujourd'hui encore. C'est pourquoi nous y ferons appel dans cette thèse, en particulier pour élaborer notre grille d'analyse catégorielle. Nous reviendrons sur cette question dans les conclusions de la recherche.

2.2.2. *Plusieurs paradigmes liés à l'apprentissage en situation de travail*

Comme annoncé en introduction de cette section, l'apprentissage en situation de travail pose des questions très actuelles. Dans leur récent ouvrage de synthèse consacré à cette thématique, Bourgeois et Durand (2012) identifient plusieurs paradigmes qui structurent aujourd'hui la recherche et la réflexion sur l'apprentissage en situation de travail : l'approche par l'activité et l'analyse de l'activité, l'approche par le *workplace learning* et l'approche par la transmission. Afin de mieux comprendre comment la thématique de l'apprentissage en situation de travail peut être comprise à partir de différents angles, nous allons brièvement présenter chacun de ces trois paradigmes.

L'approche par l'activité et l'analyse de l'activité privilégie l'entrée dans la thématique par le travail : en tant que dimension dite « constructive » du travail, l'apprentissage est vu comme inhérent à cette activité, au même titre que sa dimension « productive ». Comme l'indique Durand (2012), cette approche s'inscrit dans le courant scientifique et technologique dénommé « ergonomie de langue française », qui s'intéresse à l'apprentissage du et au travail, et à son accompagnement ; ce courant étudie en particulier les différences entre experts et novices.

Selon ce paradigme, l'activité est définie en fonction de différentes caractéristiques. Ainsi, l'activité est contrainte par la culture environnante (normes, valeurs), l'état de l'acteur (personnalité, compétences) et la tâche à accomplir telle qu'elle est prescrite ; elle est finalisée, soit de manière endogène (volonté des acteurs, motivation intrinsèque), soit de l'extérieur (incitateurs externes, contraintes) ; l'activité est organisée, dynamique et signifiante ; elle est située, c'est-à-dire qu'elle s'ajuste à l'environnement dans lequel elle se déploie.

Différentes approches peuvent être distinguées au sein de ce même paradigme de l'activité et de l'analyse de l'activité. Il y a tout d'abord l'approche de la didactique professionnelle (Vergnaud, Pastré), qui privilégie la dimension cognitive de l'activité et son aspect pratique, opératif ; elle fait appel à la notion de conceptualisation dans l'action. L'approche de la didactique professionnelle semble particulièrement intéressante pour comprendre comment les assistants tirent parti de leurs multiples expériences pour apprendre et se développer ; nous y reviendrons au point suivant dédié aux

conditions de l'apprentissage en situation de travail. On trouve ensuite l'approche clinique de l'activité (Clot), qui définit trois niveaux de l'activité humaine (en référence à la théorie plus ancienne de Leontiev) : 1. l'activité proprement dite, les motifs, les intentions ; 2. les actions associées à des buts ; 3. les opérations conscientes et contrôlées, qui se transforment en routines avec l'expérience et l'habitude. Il y a encore l'approche sémiotique de l'activité, qui propose un couplage de l'acteur et de son environnement, dans lequel c'est l'acteur qui définit ce qui, de son environnement, est significatif pour lui.

Bourgeois et Mornata (2012) mettent en perspective deux paradigmes complémentaires liés à l'apprentissage en situation de travail : l'approche par le *workplace learning* et l'approche par la transmission. **L'approche par le *workplace learning*** privilégie l'entrée dans la thématique par l'apprentissage. D'origine anglo-saxonne, elle s'intéresse à la manière dont les mécanismes généraux de l'apprentissage opèrent dans le contexte particulier qu'est la « place » de travail, ainsi qu'aux caractéristiques de l'environnement de travail qui influencent ces processus. Selon Bourgeois et Mornata (2012), cette approche, portée par des auteurs comme Billett et Eraut, trouve ses racines du côté de la psychologie de l'apprentissage, de la psychologie culturelle, des sciences de l'éducation et de la formation d'adultes. Fondamentalement, elle considère l'apprentissage comme un processus de transformation du sujet. Celui-ci peut avoir lieu par plusieurs voies : par l'activité du sujet apprenant (Vygotsky, Piaget) ; par l'expérience et la réflexivité (Kolb ; Argyris & Schön) ; par les interactions sociales avec les pairs et les partenaires plus expérimentés (socio-constructivisme) ; et par la participation à une « communauté de pratique » (Lave & Wenger). Au niveau des résultats, on considère dans l'approche par le *workplace learning* que le processus d'apprentissage a des effets sur divers plans : cognitif (savoirs), opératif (savoir-faire) et identitaire (image de soi et identité).

De son côté, **l'approche par la transmission**, issue de travaux sociologiques et anthropologiques, préfère parler de « situation » de travail plutôt que de « place » de travail : « la frontière entre espace privé et espace de travail tend aujourd'hui à s'estomper de plus en plus, à la faveur notamment de la diffusion explosive des nouvelles technologies de la communication » (Bourgeois & Mornata, 2012, p. 39). A ce sujet, on peut assez naturellement penser au cas des assistants, qui mènent de front différentes activités (enseignement, recherche, administration) et pour lesquels la gestion du temps représente un réel défi ; en outre, il n'est pas rare qu'ils naviguent entre différents lieux de travail (au bureau, à la maison, à la bibliothèque, en congrès, etc.). Le terme de « situation de travail » semble dans leur cas particulièrement pertinent.

A propos du travail comme objet d'apprentissage, cette approche le définit de façon détaillée :

un corpus de savoirs et de savoir-faire plus ou moins spécifiques, mais également un patrimoine matériel et technique, un univers propre de représentations et de pratiques culturelles – langagières, comportementales, techniques – qui conditionnent en profondeur, non seulement la

nature et la légitimité des connaissances et compétences acquises, mais aussi la nature et la légitimité des modalités de cette acquisition et des usages sociaux qui en sont faits. (Bourgeois & Mornata, 2012, p. 40)

Il y a donc un mouvement de l'extérieur vers l'intérieur, un processus d'incorporation par le sujet d'éléments qui se situent en dehors de lui (savoirs, savoir-faire, codes, règles, normes, discours, pratiques). L'approche par la transmission met en évidence le rôle de la reconnaissance sociale comme moteur de l'apprentissage : l'acquisition d'une expertise permet l'acquisition d'un statut social d'expert, aux yeux du supérieur, des pairs et du groupe de référence. Elle insiste également sur l'importance de la pensée réflexive sur et dans l'action pour l'apprentissage (« praticien réflexif », didactique professionnelle) et sur celle de l'apprentissage par observation, imitation, immersion, imprégnation.

⇒ En tant que contribution au cadrage théorique de cette thèse, nous considérons ces divers paradigmes comme complémentaires pour analyser et comprendre l'apprentissage en situation de travail. Tout d'abord, le concept d'activité mis en évidence par le courant de l'analyse de l'activité nous semble intéressant à relever, avec ses deux dimensions constitutives (la dimension productive, mais aussi la dimension constructive relative à l'apprentissage). De l'approche du *workplace learning*, nous retenons principalement la conception de l'apprentissage comme un processus de transformation du sujet qui peut avoir lieu par plusieurs voies (par l'activité du sujet, par l'expérience et la réflexivité, par les interactions sociales, etc.) et avoir des effets sur divers plans (cognitif, opératif et identitaire) ; nous relevons aussi l'importance des caractéristiques de l'environnement de travail et de la façon dont elles influencent les mécanismes de l'apprentissage. L'approche par la transmission nous conduit à privilégier la notion de « situation de travail », qui permet d'appréhender de manière plus large le contexte spatio-temporel du travail ; nous retenons aussi le rôle central de la reconnaissance sociale comme moteur de l'apprentissage, de même que l'importance de la pensée réflexive sur et dans l'action pour l'apprentissage et de l'apprentissage par observation et imitation.

2.2.3. *Les conditions de l'apprentissage en situation de travail*

Les différents paradigmes présentés jusqu'ici ont permis de poser un cadre pour analyser et comprendre l'apprentissage en situation de travail. Certains chercheurs se sont plus particulièrement concentrés sur les conditions influençant cet apprentissage. Comme nous le verrons, caractéristiques individuelles et caractéristiques de l'environnement agissent le plus souvent ensemble (Fuller, Unwin, Felstead, Jewson, & Konstantinos, 2007 ; Mornata & Bourgeois, 2012). Ceci fait écho aux constats tirés à partir des travaux sur le développement professionnel et ayant déjà mis en évidence ces deux types de facteurs, ce qui nous permettra d'enrichir le cadre de conceptuel déjà partiellement élaboré. Dans un deuxième temps, nous évoquerons des travaux faisant appel au potentiel formateur des

situations de travail et permettant d'identifier les caractéristiques de situations menant à un apprentissage ou à un développement chez la personne (Astier, 1999 ; Mayen, 1999).

Dans leur synthèse de divers travaux s'inscrivant dans l'approche du *workplace learning*, Mornata et Bourgeois (2012) ont mis en évidence l'importance de trois types de facteurs jouant un rôle dans l'apprentissage en situation de travail : des facteurs individuels, qui se rapportent aux caractéristiques individuelles des sujets ; des facteurs interpersonnels, liés aux modalités d'interactions sociales ; et l'environnement organisationnel, relatif aux caractéristiques de l'organisation.

Les **facteurs individuels** comprennent deux dimensions principales : l'engagement du sujet dans l'apprentissage et l'accès aux ressources d'apprentissage. « L'engagement est perçu comme le résultat d'une interaction réciproque et interdépendante entre les dispositions contextuelles susceptibles d'encourager la participation (*affordance*) et la manière dont l'individu décide de s'engager ou pas dans ce contexte. » (Mornata & Bourgeois, 2012, p. 55) Cette décision dépend de la biographie personnelle, ainsi que des valeurs et croyances culturelles : l'individu se fonde sur ces données pour déterminer ce qu'il considère comme motivant dans son environnement. Il n'est donc « pas possible de considérer un environnement comme motivant en soi : il ne peut l'être que pour une personne, dans une situation et à un moment donné » (Mornata & Bourgeois, 2012, p. 55). Par ailleurs, certains traits individuels influencent l'engagement du sujet dans la tâche et dans l'apprentissage, comme le sentiment d'efficacité personnelle, le sentiment d'autonomie, les buts personnels, l'image de soi, etc.

Quant à l'accès aux ressources d'apprentissage, il dépend du statut et de la place que l'employé occupe dans l'organisation : cela semble plus facile pour les cadres, en vertu de leur niveau de formation et de leur ancienneté. Cela dépend aussi du sexe : « Dans le même sens, un homme bénéficie de plus d'occasions d'apprentissage et d'un meilleur accès à l'information qu'une femme. » (Mornata & Bourgeois, 2012, p. 56)

Les **facteurs interpersonnels** sont également définis par deux composantes : les modalités d'interactions sociales et le sentiment de sécurité psychologique. Les modalités d'interactions sociales font prioritairement référence au type d'environnement dans lequel évoluent les individus. Ainsi, un climat coopératif s'avère plus propice qu'un environnement compétitif. Un tel climat est présent « si les personnes perçoivent leurs buts comme étant positivement interdépendants, c'est-à-dire si l'atteinte des buts de chacun est perçue comme dépendante de l'atteinte des buts des autres » (Mornata & Bourgeois, 2012, pp. 58-59). Pour favoriser un environnement coopératif, l'interaction doit être principalement centrée sur la réalisation des tâches et la résolution des problèmes, ce qui relève notamment de la responsabilité des chefs d'équipe et de l'organisation. Concrètement, diverses actions peuvent être entreprises, comme fixer des buts réellement partagés dont la réussite permet une récompense commune, valoriser le partage de ressources et d'informations entre les collaborateurs, ou encore promouvoir les compétences interpersonnelles permettant de gérer les conflits de manière constructive.

Le sentiment de sécurité psychologique (*psychological safety*) est quant à lui défini comme la « croyance consistant à considérer le collectif de travail comme non sanctionnant, dans le cadre de relations interpersonnelles pouvant engendrer des risques pour l'image personnelle du collaborateur » (Mornata & Bourgeois, 2012, p. 62). Ce sentiment ne peut émerger que dans un climat bienveillant et indulgent, qui encourage les comportements facilitant l'apprentissage : recherche de feedback et d'aide en cas de difficulté, partage d'informations, discussion d'erreurs, et expérimentation. À l'inverse, un environnement de travail axé vers le contrôle et la sanction comprend quatre risques majeurs pour l'employé concernant son image de soi et pouvant inhiber l'apprentissage : être perçu comme une personne ignorante, incompétente, négative ou perturbatrice. À nouveau, le climat de travail relève entre autres de la responsabilité des supérieurs. Mornata et Bourgeois (2010) mettent encore en exergue l'importance des interactions interpersonnelles nombreuses et de qualité pour renforcer le sentiment de sécurité psychologique. Mais vivre des relations interpersonnelles de qualité dépend aussi des compétences relationnelles des différents protagonistes.

L'environnement organisationnel semble donc jouer un rôle central dans l'apprentissage en situation de travail. Un climat coopératif (plutôt que compétitif) et bienveillant (plutôt qu'axé vers le contrôle et la sanction) s'avère nettement plus efficace pour favoriser les bonnes interactions sociales sur le lieu de travail et renforcer le sentiment de sécurité psychologique des collaborateurs. Un tel environnement organisationnel soutenant dépend à son tour de plusieurs facteurs, comme le type de management mis en œuvre, le soutien organisationnel fourni, ainsi que l'environnement matériel et technique à disposition. Concrètement, la responsabilité est partagée à plusieurs niveaux. D'une part, les chefs d'équipe influencent très fortement le climat de travail et ils devraient avoir à cœur de créer un environnement coopératif et bienveillant. D'autre part, l'organisation elle-même peut avantageusement créer des espaces (physiques et temporels) d'échange informels entre collaborateurs qui participeront à la mise en place d'un environnement favorable.

2.2.3.1. Le rôle de l'environnement organisationnel

D'autres auteurs ont plus spécifiquement investigué **le rôle de l'environnement organisationnel sur l'apprentissage**. C'est le cas de Schulz et Stamov Roßnagel (2010), qui se sont intéressés à deux facettes du climat de travail : d'un côté, les attentes et la reconnaissance des managers quant à la formation et aux activités de développement des employés ; d'un autre côté, les opportunités d'apprentissage fournies par les tâches des travailleurs. En considérant ensemble ces deux facettes de l'environnement de travail, ils mettent ainsi en évidence « a moderation effect of general training climate on the relationship of learning-approach orientation with learning success » (Schulz & Stamov Roßnagel, 2010, p. 393).

Kitching (2007) souligne lui aussi l'importance du contexte de travail, notamment des interactions avec les collègues, pour l'apprentissage informel. De plus, cet auteur met en exergue la « dimension

politique » de l'apprentissage sur le lieu de travail et le fait que ce dernier s'inscrit dans le contexte global de la relation employeur/employé. En effet, l'employeur poursuit ses propres intérêts, à savoir que ses employés deviennent des travailleurs compétents dans le cadre des fonctions qu'ils occupent. En outre, c'est généralement l'employeur qui décide des profils de postes et qui structure les relations professionnelles. « Consequently, employers exert a strong, though not determinate, influence over how and what employees learn. This inevitably shapes employees' attitudes to, and experiences of, learning. » (Kitching, 2007, p. 54)

Quant à Fuller et al. (2007), ils se basent sur des études de cas menées dans divers secteurs professionnels en Grande-Bretagne et par diverses méthodes (entretiens, observations et carnets de bord) pour proposer une analyse des environnements de travail sur un continuum entre « expansif » et « restrictif » (Fuller & Unwin, 2003). Ce continuum permet de classer les environnements de travail en fonction de leurs approches de l'apprentissage et du développement du personnel. « The research concluded that expansive rather than restrictive environments fostered learning at work and the integration of personal and organisational development. » (Fuller et al., 2007, p. 744) Voici quelques exemples de dimensions de ce modèle d'analyse :

Tableau 3 : Environnement expansif VS Environnement restrictif (adapté du modèle de Fuller & Unwin (2003) « The expansive – restrictive continuum » (p. 411) et de la version ultérieure de Fuller & Unwin (2004) « Expansive – Restrictive continuum » (cités par Fuller et al., 2007, p. 745))

Environnement expansif	Environnement restrictif
Reconnaît les employés comme des apprenants et les soutient dans leurs apprentissages	Fait preuve d'un manque de reconnaissance et de soutien des employés en tant qu'apprenants
Offre aux employés du temps en dehors du travail (<i>off-the-job</i>) pour leur développement professionnel, notamment à travers des offres de formation et de réflexion sur sa pratique	Organise presque tout le développement professionnel sur le lieu de travail (<i>on-the-job</i>) et fournit peu d'opportunités de réflexion sur sa pratique
Considère l'apprentissage professionnel comme utile pour la progression des employés dans leur carrière (<i>progression for career</i>)	Considère l'apprentissage professionnel comme utile pour le poste occupé sur le moment (<i>static for job</i>)
Considère le développement du personnel comme un moyen pour aligner les objectifs de développement des individus et ceux de l'organisation	Utilise le développement du personnel pour façonner le développement des individus en fonction des besoins de l'organisation
Développe et valorise les connaissances et compétences de l'ensemble du personnel	Développe et valorise les connaissances et compétences de certaines personnes ou de certains groupes de personnes
Considère l'expertise de manière multidimensionnelle	Considère l'expertise de manière unidimensionnelle et top-down
Permet la participation à des communautés de pratique multiples sur le lieu de travail et en dehors	Restreint la participation à des communautés de pratique multiples

Les auteurs indiquent également que, au-delà des différences liées à l'environnement de travail, les employés diffèrent au niveau de leur engagement dans l'apprentissage en fonction de **caractéristiques individuelles** : « Their responses to opportunities were shaped, at least to some degree, by their personal backgrounds, prior educational experiences, and aspirations, which were referred to as their 'learning territory' (Fuller & Unwin, 2004 ; see also Evans et al., 2006). » (Fuller et al., 2007, p. 744)

2.2.3.2. Des situations qui soutiennent l'apprentissage

Comme souligné auparavant, l'approche de la didactique professionnelle semble particulièrement porteuse dans le cadre de cette thèse pour comprendre comment les assistants tirent parti de leurs multiples expériences pour apprendre et se développer. Toutefois, les résultats montrent qu'il existe de grandes différences interindividuelles et les situations vécues par les assistants apparaissent comme très contrastées. Ceci se rapporte à la réflexion menée par Mayen (1999) et un groupe de chercheurs dont les travaux ont été guidés par la question centrale suivante : « A quelles conditions les situations dans lesquelles un individu doit mobiliser effectivement ses compétences sont-elles ou non porteuses d'opportunités de formation permanente, c'est-à-dire d'apprentissage, voire de développement ? » (Mayen, 1999, p. 65). Cette réflexion se fonde sur le constat du **potentiel formateur des situations de travail**. Or, il faut bien reconnaître que toutes les situations professionnelles ne conduisent pas nécessairement à un apprentissage ou à un développement quelconque. Ce processus n'est pas automatique, il ne suffit pas de mettre un individu en situation de travail pour qu'il apprenne ou se développe.

Dès lors, Mayen (1999) propose d'introduire la notion de « situation potentielle de développement ». Cette notion se fonde sur divers modèles antérieurs (la zone proximale de développement de Vygotsky, la psychologie culturelle de Bruner) et comprend deux composantes essentielles. Premièrement, elle rappelle le constat que « l'environnement [...] offre une multiplicité d'opportunités sur lesquelles un individu peut s'appuyer pour se développer » (Mayen, 1999, p. 66) ; deuxièmement, elle met en évidence l'importance de la réflexion, de l'interprétation, de la construction de sens pour qu'une situation soit réellement porteuse d'apprentissage ou de développement : « l'activité essentielle des individus pour interpréter les situations dans lesquelles ils se trouvent puis y agir avec efficacité est la « construction de significations » » (Mayen, 1999, p. 66). L'auteur définit finalement la notion de situation potentielle de développement comme « l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager et étayer le processus de développement des compétences d'individu ou d'un groupe d'individus » (Mayen, 1999, p. 66). L'auteur propose de considérer deux types de situations potentielles de développement : les situations « écologiques » qui ne sont pas organisées intentionnellement pour produire de l'apprentissage ou du développement (même si certains éléments épars peuvent avoir été conçus ou utilisés pour favoriser ou accélérer la maîtrise d'une activité) et les

situations organisées avec l'intention explicite de soutenir l'apprentissage ou le développement (dont les situations de formation).

Toujours dans le cadre de la didactique professionnelle, Astier (1999) s'est lui aussi intéressé aux situations de travail et a mené une étude dans laquelle il a demandé à des professionnels de faire, a posteriori, le récit de **situations de travail dans lesquelles ils ont eu l'impression d'apprendre, de vivre un processus de construction ou de transformation de leurs compétences**. Dans l'analyse des récits, il a identifié, d'une part, les acteurs présents et, d'autre part, les activités réalisées.

Les deux catégories d'acteurs les plus largement citées sont les « fonctionnels » (autres opérateurs, appartenant à la même organisation et sans lien hiérarchique avec le sujet, mais pouvant remplir, dans certaines conditions, une fonction d'aide) et les « tiers » à l'organisation (notamment les consultants et experts et les clients). En revanche, les unités de travail, les collectifs institutionnels (comités, groupes), les supérieurs et les subordonnés sont nettement moins mentionnés. L'auteur en déduit que l'espace d'apprentissage se situe « dans un espace optimum par rapport au sujet, ni trop près ni trop loin en quelque sorte [...] » (Astier, 1999, p. 92). Ainsi, les clients, les consultants, les opérateurs d'autres services sont perçus comme se situant « à bonne distance » de l'individu pour faire partie de son espace d'apprentissage. En effet, ils sont suffisamment impliqués dans la situation professionnelle, suffisamment proches en termes relationnels mais aussi de communauté de travail et de savoir, pour que l'individu estime pouvoir aborder avec eux les difficultés rencontrées et les considérer comme des partenaires de son apprentissage ; mais il existe aussi avec ces acteurs une certaine « distance de sécurité » qui permet de susciter l'échange sans trop s'engager, avec une marge de manœuvre suffisante. « C'est alors dans cet écart allant d'une « proximité pas trop proche » pour être supportable et bénéfique à une « différence pas trop grande » pour demeurer familière, que se situe la première dimension de l'espace d'apprentissage dans l'organisation. » (Astier, 1999, p. 93) Cette recherche de la « bonne distance » pourrait expliquer l'absence des supérieurs dans la représentation des travailleurs au sujet des situations d'apprentissage : le rapport hiérarchique insère d'autres exigences dans la relation, ce qui constitue généralement un obstacle à une rencontre réellement porteuse d'apprentissage.

La catégorie d'activités la plus largement mentionnée par les professionnels dans leurs récits d'expériences se rapporte aux situations ayant invité ou contraint la personne à se représenter son activité et, dans la plupart des cas, à en communiquer sa représentation à d'autres : pratiques d'écriture et de formalisation (rapports, comptes-rendus), activités d'étude et de recherche, relations avec des pays étrangers (expatriations, voyages professionnels), formations où l'individu occupe la fonction de formateur à propos de l'activité qu'il exerce, activités d'expertise et de conseil, ou encore supervision et encadrement d'apprentis ou de stagiaires. Dans ces diverses situations, le processus à l'œuvre pour l'individu consiste en la nécessaire formalisation, socialement sanctionnée, de son activité. « La construction de la représentation à laquelle il procède relève à la fois d'une dynamique de mise en

représentation qui lui permet de s'abstraire du contexte de son activité et d'une dynamique de production de sens lui permettant de se situer par rapport à l'activité et au récit qu'il en fait. » (Astier, 1999, p. 63) L'apprentissage dans l'organisation est donc souvent lié à la possibilité d'une prise de distance par rapport à son activité, accompagnée de la nécessité de la rendre intelligible pour un tiers. En conclusion, « la dynamique d'apprentissage dans l'organisation suppose, du point de vue du sujet, un double déplacement pour aller trouver et construire un espace de relation avec autrui, et prendre, à l'égard de sa propre activité, une certaine distance. Dans cette perspective, situation de travail et situation d'apprentissage ne se recouvrent pas exactement [...]. » (Astier, 1999, p. 94) Elles sont toutefois fortement liées. En réalité, dans la plupart des cas évoqués dans cette étude, il s'agit de situations naturelles, sans visée didactique intentionnelle, qui ont néanmoins conduit à l'apprentissage et au développement. Astier (1999) rappelle encore l'importance de la notion d'« espace protégé » (Bourgeois & Nizet, 1999) comme condition de l'apprentissage. Dans les cas évoqués dans la présente étude, il semble que les situations d'apprentissage identifiées par les professionnels soient bien des « situations potentielles de développement » telles que décrites par Mayen (1999), dont les individus « s'emparent [...] pour y construire un espace protégé de développement » (Astier, 1999, p. 95). Cet espace est donc défini par ceux qui s'y rencontrent, les configurations évoluant en fonction des opportunités et des affinités entre les personnes.

⇒ Les travaux d'Astier (1999) et de Mayen (1999) sont très intéressants pour la présente recherche sur le développement professionnel des assistants. En effet, l'assistantat constitue une expérience professionnelle très spécifique, de par sa durée limitée, la multiplicité des tâches confiées aux assistants, la diversité des situations individuelles – notamment en fonction du département d'appartenance – ou encore le statut particulier, souvent vécu comme inconfortable, des assistants. Dans le cadre de cette thèse, nous nous attacherons à définir dans quelle mesure l'assistantat fournit des situations potentielles de développement et comment de telles situations peuvent être favorisées.

2.2.4. *Formation et accompagnement en situation de travail*

Même si nous considérons, dans notre recherche, l'apprentissage en situation de travail au sens large, il faut bien reconnaître la place centrale qu'occupent la formation et les dispositifs formels d'accompagnement dans les approches du développement professionnel. De telles offres sont d'ailleurs importantes pour les assistants dans le cadre de leurs études doctorales et de leur formation pédagogique. Nous allons donc présenter quelques travaux explicitant les conditions et les produits de la formation et de l'accompagnement en situation de travail.

Très souvent, le développement professionnel des travailleurs est envisagé sous l'angle de l'ingénierie pédagogique. Celle-ci vise à **accompagner la formation des individus pour soutenir le processus d'apprentissage et de développement des compétences** en créant les conditions organisationnelles, matérielles et humaines optimales. Cette approche relève d'une conception selon laquelle l'intervention de formation reste centrale, même si les situations de travail et les situations de formation sont toutes deux prises en compte dans les dispositifs. Dans le domaine de la formation en situation de travail, des dispositifs spécifiques sont mis en place dans les organisations. Ceux-ci peuvent prendre plusieurs formes et recouvrir des pratiques très diverses. Selon Bourgeois (2003), on peut néanmoins les classer en trois catégories principales : la constitution de collectifs naturels de travail en collectifs de formation, les dispositifs d'alternance, et les dispositifs de simulation et d'analyse du travail. Bourgeois (2003) relève cinq caractéristiques communes à ces trois groupes de dispositifs :

- une démarche d'explicitation et d'analyse du travail, montrant la place centrale de la réflexivité ;
- l'interaction avec un tiers (accompagnateur, animateur, tuteur, psychologue, etc.) qui soutient la démarche d'explicitation et d'analyse du travail ;
- la proximité maximale entre situation de travail et situation de formation, qui sont aussi proches que possible, tant du point de vue temporel que sur le plan des caractéristiques des situations et des compétences en jeu ;
- l'engagement maximal des apprenants dans le processus : on part de l'expérience vécue par les apprenants, qui doivent effectuer eux-mêmes le travail d'explicitation et d'analyse de leur pratique professionnelle ;
- le développement de compétences individuelles et de compétences collectives.

Les pratiques de formation en situation de travail peuvent avoir un impact sur différents processus cognitifs et motivationnels, et donc finalement sur l'apprentissage. Au niveau cognitif, ces dispositifs peuvent encourager l'explicitation et la conceptualisation des activités réalisées, la génération de conflits sociocognitifs dans un contexte sécurisant et le transfert des apprentissages vers d'autres situations. Sur le plan de la motivation de l'apprenant, c'est essentiellement la valeur et le sens accordés aux tâches proposées, de même que le sentiment de compétence dans les situations vécues, qui se trouvent renforcés. Enfin, Bourgeois (2003) relève aussi un impact sur l'identité de l'apprenant (identité au travail et identité en formation), car les enjeux identitaires sont particulièrement exacerbés dans un dispositif de formation en situation de travail.

Or, pour Mayen (1999), il semble « essentiel d'aller plus loin en considérant les actions effectives de formation comme une part, plus ou moins importante mais comme une part seulement, d'une activité plus globale d'**organisation de conditions potentielles du développement cognitif** » (p. 66). Cet auteur propose alors de parler plutôt d'ingénierie du développement des compétences que d'ingénierie

pédagogique. Cette approche consiste à identifier et reconnaître les situations « naturelles » constituant des situations potentielles de développement, de les répliquer ou d'en réorganiser d'autres dans le cadre du travail de l'individu, et enfin seulement d'élaborer des situations de formation.

Afin de soutenir le développement des compétences, plusieurs conditions doivent être réunies : tout d'abord, il faut proposer de nouveaux buts et de nouvelles conditions de réalisation de ceux-ci aux professionnels en place, afin que la nouvelle situation constitue un défi à relever pour les personnes ; ensuite, il importe que la situation nouvelle ne soit pas en rupture, mais en continuité avec la situation antérieure, afin que les nouvelles tâches proposées s'inscrivent dans la « zone proximale de développement » des travailleurs (en fait, il faut tenir compte du niveau actuel de compétences des personnes pour que les nouvelles tâches leur posent « juste assez » de défi pour qu'elles aient les capacités de les réaliser moyennant un effort raisonnable) ; enfin, il faut que les nouveaux buts proposés convergent avec les objectifs des individus. Ces trois conditions relèvent d'une composante motivationnelle fondamentale dans le processus d'apprentissage et de développement.

Dans cette approche, quels sont les indicateurs du processus d'apprentissage et de développement en situation professionnelle ? Dans un exemple lié à l'analyse de l'activité de nouveaux contremaîtres, Mayen (1999) fournit une illustration très intéressante du changement de point de vue intervenant lors d'un changement de rôle. Ainsi, le contremaître, ancien ouvrier, se trouve dans une situation nouvelle, avec des tâches, des responsabilités et des marges de manœuvre spécifiques liées à la fonction et au statut qu'il occupe désormais. Il ne peut plus raisonner comme un ouvrier, le changement de situation le pousse à adopter un nouveau point de vue et un nouveau raisonnement.

Par ailleurs, l'attribution de nouvelles responsabilités va souvent de pair avec un changement de position sociale, mais aussi avec une évolution de l'identité professionnelle. Il s'agit pour l'individu de se redéfinir en fonction du nouveau cadre de référence et des nouvelles compétences qu'il doit démontrer dans sa nouvelle position. Dans le cas de l'ouvrier devenu contremaître, Mayen (1999) relève une crainte très répandue de perdre les compétences de métier en accédant au statut de chef d'équipe, vu la diminution du travail sur le terrain. Mais en fait, il s'avère que les contremaîtres n'ont rien perdu de ces compétences, ils semblent même mieux maîtriser certaines opérations, notamment de diagnostic, que les ouvriers travaillant sur le terrain. « On peut en conclure qu'il n'y a pas perte mais développement des compétences pour identifier la situation et prendre des décisions. » (Mayen, 1999, p. 80) En outre, de nouvelles situations se présentent à eux, par exemple les discussions avec les fournisseurs pour négocier les tarifs des matériaux, qui constituent des opportunités inédites d'utilisation de leurs compétences et connaissances de métier. « Autrement dit, leur répertoire de compétences techniques et de connaissances liées à la situation constitue le socle à partir duquel ils conduisent les dialogues. » (Mayen, 1999, p. 81)

Interrogés sur leur nouvelle situation professionnelle, les contremaîtres s'estiment très satisfaits. Ils se sentent à la fois compétents et reconnus dans leur nouvelle fonction et expriment avec fierté leurs

diverses réussites en tant que chefs d'équipe. Ils ont donc opéré avec succès le passage d'une fonction à l'autre au niveau identitaire. Si c'est désormais bien leur identité professionnelle de contremaître qu'ils mettent en avant, ils ne renient pas leur passé d'ouvrier pour autant, car c'est bien par la mobilisation de compétences techniques correspondant à leur identité de métier qu'ils peuvent réaliser les nouvelles tâches qui leur sont assignées. Il y a donc une continuité au niveau de l'identité professionnelle. Ceci rejoint le constat tiré par Mayen (1999) d'une « filiation dans l'évolution professionnelle, en termes de compétences et en termes d'identité » (p. 84).

⇒ Les deux approches présentées ci-dessus – formation en situation de travail par l'ingénierie pédagogique (Bourgeois, 2003) et organisation de situations potentielles de développement par l'ingénierie du développement des compétences (Mayen, 1999) – présentent en fait de nombreux points communs. Premièrement, toutes deux soulignent l'importance de la réflexion et de la conceptualisation sur les activités réalisées sur le lieu de travail : soit par l'explicitation et l'analyse de l'activité (Bourgeois, 2003), soit par l'interprétation et la (re)construction de significations (Mayen, 1999). En outre, les processus motivationnels apparaissent au centre des deux approches, car ce sont eux qui guident les actions des professionnels. Enfin, toutes deux font état de transformations identitaires comme produits de l'apprentissage et du développement : identité de l'apprenant (au travail et en formation) pour Bourgeois (2003) et identité professionnelle pour Mayen (1999).

2.3. L'apprentissage auto-dirigé

Dans leur étude, Schulz et Stamov Roßnagel (2010) partent du principe que l'apprentissage informel sur le lieu de travail correspond à un apprentissage auto-dirigé (*self-regulated learning*) et qu'il nécessite une **compétence d'apprentissage spécifique** (*learning competence*) **intégrant les dimensions cognitive, métacognitive et motivationnelle**. L'aspect cognitif se réfère aux stratégies d'apprentissage (notamment ce qui touche au stockage et au traitement de l'information pour l'apprentissage); la dimension métacognitive correspond aux stratégies de contrôle (dont la planification, la gestion, la régulation et l'évaluation de l'apprentissage); l'aspect motivationnel se réfère à l'orientation d'apprentissage (*goal orientation VS learning orientation* : l'apprentissage est-il considéré par l'apprenant comme un moyen d'atteindre un but ultérieur ou comme un objectif en soi ?). A travers l'analyse des résultats de leur étude, Schulz et Stamov Roßnagel (2010) démontrent que la compétence d'apprentissage (*learning competence*) est effectivement un facteur fondamental pour un apprentissage informel sur le lieu de travail réussi. Plus précisément, l'usage de stratégies de contrôle (dimension métacognitive) ainsi qu'une orientation vers l'apprentissage (aspect motivationnel) s'avèrent importants. A l'inverse, posséder un répertoire conséquent de stratégies

d'apprentissage (dimension cognitive) ne semble pas influencer la compétence d'apprentissage dans le cadre d'un apprentissage informel auto-dirigé.

Cette approche de l'apprentissage auto-dirigé rappelle la notion d'**autodirection** développée par Bandura (2003), qui définit cette habileté comme suit : « L'autodirection inclut les compétences à planifier, organiser et gérer les activités éducatives, à solliciter les ressources, à réguler sa motivation et utiliser des compétences métacognitives pour évaluer la qualité de ses connaissances et stratégies. » (Bandura, 2003, p. 265) Mais pour qu'elle soit effective, cette habileté doit être associée à un **sentiment d'efficacité personnelle ou sentiment d'auto-efficacité**. Celui-ci constitue la croyance de l'individu en sa capacité à produire ou non une tâche, à atteindre ou non un objectif, à réaliser ou non une action. Ainsi, comme le souligne Bandura (2003), « les individus ont besoin d'un sentiment d'efficacité pour utiliser ce qu'ils savent avec cohérence, persévérance et compétence » (p. 339). On constate donc qu'il ne suffit pas de posséder l'habileté d'autodirection pour l'utiliser de manière efficace et à bon escient ; un sentiment d'auto-efficacité suffisant est également nécessaire pour en permettre la mise en œuvre.

⇒ Les approches présentées ici semblent cohérentes avec celle privilégiée dans cette thèse. En effet, nous chercherons à comprendre comment les assistants construisent leur développement professionnel et gèrent leurs apprentissages afin de mener à bien les missions qui leur sont confiées et d'atteindre les buts poursuivis. On peut donc raisonnablement penser que les dimensions métacognitive et motivationnelle mises en évidence par Schulz et Stamov Roßnagel (2010) jouent un rôle important dans leur développement professionnel. De façon plus spécifique, nous verrons dans quelle mesure l'autodirection, liée au sentiment d'auto-efficacité, intervient dans la sollicitation des ressources et dans la gestion des stratégies de développement professionnel chez les assistants.

2.3.1. *L'importance des buts poursuivis par l'apprenant*

Nous avons évoqué ci-dessus avec Schulz et Stamov Roßnagel (2010) la question de l'orientation d'apprentissage (*goal orientation VS learning orientation*). Comme nous l'avons vu, il s'agit d'une composante de la dynamique motivationnelle. D'autres auteurs adoptent une position semblable, en se centrant plus précisément sur la notion de **buts d'accomplissement**, décrits dans plusieurs théories contemporaines de la motivation, essentiellement en contexte scolaire (Dupeyrat, Escribe, & Mariné, 2006, p. 64). Ce type de buts fait référence au fait que, pour les apprenants, l'un des enjeux particulièrement importants dans les tâches d'apprentissage est d'être compétent. Le fait d'être compétent peut être appréhendé par les apprenants suivant au moins deux logiques différentes : comme le fait d'augmenter ses compétences (buts de maîtrise / apprentissage) ou comme le fait de démontrer ses compétences (buts de performance). Selon la définition classique, les buts

d'accomplissement concernent les raisons pour lesquelles l'apprenant essaie d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés (pourquoi ?) et la manière dont il s'y prend pour les atteindre (comment ?). Ils font donc référence, d'une part, aux intentions avec lesquelles la personne s'engage dans une activité d'apprentissage et, d'autre part, aux critères sur lesquels elle va s'appuyer pour évaluer l'atteinte de ses objectifs. Ces buts ont pour fonction de diriger et de dynamiser les conduites. Se fondant sur une revue de littérature et sur une synthèse d'autres travaux menés avant tout sur la motivation scolaire, Dupeyrat et al. (2006) proposent une nouvelle version de la théorie des buts d'accomplissement, mettant en évidence **la multidimensionnalité des buts de performance et la poursuite simultanée de plusieurs buts par les apprenants.**

La multidimensionnalité se réfère au constat que les buts de performance recouvrent des orientations différentes : approche et évitement. Dans les buts de performance « approche », sous-tendus par un souci de valorisation de soi, l'apprenant cherche à démontrer sa compétence, alors que dans les buts de performance « évitement », l'apprenant cherche à protéger son estime de soi en évitant de démontrer son incompetence. Comme l'indiquent les auteurs, les travaux empiriques montrent que les buts de performance « évitement » ont des conséquences négatives, s'accompagnant de mauvaises performances, d'anxiété ainsi que d'absence de recherche de feedback et d'aide externe ; ils peuvent également conduire l'apprenant à s'engager dans des conduites d'auto-handicap. L'auto-handicap est un moyen de défense psychologique permettant de protéger l'image de soi en mettant en avant des obstacles à sa propre réussite pour manipuler a priori les attributions causales qui pourraient être faites d'un éventuel échec ultérieur : en se fixant des obstacles à l'avance, un apprenant pourra attribuer un échec à des causes externes plutôt qu'à des causes internes. L'auto-handicap se traduit par des comportements de retrait (p. ex. la réduction de l'effort, la préparation à la dernière minute pour un examen, etc.) ou des modes spécifiques de présentation de soi (p. ex. l'expression publique de son anxiété ou la revendication des obstacles rencontrés comme le manque de sommeil ou des problèmes de préparation). En revanche, les études montrent que les buts de performance « approche » peuvent avoir des effets positifs, en particulier lorsqu'ils se conjuguent avec des buts de maîtrise / apprentissage.

Ceci correspond au second apport de la nouvelle version de la théorie des buts d'accomplissement proposée par Dupeyrat et al. (2006), à savoir la poursuite simultanée de plusieurs buts par les apprenants. Les travaux empiriques montrent en effet que certains apprenants peuvent adopter simultanément des buts de maîtrise / apprentissage et des buts de performance, et que la poursuite simultanée des deux types de buts peut parfois être plus favorable que la poursuite d'un seul. A noter que le type de buts poursuivis dépend aussi grandement des dispositifs pédagogiques mis en place ainsi que de la nature des tâches d'apprentissage proposées aux apprenants. Par exemple, des dispositifs fermés et focalisés sur des objectifs de type restitution ont tendance à stimuler des buts de

performance chez les apprenants ; à l'inverse, des dispositifs ouverts et centrés sur des objectifs de compréhension tendent plutôt à favoriser des buts de maîtrise / apprentissage.

La théorie des **buts d'accomplissement** (*achievement goal theory*) est aussi utilisée par Ng (2010), mais cette fois dans le cadre d'une étude réalisée auprès d'enseignants de l'enseignement primaire à Hong Kong. En introduction, Ng (2010) rappelle la distinction mentionnée ci-dessus entre les buts de maîtrise / apprentissage et les buts de performance, ainsi que les deux approches possibles correspondant aux buts de performance (approche et évitement). Il indique aussi que, dans une perspective multidimensionnelle de plus en plus utilisée (*multiple-goal perspective*), on considère que la combinaison de buts de maîtrise / apprentissage et de buts de performance-approche est possible et qu'elle peut même s'avérer la configuration la plus favorable à la motivation : « Mastery goal promote learning interest while performance approach goals will lead to higher achievement, and hence endorsing both goals will lead to optimal motivation » (Ng, 2010, p. 400).

Dans le cadre de son étude, Ng (2010) élargit la théorie des buts d'accomplissement en prenant en compte aussi les **buts de carrière** et se propose de déterminer si ces types de buts favorisent ou non l'apprentissage des enseignants. Les buts de carrière sont définis comme les « teachers' perceived career-related purposes for learning engagement » (Ng, 2010, p. 401). Deux formes de buts de carrière ont été investiguées : des buts de carrière intrinsèques, appelés aussi buts d'apprentissage professionnel (*professional learning goals*) et des buts de carrière extrinsèques (*extrinsic career goals*). « Professional learning goals orient teachers to learn for improving professional competence by acquiring professional knowledge and understanding, and extrinsic career goals focus teachers on learning for tangible benefits such as career promotion and higher professional qualification. » (Ng, 2010, p. 397)

L'auteur part du principe que les buts poursuivis dirigent et guident les conduites d'apprentissage, et en particulier les stratégies d'apprentissage et les stratégies de régulation. Dans son étude, il a mesuré ces variables à l'aide d'instruments spécifiques. Les stratégies d'apprentissage étaient au nombre de trois : l'apprentissage en profondeur, l'apprentissage stratégique et l'apprentissage en surface (Biggs, 1987). « Deep strategies help teachers maximise understanding ; achieving strategies enable teachers to optimise the organisation of time and effort ; and surface strategies focus teachers on rote learning. » (Ng, 2010, p. 404) De plus, deux stratégies de régulation ont été mesurées : « The first one, labelled as planning strategies, was about making plans and organising resources for learning. The second one was called monitoring strategies which comprised items on checking understanding and dealing with confusion in the course of studying important topics. » (Ng, 2010, p. 404)

Les résultats de l'étude montrent que les buts d'apprentissage professionnel (*professional learning goals*) entraînent des conséquences positives, comme l'usage adaptatif de stratégies d'apprentissage (en profondeur, stratégique et en surface) et de stratégies de régulation (planification et monitoring)

ainsi que des attitudes positives par rapport à l'apprentissage. Les buts de carrière extrinsèques (*extrinsic career goals*) entraînent quant à eux essentiellement l'usage de stratégies d'apprentissage en surface. En procédant à des analyses en cluster, l'auteur a pu mettre en évidence différents profils d'enseignants : ceux qui sont avant tout préoccupés par l'apprentissage et poursuivent essentiellement des buts d'apprentissage professionnel (*learning-focused teachers*) ; ceux qui ont des intérêts multiples et poursuivent différents types de buts, mêlant buts d'apprentissage professionnel, buts de performance-approche et buts de carrière extrinsèques (*all-goal teachers*) ; ceux qui ont un profil équilibré entre buts d'apprentissage professionnel et buts de performance-approche (*balanced-goal teachers*) mais peu d'intérêt pour les buts de carrière extrinsèques ; et ceux qui sont surtout préoccupés par les résultats tangibles (qualification, promotion) et poursuivent essentiellement des buts de carrière extrinsèques (*outcome-focused teachers*).

⇒ Comme nous l'avons déjà souligné, les buts poursuivis par les assistants dans le cadre de leur assistantat et de leur doctorat, ainsi qu'en vue de leur future carrière, jouent un rôle central dans le processus de développement professionnel. En effet, ils guident les actions entreprises, les choix effectués et les stratégies mises en œuvre. Les travaux mentionnés ci-dessus mettent en évidence des aspects importants pour le cadrage théorique de notre recherche, comme la poursuite simultanée de plusieurs buts par les apprenants, les conséquences positives et négatives des différents types de buts d'accomplissement, ainsi que le rôle des buts de carrière extrinsèques et des buts d'apprentissage professionnel.

2.4. Synthèse intermédiaire et enrichissement du cadre conceptuel

Suite à la partie dédiée aux travaux sur le développement professionnel, nous avons commencé à élaborer notre cadre conceptuel (cf. point 1.6). Nous allons maintenant l'enrichir et le compléter grâce aux travaux sur l'apprentissage en situation de travail que nous venons de présenter et comprenant les éléments suivants : les spécificités de l'apprentissage adulte ; la distinction entre apprentissage formel, non formel et informel ; les différents paradigmes de recherche sur l'apprentissage en situation de travail ; les conditions qui influencent ce processus ; des apports sur la formation et l'accompagnement en situation de travail ; et des éléments relatifs à l'apprentissage auto-dirigé et aux buts poursuivis par les apprenants. Ceci va nous permettre, dans une nouvelle synthèse intermédiaire, d'affiner les composantes pertinentes pour étudier le développement professionnel des assistants et donc notre cadre conceptuel. Le schéma provisoire élaboré au point 1.6 (Figure 6 p. 113) est repris ci-dessous et complété de la manière suivante : les rubriques existantes bénéficiant d'ajouts ou de compléments sont **surlignées en bleu** et les nouveaux éléments issus des travaux sur l'apprentissage en situation de travail sont **surlignés en jaune et précédés d'un signe +**.

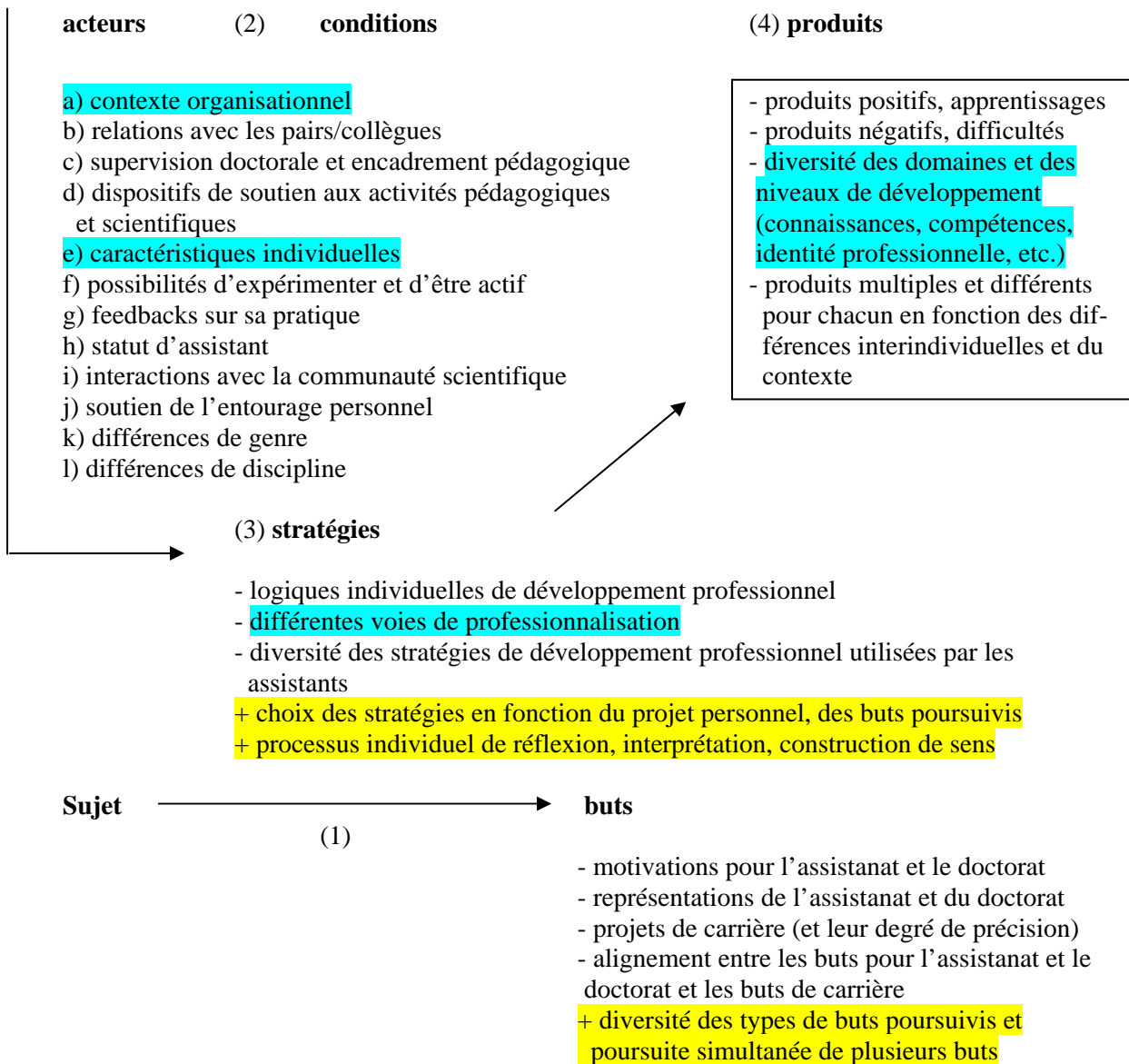


Figure 7 : Version intermédiaire du cadre conceptuel (version 2)

Dans la synthèse qui suit, nous reprenons successivement les différentes composantes de ce schéma :

1) les buts poursuivis par les sujets ; 2) les différents acteurs – y compris les assistants eux-mêmes – et les conditions favorables et/ou défavorables au développement professionnel ; 3) les stratégies de développement professionnel mises en œuvre par les sujets ; 4) les produits résultant du processus.

Chaque dimension sera structurée autour des principaux constructs apportés par les chercheurs et les résultats de recherches empiriques seront exploités pour stimuler notre questionnement par rapport aux données recueillies auprès des assistants de l'Université de Fribourg. Les questions formulées au fil de la synthèse nous aideront à interpréter les résultats obtenus et stimuleront notre réflexion au sujet de la thématique étudiée.

(1) les buts poursuivis par les sujets

Plusieurs auteurs mettent en évidence l'importance du **projet** dans l'apprentissage adulte (Bourgeois & Nizet, 1999 ; Charlier et al., 2005). Pour Bourgeois et Nizet (1999), le projet s'articule autour de deux dimensions : conative et cognitive. La dimension conative suppose une mobilisation d'énergie finalisée par un désir, une volonté, qui lui donne sens. Cela s'applique aux assistants dans la mesure où, pour pouvoir élaborer et initier leur projet de développement professionnel, ils doivent tout d'abord reconnaître un besoin de changement par rapport à leurs activités professionnelles et mobiliser l'énergie nécessaire pour répondre à ces besoins. La dimension cognitive correspond aux stratégies mises en œuvre pour concrétiser le projet et sera donc abordée au point 3) ci-dessous. Quant à Charlier et al. (2005), ils mentionnent l'importance des **buts personnels** des apprenants dans l'interprétation et l'utilisation qu'ils font des dispositifs mis à leur disposition ; cet élément est également relevé par Mornata et Bourgeois (2012). Nous reviendrons plus en détail sur ce processus d'interprétation au point 3) ci-dessous dédié aux stratégies de développement professionnel des assistants.

Dans la synthèse de la partie consacrée aux travaux sur le développement professionnel, nous avons évoqué les motivations des assistants pour postuler pour l'assistantat et pour commencer un doctorat. Nous avons aussi détaillé leurs projets professionnels et constaté une cohérence entre ces divers objectifs à court, moyen et long terme. Ces premiers apports suggèrent une diversité des buts poursuivis par les apprenants. Les travaux sur l'apprentissage offrent des précisions quant à la **nature de ces buts**. Ainsi, la théorie des buts d'accomplissement met en évidence, d'un côté, les buts de maîtrise ou buts d'apprentissage, où l'apprenant vise à augmenter ses compétences, et de l'autre côté, les buts de performance, où l'apprenant vise à démontrer ses compétences (Dupeyrat et al., 2006 ; Ng, 2010). Dupeyrat et al. (2006) insistent sur la multidimensionnalité des buts de performance, qui revêtent deux orientations possibles : « approche », où il s'agit pour l'apprenant de démontrer sa compétence, et « évitement », où l'apprenant souhaite au contraire éviter de démontrer son incompetence ; l'approche « évitement » peut mener à des stratégies négatives comme des conduites d'auto-handicap ou l'absence de recherche de feedback et d'aide externe. Quant à Ng (2010), il identifie deux types de buts professionnels chez les enseignants : d'un côté, des buts d'apprentissage professionnel, où l'apprenant vise la connaissance et la compréhension ; de l'autre, des buts de carrière extrinsèques, où l'apprenant vise la promotion et la qualification. Il montre en outre que les buts d'apprentissage professionnel entraînent des conséquences positives, comme l'usage adaptatif de stratégies d'apprentissage et de stratégies de régulation, alors que les buts de carrière extrinsèques engendrent avant tout l'usage de stratégies d'apprentissage en surface. Par ailleurs, Dupeyrat et al. (2006) mettent en exergue la **poursuite simultanée de plusieurs buts par les apprenants**. Dans notre recherche auprès des assistants fribourgeois, il sera intéressant d'identifier les types de buts poursuivis dans le cadre de l'assistantat et du doctorat, pour la future carrière ou encore lors de la participation à

des dispositifs de soutien aux activités d'enseignement et de recherche. Nous retiendrons en particulier la distinction entre buts d'apprentissage et buts de carrière. Nous verrons également si des conséquences négatives (comme des conduites d'auto-handicap ou l'absence de recherche de feedback et d'aide externe) peuvent être mises en exergue et si elles peuvent être rapprochées de buts de performance à orientation « évitement ».

(2) les différents acteurs et les conditions favorables et/ou défavorables au développement professionnel

Dans la synthèse des travaux sur le développement professionnel, nous avons vu que, même s'il s'agit d'un processus hautement individuel, le développement professionnel implique une interaction forte avec le contexte. C'est pourquoi de nombreux auteurs insistent sur la **nécessaire articulation des caractéristiques liées au contexte et des caractéristiques propres aux individus** pour décrire, analyser et soutenir leur développement professionnel. Nous pouvons tirer le même constat à partir des travaux sur l'apprentissage en situation de travail (Fuller et al., 2007 ; Mornata & Bourgeois, 2012). La littérature dans ce domaine nous amène par ailleurs à **considérer divers contextes d'apprentissage** (formel, non formel, informel) (Werquin, 2010) ou **divers types de situations potentielles de développement** (les situations « écologiques » qui ne sont pas organisées intentionnellement pour produire de l'apprentissage ou du développement et les situations organisées avec l'intention explicite de soutenir l'apprentissage ou le développement) (Mayen, 1999), ce qui fait également écho aux apports de la synthèse précédente. Comme nous l'avons déjà souligné, ces éléments correspondent à l'orientation privilégiée dans cette thèse, qui vise à considérer le développement professionnel des assistants de manière large et à prendre en compte de nombreuses variables dans une approche exploratoire. Les conditions principales du développement professionnel citées dans la littérature sur l'apprentissage en situation de travail sont détaillées ci-dessous (en reprenant la numérotation du schéma pour indiquer les ajouts et compléments).

a) le contexte organisationnel

La littérature met clairement en évidence le rôle du contexte organisationnel sur l'apprentissage et le développement professionnel des individus. Parmi les caractéristiques significatives de l'organisation, on peut citer notamment le **type de management** mis en œuvre ou l'**environnement matériel et technique** à disposition (Mornata & Bourgeois, 2012). Nous verrons si ce sont des aspects importants aussi pour les assistants ou non. Ces auteurs soulignent par ailleurs l'importance du **climat de travail**. Ainsi, un environnement bienveillant et indulgent favorisera le sentiment de sécurité psychologique des collaborateurs, c'est-à-dire leur perception du collectif de travail comme non sanctionnant et comme non menaçant pour l'image de soi ; de même, un climat coopératif (par opposition à compétitif) fournira le terreau pour des interactions sociales nombreuses et de qualité, renforçant ainsi

le sentiment de sécurité psychologique. A ce sujet, Mornata et Bourgeois (2012) relèvent la **responsabilité des chefs d'équipe** pour créer un environnement de travail bienveillant et indulgent ainsi qu'un climat coopératif (par exemple en fixant des buts partagés aux membres de l'équipe, en valorisant le partage de ressources et d'informations entre les collaborateurs, ou encore en promouvant les compétences interpersonnelles permettant de gérer les conflits de manière constructive). Les auteurs soulignent en outre la nécessité, pour les chefs d'équipe, de posséder certaines compétences émotionnelles et sociales (Mornata & Bourgeois, 2012). Quant à Fuller et Unwin (2003), elles démontrent le rôle positif d'un **environnement de travail** « expansif » (par opposition à « restrictif »), c'est-à-dire qui reconnaît les employés comme des apprenants et les soutient dans leurs apprentissages, offre aux employés du temps en dehors du travail pour leur développement professionnel, considère l'apprentissage professionnel comme utile pour la progression des employés dans leur carrière, considère l'expertise de manière multidimensionnelle, ou encore permet la participation à des communautés de pratique multiples sur le lieu de travail et en dehors. La problématique de l'environnement et du climat de travail, de même que la question du rôle des superviseurs et des chefs d'équipe, ont déjà été relevées dans la synthèse des travaux sur le développement professionnel ; ces nouveaux apports en renforcent donc la légitimité. Nous verrons dans notre recherche ce qu'il en est chez les assistants fribourgeois. Dans quel type d'environnement et de climat de travail évoluent-ils ? Et dans quelle mesure les professeurs et les directeurs de thèse influencent-ils les situations vécues à ce niveau-là ?

Dans la littérature sur l'apprentissage en situation de travail, un apport central du courant de la didactique professionnelle est l'intérêt porté aux situations. Partant du constat que toutes les situations professionnelles ne conduisent pas nécessairement à un apprentissage ou à un développement quelconque et qu'il ne suffit pas de mettre un individu en situation de travail pour qu'il apprenne ou se développe, Mayen (1999) fait ressortir le **potentiel formateur des situations de travail**, un processus qui n'est toutefois pas automatique. Il explique que, parmi les multiples opportunités sur lesquelles un individu peut s'appuyer pour se développer, seules certaines situations seront réellement porteuses d'apprentissage ou de développement, et que cela repose en grande partie sur la réflexion, l'interprétation et la construction de sens opérées par la personne. Nous y reviendrons au point 3) ci-dessous consacré aux stratégies de développement professionnel. A son tour, Astier (1999) exemplifie en quoi consistent de telles **situations potentielles de développement** en s'intéressant aux situations de travail dans lesquelles des individus ont eu l'impression d'apprendre. Il identifie deux grandes caractéristiques de telles situations. Premièrement, il s'agit de situations impliquant des interactions avec d'autres personnes se situant juste à bonne distance de l'individu, donc des personnes qui comprennent les situations vécues mais avec lesquelles il existe une distance de sécurité, comme les collaborateurs d'autres services et les « tiers » à l'organisation (consultants, experts, clients) ; à l'inverse, les interactions avec les collègues directs, les supérieurs et les subordonnés ne paraissent pas

véhiculer le même potentiel de développement, car les rapports trop étroits insèrent d'autres exigences et d'autres enjeux dans la relation. Deuxièmement, il s'agit de situations où la personne est amenée à se représenter son activité et, dans la plupart des cas, à en communiquer sa représentation à d'autres ; il y a donc un effort de formalisation et de prise de distance par rapport à son activité qui est requis, accompagné de la nécessité de le rendre intelligible pour un tiers. Dans cette thèse, nous tenterons de mettre en évidence dans quelle mesure l'assistantat fournit des situations potentielles de développement et quelles sont les situations considérées par les assistants comme des situations porteuses d'apprentissage. Notons encore avec Bourgeois et Mornata (2012), et selon la perspective du courant de la transmission, que la notion de « situation de travail » permet d'appréhender de manière plus adéquate le contexte spatio-temporel du travail par rapport aux termes « place de travail » ou « lieu de travail ». Cela semble d'ailleurs particulièrement pertinent dans le cas des assistants, qui doivent inclure de multiples activités dans leur emploi du temps et qui travaillent le plus souvent depuis plusieurs endroits différents. Nous veillerons à considérer le contexte spatio-temporel de travail des assistants de façon large et à privilégier la notion de « situation ».

e) les caractéristiques individuelles

Mornata et Bourgeois (2012) identifient différentes caractéristiques individuelles influençant l'apprentissage. Ainsi, certains **traits individuels** (sentiment d'efficacité personnelle, sentiment d'autonomie, buts personnels, image de soi, biographie personnelle, valeurs, etc.) entrent en interaction avec les caractéristiques du contexte pour définir **l'engagement du sujet dans l'apprentissage**. Il s'agit, comme nous l'avons déjà souligné, d'un processus d'interprétation de la part de l'individu, qui détermine ce qu'il considère comme motivant ou pas dans son environnement, ce qui montre qu'il n'est pas possible de considérer un environnement comme motivant en soi car cela dépend de la personne, de la situation et du moment. Les auteurs soulignent également l'importance des **compétences sociales** des différents protagonistes (individus, collègues, supérieurs, etc.) pour la qualité des relations interpersonnelles au travail (Mornata & Bourgeois, 2012).

(3) les stratégies de développement professionnel mises en œuvre par les sujets

Comme mentionné au point 1) ci-dessus, le projet, dont l'importance pour l'apprentissage adulte est soulignée par plusieurs auteurs, s'articule selon Bourgeois et Nizet (1999) autour de deux dimensions : conative et cognitive. C'est cette seconde dimension qui nous intéresse ici, dans le sens où, après avoir reconnu leur besoin de changement et leur désir de développement professionnel, les assistants doivent ensuite fixer des priorités et mettre en œuvre les **stratégies nécessaires pour répondre à ces besoins et réaliser ce désir**. Le projet s'articule donc en deux phases, de l'intention de départ (dimension conative) à la concrétisation (dimension cognitive), cette dernière étant notamment réalisée à travers des stratégies de développement professionnel. Mais, comme nous l'avons vu, la formulation et la

mise en œuvre de son projet de manière efficace nécessitent encore une habileté d'autodirection, soutenue par un sentiment d'efficacité personnelle ou sentiment d'auto-efficacité suffisant (Bandura, 2003). Dans cette thèse, nous verrons dans quelle mesure l'**autodirection**, liée au **sentiment d'auto-efficacité**, intervient dans la sollicitation des ressources et dans la gestion des stratégies de développement professionnel chez les assistants fribourgeois.

Au cours de la synthèse consacrée aux travaux sur le développement professionnel, nous avons mis en évidence différentes **voies de professionnalisation**. Dans leur présentation de l'approche de la transmission comme paradigme constitutif de la littérature sur l'apprentissage en situation de travail, Bourgeois et Mornata (2012) relèvent l'importance, pour l'apprentissage, de la pensée réflexive sur et dans l'action ainsi que de l'apprentissage par observation et imitation. Dans notre recherche, nous tenterons de déceler, dans les stratégies de développement professionnel des assistants de l'Université de Fribourg, l'utilisation de ces diverses voies de professionnalisation.

Dans leur modèle d'analyse d'un dispositif, Charlier et al. (2005) font appel à trois types de variables : les variables du dispositif, les variables individuelles, et les variables de processus, qui rendent compte de l'interprétation que fait chaque apprenant du dispositif dans lequel il se situe. Pour illustrer ce **processus d'interprétation**, les auteurs utilisent la **métaphore du chef d'orchestre**. Nous la reprenons à notre compte pour comprendre comment chaque assistant, tel un chef d'orchestre, interprète les divers « dispositifs » qui l'entourent et exploite les ressources à sa disposition (l'équipe de travail, les programmes de formation ou de mentoring, les congrès et conférences, le réseau des pairs, les programmes d'études doctorales, etc.) pour en faire des instruments au service de son projet, en sélectionnant les solutions les plus efficaces. Quelles sont les ressources mobilisées par les assistants en cas de difficultés ? Comment sont-elles combinées entre elles ? S'agit-il des mêmes ressources pour l'enseignement et pour la recherche ? Et quelles sont les stratégies de développement professionnel adoptées par les assistants pour mener à bien leurs activités et atteindre les buts poursuivis ? Quelles configurations de stratégies peut-on mettre en évidence ? Charlier et al. (2005) notent que l'analyse des ressources disponibles et l'interprétation des dispositifs dépendent des caractéristiques individuelles de chaque personne ; dans notre cas, il s'agira notamment des **expériences antérieures** des assistants et des **buts qu'ils poursuivent** dans le cadre de leur assistantat et de leur doctorat ainsi que pour la suite de leur carrière. Le processus d'interprétation mis en évidence ici rappelle certains apports de la didactique professionnelle. Ainsi, comme déjà mentionné au point 2) ci-dessus, Mayen (1999) souligne l'importance de la réflexion, de l'interprétation, de la construction de sens par l'individu pour qu'une situation, parmi toutes celles qu'il vit au quotidien, soit réellement porteuse d'apprentissage ou de développement. De même, dans l'analyse de ces situations potentielles de développement, Astier (1999) relève le nécessaire déplacement de la part du sujet pour, d'une part, aller trouver et construire un espace de relation avec autrui et, d'autre part, prendre une certaine distance à l'égard de sa propre activité. Par ailleurs, des auteurs ayant travaillé sur

la formation et l'accompagnement en situation de travail mettent en exergue l'importance de la réflexion et de la conceptualisation sur les activités réalisées sur le lieu de travail (Bourgeois, 2003 ; Mayen, 1999). Ces diverses contributions montrent qu'il y a nécessairement une action de la part du sujet pour qu'il puisse apprendre et se développer professionnellement. L'environnement, quant à lui, comprend certaines caractéristiques plus ou moins favorables, offre des opportunités plus ou moins nombreuses, inclut une variété de ressources et de dispositifs, mais c'est ensuite à la personne d'identifier les éléments qu'elle perçoit et interprète comme pertinents et utiles et de les mobiliser pour réaliser son projet. Reprenant la métaphore du chef d'orchestre, nous verrons quelles sont les stratégies mises en œuvre par les assistants de l'Université de Fribourg en fonction du contexte spécifique dans lequel ils évoluent, de leurs caractéristiques individuelles et de l'interprétation qu'ils font au sujet des ressources à leur disposition.

Faisant écho à l'importance, soulignée par Mayen (1999), de la construction de sens par l'individu pour qu'une situation permette l'apprentissage ou le développement, certains auteurs considèrent l'expérience comme un processus multidimensionnel de **construction de sens** par le sujet (Albarello et al., 2013). La notion d'expérience s'avère en effet centrale dans la littérature consacrée à l'apprentissage adulte. On ne peut toutefois pas avoir accès à l'expérience en tant que telle, celle-ci restant, en tant que processus, toujours personnelle. Le sujet peut en revanche tenter de communiquer et de partager ce qu'il a appris au travers de l'expérience, donc les produits de son expérience ; ceci représente un exercice délicat de transposition du vécu à travers un langage intelligible par autrui, potentiellement porteur de transformation pour le sujet. A noter qu'un préalable doit être rempli pour que le sujet qualifie d'expérience une opération de construction de sens : il doit lui attribuer un jugement de valeur positif et lui reconnaître une importance significative dans son parcours. S'intéressant à l'apprentissage expérientiel, Pineau (1991) met quant à lui en évidence l'importance de trois pôles pour les apprentissages et le développement de l'individu : le rapport à soi, le rapport à l'environnement et le rapport aux autres. Dans cette thèse sur le développement professionnel des assistants, nous nous intéresserons à leurs expériences – donc à la construction de sens opérée à partir des situations vécues et à la considération de cette opération comme positive et fondatrice pour eux. Nous les inviterons à partager, par l'explicitation et la verbalisation, les apprentissages expérientiels réalisés. Considérant ces apprentissages comme réalisés par l'individu dans son interaction avec l'environnement humain et organisationnel, nous demanderons aux assistants, dans la partie qualitative de la recherche, de décrire des situations vécues et de contextualiser leur récit d'expérience.

La littérature recense aussi des exemples spécifiques de stratégies pouvant soutenir l'apprentissage en situation de travail. C'est le cas de certains auteurs qui analysent l'apprentissage informel sur le lieu de travail en faisant appel au concept d'apprentissage auto-dirigé (Schulz & Stamov Roßnagel, 2010). Leur étude démontre en particulier l'importance, pour favoriser l'apprentissage en situation de travail, des aspects métacognitifs. Ainsi, l'utilisation par le sujet de **stratégies de contrôle sur son**

apprentissage (dont la planification, la gestion, la régulation et l'évaluation de l'apprentissage) s'avère précieuse pour favoriser son apprentissage sur son lieu de travail. Quant à Mornata et Bourgeois (2012), ils insistent sur l'importance, pour l'apprentissage et le développement professionnel, d'évoluer dans un climat de travail bienveillant et indulgent, comme nous l'avons relevé au point 2 ci-dessus). Ils indiquent encore que certaines stratégies spécifiques peuvent être mises en œuvre par les collaborateurs dans un tel climat, comme la **recherche de feedback et d'aide** en cas de difficulté, le **partage d'informations**, la **discussion d'erreurs**, ou encore l'**expérimentation**. Dans cette thèse, nous verrons si les assistants interrogés font mention de telles stratégies, et si oui, comment ils les appliquent et dans quels domaines.

(4) les produits résultant du processus

Les travaux sur l'apprentissage en situation de travail ne fournissent pas beaucoup d'éléments concernant les produits du développement professionnel. On peut cependant souligner la **typologie des apprentissages** (formel, non formel, informel) résumée par Werquin (2010) et l'importance des **transformations identitaires** vécues par les individus (Bourgeois, 2003 ; Mayen, 1999). Bourgeois et Mornata (2012) rappellent encore la vision de l'apprentissage du courant du *workplace learning* comme un processus de transformation du sujet pouvant avoir des **effets sur divers plans** : cognitif (savoirs), opératif (savoir-faire) et identitaire (image de soi et identité). Ces quelques éléments avaient déjà été mis en évidence dans la synthèse de la partie dédiée aux travaux sur le développement professionnel, dont ils renforcent l'importance.

Après cette synthèse des travaux sur l'apprentissage en situation de travail, ayant conduit à une deuxième version plus riche et plus complète du cadre conceptuel utilisé dans cette thèse, la section suivante sera consacrée à une brève présentation de quelques travaux issus de l'analyse organisationnelle. Ils offriront un cadrage complémentaire quant à l'environnement propre à l'enseignement supérieur.

3. Quelques apports de l'analyse organisationnelle

Comme nous l'avons déjà souligné tout au long de ce chapitre, l'environnement organisationnel joue un grand rôle pour le développement professionnel et l'apprentissage sur le lieu de travail. Concernant le contexte général de notre recherche, nous avons aussi relevé dans les sections précédentes certaines particularités de l'enseignement supérieur, comme son côté très individualiste ou la multiplicité des tâches inhérentes aux postes académiques. Dans une perspective d'éclairage complémentaire, nous allons maintenant faire appel à quelques notions d'inspiration plus sociologique permettant de décrire

plus précisément le milieu de l'enseignement supérieur. Toutefois, l'analyse organisationnelle n'étant pas le propos central de cette thèse, nous ne rapporterons que des éléments visant à compléter les apports précédents.

En introduction, une première distinction s'impose, entre les termes « organisation » et « institution ». L'organisation est une structure intermédiaire entre les individus (ou groupes d'individus) et la société ; l'institution, quant à elle, est un ordre supérieur aux individus, un phénomène collectif porteur d'intégration, de cohésion et de pérennité sociale, et auquel est attaché un ensemble de normes et d'obligations. C'est donc essentiellement d'organisation, terme plus général et plus neutre, dont il sera question dans les paragraphes qui suivent.

3.1. L'enseignement supérieur : quel(s) type(s) d'organisation ?

De façon générale, il existe divers types d'organisation, différenciés en fonction de critères comme la division du travail, les procédures de coordination et de contrôle ou le lieu d'exercice du pouvoir. Les organisations d'enseignement supérieur appartiennent en premier lieu au **type bureaucratique** : « D'un point de vue structurel et fonctionnel, ce sont des organisations bureaucratiques caractérisées par un système fonctionnel et hiérarchique qui assure à chaque agent les conditions pour remplir une mission définie selon ses qualifications professionnelles et selon des règles explicites [...] » (Lator, Douzet, & Ronchi, à paraître). Ce type d'organisation est notamment caractérisé par des lignes hiérarchiques verticale et horizontale fortes, par une formalisation des mécanismes de liaison entre unités, et par une standardisation des procédures de coordination du travail ; le pouvoir est exercé par un sommet stratégique (la direction) et par des analystes s'intéressant aux procédés ou aux résultats. Selon des enquêtes récentes menées auprès des universitaires, « ce caractère bureaucratique s'accroît », même si en parallèle, « des indices de **configuration collégiale** sont repérables [qui] se base sur une structure faiblement hiérarchisée où chaque opérateur réalise une partie circonscrite du travail selon ses qualifications et sur une coordination essentiellement fondée sur le consensus entre pairs » (Lator et al., à paraître).

En plus de cette double orientation à la fois bureaucratique et collégiale, les organisations d'enseignement supérieur présentent divers traits spécifiques. Citons tout d'abord leur **caractère fragmenté**, « où chaque enseignant-chercheur est intégré dans une multiplicité d'unités de recherche (instituts, centres, laboratoires, équipes) et d'enseignement (facultés, départements), plus proches dans leur fonctionnement de communautés de chercheurs et de réseaux interuniversitaires que de services dépendant d'une structure centralisée » (Lator et al., à paraître). Quant aux structures formelles existantes, elles n'ont semble-t-il que peu d'impact sur l'organisation effective du travail, ses responsables remplissant davantage un rôle de représentation que de direction.

On peut ensuite citer le **caractère composite** des fonctions et des charges au sein des universités (Connan et al., 2008), « dont les dynamiques organisationnelles diffèrent sensiblement selon les activités de recherche, d'enseignement et de service à la société. La superposition de ces missions donne à l'activité une impression de travail fragmenté, dissolu, éparpillé, alternant des tâches aux temporalités peu compatibles » (Leter et al., à paraître). En effet, chaque enseignant chercheur doit jongler en permanence entre des travaux de recherche de longue haleine, des activités pédagogiques très séquencées et des tâches administratives ponctuelles mais s'avérant vite chronophages. A noter que ces tâches, toujours plus variées et complexes, sont aussi ressenties comme étant de plus en plus lourdes par les enseignants chercheurs.

La perception de l'augmentation de la charge de travail est liée à la bureaucratisation des activités et à la pression perceptible relative à la prise en charge des fonctions de service à l'institution via des tâches de secrétariat et d'administration. [...] Dans ce contexte, si le rapport entre enseignement et recherche ne peut pas se comprendre sans tenir compte des logiques disciplinaires (Becquet & Musselin, 2004), il est commun de constater que les activités d'enseignement sont reléguées au second plan. (Leter et al., à paraître)

3.2. L'importance des aspects stratégiques

Comme l'indiquent Leter et al. (à paraître), « dans ces systèmes où se croisent bureaucratie et collégialité, l'innovation dépend de l'initiative et de la coopération entre professionnels disposant de larges marges d'autonomie, ceux-ci étant pris dans des **jeux stratégiques et compétitifs** importants ». Ceci rappelle le modèle proposé par De Ketele (2006) et mettant en évidence l'importance des **logiques institutionnelles**, et en particulier des enjeux pour l'institution, des règles du jeu ainsi que des jeux personnels et institutionnels (cf. point 1.3). Rappelons aussi le caractère composite des fonctions académiques et des cahiers des tâches y relatifs ; ainsi, à l'heure actuelle, la pression ressentie par les enseignants chercheurs à développer des activités de recherche et l'intensification des tâches administratives qui leur échoient réduisent l'attention qu'ils peuvent porter à l'aspect pédagogique de leur fonction (Leter et al., à paraître). Il semble donc que la valorisation de l'enseignement au niveau institutionnel et la préparation pédagogique des enseignants et des assistants ne se situent pas en tête des priorités.

Dans ce contexte, la mise en place d'initiatives durables en faveur de l'enseignement peut avantageusement être soutenue par l'intervention d'accompagnateurs de changement faisant montre d'un certain **leadership**. De façon générale, le leadership est une influence exercée, dans le cadre d'une organisation, par une ou plusieurs personnes sur d'autres personnes, de manière à les mobiliser et à les faire agir vers les buts de l'organisation. Dans la catégorie des accompagnateurs de changement,

on peut citer en particulier les **leaders pédagogiques**, qui exercent une influence pour orienter les actions en vue de garantir l'efficacité de l'enseignement dispensé, pour réguler les pratiques pédagogiques et pour assurer des conditions d'enseignement favorables aux apprentissages des étudiants. Mais comme le soulignent Letor et al. (à paraître), « soutenir les innovateurs isolés n'est pas suffisant » : c'est pourquoi il est aussi nécessaire de développer un **leadership stratégique**. Celui-ci consiste à établir une cohérence entre la structure de l'organisation, son environnement et sa stratégie, tout en centrant ses activités autour de ses ressources et compétences, en vue d'obtenir un avantage concurrentiel. Dans le cas d'une organisation comme une haute école ou une université, le « core business » concerne la recherche et l'enseignement ; c'est donc vers ces deux principaux domaines d'activité que le leadership stratégique sera orienté.

⇒ Dans une réflexion sur le développement professionnel des assistants, et en particulier leur développement pédagogique, les notions de leadership pédagogique et de leadership stratégique apparaissent comme des éléments clés.

3.3. Synthèse intermédiaire et finalisation du cadre conceptuel

Dans les sections précédentes, dédiées successivement aux travaux sur le développement professionnel et à ceux sur l'apprentissage en situation de travail, nous avons élaboré l'essentiel de notre cadre conceptuel (cf. points 1.6 et 2.4). Nous allons maintenant l'enrichir et le compléter grâce aux apports de l'analyse organisationnelle que nous venons de présenter très brièvement. Le schéma élaboré au point 2.4 (Figure 7) est repris ci-dessous. Aucune nouvelle rubrique n'est ajoutée ; seule la rubrique consacrée au contexte organisationnel bénéficie d'ajouts complémentaires et est par conséquent **surlignée en bleu**.

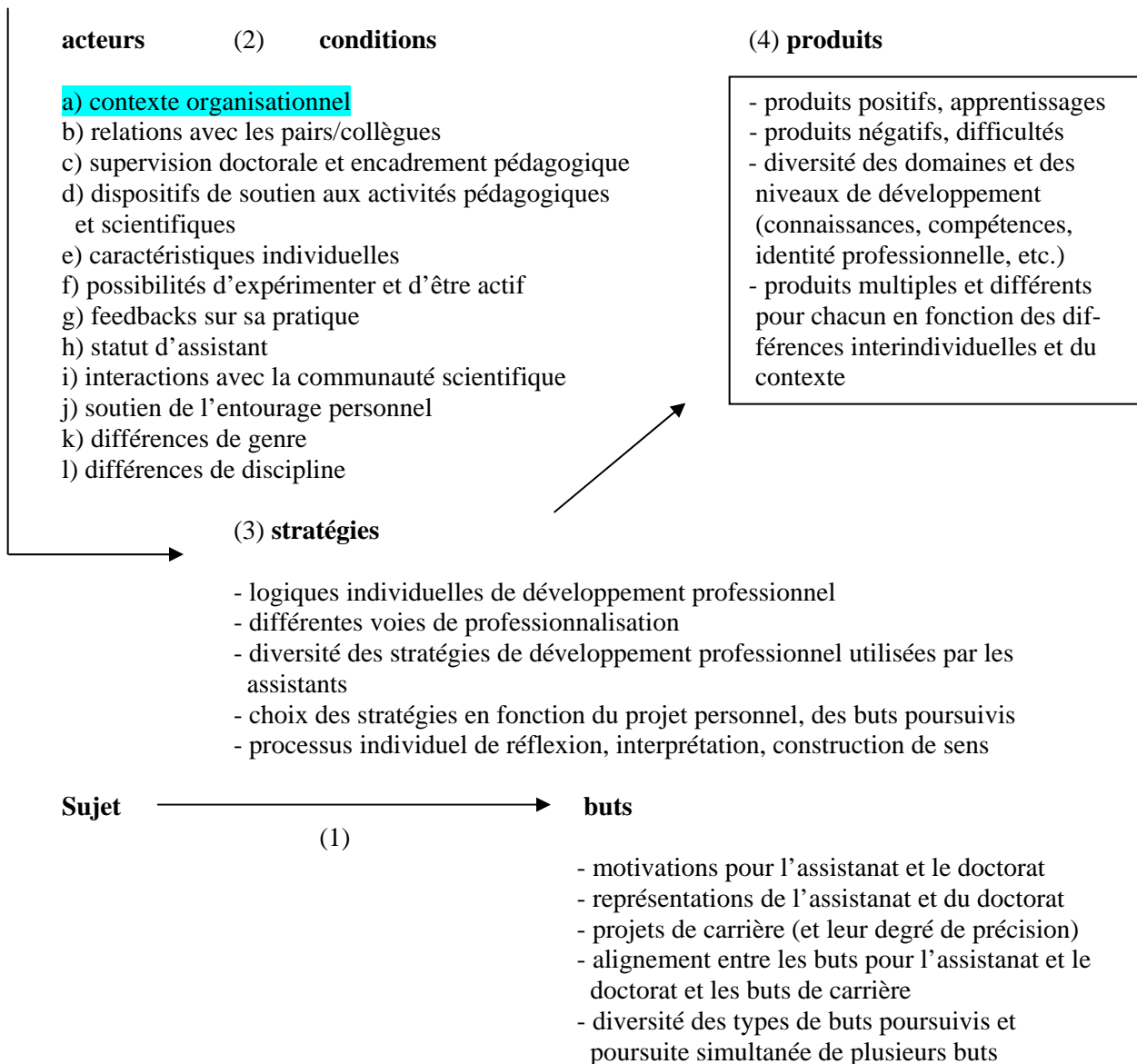


Figure 8 : Modèle du développement professionnel des assistants (version finale du cadre conceptuel)

Comme nous l'avons déjà souligné à maintes reprises, l'environnement organisationnel joue un grand rôle pour le développement professionnel et l'apprentissage sur le lieu de travail. Les apports de Letor et al. (à paraître) relatifs à l'analyse organisationnelle mettent en évidence plusieurs spécificités des organisations d'enseignement supérieur pouvant influencer le développement professionnel des assistants. Tout d'abord, le **caractère fragmenté** du monde académique oblige souvent les assistants à gérer leurs rattachements à plusieurs unités de recherche et d'enseignement. A cause de leur statut intermédiaire entre étudiant et employé, statut parfois considéré comme flou tant par eux-mêmes que par leurs collègues et leurs supérieurs (Coulon et al., 2004 ; Gunn, 2007 ; Park, 2002 ; Park & Ramos, 2002), on peut raisonnablement penser que les assistants sont particulièrement vulnérables aux injonctions multiples et variées – et parfois contradictoires – émanant des autorités diverses auxquels

ils sont soumis, ce qui peut contribuer à créer de l'insécurité. Certains assistants ont parfois même plusieurs contrats auprès de départements différents ou font leur thèse dans un autre département que celui qui les emploie comme assistants ; de telles situations d'appartenances multiples augmentent très certainement le sentiment de fragmentation du travail, pouvant alors créer des conflits de loyauté, des tensions et des frustrations.

Ensuite, le **caractère composite** des fonctions académiques et la superposition des diverses activités constitue un défi pour la gestion de l'emploi du temps des enseignants chercheurs (Connan et al., 2008). C'est également le cas des assistants, qui sont très souvent tiraillés entre la poursuite de la recherche doctorale et la réalisation des activités pédagogiques et administratives qui leur sont confiées, avec le sentiment récurrent de ne pas pouvoir dégager suffisamment de temps pour leur thèse, comme nous l'avons déjà relevé dans la première section (Groneberg, 2008 ; Park & Ramos, 2002). Dans cette thèse, nous verrons comment les assistants interrogés vivent la diversité de leurs appartenances et la multiplicité de leurs missions. Nous nous intéresserons en particulier aux domaines de la recherche et de l'enseignement ainsi qu'à la répartition du temps alloué à chaque activité.

Par ailleurs, en écho au modèle proposé par De Ketele (2006) et mettant en exergue l'importance des logiques institutionnelles, Letor et al. (à paraître) indiquent que **la valorisation de l'enseignement et l'importance accordée à la préparation pédagogique des assistants** dépendent fortement de logiques propres à chaque institution et soumises à divers jeux stratégiques. De manière globale, les auteurs estiment que la préparation pédagogique des enseignants en général et des assistants en particulier n'est pas perçue à l'heure actuelle comme prioritaire dans de nombreuses universités. Qu'en est-il à l'Université de Fribourg ? Existe-t-il une stratégie explicite de valorisation de l'enseignement ? Et quelle est la politique en vigueur quant au développement, notamment pédagogique, des assistants ?

Grâce aux apports des travaux sur le développement professionnel et sur l'apprentissage en situation de travail, brièvement complétés par quelques précisions issues de l'analyse organisationnelle, nous avons élaboré le cadre conceptuel de notre recherche. Celui-ci repose sur quatre dimensions : 1) les buts poursuivis par les sujets ; 2) les différents acteurs – y compris les assistants eux-mêmes – et les conditions favorables et/ou défavorables au développement professionnel ; 3) les stratégies de développement professionnel mises en œuvre par les sujets ; 4) les produits résultant du processus. La figure 8 présentée en p. 167 constitue la version finale de ce cadre conceptuel.

Nous allons maintenant décrire brièvement le contexte dans lequel la présente recherche a été menée. Des indications relatives au public cible – les assistants – et au contexte institutionnel – l'Université de Fribourg – seront communiquées. Nous ferons également un bref état des lieux des initiatives et projets, passés et en cours, relatifs à la thématique du développement professionnel des assistants dans le contexte fribourgeois.

Chapitre II – Contexte de la recherche

1. Public cible

La présente recherche sera menée auprès des assistants diplômés de l'Université de Fribourg. Les assistants diplômés – nommés désormais plus simplement assistants – sont en principe engagés pour cinq ans, avec une possible prolongation de leur contrat pour une année supplémentaire. Le taux d'engagement est variable. Leur cahier des charges inclut la réalisation d'une thèse de doctorat, ainsi que l'accomplissement des tâches qui leur sont confiées par leur supérieur dans les domaines de l'enseignement, de la recherche et de l'administration. Selon le règlement concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques, les assistants doivent pouvoir consacrer 50% de leur temps de travail à leur thèse de doctorat ainsi qu'à leur formation scientifique. Ils sont placés sous la supervision d'un ou de plusieurs professeurs au sein du département ou de l'institut qui les emploie. Leur(s) directeur(s) de thèse peu(ven)t appartenir à l'Université de Fribourg ou à une autre institution d'enseignement supérieur.

Cette thèse considère le développement professionnel des assistants d'un point de vue global, en prenant en compte l'ensemble des activités réalisées (enseignement, recherche, administration/service). Notre objectif est d'appréhender les expériences des assistants dans toute leur complexité, sans poser de restriction au départ. Comme nous l'avons vu, c'est une démarche rarement adoptée dans les travaux antérieurs, qui se concentrent généralement sur leur développement pédagogique ou sur la réalisation de la thèse de doctorat. A notre sens, cela revient à passer à côté de la spécificité de l'assistantat, qui combine justement plusieurs domaines d'activité, comme cela apparaît fort bien dans la description du cahier des charges type d'un assistant. En outre, c'est cette diversité qui représente non seulement la richesse, mais aussi le défi principal de l'expérience de l'assistantat. Il s'avère donc fondamental de la prendre en considération pour, d'une part, rendre compte de la richesse du modèle de l'assistantat pour le développement professionnel des assistants et, d'autre part, pouvoir aider les différents acteurs à relever le défi qui leur est posé par ce système. Néanmoins, un accent particulier sera mis sur les activités d'enseignement et de recherche, celles-ci constituant véritablement le cœur du travail et de l'expérience des assistants.

2. Contexte institutionnel

L'Université de Fribourg compte cinq facultés, auxquelles différents départements et instituts sont rattachés : Faculté de Théologie, Faculté de Droit, Faculté des Sciences économiques et sociales (SES), Faculté des Lettres et Faculté des Sciences. Elle a la particularité d'être une université bilingue, où la plupart des domaines comportent une section francophone et une section germanophone et où

l'administration est assurée dans les deux langues. Son bilinguisme est l'une des caractéristiques distinctives de l'Université de Fribourg par rapport aux autres universités suisses. Il est présenté comme un atout majeur, tant pour les étudiants que pour le personnel scientifique et administratif. On constate toutefois que les collaborations interinstitutionnelles fonctionnent différemment au sein des régions francophones et germanophones du pays. Ainsi, l'Université de Fribourg est généralement associée aux réseaux de Suisse romande⁴² (partie francophone du pays), ainsi qu'aux collaborations réunissant les institutions d'enseignement supérieur de Suisse latine⁴³ (Suisse romande et Tessin italophone). Les relations sont en revanche plus difficiles avec les universités de Suisse alémanique (partie germanophone du pays), même si certaines collaborations existent⁴⁴. Enfin, on recense aussi des réalisations interinstitutionnelles plus ponctuelles et pouvant avoir lieu en français, en allemand, ou de manière bilingue⁴⁵.

Cette thèse se divisera en deux volets. Le premier volet, réalisé à l'aide d'un questionnaire envoyé à l'ensemble des assistants de l'Université de Fribourg, concernera toutes les facultés. Grâce à une version trilingue – français, allemand, anglais – du questionnaire, tous les assistants seront touchés, quelle que soit la langue qu'ils maîtrisent le mieux. Dans le second volet, des entretiens semi-dirigés seront conduits auprès de volontaires ayant rempli au préalable le questionnaire. Afin d'assurer la qualité de la récolte et de l'analyse des données, seuls des assistants pouvant faire l'entretien en français seront interviewés.

3. Etat des lieux au niveau local

Globalement, nous disposons de très peu d'informations sur les assistants et les doctorants à l'Université de Fribourg. Les données concernant par exemple les engagements, le taux d'abandon durant l'assistantat et le doctorat, ou encore la durée du doctorat sont gérées de manière très confidentielle et difficiles à obtenir. De plus, à notre connaissance, peu de projets, enquêtes ou études ont été menés auprès des assistants fribourgeois pour comprendre les situations vécues, les difficultés rencontrées, les besoins de soutien, les expériences réalisées, etc. Ces constats peuvent être interprétés comme des signes du désintérêt des dirigeants de l'institution pour le système de l'assistantat en

⁴² Les ateliers de développement des compétences génériques organisés par la CUSO (Conférence universitaire de Suisse occidentale) <http://competences.cuso.ch/> ; les ateliers pédagogiques du RCFE (Réseau romand de Conseil, Formation et Evaluation) <http://www.rcfe.ch/> ; le programme de mentoring StartingDoc commun aux universités romandes <http://www.unil.ch/mentoring> ; les ateliers REGARD organisés par les bureaux de l'égalité des institutions romandes <http://www.unifr.ch/regard/atelier/info> ; les programmes doctoraux de la CUSO <http://www.cuso.ch/programmes-doctoraux/>.

⁴³ Le réseau BuLa, qui regroupe les bureaux de l'égalité des universités de Suisse latine autour de projets et initiatives communs.

⁴⁴ Le programme Mentoring Deutschschweiz <http://www.academic-mentoring.ch/>.

⁴⁵ Les programmes doctoraux financés par la CRUS (Conférence des Recteurs des Universités Suisses) :

général et pour les assistants en particulier. Il est également possible que de louables efforts d'investigation aient été entrepris, mais sans que les résultats n'en fussent communiqués auprès des personnes concernées (assistants, superviseurs, conseillers pédagogiques, etc.).

Quoiqu'il en soit, nous pouvons malgré tout mentionner deux projets intéressants, conduits directement par le Centre de Didactique Universitaire de l'Université de Fribourg, de sa propre initiative.

Tout d'abord, en 2002-2003, l'équipe chargée de la mise sur pied du Centre et de ses activités de formation continue en pédagogie universitaire à l'intention des enseignants a réalisé une analyse des besoins par questionnaires auprès de 20% des collaborateurs scientifiques (membres du corps intermédiaire) de l'Université de Fribourg (Moura, Platteaux, & Charlier, 2003). Destinée à connaître le public cible de la formation pédagogique à organiser, ainsi qu'à définir les contenus à aborder et le format à privilégier, cette enquête a fourni de précieuses informations au sujet des collaborateurs – et en particulier des assistants, majoritaires au sein de l'échantillon considéré. Le rapport indique par exemple les perspectives professionnelles envisagées par les répondants des différentes facultés. Ainsi, la carrière universitaire, et en particulier un poste de professeur, sont visés par une majorité de répondants en Faculté de Théologie (100%), en Faculté des Lettres (84%), en Faculté de Droit (58%) et en Faculté des Sciences (57%) ; en revanche, seuls 19% des répondants en Faculté des SES envisagent de tels projets. Parmi ceux qui se projettent dans une carrière académique, le sentiment de préparation est plutôt élevé chez les collaborateurs en théologie (100%) et en SES (100%), ainsi qu'en lettres (83%) et en sciences (75%) ; à l'inverse, seuls 17% des répondants en droit visant une carrière universitaire se sentent bien préparés pour une telle fonction. Concernant plus spécifiquement l'enseignement, les auteurs ont mis en évidence, grâce à cette analyse des besoins, une demande de formation en didactique universitaire positive (53% des répondants). Ils indiquent que les réponses négatives sont dues à d'autres priorités (recherche) et au manque de temps, alors que 11% des répondants disent se sentir déjà compétents au niveau pédagogique. On peut encore lire dans le rapport que 67% de ceux envisageant une carrière académique souhaitent s'investir dans une formation en didactique universitaire. Ce résultat reflète bien la perception de l'enseignement des participants à l'enquête : l'enseignement représente une activité jugée intéressante pour 69% des répondants envisageant une carrière académique, alors qu'elle est perçue comme imposée par 31% d'entre eux ; par ailleurs, 80% des collaborateurs n'ayant pas de perspectives de carrière universitaire voient l'enseignement comme une activité intéressante.

Ensuite, en 2004-2005, une collaboratrice du Centre de Didactique Universitaire a réalisé, en tandem avec une assistante de psychologie, une étude complémentaire intitulée « Etre assistant à l'Université de Fribourg : valorisation d'une pratique d'enseignement » (Moura & Ruffieux, 2005). Dans ce cadre,

elles ont procédé à une analyse de la pratique pédagogique des assistants en psychologie à l'Université de Fribourg à l'aide d'un questionnaire. Les résultats montrent tout d'abord que 60% des répondants avaient, d'une manière ou d'une autre, déjà touché à l'enseignement avant ou pendant leur assistantat. Les formations et les expériences antérieures dans l'enseignement sont apparues comme très diversifiées (catéchisme dans des classes primaires, expérience à l'armée, cours de langue, cours de danse, charge d'enseignement dans des HES, etc.). Quant aux attentes dans le domaine pédagogique, elles étaient clairement exprimées selon quatre axes : acquisition de connaissances en TIC⁴⁶ pour l'enseignement et des manipulations techniques nécessaires ; développement de compétences didactiques (présentation de la matière, adaptation du langage à l'auditoire) ; approfondissement des connaissances théoriques dans la matière enseignée, lien entre recherche et enseignement ; gestion du stress. L'analyse détaillée des résultats a permis aux deux collaboratrices de mettre en évidence six « familles de situations-problèmes auxquelles sont confrontés les assistants dans leur pratique d'enseignement ainsi que les dimensions auxquelles elles touchent » (Moura & Ruffieux, 2005, p. 15). Il s'agit des thématiques suivantes : le cadre institutionnel, l'enseignement-apprentissage, l'évaluation, les rôles de l'enseignant, les aspects relationnels et le travail à distance. Suite à cette analyse, un projet de développement d'outils pour soutenir la réflexion personnelle des enseignants sur ces six dimensions a été élaboré. Nous n'y reviendrons cependant pas ici.

Ces deux projets menés par le Centre de Didactique Universitaire démontrent l'intérêt de sa directrice et de son équipe pour les collaborateurs de l'université et pour les assistants en particulier. Notons encore qu'un mémoire de licence, réalisé par une étudiante en sciences de l'éducation et supervisé par la responsable du Centre, a porté sur la réduction des tensions identitaires chez des participants au dispositif de formation en Enseignement supérieur et Technologie de l'éducation Did@cTIC⁴⁷ (Rossier, 2005).

Tous ces travaux concernent en premier lieu le domaine pédagogique, soit le « core business » du Centre de Didactique Universitaire. Ils mettent en exergue certains éléments intéressants pour notre propre recherche. L'analyse des besoins (Moura et al., 2003) montre en particulier que les missions d'enseignement confiées aux membres du corps intermédiaire sont considérées comme importantes et que l'enseignement est généralement perçu comme une activité intéressante par les collaborateurs, qu'ils envisagent ou non une carrière académique. On constate donc logiquement un intérêt marqué auprès du corps intermédiaire pour suivre une formation pédagogique. Les données mettent toutefois en évidence certaines difficultés rencontrées par les collaborateurs lorsqu'il s'agit de prévoir plus concrètement une telle formation, celle-ci entrant directement en concurrence avec d'autres priorités, comme la recherche, et apparaissant comme difficile à insérer dans l'emploi du temps. L'étude complémentaire de Moura et Ruffieux (2005) met quant à elle l'accent sur des domaines spécifiques

⁴⁶ Technologies de l'information et de la communication

s'avérant centraux pour le développement pédagogique des assistants. Elle montre aussi que nombreux sont ceux ayant déjà des acquis au niveau de l'enseignement, acquis pouvant être mobilisés pour faire face aux tâches d'enseignement dans le cadre de l'assistantat.

Concernant le domaine de la recherche, il faut mentionner deux projets en cours à l'Université de Fribourg. Premièrement, la Faculté des Lettres finalise en ce moment un projet de révision du règlement du doctorat. Deuxièmement, un projet d'étude des conditions et de la durée du doctorat est en cours. Lancé par le groupe de travail « relève » de la Commission de l'égalité de l'Université de Fribourg lors des travaux préparatifs du plan d'action « Egalité des chances 2013-2016 », il est piloté par le Service de l'égalité entre femmes et hommes⁴⁸ et bénéficie du soutien de l'association des collaborateurs scientifiques du corps intermédiaire⁴⁹. Il démontre l'intérêt porté par l'institution à obtenir des informations quant aux parcours des doctorants et des doctorantes. En effet, le Rectorat de l'université a expressément donné son accord pour l'utilisation des données nécessaires à une telle étude (transition master-doctorat, durée du doctorat, taux d'abandon, sexe et âge des doctorant-e-s, maternité/paternité chez les doctorant-e-s, type de contrat et taux d'engagement des doctorant-e-s, etc.). Actuellement en cours, ce projet ne nous fournit pas encore de données utiles pour notre recherche. Il peut toutefois refléter une certaine dynamique engagée par l'institution pour se pencher de plus près sur le parcours des doctorants, ce qui renforce la légitimité de la présente recherche menée à l'Université de Fribourg.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons les méthodes de recherche utilisées dans cette thèse. Nous avons opté pour une approche mixte, comprenant une étude quantitative et une étude qualitative. Les caractéristiques principales de cette approche seront exposées en introduction. Puis la méthode de recueil et d'analyse des données, ainsi que de présentation des résultats, sera détaillée séparément pour chaque étude.

⁴⁷ <http://www.unifr.ch/didactic/fr/formation>

⁴⁸ <http://www.unifr.ch/egalite/fr>

⁴⁹ <http://www.unifr.ch/cswm/fr/>

Chapitre III – Méthodes de recherche

La démarche méthodologique utilisée dans le cadre de cette recherche comporte deux volets : un volet quantitatif descriptif et un volet qualitatif compréhensif. Il s'agit donc d'un **design « mixte »** combinant des collectes de données par questionnaires et par entretiens, des données quantitatives et qualitatives, des analyses statistiques et catégorielles. Ce sont avant tout les questions de recherche qui ont guidé ces choix méthodologiques, mais aussi le contexte spécifique de la recherche et l'état de l'art dans le domaine. Pour la **partie quantitative**, il s'agissait de dresser un état des lieux de la situation actuelle de l'assistantat à l'Université de Fribourg et de dégager des tendances générales pour l'échantillon global ainsi que pour divers sous-groupes de répondants. Etant donné la faible quantité de données disponibles sur cette thématique en Europe, et en particulier en Suisse, réaliser une enquête auprès d'un maximum d'assistants de l'Université de Fribourg s'est imposé comme une évidence. Ensuite, dans ce contexte, les entretiens menés dans la **partie qualitative** ont pris tout leur sens en offrant la possibilité d'obtenir des récits d'expériences individuelles et singulières. Il s'agissait alors de donner la parole aux assistants et d'analyser plus en profondeur quelques situations spécifiques, afin de mieux comprendre les données quantitatives, de les compléter, de les illustrer, voire de les nuancer. Questionnaires et entretiens sont donc ici complémentaires, permettant de répondre aux mêmes questions de recherche, mais à des niveaux de détail et d'approfondissement différents.

1. Une approche mixte

L'approche mixte utilisée dans la présente recherche a été développée dans le cadre du courant « mixed methods research » porté par certains auteurs (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007 ; Johnson & Onwuegbuzie, 2004 ; Leech, Dellinger, Brannagan, & Tanaka, 2010 ; Tashakkori & Teddlie, 2010). En voici une définition simple : « Mixed methods research is formally defined here as the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study. » (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 17) Ces auteurs décrivent la recherche mixte comme fondamentalement **inclusive, pluraliste et complémentaire**. Il s'agit pour les chercheurs d'adopter une position non puriste et de reconnaître la valeur d'un pluralisme épistémologique et méthodologique, car les contextes de recherche sont toujours plus complexes et dynamiques et toujours plus difficiles à appréhender avec un seul angle d'attaque, qu'il soit quantitatif ou qualitatif. Au-delà du fossé entre quantitativisme et qualitatifisme, la recherche mixte ouvre une troisième voie et propose un troisième paradigme de recherche qui intègre des éléments quantitatifs et qualitatifs, reconnaissant l'importance et l'utilité des deux approches. Ainsi, les auteurs recommandent l'utilisation d'une **approche pragmatique** : « Mixed methods research should, instead (at this time), use a method and philosophy that attempt to fit together the insights provided by qualitative and quantitative research into a workable solution. » (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 16) Concrètement, il s'agit de comprendre les

forces et les faiblesses des approches quantitatives et qualitatives pour pouvoir combiner des stratégies adaptées et ainsi tirer le meilleur parti de chacune de ces approches.

Plusieurs raisons d'utiliser des méthodes mixtes sont présentées dans la littérature (Greene, Caracelli & Graham, 1989, cités par Johnson et al., 2007). Les objectifs poursuivis peuvent être les suivants :

- la triangulation : rechercher la convergence et la corroboration de résultats de différentes méthodes pour étudier un même phénomène ;
- la complémentarité : clarifier et illustrer les résultats d'une méthode avec les résultats d'une autre méthode ;
- le développement : utiliser les résultats d'une méthode pour aider à informer une autre méthode ;
- l'initiation : découvrir des paradoxes et contradictions qui amènent à recadrer la question de recherche ;
- l'expansion : étendre l'étude en utilisant différentes méthodes pour différentes composantes de l'étude.

Dans notre recherche, nous avons utilisé les résultats de l'étude qualitative pour comprendre et illustrer, mais aussi pour nuancer, les résultats quantitatifs. Nous avons donc recherché la **complémentarité des deux études**. De plus, en faisant le choix d'une discussion intégrative des résultats de recherche, nous avons aussi cherché à **triangler les résultats des deux études** pour atteindre une meilleure description et une meilleure compréhension du développement professionnel des assistants. Les auteurs indiquent que les méthodes mixtes fournissent les résultats les plus informatifs, complets, équilibrés et utiles (Johnson et al., 2007). Ce type de démarche mixte est d'ailleurs de plus en plus courant dans les recherches en sciences de l'éducation.

Johnson et al. (2007) ont effectué une revue de littérature large et détaillée sur les méthodes mixtes, ce qui les a amenés à présenter plusieurs typologies permettant de définir un projet de recherche. Nous avons appliqué certaines catégories d'analyse à notre propre recherche. Premièrement, elle s'inscrit dans une **approche *between-methods*** (Denzin, 1978, cité par Johnson et al., 2007), car nous avons eu recours à la fois aux approches quantitatives et qualitatives. Deuxièmement, notre projet s'apparente plutôt au **modèle de type séquentiel** (Morse, 1991, cité par Johnson et al., 2007), c'est-à-dire que les deux études ont été réalisées de manière successive et que le deuxième recueil de données s'est fait sur la base du premier. En effet, même si le guide d'entretien n'a pas vraiment été élaboré sur base des données récoltées grâce aux questionnaires – celles-ci n'ayant été à l'époque que superficiellement analysées – les premières analyses effectuées avaient quand même permis d'identifier certains aspects centraux qu'il s'agissait d'approfondir lors des entretiens. Troisièmement, nous avons privilégié une **approche *bottom-up*** (Tashakkori, 2006, cité par Johnson et al., 2007), « wherein the research question drives the mixed methods research approach » (Johnson et al., 2007, p. 122). Ce sont en effet

avant tout nos questions de recherche qui ont guidé le choix des deux méthodes de collecte des données, notamment celui du questionnaire ; à ce propos, le manque d'études antérieures dans le contexte européen et suisse a joué un grand rôle dans le choix de développer le questionnaire, qui a permis de faire un premier état des lieux général pour notre population avant d'aller plus en profondeur au travers des entretiens. Quatrièmement, ce projet est plutôt de **type « pure » mixed dans les faits**, avec ses deux volets complémentaires ; on pourrait même le qualifier de QUAN+qual, vu que les résultats de l'étude qualitative viennent plutôt éclairer et illustrer ceux de l'étude quantitative. Mais il serait plutôt de type QUAL+quan dans l'intention de départ et dans notre sentiment d'appartenance comme chercheuse (préférence pour les approches qualitatives et plus grande identification avec ces approches-là) : « Qualitative dominant mixed methods research is the type of mixed research in which one relies on a qualitative, constructivist-poststructuralist-critical view of the research process, while concurrently recognizing that the addition of quantitative data and approaches are likely to benefit most research projects. » (Johnson et al., 2007, p. 124).

Comme indiqué précédemment, **l'approche mixte se positionne au-delà du vieux débat entre qualitatif et quantitatif, interprétatif et explicatif**. Comme le soulignent De Ketele et Maroy (2006), « l'opposition « qualitatif versus quantitatif » n'est pas une opposition méthodologique, mais une opposition idéologique et épistémologique » (p. 220). Opposition qu'il s'agit de dépasser, selon ces auteurs. Le faux débat entre quantitatif et qualitatif a été nourri et renforcé au fil des années par tous ceux qui ont voulu opposer l'approche nomothétique, ayant pour fonction d'énoncer des lois généralisables sur la base d'une recherche de régularités entre des phénomènes, et l'approche idiographique, ayant pour fonction de donner du sens à des phénomènes complexes situés dans l'espace et le temps. A l'inverse, ces auteurs soulignent avec force que les deux types d'approches, quantitatives et qualitatives, « sont complémentaires et même nécessaires si l'on considère que la recherche n'est pas simplement un produit mais un processus qui s'inscrit dans la durée » (De Ketele & Maroy, 2006, p. 222).

Afin de pouvoir décrire et situer une recherche, il importe d'en définir les **composantes**. A partir de là, de multiples combinaisons et des approches variées sont possibles. De Ketele et Maroy (2006) proposent un schéma présentant les principales composantes ou étapes d'une recherche. Pour chacune d'entre elles, un axe comprend deux extrêmes, qui représentent les modalités « pures », ainsi qu'un continuum qui contient toutes les positions intermédiaires possibles. A noter que la plupart des recherches scientifiques possèdent des caractéristiques variées et penchent tantôt d'un côté, tantôt de l'autre, tantôt se situent au milieu du schéma. Nous allons brièvement passer en revue certaines composantes identifiées par De Ketele et Maroy (2006) pour décrire plus précisément notre design de recherche.

- L'épistémologie (ou visée) : L'épistémologie explicative vise à décrire de façon générale un ensemble de phénomènes ou à mettre en évidence des relations entre des phénomènes. L'approche compréhensive vise à dégager le sens d'un phénomène spécifique et singulier. Il semble que les approches mixtes soient de plus en plus couramment utilisées par les chercheurs, qui « développent dans certaines phases de leurs recherches une épistémologie explicative et dans d'autres phases une épistémologie compréhensive » (De Ketele & Maroy, 2006, p. 227). C'est le cas de la présente recherche, qui poursuit **deux buts complémentaires** : **décrire** la situation des assistants en matière de développement professionnel et mettre en évidence le rôle de certaines variables ; **comprendre** les expériences singulières vécues par les assistants et mettre en évidence la variété et les spécificités de ces expériences. Ici, l'étude à visée explicative a permis de décrire l'espace dans lequel évoluent les assistants et donc de contextualiser et de fonder l'approche compréhensive ; ainsi, « compréhension et explication s'épaulent plus qu'ils ne s'excluent » (De Ketele & Maroy, 2006, p. 228).
- Les méthodes utilisées : Les démarches d'échantillonnage, de choix des méthodes de recueil et de traitement des données, d'opérationnalisation des variables, ainsi que la vérification des critères de validité et de fiabilité, seraient conçues et validées a priori dans les approches explicatives et a posteriori dans les approches compréhensives. Or, il s'avère que les recherches ne sont en général pas aussi différentes que cela. Dans le cas de cette thèse, le choix des méthodes de recueil des données et les deux échantillons (pour les questionnaires et pour les entretiens) ont été **définis a priori**, avant la récolte de données ; toutefois, ils ont été **soumis aux contraintes du terrain et revus en cours de route** (taux de réponse au questionnaire et « mortalité expérimentale » pour les entretiens).
- Les données récoltées : S'il paraît au premier abord très facile de distinguer les deux types de données (quantitatives et qualitatives), certaines difficultés apparaissent rapidement. Par exemple, « les chercheurs ne s'accordent pas pour catégoriser les échelles d'appréciation, comme par exemple les échelles de Likert » (De Ketele & Maroy, 2006, p. 232). Or, ces échelles ont été massivement utilisées dans notre questionnaire. Les données récoltées par ce biais semblent plutôt qualitatives, vu qu'elles permettent au répondant de se positionner sur un continuum et de nuancer sa réponse entre deux positions extrêmes ; pourtant, les réponses sont ensuite traduites en scores à partir desquels des moyennes sont le plus souvent calculées, transformant alors ces indications qualitatives en données quantitatives. De plus, dans notre questionnaire, quelques questions ouvertes ont été introduites, permettant aux répondants de compléter leur réponse à une question fermée préalable ou appelant explicitement une réflexion personnelle. **Données qualitatives et quantitatives** se côtoient donc dans le même instrument. Par le biais des entretiens, ce sont des **données clairement qualitatives** qui ont été récoltées.
- Le modèle d'analyse : Dans les modèles statistiques, les données originales sont transformées en paramètres qui réduisent les données en fonction de certaines règles mathématiques ; une fois

le modèle statistique choisi, les règles de transformation sont strictement déterminées et il suffit de les appliquer grâce à un logiciel. Dans les modèles herméneutiques, les données originales sont mises en relation les unes avec les autres pour leur donner du sens ; les règles de traitement des données ne sont pas définies a priori et il reste toujours une part d'intuition dans cette procédure. Dans la présente recherche, les données quantitatives issues du questionnaire ont été analysées grâce à divers **modèles statistiques** (analyses descriptives et analyse factorielle exploratoire) ; quant aux données qualitatives, elles ont fait l'objet d'une **analyse catégorielle de contenu** basé sur un modèle mixte (L'Ecuyer, 1990). Les modèles statistique et herméneutique ont donc été combinés.

Cette analyse montre que notre recherche relève bien d'une approche mixte. En effet, elle conjugue différentes modalités d'une même composante, que ce soit au niveau de la visée épistémologique, des méthodes adoptées, des données récoltées ou encore des modèles d'analyse utilisés. De façon générale, on peut dire que l'étude quantitative se situe plutôt d'un côté du continuum et l'étude qualitative de l'autre. Les deux volets de la recherche apparaissent donc bel et bien comme complémentaires pour répondre de manière optimale aux questions de recherche.

1.1. Collecte et analyse des données : un déroulement en deux temps

Dans un premier temps, un **questionnaire en ligne** a été envoyé à l'ensemble des assistants diplômés de l'Université de Fribourg au printemps 2011. 122 questionnaires ont été intégralement complétés et ont pu être utilisés pour les analyses, soit 24.5% de tous les questionnaires envoyés. A l'aide des logiciels Excel et SPSS, différents **traitements statistiques** ont été appliqués aux données récoltées : statistiques descriptives (indices de tendance centrale et de dispersion, tableaux croisés) et analyses factorielles exploratoires (analyses en composantes principales ou PCA). Les quelques questions ouvertes ont fait l'objet d'une **analyse catégorielle de contenus inductive**.

Dans un deuxième temps, des **entretiens semi-dirigés** ont été réalisés entre novembre 2011 et mars 2012 auprès de 13 volontaires de l'Université de Fribourg. Toutes ces personnes avaient préalablement répondu au questionnaire et étaient donc déjà familiarisées avec la thématique. Dans cette partie compréhensive, une approche rétrospective a été adoptée, c'est-à-dire que les assistants interviewés étaient invités à évoquer leur expérience reconstruite a posteriori et à en faire une analyse personnelle. Sur les 13 entretiens menés, cinq ont été transcrits et analysés. Nous reviendrons sur les raisons de ce choix lors de la présentation détaillée de l'étude qualitative. Pour l'analyse des données récoltées, nous avons utilisé l'**analyse catégorielle de contenu** (Bardin, 2007 ; L'Ecuyer, 1990) et l'avons appliquée aux transcriptions du discours des répondants. Pour nous aider dans ce processus, nous avons eu recours au logiciel NVivo 8. Le codage des données s'est fait selon un modèle mixte d'élaboration de

catégories d'analyse (L'Ecuyer, 1990). Il s'agit de définir des catégories a priori, puis de les remanier au fur et à mesure du codage, en fonction d'éventuels nouveaux éléments émergeant du matériau. Une brève analyse des réponses au questionnaire d'auto-évaluation proposé en fin d'entretien a également été réalisée.

1.2. Présentation des résultats : tendances générales et études de cas

Pour commencer, une **synthèse des résultats de l'étude quantitative** sera présentée au chapitre IV – Présentation des résultats, les résultats détaillés étant proposés en annexe (cf. Annexe 7). Les analyses réalisées ont permis de dresser un état des lieux de la situation actuelle de l'assistantat à l'Université de Fribourg et ont fourni de premiers éléments de réponse à nos questions de recherche. Des **tendances générales pour l'échantillon global ainsi que pour divers sous-groupes de répondants** (déterminés en fonction du sexe, de l'âge, de la faculté d'appartenance, etc.) ont été dégagées.

Ensuite, cinq **études de cas** ont été réalisées, une pour chacun des entretiens retranscrits et analysés. Elles sont présentées de manière détaillée en annexe (cf. Annexe 7). Toutes sont bâties sur le même schéma, décrit au point 3.5 ci-après. Les analyses ont permis de faire ressortir des aspects très concrets de l'expérience des assistants interviewés et de comprendre en profondeur leur vécu et le sens qu'ils leur donnent. Elles ont aussi conduit à une meilleure compréhension des résultats de l'étude quantitative, les résultats qualitatifs venant à la fois illustrer et compléter, mais aussi parfois interroger et remettre en question les résultats quantitatifs. Une **synthèse des études de cas individuels, réalisée sous forme d'analyse inter-cas**, sera présentée au chapitre IV – Présentation des résultats.

2. Etude quantitative

Le premier volet – quantitatif et descriptif – de notre recherche est constitué d'une étude réalisée à l'aide d'un questionnaire électronique. En l'absence quasi totale de travaux antérieurs réalisés en Suisse et sur lesquels nous aurions pu nous appuyer, il s'agissait tout d'abord de décrire la situation actuelle de l'assistantat à l'Université de Fribourg. Ainsi, des tendances générales pour l'échantillon global ainsi que pour divers sous-groupes de répondants (déterminés en fonction du sexe, de l'âge, de la faculté d'appartenance, etc.) ont été esquissées.

2.1. Instrument

2.1.1. *Elaboration du questionnaire*

Le questionnaire a été construit sur base de la revue de littérature et de la partie théorique de la recherche. Ainsi, un certain nombre de variables pouvant avoir une influence sur le développement professionnel des assistants ont été identifiées : le sexe (Coulon et al., 2004 ; Dayer, 2009), l'appartenance disciplinaire (Coulon et al., 2004), les formations et expériences antérieures dans l'enseignement (Shannon et al., 1998), ainsi que la participation à des offres de soutien à l'enseignement et à la recherche (Adams, 2002 ; Coulon et al., 2004 ; Girves & Wemmerus, 1988 ; Gunn, 2007 ; Harris et al., 2009 ; Park & Ramos, 2002 ; Shannon et al., 1998 ; Smith, 2001). Ces variables ont été intégrées au questionnaire, le plus souvent sous forme de questions fermées. D'autres variables explicatives potentielles ont été investiguées de manière plus nuancée : les répondants devaient se positionner sur une échelle de Likert pour différentes affirmations. Il s'agissait de variables telles que les motivations à postuler comme assistant et à commencer une thèse de doctorat (Coulon et al., 2004 ; Groneberg, 2008 ; Huber, 2008 ; Myers, 1994 ; Perruchet, 2008) ainsi que les projets professionnels envisagés après l'assistantat et le doctorat (Coulon et al., 2004 ; CRUS, 2009 ; Hofstetter & Lévy, 1990 ; Myers, 1994 ; Perruchet, 2008).

Au niveau de la forme (types, formulation et présentation des questions), nous nous sommes inspirée de questionnaires utilisés dans des études du même type que la nôtre, notamment l'analyse des besoins conduite par le Centre de Didactique Universitaire auprès des collaborateurs scientifiques de l'Université de Fribourg (Moura et al., 2003), l'enquête réalisée par Lambelet (2010) auprès de jeunes chercheurs en Suisse romande et celle menée par Villemonteix (2007) auprès des animateurs TICE en France. Il faut aussi mentionner en particulier la vaste enquête menée par Coulon et al. (2004) auprès des moniteurs de l'enseignement supérieur en France qui, comme nous l'avons déjà souligné en introduction, représente un précédent important pour notre recherche, même si les contextes et les dispositifs étudiés sont différents ; cette étude s'est révélée précieuse pour la construction de notre questionnaire, tant sur la forme que sur le fond.

En référence au cadre conceptuel, rappelons que le développement professionnel est considéré dans cette thèse comme un processus dynamique, dépendant à la fois des caractéristiques individuelles de la personne et de multiples conditions externes, dans lequel chacun joue le rôle d'acteur principal en mettant en œuvre des stratégies spécifiques, et produisant des résultats à différents niveaux et dans différents domaines. Sur cette base, le développement professionnel des répondants a été investigué à l'aide de questions relatives aux ressources mobilisées en cas de difficultés dans l'enseignement et la recherche, à la participation ou non à des offres formelles de soutien et aux apprentissages réalisés à travers leur participation, au sentiment d'avoir réalisé des apprentissages durant l'assistantat en général,

ainsi qu'aux compétences d'enseignement et de recherche développées. Les répondants devaient là aussi se positionner sur une échelle de Likert pour les différentes affirmations proposées.

Le questionnaire, présenté en annexe (cf. Annexe 1) était divisé en plusieurs parties couvrant les **divers domaines à investiguer auprès des répondants** :

1. leur situation passée et présente : études antérieures, faculté et département/institut d'appartenance, inscription en thèse, avancement dans l'assistantat et le doctorat, taux d'engagement et activités de travail annexes, formation et expérience antérieures dans l'enseignement, environnement de travail au niveau humain (taille de l'équipe et nombre de supérieurs) ;
2. leur expérience de l'assistantat : raisons d'avoir postulé pour ce mandat, raisons d'avoir commencé une thèse de doctorat ou non, activités réalisées (au niveau de l'enseignement, de la recherche et de l'administration), correspondance de l'assistantat aux attentes préalables, sentiment de préparation pour leurs tâches ;
3. les ressources disponibles dans leur entourage et leur mobilisation de ces ressources en cas de difficultés liées à l'enseignement et à la recherche : mobilisation de ressources formelles et informelles, besoin de ressources supplémentaires, participation ou non à des offres formelles de soutien, raisons de cette (non) participation, apprentissages réalisés grâce à leur participation, sentiment d'avoir réalisé des apprentissages durant l'assistantat en général, compétences d'enseignement et de recherche développées durant l'assistantat ;
4. leurs projets professionnels : projets de carrière envisagés, utilité de l'assistantat pour ces projets, ressources présentes et manquantes dans leur entourage pour se préparer à ces projets, compétences à valoriser dans le cadre de ces projets ;
5. leurs informations personnelles : sexe, âge, langue maternelle, situation familiale (état civil et nombre d'enfants).

A la fin du questionnaire, une question complémentaire permettait de savoir si les répondants accepteraient de participer à un entretien dans la deuxième phase de la recherche.

2.1.2. *Pré-test et mise au point du questionnaire*

Le questionnaire a été envoyé (avec leur accord) à deux assistantes de l'Université de Neuchâtel pour être **pré-testé**. Même si ces personnes ne travaillent pas dans la même institution que la population cible (les assistants de l'Université de Fribourg), elles appartiennent au même contexte universitaire suisse romand ; de même, le travail d'assistant est sensiblement similaire d'une université à l'autre. Nous avons donc estimé que les conditions étaient suffisantes pour que le pré-test soit valide. Chaque assistante a répondu à toutes les questions « pour de vrai », chronométré le temps nécessaire et pris

note de ses remarques au fur et à mesure. Elles ont ensuite chacune renvoyé leur questionnaire (en version papier à l'époque) ainsi que leurs questions et suggestions d'amélioration. La plupart de leurs remarques ont été prises en compte, s'agissant avant tout du manque de clarté de certains énoncés ou de proposition de questions ou d'items de réponse supplémentaires qui avaient été négligés mais leur paraissaient importants en situation.

Une fois le questionnaire prêt dans sa version française, il a été **traduit** en allemand et en anglais. En effet, l'Université de Fribourg est bilingue et la plupart des domaines comportent une section francophone et une section germanophone ; en outre, certains domaines utilisent avant tout l'anglais comme langue d'enseignement et de recherche (p. ex. les sciences naturelles ou l'économie). Dès lors, il semblait assez évident que de nombreux assistants ne parlaient pas suffisamment bien le français pour répondre à tout un questionnaire dans cette langue. Comme il s'agissait de dresser un état des lieux à l'échelle de l'Université, il a paru fondamental de pouvoir prendre en compte les contributions de tous les assistants intéressés à participer à la recherche. Traduire le questionnaire en allemand et en anglais s'est donc imposé comme une évidence pour ne pas faire une sélection de facto basée sur une connaissance étendue du français, qui n'est nullement une obligation pour travailler à l'Université de Fribourg comme assistant. Cette tâche de traduction a été confiée à deux anciens collaborateurs du Centre de Didactique Universitaire de langue maternelle allemande, respectivement anglaise, et étant également experts dans le domaine des sciences de l'éducation. Un double bénéfice a été retiré de cette démarche : d'une part, le questionnaire a été traduit de manière correcte dans la langue cible ; d'autre part, ces deux personnes ont également posé des questions et émis des suggestions d'amélioration du questionnaire à divers niveaux (pertinence, formulation et agencement des questions).

Pour terminer, une fois le questionnaire traduit et révisé sur base des commentaires des traducteurs, une autre personne a **relu** l'ensemble des questions et confronté les trois versions du questionnaire. Ce collègue, également assistant à l'Université de Fribourg (donc appartenant à la population considérée) mais provenant d'un autre domaine (histoire et science politique), parlant quasi parfaitement les trois langues concernées, a porté un regard neuf sur le questionnaire et formulé des propositions d'amélioration sur divers plans (pertinence, formulation et agencement des questions). L'ensemble des questions a été passé en revue et quelques dernières modifications ont été apportées, essentiellement en vue de simplifier et de clarifier les énoncés. La cohérence entre les différentes versions du questionnaire dans les trois langues a fait l'objet d'une attention particulière.

La **démarche itérative** adoptée, avec des feedbacks successifs reçus de plusieurs personnes sollicitées pour leurs compétences spécifiques (linguistiques et disciplinaires) ou leur statut particulier (assistantes de l'Université de Neuchâtel, collègues experts en sciences de l'éducation, assistant de

l'Université de Fribourg), constitue le cœur de **la procédure de validation externe du questionnaire**. A partir de là, on peut raisonnablement estimer que le questionnaire est logiquement structuré et que les questions sont pertinentes et compréhensibles.

2.1.3. *Mise en ligne du questionnaire*

Le questionnaire a ensuite été mis en ligne avec le logiciel LimeSurvey⁵⁰, supporté par l'Université de Fribourg. Ce programme offre de nombreuses options ayant permis de respecter la structure du questionnaire et les diverses modalités de réponse envisagées. Plusieurs questions se divisaient en deux parties, l'une fermée et l'autre ouverte (p. ex. « Avant de commencer votre assistantat, aviez-vous déjà une formation et/ou des expériences dans l'enseignement (tous degrés confondus) ? Si oui, merci de préciser lesquelles. »). La plupart des questions demandaient aux répondants de se positionner, pour chaque item de réponse, sur une échelle de Likert à cinq échelons, allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2) ; la possibilité de cocher l'option « sans réponse » était toujours ouverte (p. ex. « En cas de difficultés liées à vos activités d'enseignement, dans quelle mesure mobilisez-vous les ressources disponibles dans votre entourage ? Merci de ne répondre que pour les ressources qui sont actuellement disponibles. Si certaines ressources vous manquent, merci de cocher l'option « sans réponse ». »). Il y avait également quelques questions ouvertes (p. ex. « Merci d'indiquer les compétences de recherche que vous avez développées depuis le début de votre assistantat. Exemples : Je suis capable de formuler une problématique de recherche, d'élaborer un questionnaire et/ou un guide d'entretien, de communiquer des résultats de recherche dans un colloque, etc. »).

2.2. Collecte des données

Le 31 mars 2011, le questionnaire en ligne a été envoyé à l'ensemble des assistants de l'Université de Fribourg via une liste de diffusion organisée par le service interne compétent. Le message était rédigé en français, allemand et anglais, avec des liens renvoyant vers la version correspondante du questionnaire. Deux rappels ont été envoyés – le 15 avril et le 2 mai – avant de fermer définitivement le questionnaire le 4 mai 2011. Les réponses ont été enregistrées de manière anonyme dans un fichier stocké dans le programme LimeSurvey. Ce fichier a ensuite pu être téléchargé au format Excel. Les seuls répondants pouvant être identifiés nommément sont les personnes ayant accepté de participer par la suite à un entretien et ayant indiqué leur adresse de courriel pour pouvoir être contactées. Ces données ont été traitées de manière confidentielle.

⁵⁰ <http://www.limesurvey.org/>

2.3. Description de l'échantillon

La population de référence pour la partie quantitative de la recherche rassemble tous les assistants diplômés employés par l'Université de Fribourg à la fin mars 2011 (N = 497). Sur tous les questionnaires envoyés, 208 ont été retournés, soit un taux de réponse de 41.9%. Sur ce nombre, 122 questionnaires, partiellement ou intégralement remplis, étaient terminés et ont pu être utilisés pour les analyses, soit 24.5% de tous les questionnaires envoyés⁵¹.

Ces 122 questionnaires représentent les réponses de 122 assistants composant l'échantillon de l'étude quantitative. Nous allons maintenant décrire cet échantillon selon diverses variables permettant de dresser le profil de nos répondants. On trouve pour commencer des variables nominales : sexe, âge, langue maternelle, situation familiale (état civil et nombre d'enfants), faculté et département/institut d'appartenance. Un autre groupe de variables décrit plus précisément la situation des répondants par rapport à leurs travail d'assistant : avancement dans l'assistantat et le doctorat, inscription en thèse, taux d'engagement et activités annexes, formation et expérience antérieure dans l'enseignement, environnement de travail au niveau humain (taille de l'équipe et nombre de supérieurs), activités réalisées (au niveau de l'enseignement, de la recherche et de l'administration). Pour finir, d'autres variables concernent plus directement le développement professionnel des assistants ayant rempli le questionnaire : participation à des offres de soutien à l'enseignement et à la recherche, sentiment d'avoir réalisé des apprentissages durant l'assistantat.

Tout d'abord, pour ce qui concerne le **sexe** des répondants, notre échantillon (N = 122) comporte une proportion comparable de femmes (51.6%) et d'hommes (48.4%).

Ayant dû indiquer leur âge exact, les répondants ont ensuite été répartis en **différentes classes d'âge** (cf. Figure 9 ci-dessous). On remarque qu'il s'agit d'un public assez jeune, ayant en grande majorité moins de 35 ans. En effet, les moins de 30 ans représentent un peu plus de la moitié des assistants

⁵¹ Le logiciel LimeSurvey utilisé pour l'envoi des questionnaires électroniques présente une particularité : après un certain laps de temps sans activité, tout questionnaire ouvert est automatiquement fermé et les données transmises à la base de données centrale. A noter que nous avons attiré l'attention des répondants sur cette spécificité dans l'introduction du questionnaire. Ces données-là n'ont pas été prises en compte, car nous avons considéré qu'il s'agissait de tentatives avortées de la part des répondants. Par conséquent, nous n'avons pris en compte que les questionnaires remplis jusqu'à la fin par les répondants, donc lorsque les personnes avaient passé en revue toutes les questions et cliqué sur « terminer ». Néanmoins, presque toutes les questions étant facultatives, il était possible de passer certaines questions auxquelles on ne souhaitait pas répondre. Ceci représente des questionnaires partiellement remplis, dont nous avons naturellement tenu compte du moment que la personne avait cliqué sur « terminer », signifiant qu'elle avait passé en revue l'ensemble du questionnaire. Finalement, tous les questionnaires « terminés », qu'ils soient partiellement ou intégralement remplis, ont été pris en considération. Le cas échéant, les valeurs manquantes ont été prises en compte lors des analyses réalisées avec le programme SPSS.

ayant rempli le questionnaire (54.5%) et les 30-34 ans un tiers (33.1%). Une minorité de répondants a respectivement entre 35 et 39 ans (7.4%) et 40 ans et plus (5.0%).

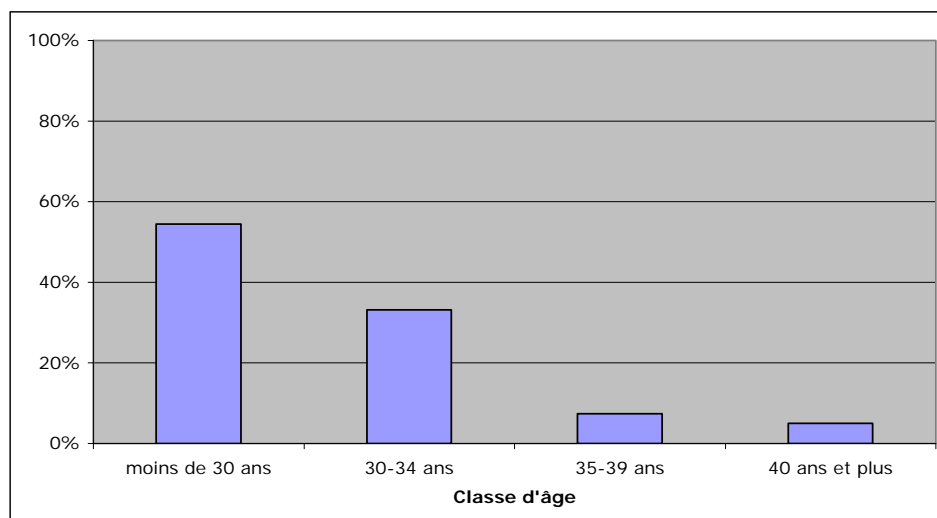


Figure 9 : Répartition des répondants au questionnaire en fonction de leur classe d'âge (N = 121)

L'Université de Fribourg étant bilingue, les répondants (N = 121) étaient interrogés sur leur **langue maternelle**⁵². On remarque une répartition similaire entre l'allemand (43.4%) et le français (40.2%). En outre, 16.4% des assistants ayant rempli le questionnaire sont d'une autre langue maternelle, surtout l'italien (N = 9) et l'espagnol (N = 4).

Au niveau de la **situation familiale**, environ deux tiers des répondants (N = 122) ont coché la case « célibataire » (63.9%) et un tiers la case « marié-e ou vivant en concubinage » (35.2%). Par ailleurs, la grande majorité des assistants ayant rempli le questionnaire (N = 121) n'a pas d'enfants (87.6%).

Une autre indication importante concerne la **faculté d'appartenance** des répondants (cf. Figure 10 ci-dessous). Ils proviennent pour moitié environ de la Faculté des Lettres (49.2%) et pour un cinquième de la Faculté des Sciences (20.4%). Les autres répondants travaillent en Faculté de Droit (15.6%), en Faculté des Sciences économiques et sociales (SES) (12.3%) et en Faculté de Théologie (2.5%). A noter enfin qu'aucun répondant n'indique appartenir à un institut interfacultaire.

⁵² Dans le questionnaire, l'utilisation du terme « langue maternelle » nous a paru plus parlant pour les répondants que celui de « langue première », aussi utilisé dans certaines études. A noter qu'il était possible de cocher la case « Autre » et d'indiquer une autre langue maternelle que le français ou l'allemand.

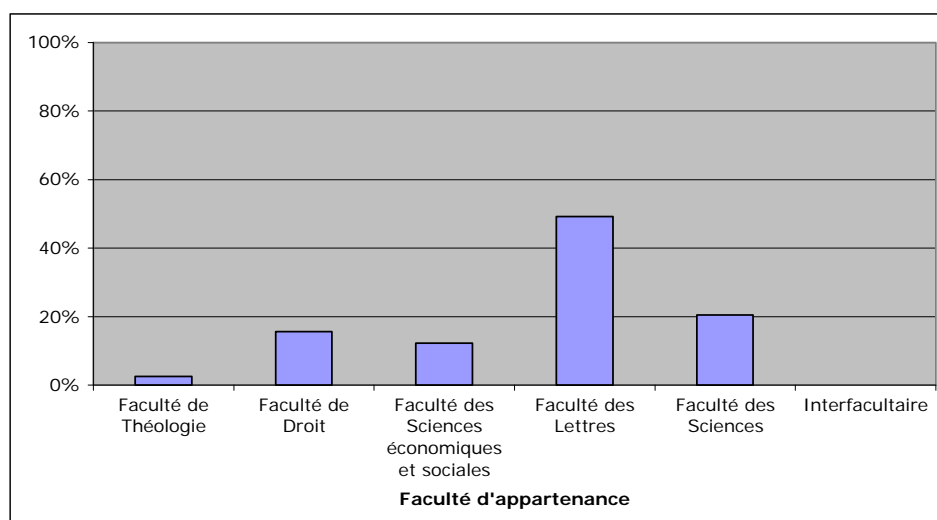


Figure 10 : Répartition des répondants au questionnaire en fonction de leur faculté d'appartenance (N = 122)

Selon les statistiques indiquées dans le rapport annuel 2011 de l'Université de Fribourg, la répartition dans notre échantillon correspond partiellement à la répartition réelle dans l'institution durant l'année de l'enquête⁵³. On remarque surtout le taux bien plus élevé de répondants en lettres dans notre échantillon que dans la population de référence et le taux au contraire bien plus bas de répondants en sciences ; par contre, les taux de répondants en théologie, droit et SES sont comparables à ceux de la population de référence. A noter que la représentativité de l'échantillon n'était pas prioritairement recherchée dans cette étude, car il s'agissait avant tout de toucher un maximum d'assistants au sein de toutes les facultés.

Le tableau 4 ci-dessous indique plus précisément **le département ou l'institut d'appartenance** des répondants au questionnaire. Nous ne disposons en revanche pas des statistiques officielles concernant le nombre d'assistants réellement employés par chaque département ou institut, ce qui nous empêche d'évaluer la représentativité de notre échantillon à ce niveau-là. Mais encore une fois, ce n'était pas le but premier poursuivi dans cette étude.

⁵³ Selon le rapport annuel 2011 de l'Université de Fribourg, les 566 postes d'assistant diplômé attribués cette année-là se répartissaient de la manière suivante au sein des diverses facultés : Faculté de théologie : 16 postes (soit 2.8% de tous les assistants) ; Faculté de droit : 69 postes (soit 12.2%) ; Faculté des SES : 60 postes (soit 10.6%) ; Faculté des lettres : 159 postes (soit 28.1%) ; Faculté des sciences : 262 postes (soit 46.3%). (Source : Université de Fribourg, Rapport annuel 2011, p. 77)

Tableau 4 : Répartition des répondants au questionnaire en fonction de leur département/institut d'appartenance (N = 122)

Département/institut d'appartenance	N	%
Faculté de Théologie	3	2.5%
Département de théologie pratique	3	
Faculté de Droit	19	15.6%
Département de droit privé	5	
Département de droit public	4	
Département de droit pénal	3	
Département de droit international et commercial	1	
Institut du fédéralisme	3	
Institut de droit européen	2	
Non spécifié	1	
Faculté des Sciences économiques et sociales	15	12.3%
Département de gestion	6	
Département d'économie politique	5	
Département d'économie quantitative	1	
Département des sciences de la communication et des médias	2	
Verbandsmanagement Institut (VMI)	1	
Faculté des Lettres	60	49.2%
Département de philosophie	5	
Département des langues et littératures	12	
Département des sciences historiques	12	
Département des sciences sociales	8	
Département de pédagogie curative et spécialisée	8	
Département des sciences de l'éducation	5	
Département de psychologie	10	
Faculté des Sciences	25	20.4%
Département de biologie	5	
Département de chimie	4	
Département de géosciences	3	
Département de mathématiques	2	
Département de médecine	5	
Département de physique	3	
Adolphe Merkle Institute (AMI)	1	
Non spécifié	1	
TOTAL	122	100%

Notre échantillon comporte des assistants se trouvant à différents **niveaux d'avancement dans leur assistanat**. Ce dernier dure en principe cinq ans, avec une prolongation possible d'une année. Les répondants au questionnaire devaient indiquer le nombre de semestres qu'ils avaient déjà terminés comme assistant diplômé à l'Université de Fribourg. Ils ont ensuite été répartis en différentes classes correspondant à leur **année d'assistanat** (cf. Tableau 5). Les assistants des quatre premières années sont représentés de manière relativement comparable dans notre échantillon (1^{ère} année : 27.1% ; 2^{ème}

année : 17.2% ; 3^{ème} année : 20.5% ; 4^{ème} année : 21.3%). Les assistants plus avancés sont en revanche plus rares (5^{ème} année : 9.0% ; 6^{ème} année : 4.9%). En moyenne, les répondants ont achevé 4.25 semestres comme assistant ($\sigma = 2.94$).

Tableau 5 : Répartition des répondants au questionnaire en fonction de leur niveau d'avancement dans l'assistantat (N = 122)

Nombre de semestres terminés	Année d'assistantat correspondante	N	%
0-1 semestre	1 ^{ère} année	33	27.1%
2-3 semestres	2 ^{ème} année	21	17.2%
4-5 semestres	3 ^{ème} année	25	20.5%
6-7 semestres	4 ^{ème} année	26	21.3%
8-9 semestres	5 ^{ème} année	11	9.0%
10-11 semestres	6 ^{ème} année (prolongation)	6	4.9%
TOTAL		122	100%

On peut faire l'hypothèse que, dans la population de référence, les assistants débutants sont effectivement plus nombreux que ceux arrivant en fin d'assistantat, du fait que certains interrompent leur contrat en cours de route et quittent leur poste avant d'avoir terminé leurs cinq ans⁵⁴ ; en outre, les prolongations pour une sixième année ne concernent de loin pas tous les assistants. Une autre hypothèse peut être que les assistants en fin de mandat sont généralement aussi en train de terminer leur doctorat et que cela leur laisse moins de temps pour participer à une étude telle que la nôtre.

Le cahier des charges d'un assistant diplômé à l'Université de Fribourg comprend **la préparation d'une thèse de doctorat**. Toutefois, certains assistants ne remplissent pas (encore) cette obligation, par exemple parce qu'ils viennent de commencer leur mandat ou parce que le règlement n'est pas appliqué. Ainsi, deux questions étaient consacrées spécifiquement à cette thématique. On remarque tout d'abord que la très grande majorité des répondants au questionnaire (N = 122) a déjà commencé une thèse de doctorat (94.3%) ; cela inclut les personnes ayant seulement commencé leur projet sans être officiellement inscrites au doctorat. **L'inscription officielle en thèse** (à l'Université de Fribourg ou ailleurs) concerne quant à elle 90.2% des répondants de notre échantillon (N = 122) ; en effet, certains doctorants laissent passer un peu de temps avant de s'inscrire au niveau administratif. Il apparaît finalement que les assistants ne s'étant pas encore lancés dans un doctorat sont très peu nombreux dans notre échantillon (N = 7). Il s'agit de six femmes et un homme, d'âge variable ; quatre d'entre eux sont germanophones, deux francophones et un d'une autre langue maternelle ; quatre personnes font partie de la Faculté des Lettres, deux sont en droit et une est rattachée à la Faculté des Sciences économiques et sociales ; tous sont en début d'assistantat, sauf une personne qui est en 4^{ème}

⁵⁴ Comme indiqué au chapitre II, nous ne disposons pas des statistiques concernant le taux d'abandon de l'assistantat et/ou du doctorat à l'Université de Fribourg.

année sans avoir commencé de thèse. Les raisons invoquées pour ne pas avoir (encore) débuté un doctorat sont explicitées dans la présentation détaillée des résultats proposée en annexe (cf. Annexe 7).

Les 110 assistants officiellement inscrits en thèse devaient également indiquer le nombre de semestres qu'ils avaient déjà terminés comme doctorant. Ils ont ensuite été répartis en différentes classes correspondant à leur **année de doctorat** (cf. Tableau 6 ci-dessous). Notre échantillon compte des assistants se trouvant à différents niveaux d'avancement dans leur doctorat. A noter qu'il est possible que certains assistants aient déjà commencé leur doctorat avant le début de leur assistantat ; ceci explique par exemple qu'une personne puisse indiquer en être à son 12^{ème} semestre, soit en 7^{ème} année de doctorat, alors que la durée de l'assistantat est limitée à 6 ans (prolongation comprise). Les doctorants des 4 premières années sont représentés de manière relativement comparable dans notre échantillon (1^{ère} année : 17.3% ; 2^{ème} année : 20.0% ; 3^{ème} année : 23.6% ; 4^{ème} année : 21.8%). Les doctorants plus avancés sont en revanche plus rares (5^{ème} année : 10.9% ; 6^{ème} année : 5.5% ; 7^{ème} année : 0.9%). En moyenne, les répondants ont achevé 4.74 semestres comme doctorant ($\sigma = 2.93$).

Tableau 6 : Répartition des répondants au questionnaire officiellement inscrits en thèse en fonction de leur niveau d'avancement dans le doctorat (N = 110)

Nombre de semestres terminés	Année de doctorat correspondante	N	%
0-1 semestre	1 ^{ère} année	19	17.3%
2-3 semestres	2 ^{ème} année	22	20.0%
4-5 semestres	3 ^{ème} année	26	23.6%
6-7 semestres	4 ^{ème} année	24	21.8%
8-9 semestres	5 ^{ème} année	12	10.9%
10-11 semestres	6 ^{ème} année	6	5.5%
12 semestres	7 ^{ème} année	1	0.9%
TOTAL		110	100%

Les deux hypothèses concernant la répartition des répondants et formulées à propos de l'avancement dans l'assistantat sont aussi valables pour l'avancement dans le doctorat : premièrement, les doctorants débutants sont peut-être effectivement plus nombreux que les plus avancés en raison des abandons en cours de thèse⁵⁵ ; deuxièmement, il est possible que les doctorants en fin de thèse aient moins de temps pour répondre à des questionnaires tels que le nôtre que les doctorants débutants.

Les répondants devaient également indiquer leur pourcentage de travail comme assistant diplômé à l'Université de Fribourg. Ils ont ensuite été répartis en **différentes classes de taux d'engagement**. Notre échantillon compte une majorité de répondants travaillant à 100% (59.0%). Néanmoins, d'autres taux d'engagement ont également cours. Certains ont des pourcentages de travail variant entre 95% et

⁵⁵ Idem note 54

55% (18.0%), alors que d'autres sont engagés à 50% exactement (19.7%). Enfin, une faible minorité travaille à moins de 50% (3.3%).

Une question complémentaire était posée aux assistants ayant un taux d'engagement inférieur à 100%. Il s'agissait de savoir s'ils avaient **d'autres occupations rémunérées à côté de l'assistantat**. Sur les 50 personnes concernées, 42% ont répondu par l'affirmative et 58% par la négative. Ensuite, les 21 personnes déclarant une activité annexe parallèlement à l'assistantat étaient invitées à en préciser la nature. Par exemple, 8 personnes exercent des activités d'enseignement à différents niveaux (primaire, secondaire, supérieur), 4 personnes travaillent comme collaborateurs scientifiques et 3 personnes réalisent des mandats externes.

Compte tenu du fait que la plupart des assistants sont amenés à remplir des tâches pédagogiques sans y être spécifiquement préparés au début de leur mandat, une autre dimension intéressante concernait leurs éventuelles **formations et/ou expériences antérieures dans l'enseignement**. Une courte majorité des répondants au questionnaire (N = 122) a indiqué n'avoir jamais été confrontée à des activités pédagogiques auparavant (52.5%), tandis que les autres assistants font état d'une formation et/ou d'expérience antérieure dans l'enseignement (47.5%).

Les 58 personnes ayant répondu par l'affirmative à cette question étaient ensuite invitées à préciser la nature de ces préalables. Plusieurs assistants ont déclaré avoir suivi une formation pour l'enseignement primaire, spécialisé ou secondaire, voire une formation en didactique universitaire pour l'enseignement supérieur. Au niveau des expériences antérieures, les assistants font état d'activités dans l'enseignement préscolaire, primaire et/ou secondaire, ainsi qu'en école professionnelle ; d'autres ont déjà donné des cours de langues ou assumé des charges de cours diverses ; d'autres enfin ont de l'expérience au niveau de l'enseignement supérieur, à travers des activités de sous-assistantat⁵⁶ et de tutorat, d'assistantat ou encore comme collaborateur scientifique.

Les répondants au questionnaire étaient aussi interrogés sur leur **environnement de travail au niveau humain**. Une première question concernait le nombre de personnes avec lesquelles ils travaillent régulièrement, sans tenir compte du nombre total de personnes dans leur département/institut. Les données montrent que la plupart des assistants interrogés travaillent dans des équipes de relativement petite taille, soit avec 2-3 personnes (31.4%) ou 4-5 personnes (32.2%). Les équipes plus grandes sont

⁵⁶ Les sous-assistants, appelés aussi assistants étudiants, sont généralement des étudiants de Master engagés par les professeurs pour les aider dans la réalisation de tâches spécifiques, le plus souvent pour des activités de recherche. Des tâches possibles sont par exemple la saisie de données, la mise en ligne de questionnaires, la transcription – voire la conduite – d'entretiens, etc. A l'Université de Fribourg, « la charge entière [à 100%] d'un sous-assistant ou d'une sous-assistante correspond à 11 heures de travail hebdomadaire effectif. » (Règlement du 21 février 2003 concernant le statut des sous-assistants et sous-assistantes de l'Université de Fribourg, Art. 8, al. 1 : <http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/241.pdf>)

moins courantes. Enfin, une faible minorité de répondants ne travaille qu'avec une seule autre personne, alors qu'une personne indique travailler totalement seule.

Ensuite, les répondants devaient indiquer, parmi les personnes avec lesquelles ils travaillent régulièrement, combien d'entre elles ils considèrent comme leurs supérieurs hiérarchiques, sans tenir compte de l'organigramme officiel. Dans notre échantillon, plus de la moitié des assistants concernés estiment n'avoir qu'un seul chef (59.2%) et environ un quart en avoir deux (26.7%). Les autres cas sont en revanche beaucoup plus rares.

Dans le cadre de leur assistantat, les assistants peuvent être amenés à exercer diverses **activités liées à l'enseignement, à la recherche et à l'administration**. Selon le règlement du 15 février 2001 concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques, les assistants diplômés de l'Université de Fribourg doivent pouvoir consacrer la moitié de leur temps de travail à leur thèse de doctorat, l'autre moitié étant dévolue à des tâches diverses spécifiées dans leur cahier des charges (activités d'enseignement, administration, collaboration à des projets de recherche, etc.)⁵⁷. Toujours selon ce même règlement, les activités d'enseignement à proprement parler ne devraient être assurées par des assistants qu'à titre exceptionnel et sous la supervision d'un professeur⁵⁸. Afin de mieux connaître la situation actuelle en ce qui concerne les activités des assistants de l'Université de Fribourg, le questionnaire comportait quatre questions visant à définir plus précisément les tâches réalisées par les membres de notre échantillon.

En ce qui concerne les **activités d'enseignement** (cf. Tableau 7 ci-dessous), on remarque que les assistants sont très impliqués dans l'évaluation des apprentissages des étudiants. Ils ont ainsi des responsabilités au niveau de l'évaluation des travaux écrits (67.2%), de la correction des examens écrits (45.9%), de la passation des examens oraux (45.9%) et de la préparation des questions d'examen (32.0%). Un autre domaine d'activité important concerne l'encadrement des étudiants lors de travaux écrits (69.7%). Les assistants sont également responsables de l'animation de séminaires (45.9%) ainsi que séances de travaux pratiques (28%) et d'exercices (23.8%), dépendamment de leur discipline. En revanche, les cours magistraux ne sont que plus rarement confiés aux assistants (18.9%). De même, l'encadrement des étudiants à distance (12.3%) et l'animation d'un colloque de recherche (9.8%) sont des tâches minoritaires pour les répondants à notre questionnaire. Enfin, d'autres activités d'ordre

⁵⁷ « Pendant la moitié de leur temps de travail à l'Université, les assistant-e-s diplômé-e-s accomplissent les tâches qui leur sont confiées par leur supérieur-e dans les domaines de l'enseignement, de la recherche et de l'administration. [...] Les assistant-e-s diplômé-e-s ont le droit et le devoir d'élaborer leur thèse de doctorat et de poursuivre leur formation scientifique durant l'autre moitié de leur temps de travail. » (Règlement du 15 février 2001 concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques, Art. 15, al. 1 et 3 : http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/2_2_1.pdf)

⁵⁸ « Exceptionnellement ils ou elles peuvent se voir confier, sous la responsabilité d'un-e professeur-e, un enseignement (proséminaire, exercices, séminaire) de deux heures par semaine au maximum. » (Règlement du 15 février 2001 concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques, Art. 15, al. 2 : http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/2_2_1.pdf)

pédagogique ont été mentionnées dans la catégorie « Autre », comme le suivi de stages ou de formation pratique et des exposés ou interventions ponctuels dans divers enseignements. A noter que seuls 6.6% des répondants déclarent n'avoir aucune activité d'enseignement.

Tableau 7 : Nombre et taux de réponses pour les différents items correspondant aux activités d'enseignement (N = 122)

Items	N	%
Encadrer des étudiant-e-s lors de travaux écrits (de séminaire, de Bachelor, de Master, etc.)	85	69.7%
Evaluer des travaux écrits	82	67.2%
Animer un séminaire	56	45.9%
Corriger des examens écrits	56	45.9%
Faire passer des examens oraux (y compris comme assesseur-e)	47	38.5%
Préparer des questions d'examen	39	32.0%
Animer des travaux pratiques	32	26.2%
Animer des séances d'exercices	29	23.8%
Donner un cours magistral	23	18.9%
Encadrer des étudiant-e-s lors d'échanges sur des forums, des chats, etc.	15	12.3%
Animer un colloque de recherche	12	9.8%
Aucune activité d'enseignement	8	6.6%
Autre : suivi de stages / formation pratique ; exposés / interventions ponctuels	7	5.7%

En complément, les 114 personnes exerçant des activités pédagogiques étaient invitées à indiquer à quel(s) **niveau(x)** elles enseignaient. Une grande majorité enseigne au niveau bachelor (91.6%) et une petite moitié au niveau master (44.9%).

Concernant les **activités de recherche** (cf. Tableau 8 ci-dessous), on peut relever que la thèse de doctorat occupe une très large majorité des répondants au questionnaire (94.3%), ce qui correspond au cahier des charges des assistants diplômés de l'Université de Fribourg. Par ailleurs, ils réalisent les activités classiques d'un chercheur : participer à des congrès, colloques et conférences en tant qu'auditeur (74.6%) ; présenter des communications lors de congrès, colloques et conférences (66.4%) ; préparer des publications (66.4%). Un peu plus de la moitié des répondants au questionnaire indique aussi collaborer à des projets de recherche, par exemple à ceux de leurs professeurs responsables ou d'autres chercheurs de leur équipe (53.3%). En outre, un bon quart des assistants sont impliqués dans des activités de recherche plus poussées, comme revoir des articles pour des revues scientifiques (peer-review) (26.2%) ou préparer des demandes de fonds (26.2%). A noter qu'une seule personne déclare n'avoir aucune activité de recherche.

Tableau 8 : Nombre et taux de réponses pour les différents items correspondant aux activités de recherche (N = 122)

Items	N	%
Mener une thèse de doctorat	115	94.3%
Participer à des congrès, colloques, conférences en tant qu'auditeur/auditrice	91	74.6%
Présenter des communications (présentations, posters, tables rondes, etc.) lors de congrès, colloques, conférences	81	66.4%
Publier des articles, chapitres d'ouvrages, etc.	81	66.4%
Participer à des projets de recherche	65	53.3%
Revoir des articles pour des revues scientifiques (peer-review)	32	26.2%
Préparer des demandes de fonds (bourses, subventions, fonds de recherche, etc.)	32	26.2%
Aucune activité de recherche	1	0.8%
Autre	0	0.0%

En ce qui concerne les activités annexes (cf. Tableau 9 ci-dessous), on remarque que de nombreux assistants doivent effectuer des tâches pour leur professeur responsable (61.3%). Cela peut être la recherche de documentation, des photocopies, la préparation de présentations PowerPoint, la gestion de ressources mises à disposition des étudiants sur la plateforme Moodle⁵⁹, etc. L'organisation d'événements scientifiques représente également une tâche importante des répondants au questionnaire (58.8%), de même que le conseil aux étudiants (53.8%) et la participation à des commissions, conseils et comités (41.2%). Pour environ un tiers des assistants concernés, les activités annexes comprennent des tâches informatiques (36.1%) – typiquement, ils interviennent comme correspondant informatique auprès de leurs collègues⁶⁰ et/ou sont responsables du site internet de leur département/institut – et des tâches de secrétariat (32.8%). Enfin, d'autres activités annexes ont été mentionnées dans la catégorie « Autre », comme des tâches administratives diverses (organisation des examens, des stages, de voyages d'étude et d'excursions ; rédaction du rapport d'activités du département/institut ; organisation des séjours ERASMUS⁶¹ ; PV de séances et d'examen) et des responsabilités au niveau de la bibliothèque, de la surveillance des examens ou encore de l'organisation du plan d'études. A noter que seuls 9.2% des répondants déclarent n'avoir aucune activité annexe à effectuer.

⁵⁹ Lien vers la plateforme Moodle de l'Université de Fribourg : <http://moodle2.unifr.ch/>

⁶⁰ Selon le site de la Direction des services IT de l'Université de Fribourg, « le correspondant informatique (CI) assure le support direct et un service de « 1^{er} niveau » ceci afin de garantir un support de proximité pour les collaborateurs de la communauté académique, technique et administratif dans les services, départements, instituts dont il a la charge de support » (<http://www.unifr.ch/dit/fr/prestations/helpdesk/support/correspondants>).

⁶¹ Présentation du programme d'échange ERASMUS par le Service des relations internationales de l'Université de Fribourg : <http://www.unifr.ch/international/fr/out/program/erasmus>

Tableau 9 : Nombre et taux de réponses pour les différents items correspondant aux activités de recherche (N = 119)

Items	N	%
Effectuer des tâches pour mon/ma professeur-e (documentation, photocopies, présentations powerpoint, gestion de ressources sur Moodle, etc.)	73	61.3%
Organiser des événements (conférence, colloque, séminaire, journée d'étude, etc.)	70	58.8%
Conseiller les étudiant-e-s (y compris comme conseiller/conseillère aux études)	64	53.8%
Participer à des commissions, conseils, comités	49	41.2%
Effectuer des tâches informatiques (correspondant-e informatique, gestion d'un site internet ou d'un blog, etc.)	43	36.1%
Effectuer des tâches de secrétariat (correspondance, notes de frais, etc.)	39	32.8%
Autre : administration (organisation des examens, des stages, de voyages d'étude et d'excursions ; rédaction du rapport d'activités du département/institut ; organisation des séjours ERASMUS ; PV de séances et d'examens) ; responsable bibliothèque ; surveillance des examens ; organisation du plan d'études	16	13.4%
Aucune activité annexe	11	9.2%

Par la suite, deux groupes de questions concernaient plus directement le **développement professionnel** des assistants. Il s'agissait de savoir si les répondants au questionnaire avaient déjà participé à des offres de soutien à l'enseignement et/ou à la recherche et, si oui, quelle en était la nature.

Les données montrent tout d'abord que la majorité des assistants de notre échantillon (N = 122) n'a jamais pris part à une **offre de soutien à l'enseignement** (68.9%) ; c'est par contre le cas pour environ un tiers d'entre eux (31.1%). Comment expliquer cette situation ? Interrogés, les non participants invoquent avant tout l'impossibilité de dégager du temps pour se former à l'enseignement ; notons que cette perception de manque de temps dépend aussi largement de la représentation qui prévaut au sujet des assistants (Sont-ils encore « en apprentissage » ou non ?) et de l'assistantat (S'agit-il d'une période de formation ou non ?), ainsi que de la valorisation institutionnelle accordée à l'enseignement. Certains répondants expliquent aussi préférer se débrouiller par eux-mêmes ou solliciter l'aide de leurs pairs, collègues et/ou supérieurs plutôt que de participer à des dispositifs institutionnels, ce qui illustre la diversité des stratégies de développement professionnel des assistants. Nous reviendrons sur ces différents aspects dans la synthèse de la partie quantitative présentée au chapitre IV – Présentation des résultats.

Ensuite, les 38 personnes ayant déjà participé à une offre de soutien à l'enseignement étaient invitées à en préciser la nature (cf. Figure 11 ci-dessous). Il était naturellement possible de cocher plusieurs options dans le questionnaire. Une large proportion des assistants concernés a participé à la formation

Did@cTIC⁶² (71.1%) et/ou à divers cours, ateliers et séminaires (68.4%). Certains ont suivi un programme de mentoring (15.8%) et/ou participé à une autre formation continue certifiante que la formation Did@cTIC (13.2%). Au total, 37 personnes sur 38 ont déjà participé à une ou plusieurs offres de formation (97.4%) tandis que 6 répondants ont bénéficié d'un programme de mentoring (15.8%).

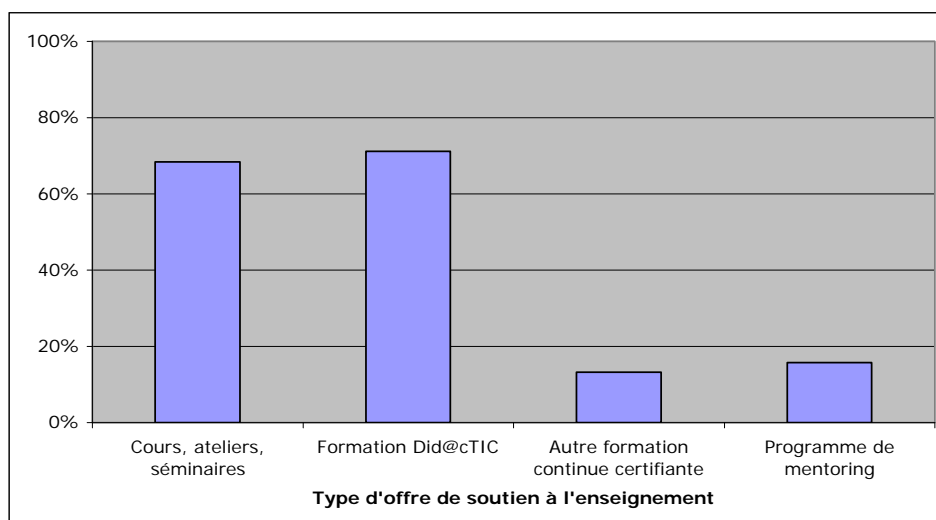


Figure 11 : Répartition des répondants au questionnaire ayant déjà participé à une offre de soutien à l'enseignement selon le type d'offre concerné (N = 38)

Pour ce qui est des **offres de soutien à la recherche**, on constate que la majorité des assistants de notre échantillon (N = 122) a déjà pris part à une telle activité (60.7%) ; ce n'est par contre pas le cas pour un bon tiers d'entre eux (39.3%). La configuration est donc inversée par rapport aux offres de soutien à l'enseignement. Les non participants indiquent privilégier d'autres sources de perfectionnement, comme les lectures personnelles ou l'aide des superviseurs, ce qui correspond bien à la diversité des stratégies de développement professionnel des assistants. A noter que le manque de temps est mentionné ici aussi comme un obstacle à la participation à des dispositifs formels de soutien à la recherche. Ces différents aspects sont repris dans la synthèse de la partie quantitative présentée au chapitre IV – Présentation des résultats.

Ensuite, les 74 personnes ayant déjà participé à une offre de soutien à la recherche étaient invitées à en préciser la nature (cf. Figure 12 ci-dessous). A nouveau, il était possible de cocher plusieurs options dans le questionnaire. Une large proportion des assistants concernés a participé à une offre spécifiquement destinée aux doctorants, comme une école doctorale ou un programme doctoral (70.3%), et/ou à divers cours, ateliers et séminaires (68.9%). Certains ont suivi un programme de

⁶² Formation continue en Enseignement supérieur et Technologie de l'éducation, organisée par le Centre de Didactique Universitaire de l'Université de Fribourg (<http://www.unifr.ch/didactic/fr/formation>)

mentoring formel ou informel (40.5%). Dans la case « Autre », une personne a mentionné un séjour de recherche à l'étranger comme activité de soutien à la recherche. Au total, 68 personnes sur 74 ont déjà participé à une ou plusieurs offres de formation (91.9%) tandis que 30 répondants ont bénéficié d'un programme de mentoring (40.5%).

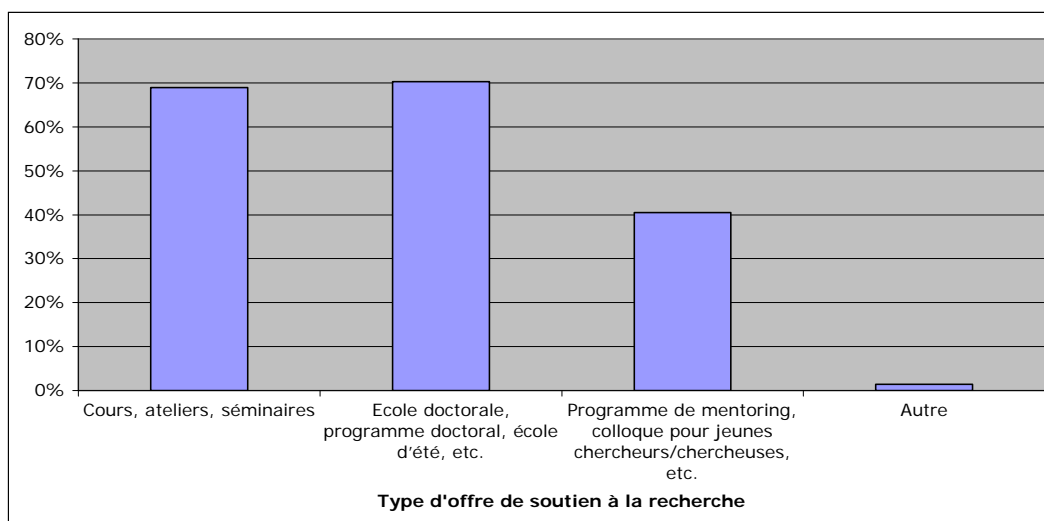


Figure 12 : Répartition des répondants au questionnaire ayant déjà participé à une offre de soutien à la recherche selon le type d'offre concerné (N = 74)

Pour terminer, les assistants ayant rempli le questionnaire devaient indiquer s'ils avaient **l'impression d'avoir réalisé des apprentissages** depuis le début de leur assistantat. Les données montrent que c'est le cas pour une très nette majorité d'entre eux (97.5%), un constat plutôt réjouissant sur lequel nous reviendrons dans la synthèse de l'étude quantitative présentée au chapitre IV – Présentation des résultats.

En synthèse, le profil type du répondant au questionnaire est un assistant de moins de 35 ans, homme ou femme, de langue maternelle allemande ou française, célibataire et sans enfant. Il se situe en moyenne dans sa 3^{ème} année d'assistantat et de doctorat et est officiellement inscrit en thèse. Travaillant exclusivement ou majoritairement comme assistant diplômé, il ne dispose pas nécessairement d'une formation ou d'expérience antérieure dans l'enseignement. Il travaille au sein d'une équipe de quelques personnes et n'a qu'un, voire parfois deux, supérieurs hiérarchiques. Au niveau de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages des étudiants sous différentes formes représente l'une de ses principales activités, de même que l'encadrement des étudiants lors de travaux écrits et l'animation de séminaires, travaux pratiques ou exercices. Pour ce qui est de la recherche, la thèse constitue le cœur de son travail, complété par des tâches scientifiques classiques (participation à des congrès, colloques et conférences ; communications et publications). L'assistant fribourgeois effectue

également de nombreuses activités annexes, comme seconder son professeur responsable, organiser divers événements, assurer le conseil aux étudiants, siéger dans des commissions, effectuer des tâches informatiques et de secrétariat. S'il n'a pas (encore) pris part à des activités de soutien à l'enseignement, il profite en revanche des offres de soutien à la recherche qui lui sont proposées, en particulier les écoles doctorales et programmes doctoraux et les cours, ateliers et séminaires portant sur des questions liées à la recherche. Il considère son expérience d'assistantat comme très porteuse d'apprentissages.

2.4. Analyses réalisées

Diverses analyses descriptives ont été menées à partir des données récoltées grâce au questionnaire. Les logiciels Excel et SPSS (version 19) ont été utilisés. La première série d'analyses a permis d'obtenir l'aperçu général des réponses des assistants interrogés pour chaque question. A travers la deuxième série d'analyses, nous avons investigué les différences de réponse à certaines questions entre plusieurs sous-groupes de répondants (p. ex. femmes / hommes ; différentes classes d'âge). Dans la troisième série d'analyses, des analyses factorielles exploratoires ont permis de faire émerger la structure sous-jacente des réponses aux différents items de certaines questions (analyse factorielle exploratoire), en considérant à nouveau l'ensemble des répondants. Nous allons maintenant détailler les trois types d'analyses réalisées.

1) Aperçu général des réponses

Dans un premier temps, toutes les questions ont fait l'objet d'analyses descriptives simples. Ces analyses variaient en fonction des modalités de réponse aux questions. Voici les trois types d'analyses réalisées correspondant aux trois types de questions :

- questions fermées relatives aux variables nominales (p. ex. langue maternelle ; département/institut d'appartenance) et aux variables visant à décrire la situation des répondants par rapport à leurs travail d'assistant (p. ex. nombre de semestres terminés comme assistant ; inscription en thèse) : calcul des fréquences (N) et des pourcentages (%) ;
- questions fermées avec échelle de Likert (p. ex. raisons de postuler comme assistant ; participation à des offres de soutien à la recherche) : calcul des indices de tendance centrale (moyenne ou μ) et de dispersion (écart-type ou σ) ;
- questions ouvertes (p. ex. compétences de recherche développées durant l'assistantat) : analyse catégorielle de contenus inductive, puis calcul de fréquences (N) et de pourcentages (%) pour chaque catégorie.

Tous les résultats de ces analyses seront reportés dans la présentation détaillée des résultats quantitatifs proposée en annexe (cf. Annexe 7).

Notons que le **choix des indices de tendance centrale et de dispersion** pour décrire les résultats aux questions utilisant une échelle de Likert a été fait conformément à la littérature. Ainsi, la moyenne et l'écart-type, en principe réservés aux variables métriques, ont été préférés aux indices propres aux échelles ordinales auxquelles appartient l'échelle de Likert, à savoir le médian (ou médiane) et l'écart semi-interquartile. Plusieurs raisons justifiant le choix de la moyenne sont évoquées par Albarello, Bourgeois et Guyot (2003) : la moyenne est l'approche de tendance centrale la plus familière pour la plupart des gens ; elle prend en compte chacune des valeurs observées de la distribution, d'où sa grande précision ; elle est utilisée dans les mesures de dispersion les plus courantes. De même, le choix de l'écart-type apparaît comme judicieux pour les raisons suivantes : il est exprimé dans la même unité que les données de départ ; en vertu de ses propriétés mathématiques, il est facilement utilisable pour un grand nombre de traitements statistiques ; tout comme la moyenne, il prend en compte chacune des valeurs observées de la distribution, ce qui lui confère un degré de précision élevé (Albarello et al., 2003). Enfin, relevons que le fait d'avoir recours à la moyenne et à l'écart-type pour des variables ordinales est généralement admis dans le monde de la recherche, en particulier en sciences humaines pour les échelles d'attitudes ou d'opinion comme l'échelle de Likert : « Et, de fait, cet usage, même s'il n'est pas très orthodoxe, est largement toléré dans la pratique de recherche. » (Albarello et al., 2003, p. 38) C'est donc la pratique elle-même qui donne à notre choix une certaine légitimité.

2) Analyses par sous-groupes

Dans un deuxième temps, divers tableaux croisés ont été élaborés grâce au logiciel SPSS, afin de mettre en évidence les relations entre certaines variables. Pour ce faire, nous parlerons de variables « dépendantes » et de variables « indépendantes », même s'il ne s'agit pas de variables dépendantes et indépendantes au sens strict du terme. En effet, nous n'avons pas adopté une démarche hypothético-déductive consistant à tester des hypothèses. L'approche privilégiée dans les analyses par sous-groupes s'inscrit au contraire clairement dans **une approche inductive et exploratoire**, visant en premier lieu à analyser les données de manière plus fine, toujours **à des fins descriptives**. Nous tenons à souligner ici qu'il s'agit de premières analyses très simples, essentiellement fondées sur l'observation des données et permettant de dégager des tendances à l'échelle de notre échantillon. L'objectif est aussi d'identifier des perspectives de recherche particulièrement prometteuses et de repérer d'éventuels aspects moins pertinents pour de futurs travaux, comme nous le mentionnerons dans les conclusions et perspectives.

Concrètement, nous avons tout d'abord constitué deux groupes de variables dont nous avons estimé qu'elles pouvaient représenter des variables « dépendantes » et/ou « indépendantes ». A noter que certaines variables se trouvent dans les deux listes (ex : participation à des offres de soutien à l'enseignement), car elles peuvent jouer tour à tour le rôle de variable « dépendante » ou « indépendante » selon les situations. De plus, seules les données issues de questions posées à tous les répondants ont été considérées comme des variables « dépendantes » potentielles, et ce même si tous n'y ont pas effectivement répondu (donc même s'il y avait des valeurs manquantes) ; en effet, il s'agissait de différencier les réponses des divers groupes de répondants au sein de l'échantillon total de l'étude quantitative. Voici les listes des variables retenues pour les analyses descriptives complémentaires :

- 10 variables « indépendantes » : sexe, âge, langue maternelle, faculté d'appartenance, année d'assistantat (Année assist.), année de doctorat (Année doct.), taux d'engagement (Taux eng.), formation et/ou expérience antérieures dans l'enseignement (Form./exp. ens.), participation à des offres de soutien à l'enseignement (Part. soutien ens.), participation à des offres de soutien à la recherche (Part. soutien rech.) ;
- 12 variables « dépendantes » : raisons de postuler pour l'assistantat (Raisons assist.), raisons de commencer une thèse (Raisons thèse), correspondance de l'assistantat aux attentes préalables (Corresp. attentes), sentiment de préparation (Sentim. prépa.), mobilisation des ressources en cas de difficultés liées à la recherche (Ress. diff. rech.), mobilisation des ressources en cas de difficultés liées à l'enseignement (Ress. diff. ens.), participation à des offres de soutien à l'enseignement (Part. soutien ens.), participation à des offres de soutien à la recherche (Part. soutien rech.), projets de carrière (Projets), utilité perçue de l'assistantat (Utilité assist.), ressources présentes dans l'entourage (Ress. prés.), ressources manquantes dans l'entourage (Ress. abs.).

Ensuite, des analyses ont été menées en croisant les variables « dépendantes » et les variables « indépendantes », en fonction de la pertinence supposée de la relation. Ainsi, toutes les relations possibles n'ont pas été investiguées. Par exemple, un tableau croisé a été établi entre l'âge et les projets de carrière, car il est apparu raisonnable de penser que ces deux variables pouvaient être liées ; à l'inverse, il n'a pas été jugé pertinent d'établir un croisement entre le taux d'engagement et le sentiment de préparation, car aucun lien n'apparaissait comme évident a priori entre ces deux variables. Le tableau suivant présente un aperçu des croisements effectués :

Tableau 10 : Aperçu général des croisements de variables réalisés sous forme de tableaux croisés

		Variables « dépendantes »											
		Raisons assist.	Raisons thèse	Corresp. attentes.	Sentim. prépa.	Ress. diff. rech.	Ress. diff. ens.	Part. soutien ens.	Part. soutien rech.	Projets	Utilité assist.	Ress. prés.	Ress. abs.
Variables « indépendantes »	Sexe	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Age	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Langue	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Faculté	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Année assist.			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Année doct.				x	x	x	x	x	x		x	x
	Taux eng.			x				x	x				
	Form./ exp. ens.			x	x		x	x		x	x	x	x
	Part. soutien ens.			x	x					x	x	x	x
	Part. soutien rech.			x	x					x	x	x	x

Les résultats de ces analyses seront rapportés dans la présentation détaillée des résultats quantitatifs proposée en annexe (cf. Annexe 7).

3) Identification des composantes principales

Dans un troisième temps, des analyses factorielles exploratoires ont été réalisées avec SPSS afin de faire émerger la structure sous-jacente des réponses aux différents items de certaines questions. La sélection des questions retenues pour cette analyse s'est faite à partir de **trois critères**. Ainsi, les questions devaient comporter un minimum de 8 items à regrouper en composantes. De plus, on devait pouvoir supposer que ces items formaient effectivement une configuration « méta » selon laquelle ils pourraient être regroupés en composantes. Enfin, les questions avec un nombre de répondants trop faible ont été écartées. Une vérification des conditions d'application de l'analyse factorielle a encore été menée avant de procéder aux analyses, comme détaillé ci-dessous.

Il existe deux approches principales d'analyse factorielle : l'analyse factorielle exploratoire, permettant d'explorer les interrelations entre des variables, et l'analyse factorielle confirmatoire, visant à confirmer des hypothèses spécifiques ou des théories concernant la structure sous-jacente d'un

set de variables (Pallant, 2001). L'analyse factorielle exploratoire utilise la technique de l'analyse en composantes principales ou *Principal Component Analysis* (PCA) ; l'analyse factorielle confirmatoire est la « vraie » analyse factorielle ou *Factor Analysis* (FA) et utilise des techniques plus sophistiquées. Dans la présente étude, nous avons eu recours à **l'analyse en composantes principales**, une technique de réduction des données : « It takes a large set of variables and looks for a way that the data may be 'reduced' or summarised using a smaller set of factors or components. » (Pallant, 2001, p. 151) Une telle analyse factorielle a souvent une fonction descriptive, puisqu'elle permet de réduire le nombre de variables à un petit groupe de variables latentes indépendantes les unes des autres, autrement dit de transformer les variables corrélées en une dimension plus large (Pihet, 2003). Le choix de l'approche en composantes principales a été guidé par l'objectif de notre étude, qui se veut essentiellement exploratoire et descriptive : « Tabachnick and Fidell (1996, pp. 662-663), in their review of PCA and FA conclude that : 'If you are interested in a theoretical solution uncontaminated by unique and error variability, FA is your choice. If on the other hand you want an empirical summary of the data set, PCA is the better choice' (p. 664). » (Pallant, 2001, p. 152) Ainsi que le font la plupart des auteurs (Field, 2009 ; Pallant, 2001 ; Tabachnick & Fidell, 2001), nous emploierons à l'avenir le terme générique d'analyse factorielle pour désigner l'analyse exploratoire en composantes principales utilisée dans la présente étude.

Comme pour tous les tests paramétriques, et suivant la recommandation de Pallant (2001), nous avons procédé à la **vérification des conditions d'application** afin de déterminer si les analyses factorielles envisagées étaient adaptées aux données récoltées. Différents prérequis sont mentionnés dans la littérature, qui concernent divers aspects des données :

- Rapport suffisant entre nombre de sujets et nombre d'items
- Distribution normale des données
- Indices de corrélation suffisants
- Significativité du test de sphéricité de Bartlett
- Indice KMO suffisant
- Matrice anti-images

Qu'en est-il dans le cadre de notre étude ? Chaque condition d'application est maintenant passée en revue et l'adéquation de l'analyse factorielle aux données est discutée pour chaque aspect. Le tableau 11 ci-après (p. 206) fournit un aperçu général des conditions d'application pour chaque question retenue pour l'analyse.

Rapport suffisant entre nombre de sujets et nombre d'items

Il est recommandé d'avoir au minimum trois fois plus de sujets que d'items de réponse (Pihet, 2003). Dans notre étude, le rapport entre nombre d'items et nombre de répondants varie entre 2.53 et 11.3. Malgré deux résultats un peu faibles (questions 31 et 33), ces rapports entre nombre de variables et nombre de sujets ont été jugés suffisants pour mener les analyses.

Distribution normale des données

Pour chaque variable, les données devraient se distribuer selon la courbe normale en forme de cloche. Ce n'est malheureusement le cas pour aucune des questions concernées par l'analyse factorielle envisagée. Rien toutefois de bien étonnant à ceci, étant donné qu'il s'agit de données réelles, qui plus est récoltées dans le cadre d'une étude exploratoire. Les auteurs se gardent évidemment bien de fournir une réponse définitive à la question de savoir que faire si les données ne sont pas distribuées normalement. Toutefois, l'extrait suivant de Pallant (2001) présente quelques alternatives (pp. 98-99) :

What if you don't meet the assumptions for the statistical technique that you want to use? Unfortunately in social science research, this is a common situation. Many of the attributes we want to measure are in fact not normally distributed. Some are strongly skewed, with most scores falling at the low end (e.g., depression), others are skewed so that most of the scores fall at the high end of the scale (e.g., self-esteem). If you don't meet the assumptions of the statistic you wish to use you have a number of choices [...].

You can use the parametric technique anyway and hope that it does not seriously invalidate your findings. Some statistics writers argue that most of the approaches are fairly 'robust'; that is, they will tolerate minor violations of assumptions [...].

The other alternative when you really don't meet the parametric assumptions is to use a non-parametric technique instead. [...] These non-parametric alternatives tend to be not as powerful; that is they may be less sensitive in detecting a relationship, or a difference among groups.

Dans le cas des analyses factorielles, il n'existe pas d'équivalent non paramétrique, comme le montre le tableau comparatif élaboré par Pallant (2001, p.106). Le choix d'un autre test, équivalent même si moins puissant, n'était donc pas une option possible pour la présente étude. En outre, la démarche poursuivie à travers les analyses factorielles s'inscrivait dans une perspective exploratoire, ce qui représente un cas limite dans la littérature : « [...] both the theoretical and the practical limitations to factor analysis are relaxed in favor of a frank exploration of the data » (Tabachnick & Fidell, 2001, p. 586). A cet égard, rappelons encore que l'analyse en composantes principales envisagée ne visait pas à valider des hypothèses, mais bien à décrire l'organisation des données ; on peut donc se permettre d'être un peu plus souple quant au respect de certaines conditions d'application, comme le soulignent Tabachnick et Fidell (2001) : « As long as PCA and FA are used descriptively as convenient ways to summarize the relationships in a large set of observed variables, assumptions regarding the

distributions of variables are not in force. If variables are normally distributed, the solution is enhanced. To the extent that normality fails, the solution is degraded but may still be worthwhile. » (p. 588)

Pour les raisons mentionnées ci-dessus, nous avons décidé qu'il était acceptable de procéder aux analyses envisagées malgré les limites statistiques constatées au niveau de la distribution des données.

Indices de corrélation suffisants

La littérature recommande que les coefficients de corrélation entre les diverses variables soient suffisamment élevés (Field, 2009 ; Pallant, 2001 ; Pihet, 2003 ; Tabachnick & Fidell, 2001). Pour chaque question, la matrice de corrélations a été générée. Son inspection a révélé presque à chaque fois la présence de nombreux coefficients de .30 ou plus entre les différents items, ce qui permet de dire que les analyses sont appropriées : « [...] inspection of the correlation matrix for evidence of coefficients greater than .3. If few correlations above this level are found, then factor analysis may not be appropriate. » (Pallant, 2001, p. 152) Toutefois, deux questions présentaient des corrélations vraiment faibles (questions 34 et 39) ; l'analyse factorielle n'a d'ailleurs finalement pas été menée pour ces deux cas.

Significativité du test de sphéricité de Bartlett

Le test de Bartlett teste l'hypothèse nulle selon laquelle la matrice des corrélations est sphérique, autrement dit composée de 1 dans la diagonale et de 0 en-dehors de la diagonale (Pihet, 2003). Tabachnick et Fidell (2001) précisent que le test est recommandé surtout s'il y a moins de 5 sujets par item, ce qui n'était le cas que pour les questions 31 et 33, qui ont respectivement un rapport de 2.64 et 2.53 entre le nombre d'items et le nombre de sujets.

« Bartlett's test of sphericity should be significant ($p < .05$) for the factor analysis to be considered appropriate. » (Pallant, 2001, p. 152) Dans notre cas, le test de Bartlett a été presque à chaque fois significatif, ce qui montre que la matrice de corrélations n'est pas une matrice identité et que l'analyse factorielle pouvait être menée. Néanmoins, ce n'était pas le cas pour deux questions (questions 34 et 39), qui présentaient par ailleurs des coefficients de corrélation faibles ; l'analyse factorielle n'a finalement pas été réalisée pour ces deux cas.

Indice KMO suffisant

L'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) est une mesure de l'adéquation de l'échantillon pour l'analyse factorielle. La force de l'indice permet de décider si l'analyse envisagée est appropriée ou non (Field, 2009, p. 647) :

The KMO statistic varies between 0 and 1. A value of 0 indicates that the sum of partial correlations is large relative to the sum of correlations, indicating diffusion in the pattern of correlations (hence, factor analysis is likely to be inappropriate). A value close to 1 indicates

that pattern of correlations are relatively compact and so factor analysis should yield distinct and reliable factors. [...] values between 0.5 and 0.7 are mediocre, values between 0.7 and 0.8 are good, values between 0.8 and 0.9 are great and values above 0.9 are superb (Hutcheson & Sofroniou, 1999).

Dans notre cas, l'indice KMO était compris entre .561 et .653. Il n'était donc pas très élevé, mais a été jugé suffisant pour mener les analyses. A noter que cet indice était de seulement .497 à la question 34 ; ceci étant couplé à une matrice de corrélation inadéquate et à un test de Bartlett non significatif, l'analyse factorielle n'a finalement pas été menée pour cette question.

Matrice anti-images

« The anti-image correlation matrix contains the negatives of partial correlations between pairs of variables with effects on other variables removed. If R is factorable, there are mostly small values among the off-diagonal elements of the anti-image matrix. » (Tabachnick & Fidell, 2001, p. 589). A nouveau, la matrice a été générée pour chaque question. Son inspection a révélé à chaque fois la présence de coefficients plus ou moins élevés sur la diagonale et de valeurs relativement proches de zéro dans le reste de la matrice, ce qui permet de dire que les analyses étaient appropriées : « The off-diagonal elements should all be very small (close to zero) in a good model. » (Field, 2009, p. 651)

Le tableau 11 ci-dessous fournit un aperçu général des conditions d'application pour chaque question retenue a priori pour l'analyse factorielle. Il indique également si l'analyse en composantes principales (PCA) a finalement été menée ou pas et si elle a abouti à un résultat ou non.

Tableau 11 : Aperçu général des conditions d'application pour chaque question envisagée pour l'analyse factorielle

	Rapport sujets/items	Distribution normale	Matrice de corrélation	Test de Bartlett	Indice KMO	Matrice anti- images	PCA réalisée ?	PCA a abouti ?
Question 14	10.08	non	OK	.000	.653	OK	oui	oui
Question 16	9.5	non	OK	.000	.644	OK	oui	oui
Question 26	10.91	non	OK	---	---	---	oui	non
Question 28	11.3	non	OK	---	---	---	non	non
Question 31	2.64	non	OK	.000	.579	OK	oui	oui
Question 33	2.53	non	OK	.000	.561	OK	oui	oui
Question 34	8.88	non	faibles	NS	.497	----	non	non
Question 36	6.45	non	OK	.000	.567	OK	oui	oui
Question 38	5	non	OK	---	---	---	oui	non
Question 39	5.5	non	faibles	NS	.644	---	non	non

L'analyse en composantes principales (PCA) à visée descriptive est par essence une démarche exploratoire et, de fait, itérative : « Tabachnick and Fidell (1996) recommend that researchers adopt an exploratory approach experimenting with different numbers of factors until a satisfactory solution is found » (Pallant, 2001, p. 154). Pour chaque question finalement retenue pour l'analyse (questions 14, 16, 26, 31, 33, 36, 38), plusieurs étapes ont été suivies :

1. A chaque fois, un premier essai a été réalisé avec tous les items selon les paramètres suivants : extraction sur base des valeurs propres (= 1), nombre de facteurs libre, rotation varimax, options « exclure toute observation incomplète » (*listwise*⁶³) et « supprimer les faibles coefficients » (avec une valeur absolue inférieure à ,40) ;
2. Ensuite, à des fins d'amélioration ou de vérification de la solution, plusieurs tests alternatifs ont été réalisés de manière systématique en combinant les paramètres suivants : en supprimant les items qui chargeaient sur plusieurs facteurs ; en déterminant un nombre fixe de facteurs pour l'extraction ; en utilisant une autre méthode de rotation (promax et oblmin directe) ;
3. Enfin, les différentes solutions ont été comparées et la meilleure retenue ; c'est celle qui sera présentée dans la description détaillée des résultats quantitatifs proposée en annexe (cf. Annexe 7).

Il n'y a pas de « recette » statistique imparable pour faire le **choix de la solution retenue**. La littérature conseille de se baser sur le résultat qui fait le plus sens : « A good PCA or FA “makes sense”; a bad one does not. [...] The final choice among alternatives depends on the researcher's assessment of its interpretability and scientific utility. In the presence of an infinite number of mathematically identical solutions, researchers are bound to differ regarding which is the best. » (Tabachnick & Fidell, 2001, p .583)

Dans notre cas, en accord avec ce qui précède, la priorité a été donnée à la solution qui faisait le plus sens. Un autre critère nous a poussée à sélectionner la solution présentant des facteurs cohérents et bien délimités, si possible avec plusieurs items pour chaque facteur. En effet, comme le soulignent Tabachnick et Fidell (2001), « factors that are defined by just one or two variables are not stable » (p. 590). Nous avons donc évité les solutions de ce type. Enfin, comme l'indique Pihet (2003), les structures simples (lorsque chaque variable sature sur une seule composante) sont plus faciles à interpréter que les structures secondaires (lorsqu'une ou plusieurs variables saturent sur plus d'une composante). Les premières ont donc été privilégiées par rapport aux secondes.

⁶³ L'option *listwise* exclut toute observation incomplète, c'est-à-dire qu'elle supprime de l'analyse toute observation où il y a une valeur manquante, toutes questions confondues. Par opposition, l'option *pairwise* exclut seulement les composantes non valides, c'est-à-dire qu'elle supprime de l'analyse seulement les observations où il y a une valeur manquante pour la question concernée. La première option est plus rigoureuse et la seconde plus souple.

A noter que les facteurs obtenus par une analyse factorielle en composantes principales (PCA) comme celle utilisée dans la présente étude ne sont pas de « vrais » facteurs. Il est donc plus correct de parler de composantes, comme le précisent Tabachnick et Fidell (2001, p .585) :

Components are simply aggregates of correlated variables. In that sense, the variables “cause” – or produce – the component. There is no underlying theory about which variables should be associated with which factors; they are simply empirically associated. It is understood that any labels applied to derived components are merely convenient descriptions of the combination of variables associated with them, and do not necessarily reflect some underlying process.

2.5. Présentation des résultats

Pour chaque question, les résultats des diverses analyses réalisées seront détaillés en annexe (cf. Annexe 7), toujours dans le même ordre : 1) aperçu général des réponses ; 2) analyses par sous-groupes ; 3) identification des composantes principales (analyse factorielle exploratoire). Les analyses ont permis de décrire la situation actuelle de l’assistantat à l’Université de Fribourg et ont fourni de premiers éléments de réponse à nos questions de recherche. Des tendances générales pour l’échantillon global ainsi que pour divers sous-groupes de répondants ont été dégagées. Une synthèse de ces résultats sera présentée au chapitre IV – Présentation des résultats.

3. Etude qualitative

Le second volet – qualitatif et compréhensif – de notre recherche est constitué d’une étude réalisée à l’aide d’entretiens semi-dirigés auprès d’assistants volontaires ayant rempli préalablement le questionnaire de l’étude quantitative. En donnant la parole aux assistants, nous avons pu récolter des récits d’expériences singulières et détaillées. Cette approche « micro » s’inscrit en perspective par rapport à l’approche globale privilégiée dans la partie quantitative. Ainsi, la description et l’analyse en profondeur des récits d’expériences nous ont permis d’atteindre deux objectifs complémentaires : premièrement, mieux comprendre les situations vécues par les assistants dans toute leur complexité ; deuxièmement, compléter, illustrer et parfois même nuancer les données quantitatives récoltées grâce aux questionnaires.

3.1. Instrument

3.1.1. *Elaboration du guide d'entretien (version 1)*

Afin de préparer les entretiens semi-dirigés, un premier canevas a été élaboré sur base de la revue de littérature et de la partie théorique de la recherche. En référence au cadre conceptuel, rappelons que le développement professionnel est considéré dans cette thèse comme un processus dynamique, dépendant à la fois des caractéristiques individuelles et de multiples conditions externes, dans lequel chaque individu joue le rôle d'acteur principal en mettant en œuvre des stratégies spécifiques, et produisant des résultats à différents niveaux et dans différents domaines. Le guide d'entretien a donc été élaboré autour des **quatre dimensions** suivantes :

- expérience personnelle de l'assistantat ;
- conditions, événements clés, personnes clés dans le parcours ;
- apports, bénéfices ;
- difficultés rencontrées et besoins ressentis.

La première version du guide d'entretien est présentée en annexe (cf. Annexe 2). Elle comportait alors neuf questions de différents types. Pour la question 1, nous nous sommes inspirée de l'étude menée par Huberman (1989) auprès d'enseignants du secondaire. Dans la recherche d'Huberman (1989), la première question posée dans les entretiens était très ouverte, elle laissait une latitude quasi totale à la personne interrogée quant à la forme et au fond de sa réponse. « Ainsi, dès le début de l'entretien, on demande au maître de réfléchir à l'ensemble de sa carrière, et d'essayer d'en dégager un certain nombre de thèmes majeurs, de leitmotive. On lui demande également de situer ces thèmes dans le temps, de voir s'il est possible de répartir son vécu professionnel en « étapes », en « phases » ou en « moments ». Un temps de réflexion et de prise de notes lui est laissé à cet effet. » (Huberman, 1989, p. 47) Dans notre étude, la première question permettait à l'assistant de raconter son expérience et d'y réfléchir de manière libre. Les questions 2, 3, 4 et 5 étaient des questions semi-structurées classiques correspondant à des aspects spécifiques des dimensions à aborder (apprentissage, construction de l'identité professionnelle, socialisation professionnelle, projets professionnels, événements et personnes clés dans le parcours). La question 6 devait permettre d'obtenir des recommandations à soumettre aux divers acteurs pour améliorer le système de l'assistantat. La question 7 visait à clarifier quelques points spécifiques des réponses de la personne au questionnaire ; étaient sélectionnés les points obscurs ou pouvant apporter des illustrations de situations concrètes liées au développement professionnel de la personne. Par exemple, au moment du questionnaire, une personne avait indiqué ne pas participer à des offres de professionnalisation par manque de temps ; or, au moment de l'entretien, cette même personne venait de commencer une formation continue diplômante de 30 ECTS. Il

semblait donc légitime de lui demander ce qui avait changé et pourquoi elle avait subitement pris la décision de s'engager malgré tout en formation. La question 8 devait permettre de mieux comprendre l'environnement professionnel de l'assistant. La question 9 visait à permettre aux assistants de prendre un peu de distance par rapport à leur expérience personnelle et de faire le bilan des compétences possédées. Pour ce faire, un questionnaire d'auto-évaluation à cinq échelons ciblant quatre domaines (l'enseignement, la recherche, le travail en équipe et en réseau ainsi que le développement professionnel et la gestion de la carrière) était proposé aux répondants (cf. Annexe 3). Il s'agissait aussi de varier le type de données récoltées (échelle d'évaluation) par rapport au reste de l'entretien. Les items proposés dans cet outil sont le résultat d'une synthèse de différentes sources proposant des listes de compétences pour les assistants et/ou les doctorants ; les détails sont indiqués à la fin du document.

3.1.2. *Test et révision du guide d'entretien (version 1)*

La première version de ce guide a été **testée** lors d'un entretien avec une assistante de 2^{ème} année de l'Université de Fribourg, en date du 7 octobre 2011. Plusieurs problèmes sont apparus : tout d'abord, l'entretien s'est révélé beaucoup trop long (3 heures), ce qui est excessif lorsqu'on est seule pour les mener, les transcrire et les analyser ; ensuite, il s'est avéré que plusieurs questions étaient inutiles ou trop générales et n'apportaient pas vraiment de données pertinentes ou suffisantes. Nos impressions ont pour la plupart été confirmées par le feedback de la personne interviewée.

Suite à ce test, le guide d'entretien a été **revu** : certaines questions ont été conservées et d'autres supprimées ; de plus, une question a été modifiée et une autre ajoutée. Plus précisément, les questions 2, 5, 7 et 9 ont bien fonctionné lors du test et paru fournir des données pertinentes et suffisantes au regard des questions de recherche. Elles ont par conséquent été conservées telles quelles dans la deuxième version du guide d'entretien. Les questions 3, 4, 6 et 8 ont par contre été supprimées de la deuxième version du guide d'entretien. Certaines étaient redondantes par rapport à la première question très ouverte, alors que d'autres sont finalement apparues comme non pertinentes. La question 1 a été reformulée et une seconde partie lui a été ajoutée. En effet, lors du test, cette question a donné un résultat mitigé : d'un côté, elle a très bien fonctionné, car la personne a raconté son expérience de manière structurée et intelligible ; d'un autre côté, elle était trop générale et trop vague pour fournir des données intéressantes relativement aux conditions du développement professionnel. Concrètement, la personne a eu du mal à voir comment continuer une fois son expérience racontée de manière chronologique.

Cette ambiguïté avait déjà été relevée par Huberman (1989) à propos de la première question de son étude qui était elle aussi très ouverte. Comme avantage, il indiquait le fait que c'est le répondant et non l'intervieweur qui fournit le cadre de référence et la structure de la réponse, ce qui lui laisse un maximum de liberté pour évoquer son expérience et la manière dont il la perçoit. Par contre, divers

inconvénients apparaissent avec ce type de question, notamment le fait que le répondant peut raconter tout et n'importe quoi et qu'il est difficile de recadrer, de poursuivre une piste ; c'est ce qui nous est arrivé lors du test avec notre première question. Huberman (1989) mentionne encore deux autres désavantages de ce type de question. Premièrement, il est difficile de comparer les réponses des divers répondants (récits riches, réfléchis VS récits pauvres, irréfléchis) ; ceci ne posait pas de problème majeur dans notre cas vu que nous n'avions pas pour objectif de procéder à des comparaisons. Deuxièmement, « la qualité de la réponse correspond en général à la lucidité de la personne et à son aptitude à saisir et exprimer sa propre histoire » (Huberman, 1989, p. 48), ce qui renvoie à la compétence de conceptualisation de la personne ; nous verrons dans la présentation de la grille d'analyse des entretiens que nous avons inclus cet aspect dans nos catégories.

Afin de parer au problème lié à cette première question trop vague, deux options ont été prises pour la deuxième version du guide d'entretien. Tout d'abord, il a été décidé de conserver une première question ouverte où la personne était invitée à raconter son expérience de l'assistantat. En effet, ce type de question offre l'avantage de laisser la parole à l'assistant sans lui poser de cadre préalable. Il peut choisir ce qu'il veut spontanément aborder dans le récit de son expérience personnelle. Nous pensons que cela participe aussi à la mise en confiance de la personne et au respect de sa position d'acteur. Ensuite, une question complémentaire à propos des moments où la personne a eu l'impression d'apprendre ou de progresser a été ajoutée à la suite de la première question ouverte. Cette question comportait plusieurs parties. Dans un premier temps, l'assistant était invité à évoquer spontanément de telles situations ; il s'agissait de décrire comment cela s'était passé pour lui concrètement. Puis venait un deuxième temps, si la personne n'avait pas d'idée ou pour compléter sa réponse, où elle recevait des cartes proposant quelques exemples de situations ; on lui demandait d'indiquer celles qu'elle avait vécues personnellement, qui désignaient une situation qui l'avait aidée à apprendre ou à progresser, et de décrire quelques épisodes précis. Dans un troisième temps, la personne pouvait compléter ses réponses si elle le souhaitait, si d'autres idées lui venaient encore.

Pour cette nouvelle question en plusieurs parties, nous nous sommes à nouveau inspirée de l'étude d'Huberman (1989). Dans ce dispositif-là, les enseignants étaient invités à évoquer leurs débuts dans l'enseignement. Le guide d'entretien comportait une question spécifique complémentaire à l'évocation libre qui en avait été faite dans la première question (parcours chronologique depuis les débuts jusqu'au moment de l'entretien). Les enseignants recevaient une liste de préoccupations ou de problèmes que les débutants rencontrent souvent ; ils devaient dire s'ils y avaient été confrontés et, si oui, de quelle manière ; pour tenter de saisir ce qui leur avait permis de surmonter ces difficultés initiales, on leur soumettait une liste des « remèdes » ou « aides » fréquemment cités dans des recherches précédentes. Cette manière de faire nous a paru adéquate pour notre propre étude et a donc été intégrée au guide d'entretien.

3.1.3. *Test du nouveau guide d'entretien (version 2)*

La deuxième version de ce guide, présentée en annexe (cf. Annexe 4), a été à **nouveau testée**, cette fois avec une assistante de 3^{ème} année de l'Université de Fribourg, en date du 22 novembre 2011. L'entretien a duré un peu plus d'une heure et s'est très bien déroulé. Toutes les questions ont bien fonctionné : elles ont paru fournir des données pertinentes et suffisantes. Nos impressions positives ont toutes été confirmées par le feedback de la personne interviewée. Suite à ce test, la deuxième version du guide d'entretien a été **validée comme version définitive**. En outre, l'entretien a été considéré comme un véritable entretien et non comme un simple test ; il a donc été transcrit et les données analysées.

Dans sa version définitive, le guide comportait **six questions de différents types**. Tout d'abord, les répondants étaient invités, dans une première question très ouverte, à raconter librement et spontanément leur expérience personnelle de l'assistantat. La deuxième question visait à identifier les conditions favorables au développement professionnel de l'assistant et à collecter des exemples de situations concrètes. Les troisième et quatrième questions étaient des questions semi-structurées classiques, visant à identifier, d'une part les produits du développement professionnel des assistants, et d'autre part les besoins et manques ressentis durant l'assistantat. La cinquième question permettait de clarifier quelques points spécifiques sur base des réponses de la personne au questionnaire. La sixième question visait, en fin d'entretien, à récolter des données complémentaires au sujet d'un type de produit très important : les compétences ; pour ce faire, les répondants étaient invités à faire le bilan des compétences possédées grâce à un questionnaire d'auto-évaluation (cf. Annexe 3).

3.2. Sélection des participants aux entretiens

Comme indiqué précédemment, les participants potentiels aux entretiens ont été sélectionnés de la manière suivante : d'une part, ils avaient tous participé à l'étude quantitative en remplissant le questionnaire ; d'autre part, ils avaient tous répondu par l'affirmative à la question complémentaire se trouvant à la fin du questionnaire et demandant aux répondants s'ils accepteraient de participer à un entretien dans la deuxième phase de la recherche. C'est donc **sur la base du volontariat** que l'échantillon de l'étude qualitative a été constitué. A noter que cela a facilité la prise de contact ultérieure au moment d'organiser les entrevues. De plus, toutes les personnes étaient déjà familiarisées avec la thématique grâce au questionnaire rempli quelques mois plus tôt ; elles avaient donc une petite idée de ce dont nous allions discuter durant l'entretien.

Sur les 122 répondants au questionnaire, 49 personnes ont accepté de participer à un entretien. Nous avons donc pu, dans un deuxième temps, sélectionner les assistants à contacter **en fonction de certains critères**. Premièrement, nous avons décidé de ne pas retenir les personnes souhaitant faire l'interview dans une autre langue que le français ; en effet, pour un entretien compréhensif tel que celui-ci, il est impératif de bien maîtriser la langue pour utiliser adéquatement les relances et saisir les nuances du discours, ce qui aurait été plus difficile en anglais ou en allemand qu'en français. Deuxièmement, nous avons privilégié les assistants ayant déjà effectué plus de deux semestres d'assistantat, afin qu'ils aient suffisamment d'expérience à raconter et à analyser. Troisièmement, nous avons décidé de n'interviewer qu'une seule personne par département/institut, afin de varier au maximum la provenance des répondants ; ainsi, lorsque plusieurs assistants d'un même département/institut remplissaient les deux premiers critères, nous avons tiré au sort la personne à contacter. Finalement, un échantillon de 13 assistants a été constitué : un en Faculté de Droit, un en Faculté de Théologie, deux en Faculté des Sciences, deux en Faculté des Sciences économiques et sociales, et sept en Faculté des Lettres.

3.3. Collecte des données

Les 13 entrevues ont été menées entre la fin novembre 2011 et le début mars 2012. Nous détaillons ci-dessous quelques caractéristiques plus précises de ces entrevues, qui combinaient plusieurs approches différentes, ainsi que le rôle que nous y avons joué en tant qu'intervieweuse et le type d'évocation demandé aux participants.

3.3.1. *Type d'entretien*

De manière très générale, on peut dire que nos entretiens sont des **entretiens de recherche qualitatifs**. Boutin (2008) en rappelle les principales caractéristiques :

- a) il est centré sur le monde intérieur de l'interviewé ; b) il tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde ; c) il est descriptif ; e) sans présupposition ; f) centré sur certains thèmes ; g) ouvert aux ambiguïtés et aux changements ; h) il tient compte de la sensibilité de l'intervieweur ; i) il prend place dans une interaction interpersonnelle ; et j) il peut se révéler une expérience positive pour la personne interviewée (pp. 48-49).

Plus précisément, selon la typologie établie par Boutin (2008) sur base des analyses de nombreux autres auteurs, nos entretiens tiennent à la fois de l'entretien « en profondeur » et de l'entretien « actif ». En effet, les caractéristiques suivantes d'un **entretien en profondeur** correspondent à notre situation (Boutin, 2008, p. 29) : le thème est choisi par l'intervieweuse ; l'entretien vise à faire ressortir les rapports existant entre la personne et le thème, ce qui suppose une attitude non directive ;

il permet de comprendre en profondeur des pratiques et des processus. De même, notre cas se retrouve dans les caractéristiques suivantes d'un **entretien actif** (Boutin, 2008, p. 29) : l'entretien implique une participation active de l'intervieweuse ; il est centré sur le dialogue ; il permet l'approfondissement d'un thème.

Mener un entretien de recherche qualitatif implique de réfléchir à un aspect central, à savoir le **niveau de directivité** (Boutin, 2008). Nos situations d'entretien s'apparentent à des entretiens « non directifs actifs » : nous avons proposé à nos répondants un thème donné ; nous avons guidé la personne en demandant des clarifications, en reformulant, en « reflétant » ce qui avait été dit ; nous avons soutenu notre interlocuteur dans sa réflexion, fait des synthèses et les avons soumises à l'approbation de l'interviewé (Boutin, 2008). A noter que, dans un tel type d'interaction, certains comportements sont à éviter : désapprobation, critique, contrainte, conseil. A l'inverse, certaines attitudes sont mises en œuvre afin de soutenir la communication interpersonnelle : empathie, écoute active, reformulation ; il s'agit de « créer un cadre dans lequel la personne interrogée se sente à l'aise d'exprimer ses propres idées et sentiments concernant les thèmes abordés » (Boutin, 2008, p. 48).

Ce type d'interview implique également de clarifier ses choix épistémologiques. En particulier, il faut être conscient que la récolte de données repose sur l'interaction entre intervieweur et interviewé et qu'aucun des deux acteurs de la communication n'est totalement neutre, chacun transportant avec soi son histoire et ses attentes par rapport à l'entretien. Nous reconnaissons l'importance de ces éléments et considérons que le jeu en vaut la chandelle.

De manière plus précise, les entretiens réalisés relèvent à la fois de l'entretien compréhensif et de l'entretien d'explicitation. L'**entretien compréhensif** (Kaufmann, 2011) vise à « comprendre », c'est-à-dire à « donner du sens » à une réalité. Dans notre cas, nous avons cherché à comprendre en profondeur le récit d'expérience des assistants. L'entretien compréhensif s'est focalisé sur la compréhension des produits et des conditions de leur développement professionnel. Dans une telle approche, l'attitude du chercheur est de s'engager activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté. Il est donc nécessaire que l'intervieweur joue un rôle actif durant l'entretien. Dans la présente étude, les questions 1, 3 et 4 du guide d'entretien correspondent particulièrement à l'approche compréhensive.

L'**entretien d'explicitation** a pour spécificité de viser la verbalisation de l'action (Vermersch, 2003, p. 17). Par action, l'auteur désigne la réalisation d'une tâche ; l'entretien d'explicitation vise alors la description du déroulement de cette action, mentale ou matérielle, telle qu'elle a effectivement été mise en œuvre dans une tâche réelle. L'explicitation par la verbalisation de l'action vise à mettre au jour la part d'inconscient, d'implicite que toute réalisation d'une tâche comporte. La verbalisation de l'action a posteriori est, dans de nombreuses situations, la seule source d'information disponible ; par exemple, la manière dont un assistant s'y prend pour faire face à une difficulté dans le cadre de sa

thèse de doctorat ne laisse que peu de traces visibles et est souvent effectuée de manière individuelle et sur une durée plus ou moins longue. Faire appel à la verbalisation de ses actions, des circonstances, des acteurs est donc un moyen de redécouvrir ce qui s'est passé.

Dans la présente étude, l'entretien d'explicitation s'est focalisé sur la description de situations où la personne a eu l'impression d'apprendre ou de progresser et sur l'explicitation des conditions de son développement professionnel. La question 2 du guide d'entretien correspond particulièrement à cette approche. Pour cette question, l'utilisation de matériel tel que les cartes avec des exemples de situations potentiellement porteuses d'aide au développement permet de stimuler la réminiscence chez le répondant. Il ne s'agit pas d'induire les réponses, mais de soutenir l'effort de mémoire qui lui est demandé. D'ailleurs, si une personne juge une situation proposée comme ne correspondant pas à son expérience personnelle, nous n'avons pas insisté pour qu'elle en parle. Nous avons surtout posé des questions de relance et d'approfondissement par rapport aux situations évoquées.

3.3.2. *Rôle de l'intervieweuse*

Comme indiqué précédemment, en tant qu'intervieweuse, **nous avons joué un rôle actif dans le processus d'entretien**. Cette approche a été explicitée d'emblée à l'attention des répondants : nous avons précisé en introduction qu'il s'agissait d'un entretien sous forme de discussion et que nous y prendrions une part active, notamment par des relances, des questions de clarification et des reformulations ciblées. Ceci dit, c'est bien la personne interviewée qui était au centre de l'attention et qui s'exprimait le plus. Nous sommes intervenue essentiellement pour réorienter, préciser et relancer la discussion. La communication a été soutenue par des feedbacks verbaux et non verbaux réguliers. Comme le souligne Kaufmann (2011), « pour atteindre les informations essentielles, l'enquêteur doit s'approcher du style de la conversation sans se laisser aller à une vraie conversation : l'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants » (p. 47). En montrant notre intérêt et en nous engageant activement dans la discussion, nous estimons que les personnes ont été encouragées à s'y engager elles aussi pour raconter leur expérience et y réfléchir en profondeur.

Nous considérons que cette façon de procéder était la plus adéquate pour obtenir les informations dont nous avons besoin pour répondre à nos questions de recherche. En outre, étant nous-même assistante à l'Université de Fribourg, il paraissait normal de nous comporter en « pair » par rapport aux répondants, que nous les connaissions avant l'entrevue ou pas. Nous avons toutefois veillé, dans la mesure du possible, à ne pas adopter une attitude ou un comportement révélant nos propres idées ou représentations, afin d'éviter un effet de désirabilité sociale ou de conformation aux attentes qui nous seraient prêtées par les répondants. Cependant, nous avons, par exemple, manifesté notre compréhension des difficultés rencontrées par les personnes ou relevé la diversité des produits de leur développement professionnel qu'ils avaient identifiés. Notre intention était de mettre en œuvre les

conseils prônés par Boutin (2008), qui explique que les attitudes suivantes soutiennent la communication interpersonnelle : empathie, écoute active, reformulation (cf. point 3.3.1 ci-dessus). Ceci n'est d'ailleurs pas en contradiction avec la recommandation suivante de Kaufmann (2011) : « L'idéal est de rompre la hiérarchie sans tomber dans une équivalence des positions : chacun des deux partenaires garde un rôle différent. » (p. 47) Ainsi, l'enquêteur est maître du jeu, il définit les règles et pose les questions ; l'informateur partage son savoir et, encouragé par l'écoute attentive et active de l'intervieweur, s'engage de plus en plus dans l'entretien.

3.3.3. *Un récit d'expérience a posteriori*

Les entretiens réalisés dans la présente recherche demandaient aux répondants de faire le récit de leur expérience de l'assistantat. Ils étaient invités à raconter leur biographie professionnelle durant cette période, ainsi qu'à se remémorer des événements significatifs, le rôle joué par diverses personnes, les émotions ressenties à certains moments, etc., autrement dit à **revenir sur leur expérience passée dans une situation d'interview ponctuelle**. Comme le souligne Astier (1999), il s'agit donc « des représentations a posteriori que le sujet élabore dans le cadre d'un récit » (p. 90). Dans ce récit, la personne est invitée à conduire une « auto-analyse rétrospective » de certains aspects et moments de son activité. Pour ce faire, le répondant doit réaliser une activité complexe : « l'analyse d'une situation reprise dans la construction et la communication d'une interprétation de ce passé, au sein d'un réseau de signification permettant de lui donner sens et cohérence » (Astier, 1999, p. 90). Dès lors, nous nous devons de mentionner très clairement que « la représentation à laquelle on accède directement est bien celle que le sujet a élaborée dans la situation de construction du récit, et non celle construite dans la situation professionnelle de référence pour agir. » (Astier, 1999, p. 90) Ce n'est pas à la réalité des situations en tant que telles que nous avons accès, mais bien à **la représentation qu'en construisent et expriment les assistants a posteriori**. Ainsi, le récit d'expérience « est un discours produit dans une situation de communication définie à propos d'une situation de référence qui est, dans ce cas, une situation de travail. Il ne fournit donc pas un accès direct à cette dernière, mais seulement aux réélaborations que le sujet en donne au travers de son discours. » (Astier, 1999, p. 96)

Plus globalement, ce constat vaut pour l'ensemble des données récoltées dans le cadre de cette thèse, et en particulier dans l'étude qualitative. C'est bien aux représentations des assistants sur leur propre développement professionnel que nous avons accès par les entretiens, et non à une vision « objective » de ce processus telle que nous aurions pu en obtenir à travers des observations, par exemple. Cependant, la méthode choisie nous semble la plus adaptée à notre objet de recherche et à notre vision du développement professionnel présentée dans le cadre conceptuel de la recherche. Dans cette perspective, les assistants apparaissent à la fois comme les acteurs et les témoins privilégiés de leur

propre développement professionnel. C'est pourquoi les méthodes de recherche utilisées adoptent le point de vue des assistants et leur demandent de mener une réflexion sur leur expérience personnelle.

3.4. Analyses réalisées

Parmi les 13 entrevues réalisées, nous en avons finalement transcrit et analysé cinq. Vu les analyses très détaillées envisagées, il nous a en effet paru plus efficient de ne pas traiter toutes les données récoltées. Nous avons choisi de conserver les interviews conduites auprès des deux répondants de la Faculté des Sciences ainsi que de trois assistants de la Faculté des Lettres appartenant à des départements assez différents les uns des autres. Ce choix présente l'avantage de fournir des données sur les deux facultés qui engagent le plus d'assistants à l'Université de Fribourg⁶⁴. Les cinq répondants retenus sont présentés de manière plus détaillée dans les analyses de cas proposées en annexe (cf. Annexe 7).

Pour l'analyse des données, nous avons utilisé l'analyse catégorielle de contenu (Bardin, 2007 ; L'Ecuyer, 1990) et l'avons appliquée aux transcriptions du discours des répondants. Pour nous aider dans ce processus, nous avons eu recours au logiciel NVivo 8. Nous l'avons choisi pour son ergonomie et sa facilité d'utilisation. Il offrait en outre les diverses fonctionnalités nécessaires aux analyses : transcription d'entretiens audio, codage de textes à l'aide de catégories, exportation de rapports par cas et par source. En fin d'entretien, les répondants étaient encore invités à remplir un questionnaire d'auto-évaluation de leurs compétences sur quatre dimensions (cf. Annexe 3). Une récapitulation des réponses à cette auto-évaluation est présentée dans chaque étude de cas afin de dresser un bilan des compétences de la personne.

3.4.1. *Elaboration de la grille d'analyse*

La grille utilisée pour l'analyse catégorielle de contenu est issue, d'une part, de notre revue de littérature (cf. synthèses intermédiaires de la partie théorique aux points 1.6, 2.4 et 3.3 du chapitre I) et, d'autre part, des premières tentatives de codage menées sur les transcriptions des entretiens. En effet, nous avons choisi de suivre le **modèle mixte d'élaboration de catégories d'analyse** de L'Ecuyer (1990). Ce modèle consiste à définir des catégories a priori sur base du cadre théorique de la recherche, puis à les modifier, les regrouper, les enrichir ou même les supprimer au fur et à mesure du codage. Selon L'Ecuyer (1990), cette démarche permet en général d'augmenter la validité des analyses, étant fondée sur le cadre théorique mais permettant aussi l'émergence de nouveaux éléments

⁶⁴ Respectivement 46.3% de tous les assistants pour la Faculté des sciences et 28.1% de tous les assistants pour la Faculté des lettres, selon le Rapport annuel 2011 de l'Université de Fribourg (p. 77).

à partir du matériau. L'Ecuyer (1990) a développé encore deux autres modèles d'analyse catégorielle : un modèle ouvert et un modèle fermé. Vu notre approche exploratoire, le modèle mixte nous a paru plus approprié que le modèle fermé, où les catégories sont uniquement définies a priori et ne sont plus modifiées par la suite ; le modèle ouvert, dans lequel les catégories ne sont construites qu'au fur et à mesure du codage, ne nous a pas non plus semblé adéquat, car ne faisant pas appel au cadre de référence posé par la revue de littérature.

Concrètement, le modèle mixte a été mis en œuvre de la manière suivante. Tout d'abord, une grille d'analyse a été développée sur base de la revue de littérature, puis appliquée lors du codage d'extraits d'entretiens. Nous avons confronté nos résultats à ceux obtenus par une autre doctorante, issue d'un domaine proche du nôtre mais non spécialiste de notre sujet de recherche. Plusieurs étapes successives de codage de différents extraits d'entretiens, de confrontation à deux et de remaniement de la grille ont été réalisées. Lors de ces confrontations, nous avons obtenu dans la plupart des cas des coefficients d'accord inter-juges situés entre .71 et .87 (De Bonville, 2006), ce qui a été considéré comme suffisant. La version finale de la grille d'analyse a été ensuite appliquée aux cinq transcriptions d'entretiens et encore quelque peu modifiée en fonction des nouveaux éléments identifiés lors du codage, en adéquation avec le modèle mixte de L'Ecuyer (1990). C'est la dernière version de la grille qui est présentée ci-dessous.

3.4.2. *Présentation de la grille d'analyse*

Dans le tableau 12 ci-dessous, toutes les catégories d'analyse sont présentées. Chaque catégorie est succinctement définie (colonne de gauche) et des exemples d'unités de sens typiques sont proposés (colonne de droite). Les catégories ont été regroupées selon les **trois grands thèmes** abordés durant les entretiens :

1. Expérience de l'assistantat
2. Produits du développement professionnel
3. Conditions du développement professionnel

Un **quatrième thème** a émergé du matériau lors des premières étapes d'élaboration de la grille de codage et a été ajouté. Il s'agit de l'analyse personnelle que les assistants ont menée sur leur expérience au cours de l'entretien, de façon libre et spontanée, car cela n'était pas demandé explicitement. Ainsi, les assistants analysent leur expérience pour comprendre les processus vécus et en tirer des leçons ou des conclusions significatives pour eux. Cette réflexion est un indice de la compétence de conceptualisation des personnes interviewées, qui construisent du sens à partir de leur vécu.

Les sous-catégories ont été numérotées afin de faciliter le codage. Les éléments marqués en gras dans les exemples montrent plus précisément dans quelle mesure l'unité de sens correspond à la sous-catégorie choisie. Les verbatims cités rendent compte le plus fidèlement possible de la manière dont se sont exprimés les répondants lors de l'entretien ; la formulation des phrases n'a été que légèrement modifiée, lors de la transcription ou de la citation des exemples (suppression des « euh... » et des répétitions de mots notamment).

Tableau 12 : Grille d'analyse catégorielle (version définitive)

<p>1. Expérience de l'assistantat</p> <p>Cette catégorie regroupe les extraits où les répondants racontent leur expérience personnelle de l'assistantat. Ils évoquent alors divers aspects : leurs motivations et attentes initiales, les activités qu'ils ont réalisées, leurs satisfactions, leurs besoins, des pistes d'amélioration, leurs projets professionnels.</p> <p>On se limite ici aux aspects descriptifs ne relevant pas d'une autre catégorie plus spécifique, notamment celle regroupant les extraits liés aux produits du développement professionnel (catégorie 2) ou aux conditions du développement professionnel (catégorie 3).</p>	
<p>1.1 Motivations pour postuler</p> <p>Les assistants décrivent les motivations qui les ont poussés à postuler pour l'assistantat.</p>	<p>« Alors pour moi, l'assistantat, c'était clairement une activité qui me permettait de faire une thèse. En fait, c'est vrai que assistante, pour moi, c'était surtout doctorante quoi, ce qui m'intéressait, c'était ça. Et donc c'était vraiment l'occasion de pouvoir faire une thèse, d'avoir un salaire pour me permettre de faire une thèse. » (Sophie)</p>
<p>1.2 Activités réalisées</p> <p>Les assistants décrivent les tâches qu'ils réalisent dans le cadre de leur assistantat. Ils décrivent également comment leur assistantat est organisé (pourcentage de travail, répartition du temps, etc.).</p>	<p>« mon contrat en fait est terminé depuis le 1er janvier » (Matthieu)</p> <p>« Alors j'ai terminé ma licence en novembre 2007, j'avais commencé en 2002, donc 5 ans. Et sur ce, je me suis inscrite, enfin j'ai postulé pour un poste du Fonds National, un ProDoc FNS, ici à Fribourg, on a le thème X, avec le Professeur Y, et j'ai été prise, et le contrat a commencé au 1^{er} février 2008. Alors j'étais assistante de recherche à 100% avec une bourse du Fonds National et ça a duré 3 ans. » (Céline)</p>
<p>1.2.1 Activités d'enseignement</p>	<p>« au tout début déjà il y avait les travaux de bachelor à superviser, remplacer l'assistante qui était avant moi » (Julie)</p> <p>« C'était les travaux pratiques pour les [étudiants en] première année de médecine. [...] Des trucs assez basiques, quoi. » (Matthieu)</p>
<p>1.2.2 Activités de recherche (y. c. organisation de colloques scientifiques)</p>	<p>« Et finalement au niveau de la recherche, ma thèse, je l'ai vraiment commencée je pense une année plus tard, dans ma deuxième année d'assistantat, commencer dans le sens plutôt de commencer à réfléchir à un projet, trouver mon directeur de thèse, donc vraiment le début. » (Julie)</p> <p>« il fallait aller un maximum aux conférences, et aller en conférence, c'était pour aller donner des présentations orales » (Matthieu)</p>

<p>1.2.3 Activités d'administration / service (y. c. conseil aux études)</p>	<p>« j'étais correspondant informatique » (Matthieu) « les tâches organisationnelles, organiser des journées de travail, organiser des soupers de fin d'année » (Julie)</p>
<p>1.2.4 Autres activités (y. c. extérieures)</p>	<p>« des goûters scientifiques pour les enfants » (Sophie) « Et, dans ce cadre-là [visite d'élèves du CO], j'ai présenté un instrument en particulier [...] et donc j'ai fait des démonstrations pour ce truc, moi j'ai trouvé ça vraiment cool. » (Matthieu)</p>
<p>1.3 Difficultés rencontrées</p>	
<p>1.3.1 Sujets d'inquiétude Les assistants décrivent les sujets qui leur font souci, leurs angoisses, leurs inquiétudes.</p>	<p>« Et maintenant, j'aimerais publier ma thèse, et je sais pas du tout comment m'y prendre, enfin là, de nouveau, je trouve pas du tout l'encadrement pour ça. » (Sophie) « ça pourrait arriver maintenant qu'ils me changent de thème parce qu'il leur manque quelqu'un, pis là c'est un peu la montée de stress parce que [...] j'ai tout oublié... » (Laura)</p>
<p>1.3.2 Questions que les assistants se posent Les assistants mentionnent les questions qu'ils se posent au sujet de leurs diverses activités.</p>	<p>« est-ce que des fois y a des problèmes de discipline, à quoi est-ce qu'il faut s'attendre ? » (Laura) « Comment superviser ces travaux, ou comment bien encadrer l'étudiant, c'est pas forcément facile au départ. Est-ce qu'on doit beaucoup aider ou est-ce qu'on doit les laisser libres ? » (Julie)</p>
<p>1.3.3 Expériences négatives</p>	<p>« Donc il y a eu aussi des périodes de démotivation et aussi de régression, où t'as l'impression que t'en sais encore moins que quand t'es arrivé, que t'es encore moins capable, que t'es encore moins motivé [...] que tout est compliqué, que t'y arriveras pas, que tu vis un enfer et tout » (Matthieu) « il était plus là, donc j'ai dû changer de prof pour l'assistanat, pour la thèse, pour tout. Alors ça, ça a été vraiment dur. » (Sophie) « C'est vrai que, quand j'ai donné mon premier séminaire, à la fin, j'étais pas vraiment satisfaite de moi et de comment ça s'était passé » (Julie)</p>
<p>1.4 Aspects positifs</p>	
<p>1.4.1 Expériences positives</p>	<p>« ça a commencé sur une grosse motivation parce que c'était un projet européen qui a cadré ma thèse, donc il y avait plein de collaborations, plein de voyages, plein de rencontres, plein de stimulations comme ça pour la recherche, ce qui est pas donné à toutes les recherches à ce que j'ai compris. Donc ça, c'était vraiment très stimulant dès le début. » (Matthieu) « Mais en même temps, j'ai beaucoup apprécié mon indépendance, j'ai apprécié de faire mes horaires, j'ai apprécié de pas avoir un chef trop con sur le dos tout le temps. » (Sophie) « Et puis avec une expérience positive, je partirai. » (Céline)</p>

<p>1.4.2 Utilité de l'assistantat</p>	<p>« J'ai beaucoup appris, et ce qui est intéressant, c'est que finalement, un poste d'assistant, autant d'assistant de recherche que d'assistant diplômé, te permet d'acquérir des connaissances dans la recherche, dans l'enseignement et dans l'administration [...]. Mais c'est vraiment ça, et c'est tout à fait favorable pour, je dirais, n'importe quel métier pour le futur » (Céline) « c'est un moyen de vraiment avoir de l'expérience, de faire nos armes si on veut. J pense que oui, c'est utile pour la suite. » (Julie)</p>
<p>1.4.3 Satisfactions personnelles</p>	<p>« si je dois juste poser un bilan sur la thèse, y a eu énormément de progression, d'apprentissage » (Matthieu) « Je pense que j'ai appris quand même beaucoup de choses, au final. » (Sophie)</p>
<p>1.5 Besoins ressentis Les assistants décrivent les besoins qu'ils éprouvent ou ont éprouvé durant leur assistantat.</p>	<p>« C'est pour ça aussi que j'ai fait la formation Did@cTIC. » (Julie) « à la fin, à un moment donné, j'avais plus envie d'inputs de personne à part ma prof, donc voilà, où je devais vraiment me faire ma bulle » (Sophie) « Parce que finalement, ça c'est un truc qui manque à l'université, on est pas vraiment préparé, en tout cas moi j'ai pas été préparé à chercher du boulot, à faire un petit peu des lettres de motivation, un petit peu des CV [...] » (Matthieu)</p>
<p>1.6 Pistes d'amélioration</p>	
<p>1.6.1 Pistes d'amélioration individuelles Les assistants présentent leurs résolutions personnelles pour la suite de leur assistantat. Ils présentent aussi des recommandations qu'ils donneraient à d'autres assistants pour ne pas rencontrer les mêmes problèmes qu'eux. Ces pistes peuvent concerner l'ensemble de leurs activités (enseignement, recherche, autres) ainsi que l'organisation générale de leur travail. Elles se situent au niveau micro, donc au niveau de ce qui est du ressort des assistants eux-mêmes.</p>	<p>« Ouais, et pis mieux penser la recherche dès le départ, parce que changer trois fois le plan de la recherche... Quand t'es en troisième année, t'en as un peu marre. » (Céline) « Une choses que je ferais, si je devais recommencer, ce serait me mettre à ma thèse beaucoup plus rapidement, pas attendre toute une année » (Julie)</p>
<p>1.6.2 Pistes d'amélioration institutionnelles Les assistants présentent des recommandations qu'ils donneraient aux divers acteurs de l'institution (superviseurs, départements / instituts, rectorat, etc.) pour améliorer l'assistantat. Ces pistes peuvent concerner l'ensemble de leurs activités (enseignement, recherche, autres) ainsi que l'organisation générale de leur travail. Elles se situent aux niveaux méso et/ou macro.</p>	<p>« Et donc ça, ça aurait pu être amélioré par rapport à un peu plus d'espace, on gère l'espace différemment [pour les places de travail]. » (Matthieu) « Au niveau du bachelor-master déjà [avoir des cours de méthodologie], et puis après au niveau des doctorants aussi, parce que on a des livres genre "comment rédiger une thèse", mais ça sert pas à grand-chose. » (Céline) « Proposer, dans la dernière année de thèse ou dans les derniers six mois, une journée où on t'explique comment faire [postulations, lettres de motivation, CV, cibler les entreprises, etc.]. » (Matthieu)</p>

<p>1.7 Projets professionnels Les assistants décrivent les projets professionnels qu'ils envisagent après l'assistantat et le doctorat.</p>	<p>« Ou alors si je pouvais faire par exemple des programmes de prévention [...] mais plus justement vraiment faire des programmes et être en lien avec les professionnels, mais pas forcément directement avec les jeunes. » (Sophie)</p> <p>« Dans un monde idéal, oui, j'aimerais bien, pourquoi pas, continuer après, assistante-docteure, maître-assistante, ou alors aller dans une haute école spécialisée, ça me plairait bien [...] » (Julie)</p> <p>« Je commence à chercher du travail justement, donc c'est marrant. J'aimerais en entreprise si possible, bon je ne me ferme pas les portes sur les post-doc non plus, y aurait peut-être des possibilités de post-doc, mais dans un bureau de recherche et développement ou même un truc plus lié à la clientèle, pourquoi pas. » (Matthieu)</p>
--	--

<p>2. Produits du développement professionnel Cette catégorie regroupe les extraits relatifs aux produits du développement professionnel. Les assistants mentionnent les bénéfices qu'ils ont retirés de l'assistantat. Ils expriment également leurs résultats d'apprentissage en termes de connaissances, compétences, savoir-être, etc. Ils mentionnent dans quelle mesure ils ont changé leur vision des choses et d'eux-mêmes. Ils expriment également les résultats négatifs de l'assistantat, comme leurs frustrations ou une stagnation dans leur travail.</p>	
<p>2.1 Apprendre des choses sur...</p>	
<p>2.1.1 ... son domaine d'expertise Les assistants ont augmenté leurs connaissances et développé un savoir d'expert dans leur(s) domaine(s) spécifique(s). (p. ex. connaissances disciplinaires, connaissances dans leurs domaines de recherche et d'enseignement ; niveau savoir-redire)</p>	<p>« j'ai appris plein de choses sur mon domaine de thèse, ça c'est pas toujours intéressant mais c'est quand même utile pour la thèse » (Matthieu)</p> <p>« et j pense justement que j'ai compris beaucoup de choses au niveau des logiques d'interaction, des dynamiques relationnelles [...] » (Sophie)</p>
<p>2.1.2 ... des domaines divers Les assistants ont augmenté leurs connaissances et développé un savoir général dans des domaines annexes qui n'ont pas de lien avec leurs domaines d'expertise. (p. ex. élargir son horizon, développer sa culture générale)</p>	<p>« J'ai dû m'habituer pour ces TP à tout un champ que je connaissais pas » (Laura)</p> <p>« Ce qui était intéressant, c'est que ça m'a aussi ouvert des portes et fait connaître des choses que j'aurais pas connues autrement. » (Céline)</p> <p>« à titre personnel, j'ai appris énormément de choses sur l'informatique. » (Matthieu)</p>
<p>2.2 Se développer au niveau de la recherche Les assistants ont développé des compétences spécifiques pour la recherche scientifique. Ils ont acquis et/ou affiné leurs pratiques de recherche. Ils évoquent un meilleur sentiment d'efficacité personnelle face à leurs activités de recherche. Les extraits relatifs à des attitudes, des caractéristiques personnelles et des compétences transversales sont codés dans la catégorie correspondante (2.4).</p>	<p>« j'ai approfondi [...] mes capacités de recherche. Quand je dis capacités de recherche, c'est de pouvoir extraire des informations des données, les analyser, et, en tirer des conclusions de façon un petit peu plus efficace. » (Matthieu)</p> <p>« je suis ressortie vraiment avec plus de confiance » (Sophie)</p> <p>« ça je trouvais intéressant parce que ça m'a appris à réfléchir autrement. » (Laura)</p>
<p>2.3 Se développer au niveau de l'enseignement Les assistants ont développé des compétences pour l'enseignement universitaire. Ils ont acquis</p>	<p>« j'avais fait des grilles pour le proséminaire, j'avais fait avec les différents objectifs, on avait fait des groupes de discussion, des petites</p>

<p>et/ou affiné leurs pratiques pédagogiques. Ils évoquent un meilleur sentiment d'efficacité personnelle face à leurs activités d'enseignement</p> <p>Les extraits relatifs à des attitudes, des caractéristiques personnelles et des compétences transversales sont codés dans la catégorie correspondante (2.4).</p>	<p>choses comme ça » (Céline)</p> <p>« Je vois quand même un mieux aussi dans mes pratiques, enfin la confiance en soi surtout. » (Julie)</p> <p>« j'étais beaucoup plus rodée » (Sophie)</p> <p>« je parle comme un robot sans notes, sans rien regarder, parce que je sais tout par cœur, ça c'est agréable, aussi on est à l'aise » (Laura)</p>
<p>2.4 Se développer au niveau personnel</p> <p>Les assistants ont développé des attitudes, des caractéristiques personnelles et des compétences transversales. Ces apprentissages pourraient leur être utiles dans d'autres postes que l'assistantat ou dans d'autres contextes que le monde académique.</p> <p>(p. ex. synthèse, écriture, anglais scientifique, présentation, etc.)</p> <p>Les extraits relatifs à des compétences de recherche et à des compétences pédagogiques sont codés dans les catégories correspondantes (respectivement 2.2 et 2.3).</p>	<p>« J'ai appris l'anglais. Je parlais un peu anglais, mais maintenant je le parle beaucoup mieux. » (Matthieu)</p> <p>« J'ai dû négocier avec ma prof, quand même, pour lui faire accepter des choses, et pour moi-même lâcher du lest, ça je pense qu'avec elle, j'ai progressé, finalement [...] » (Sophie)</p> <p>« d'un point de vue personnel, ça donne confiance en soi. » (Laura)</p> <p>« Donc finalement, c'est des compétences qui sont transversales. » (Céline)</p>
<p>2.5 Développer son identité professionnelle</p>	
<p>2.5.1 Développer sa vision de soi</p> <p>Les assistants ont changé leur vision d'eux-mêmes comme assistant et doctorant. Ils voient autrement leur rôle d'assistant et de doctorant. Ils prennent conscience de la différence par rapport à lorsqu'ils étaient étudiants. Les assistants ont aussi changé leur vision d'eux-mêmes comme experts de leur discipline (ex: sociologue).</p>	<p>« donc se retrouver de l'autre côté du miroir, si on veut » (Julie)</p> <p>« ça fait toujours bizarre de se voir assistant alors qu'avant on était étudiant. » (Laura)</p> <p>« c'est là où je me sens sociologue » (Sophie)</p> <p>« donc y avait ce feeling, enfin moi personnellement, j'ai parfois pas trop su si j'étais encore étudiant ou si j'étais employé » (Matthieu)</p>
<p>2.5.2 Développer ses plans de carrière</p> <p>Les assistants évoquent leurs plans de carrière. Ils expliquent comment ceux-ci ont évolué, ont été remis en cause ou renforcés suite à certaines expériences. Parfois, les assistants se projettent différemment par rapport à avant dans une carrière académique / d'enseignant-chercheur.</p>	<p>« Alors c'est toujours ce projet [carrière académique], oui et non. Disons que dans la recherche, oui, mais peut-être pas forcément dans une université. Je veux dire, si j'avais l'opportunité et si on m'engageait en m'acceptant telle que je suis, je dirais pas non. Mais je veux dire, c'est peut-être plutôt dans un institut de recherche ou comme ça, en étant plus réaliste, quoi. Et sinon, si ça marche pas, ça me dérange pas de faire autre chose non plus. Alors qu'avant, ça aurait peut-être été " si il faut, il faut", tu vois. [...] Là, c'est pas le choix 1, mais si il faut, c'est pas un drame non plus. » (Laura)</p> <p>« Les exemples que j'ai eus ici, franchement ça m'a pas donné envie de devenir prof. » (Sophie)</p> <p>« pour la suite, ça me renforce dans ce que j'ai envie de faire » (Julie)</p>
<p>2.6 Se socialiser professionnellement</p>	
<p>2.6.1 Développer sa vision du monde académique</p>	<p>« ce qui est très intéressant, c'est que tu vois les profs dans une autre situation, et que tu</p>

<p>Les assistants ont pris conscience du fonctionnement du monde académique ou modifié leur vision du monde académique.</p>	<p>comprends certains jeux, certains enjeux, par rapport aux décisions qui sont prises, et bon, c'est un peu la guerre des lions » (Céline) « Je pense que c'est clair que je me rendais peut-être pas compte qu'il y avait autant de questions, enfin comme partout, en fait, liées à la hiérarchie, aux rapports de force. Et pis qu'en fait, voilà, c'est un peu comme partout [...] » (Sophie)</p>
<p>2.6.2 Développer sa vision de l'enseignement universitaire Les assistants ont pris conscience du fonctionnement de l'enseignement universitaire ou modifié leur vision de l'enseignement universitaire.</p>	<p>« En terme d'enseignement, j'ai appris que finalement l'enseignement c'est un réapprentissage et c'est une relation, plus qu'une dictée, quoi. On n'est pas juste là pour faire son discours et la star, y a vraiment un échange avec un but qui est de donner un bagage à l'autre, qu'il parte avec. Donc ça c'était intéressant. » (Matthieu)</p>
<p>2.6.3 Développer sa vision de la recherche scientifique Les assistants ont pris conscience du fonctionnement de la recherche scientifique ou modifié leur vision de la recherche scientifique.</p>	<p>« peut-être la vision d'un milieu encore plus compétitif que celui que j'avais côtoyé avant. Et pis de vraiment me rendre compte. » (Laura) « Mais donc ce qui est intéressant, c'est qu'on a pu avoir vraiment une vue d'ensemble de ce que peut être la recherche scientifique. » (Céline)</p>
<p>2.6.4 Développer sa vision de sa discipline Les assistants ont pris conscience des particularités de leur discipline ou modifié leur vision de leur discipline, éventuellement en lien avec d'autres disciplines.</p>	<p>« C'est clair, si j'étais tombée peut-être en sciences sociales, où tu peux trouver un poste de lecteur alors que t'as même pas fini ta thèse, je parlerais pas comme ça, tu vois. Parce que je connais une fille, par exemple, elle s'est fait proposer un poste de lectrice, j'étais là "mais t'as trop du bol, ce serait mon rêve". » (Laura) « quand on est [dans mon domaine], on est un peu toujours à cheval sur les thèmes, on peut parler de l'anthropologie, on peut avoir une approche plus littéraire, une approche disons plus religieuse, ça dépend, c'est peut-être l'avantage ou le désavantage des branches comme ça » (Céline)</p>
<p>2.6.5 S'intégrer dans la communauté scientifique Les assistants se sentent intégrés dans une communauté scientifique. Ils ont établi des contacts professionnels et développé un réseau professionnel.</p>	<p>« je fais partie d'un groupe de recherche en Espagne, un peu dans le style Fonds National, mais financé par l'Etat espagnol, et ils ont des collaborateurs scientifiques et je suis une des collaboratrices scientifiques de ce projet qui traite en partie de mon thème » (Céline) « me sentir faire partie d'un groupe professionnel » (Sophie) « l'école doctorale, c'est plus en fait aussi un moyen de rencontrer des autres gens qui travaillent dans le même domaine, en vue peut-être de l'insertion après. » (Julie)</p>
<p>2.7 Acquérir une expérience concrète Les assistants ont acquis une expérience concrète de l'enseignement, de la recherche et de l'administration / service.</p>	<p>« vraiment avoir de l'expérience, de faire nos armes, si on veut » (Julie) « Du point de vue de l'enseignement, j'ai pu avoir de l'expérience, autant dans des cours</p>

	magistraux que [...] dans un enseignement plus pratique avec le proséminaire, avec aussi le suivi d'étudiants. » (Céline)
2.8 Accumuler des réalisations académiques et scientifiques (p. ex. thèse, publications, participation à des conférences, titre académique, diplômes)	« le doctorat, le titre de docteur » (Céline) « j'ai eu cette chance, dans ma thèse, d'avoir fait deux, trois, voire quatre présentations par année » (Matthieu) « une réalisation personnelle qu'est cette thèse » (Sophie)
2.9 Produits négatifs	
2.9.1 Sentiment de stagnation	« du coup je patauge toujours avec ma thèse » (Julie)
2.9.2 Remise en question de soi négative	« Et pis ça je trouvais ça faisait un petit peu " ah mais alors c'est peut-être moi qui suis pas normale ". [...] tu te dis "ah mon dieu, c'est moi qui panique pour rien de nouveau, ou est-ce que c'est légitime de se préparer à ça ?". » (Laura) « qu'elle me donnait juste tellement pas confiance , en fait » (Sophie)
2.9.3 Sentiment de frustration	« j'étais assez libre, alors au début c'est un petit peu frustrant parce que personne vient te dire qu'est-ce qui est normal, qu'est-ce qui est pas normal, tu te débrouilles [...] » (Laura)
2.9.4 Insécurité, doute, incertitude	« Maintenant, c'est clair que moi j'ai un peu peur de l'avenir , de comment je vais pouvoir valoriser tout ça. » (Sophie) « Et pis en fait, ils répondaient pas tout à fait à mes angoisses , j'trouvais. » (Laura)
2.9.5 Conséquences négatives concrètes (p. ex. travail mal fait)	« à cause de ça, j'trouve on fait un peu du boulot en l'air » (Laura)
2.9.6 Activités et apprentissages non réalisés (p. ex. regrets, manques)	« travailler vraiment en équipe, par exemple, j'ai jamais fait . Parce que même si j'échangeais, ou avec mes collègues, on collaborait pas, comme je vous disais, j'ai très peu collaboré. » (Sophie) « Et puis par contre, j'ai pas fait de publications dans des journaux , j'ai pas eu cette occasion-là. » (Céline)
2.9.7 Situations conflictuelles	« Donc ça a un peu frotté , et pis moi j'étais un peu dans une révolte au bout d'un moment. » (Sophie)
2.9.8 Débordement, épuisement	« enfin moi j'ai eu l'impression d'être débordée au départ avec préparer mon séminaire, me mettre dans le bain, tout ça, le suivi des travaux d'étudiants, j'avais l'impression que c'était beaucoup, et pis j'ai pas du tout réfléchi à ma thèse au départ, toute la première année. » (Julie) « je me donne à fond, pis j'en peux tellement plus pour finir » (Laura)

<p>2.10 Autres produits (p. ex. développer sa vision des étudiants, développer sa connaissance du système universitaire, sentiment d'avoir avancé, reconnaissance, liens d'amitié / professionnels, etc.)</p>	<p>« Et donc toutes les portes se sont ouvertes, c'était le gros soulagement, je me suis dit, pour la première fois en 5 ans je me suis dit "je tiens quelque chose, là, vraiment", et pis après j'ai foncé. Après, c'était la ligne droite, jusqu'au bout. » (Sophie)</p> <p>« Ce que j'ai vu à la longue, c'est que de temps en temps j'ai eu 2-3 petits groupes qui avaient des problèmes de discipline, et ça j'étais vraiment très étonnée de devoir gérer ça à l'uni, j'aurais vraiment pas pensé, je m'étais pas attendue. » (Laura)</p> <p>« si je dois juste poser un bilan sur la thèse, y a eu énormément de progression, d'apprentissage » (Matthieu)</p>
--	--

<p>3. Conditions favorables et défavorables au développement professionnel</p> <p>Cette catégorie regroupe les extraits relatifs aux conditions qui favorisent ou non le développement professionnel. Les conditions favorables recouvrent les éléments qui ont aidé les assistants à apprendre et à progresser, ainsi qu'à persévérer dans leurs diverses activités et à mener à bien leurs projets. Les conditions défavorables recouvrent les difficultés que les assistants ont rencontrées et les manques qu'ils ont identifiés.</p> <p>Ces conditions peuvent concerner l'ensemble de leurs activités (enseignement, recherche, autres) ainsi que l'organisation générale de leur travail. Elles peuvent se situer tant au niveau pratique qu'affectif/émotionnel. Elles regroupent autant les facteurs externes ou liés à l'environnement (p. ex. le soutien des pairs et des collègues, des supérieurs et de personnes ressources, les possibilités d'expérimentation et d'observation), qu'internes ou liées à l'assistant lui-même (p. ex. les caractéristiques personnelles, la capacité d'analyse et de réflexion).</p>	
<p>3.1 Relation avec les pairs / collègues (p. ex. autres assistants et doctorants, autres enseignants et chercheurs, prédécesseurs / anciens assistants, etc.)</p>	
<p>3.1.1 Soutien présent et adéquat de la part des pairs / collègues Les assistants décrivent le soutien qu'ils reçoivent de leurs pairs et collègues. (p. ex. échanges, formation mutuelle, collaboration, conseils)</p>	<p>« j'ai eu un entretien avec l'ancienne assistante et c'est elle qui m'a expliqué ce qu'elle faisait, ses différentes fonctions, et elle m'a dit "tiens, je te donne tous mes documents de séminaire, tu peux les utiliser si tu veux". » (Julie)</p> <p>« "Collaborer aux activités de recherche de mon équipe de département", je pense que là, c'est plutôt intense. Et ça a rendu la dynamique d'équipe très ludique, très sociale, très relationnelle, c'était vraiment cool. » (Matthieu)</p>
<p>3.1.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des pairs / collègues Les assistants mentionnent ou décrivent les manques qu'ils ressentent au niveau du soutien par les pairs et les collègues. (p. ex. hostilité, compétition, manque de disponibilité)</p>	<p>« il y avait quand même un peu une manière de se situer les uns par rapport aux autres » (Sophie)</p> <p>« J'avais l'impression que c'était un peu un rite initiatique ou un bizutage, genre "on est tous passés par là, maintenant souffre, tu vas devoir te débrouiller". » (Laura)</p>
<p>3.2 Relation avec les supérieurs</p> <p>« J'avais aussi un maître-assistant qui me supervisait, un maître-assistant jeune, donc qui était lui très disponible mais beaucoup moins qualifié [que le professeur]. Donc c'était un peu les deux extrêmes</p>	

	<p>qui se complétaient, quoi. (ça se complétait dans quel sens?) La disponibilité aux dépens de la compétence et la compétence aux dépens de la disponibilité. » (Matthieu)</p>
<p>3.2.1 Soutien présent et adéquat de la part des supérieurs Les assistants décrivent le soutien qu'ils reçoivent de leurs supérieurs. (p. ex. feedback, encouragements, coups de pouce)</p>	<p>« Et même, mon prof m'a toujours laissé beaucoup de responsabilité, de latitude, donc du coup, chaque fois, les séminaires, je faisais même des expériences, en envoyant les étudiants sur le terrain, c'était vraiment une super collaboration. » (Sophie) « dans l'ensemble, ça me convient bien, parce qu'ils écoutent quand même ce que j'ai à dire. Ils vont jamais dire que c'est pas intéressant ce que tu dis ou que c'est bête, enfin tu peux toujours dire et tout » (Laura)</p>
<p>3.2.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des supérieurs Les assistants mentionnent ou décrivent les manques qu'ils ressentent au niveau du soutien de leurs supérieurs. (p. ex. manque de disponibilité, manque d'informations)</p>	<p>« Avec le superviseur au quotidien, c'était plutôt "viens me voir, ça marche, j'suis content, ça marche pas, ça m'fait chier, j'peux pas t'aider"... » (Matthieu) « Et pis finalement, personne, de la part des supérieurs, y a pas d'explications de qu'est-ce qu'on doit faire. » (Julie) « Mais c'est vrai que j'ai quand même très peu de marge de manœuvre dans les décisions, en fait. C'est vraiment, je peux faire mes commentaires, tout ça, mais finalement c'est tout eux qui décident, en fait. » (Laura)</p>
<p>3.3 Relation avec des personnes ressources (p. ex. bibliothécaires, service informatique, etc.)</p>	
<p>3.3.1 Soutien présent et adéquat de la part des personnes ressources Les assistants décrivent le soutien qu'ils reçoivent de personnes ressources.</p>	<p>« simplement, du point de vue de la recherche bibliographique, je sais que je peux compter sur la bibliothécaire qui peut m'aider et qui connaît des ressources électroniques, parce que le prof ne sait pas, et qui pourra m'aider dans ce domaine-là. » (Céline)</p>
<p>3.3.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des personnes ressources Les assistants mentionnent ou décrivent les manques qu'ils ressentent au niveau du soutien de personnes ressources.</p>	<p>---</p>
<p>3.4 Relation avec l'entourage personnel</p>	
<p>3.4.1 Soutien présent et adéquat de la part de l'entourage personnel Les assistants décrivent le soutien qu'ils reçoivent de leur entourage personnel. (p. ex. empathie, compréhension, encouragements)</p>	<p>« ma copine m'a énormément entouré au quotidien, ça c'était cool, et puis mes parents, mes potes aussi, à divers degrés, avec leurs manières de faire. » (Matthieu) « "Soutien de l'entourage personnel", oui, ma maman, elle m'encourage pas mal » (Céline)</p>
<p>3.4.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part de l'entourage personnel Les assistants mentionnent ou décrivent les manques qu'ils ressentent au niveau du soutien de leur entourage personnel.</p>	<p>« bon, ça [soutien de l'entourage personnel], c'est des fois difficile pour les gens de comprendre ce qu'on fait, je suis un peu fatiguée d'expliquer » (Sophie) « Alors ça [soutien de l'entourage personnel], non, pas vraiment. J'ai plutôt l'impression qu'ils ont de la peine à s'imaginer ce que ça représente. Ils</p>

<p>(p. ex. manque d'empathie, les autres gens ne comprennent pas en quoi consistent l'assistantat et le doctorat)</p>	<p>donnent du soutien dans le sens ils t'encouragent "allez, vas-y", mais j'ai pas l'impression qu'ils ont tellement, ils se rendent pas trop compte de ce que c'est... » (Julie)</p>
<p>3.5 Sentiment de préparation personnel</p>	
<p>3.5.1 Préparation adéquate Les assistants ont l'impression d'être préparés de manière adéquate pour les tâches qu'ils ont à accomplir. (p. ex. utilité d'une expérience antérieure)</p>	<p>« J'ai pas ressenti vraiment le besoin, en fait. (Voilà. Vous vous sentiez capable de faire les tâches qu'on vous confiait.) Oui. » (Sophie) « Alors beaucoup, en fait, j pense énormément. Parce qu'en recherche, déjà des compétences de base que toute personne, dans un domaine, doit apprendre, quand t'arrives. ça veut dire que j'avais appris à maîtriser Excel, j'avais appris à beaucoup rentrer des données, jouer, transformer des données, les mettre sur SPSS, faire plein de stat » (Laura)</p>
<p>3.5.2 Manque de préparation ou préparation inadéquate Les assistants ont l'impression de ne pas être préparés de manière adéquate pour les tâches qu'ils ont à accomplir. (p. ex. surpris par la complexité des tâches, difficulté liée à la nouveauté des tâches, « jamais fait avant », peur de l'inconnu)</p>	<p>« j'ai trouvé vraiment difficile d'arriver comme ça et de devoir construire un séminaire, sans avoir d'outils » (Julie) « Parce que ça je trouvais, c'était un peu jetée dans l'arène. Enfin, c'est du ressenti... » (Laura) « Complètement à tâtons, et ça c'était... » (Céline)</p>
<p>3.6 Mise en pratique</p>	
<p>3.6.1 Possibilités de mise en pratique Les assistants décrivent des opportunités qu'ils ont eues d'être actifs et de mettre en pratique leurs idées et projets. Ils apprennent par l'expérience et avec l'habitude (learning by doing, apprentissage sur le tas). (p. ex. faire des présentations à des conférences, réaliser ses propres activités d'enseignement)</p>	<p>« j'ai pu introduire des choses par exemple que j'ai apprises en didactique » (Céline) « simplement l'expérience, avoir enseigné et tout, j pense que c'est surtout ça qui m'a aidée » (Julie) « Alors c'est clair, au début, c'est super stressant, super dur, mais on apprend, on est plus à l'aise. » (Matthieu) « Déjà tout simplement d'avoir vécu soi, comment on réagit, comment ça passe en interaction, est-ce qu'on explique bien, est-ce qu'ils nous écoutent, enfin on peut pas savoir avant d'avoir fait. [...] » (Laura)</p>
<p>3.6.2 Manque de possibilité de mise en pratique Les assistants mentionnent ou décrivent les manques qu'ils ressentent au niveau des d'opportunités de mise en pratique.</p>	<p>---</p>
<p>3.7 Observation / imitation</p>	
<p>3.7.1 Possibilités d'observation / imitation Les assistants décrivent des opportunités qu'ils ont eues d'observer d'autres personnes dans leurs activités professionnelles. (p. ex. apprentissage par imitation, importance des modèles positifs ou négatifs)</p>	<p>« forcément tu voyais comment l'autre donnait son cours, donnait ses arguments, discutait avec les élèves, et vice-versa, donc y avait aussi une observation qui était bénéfique pour les deux » (Matthieu) « ça aussi [assister à des congrès], c'est l'occasion de voir comment les autres présentent, de participer à ces présentations, ces papers-là, j pense que ça c'est aussi un apprentissage, par observation en fait. »</p>

	(Julie)
<p>3.7.2 Manque de possibilités d'observation / imitation</p> <p>Les assistants mentionnent ou décrivent les manques qu'ils ressentent au niveau des d'opportunités d'observation / imitation.</p>	« Pour l'autre TP, j'avais pas pu le faire , donc j'avais dû faire freestyle, comme je pensais. » (Laura)
<p>3.8 Analyse / réflexion personnelle (menée par l'assistant en situation)</p>	
<p>3.8.1 Mener une réflexion sur et pour sa pratique / analyser sa pratique</p> <p>Les assistants décrivent comment ils analysent leur pratique et mènent une réflexion personnelle pour résoudre leurs difficultés, pour améliorer une situation, pour trouver des solutions.</p>	<p>« après chaque TP ben, je prenais pas forcément du temps, mais ça se fait automatiquement dans ma tête, je fais un petit bilan, qu'est-ce que t'as bien fait, qu'est-ce que tu peux t'améliorer, comment ça a été, est-ce que c'est ta faute ce qui a pas été tu penses, oui ou non, des trucs comme ça. Et pis après tu peux savoir si t'as besoin de travailler de la théorie ou de travailler sur ta personnalité ou j'en sais rien quoi pour changer des trucs. » (Laura)</p> <p>« Pis voilà, en réfléchissant à quels outils ils auraient besoin, j'ai ajouté d'autres choses. » (Julie)</p>
<p>3.9 Dispositifs formels (p. ex. formation, école doctorale, etc.)</p>	
<p>3.9.1 Possibilités de participation à des dispositifs formels</p> <p>Les assistants décrivent les dispositifs formels auxquels ils ont participé.</p>	<p>« Donc là, c'est aussi pour ça que j'ai commencé la formation Did@cTIC » (Julie)</p> <p>« Après, des formations y en avait, j'avais suivi un truc à l'EPFL, mais c'était vraiment minime. C'était trois après-midis, quatre après-midis répartis sur plusieurs mois. » (Matthieu)</p> <p>« Participer [à l'école doctorale], ça oui, j'ai beaucoup fait » (Sophie)</p> <p>« j'avais fait le StartingDoc. » (Laura)</p>
<p>3.9.2 Non participation à des dispositifs formels</p>	<p>« Alors école doctorale à proprement parler, j'en n'ai pas faite. » (Laura)</p> <p>« Le soutien à l'enseignement [participation à des offres de soutien à l'enseignement], donc ça, effectivement non, ça je vous dis non. » (Sophie)</p>
<p>3.9.3 Manque de possibilités de participation à des dispositifs formels</p> <p>Les assistants décrivent les manques qu'ils ressentent au niveau des dispositifs formels.</p>	<p>« Je saurais pas trop dire, je pense que c'est peut-être pas vraiment présenté en fait, donc voilà. (Donc pas trop d'informations claires à ce propos ?) Oui. [...] J'pense surtout pas trop d'informations. » (Matthieu)</p>
<p>3.10 Dispositifs non formels (p. ex. présentations scientifiques, congrès et conférences, séances internes, séances d'équipes, accueil des nouveaux assistants, etc.)</p>	
<p>3.10.1 Possibilités de participation à des dispositifs non formels</p> <p>Les assistants décrivent les dispositifs non formels auxquels ils ont participé.</p>	<p>« on recevait les gens en permanence, donc les intervenants externes qui montraient leurs projets, mais aussi internes puisque chacun on devait aller présenter nos projets aux autres plusieurs fois dans l'année » (Matthieu)</p> <p>« alors ça c'était prévu quand même, ils avaient prévu avec le département. On s'est vu je pense une semaine avant que je sois engagée, je suis venue et elle m'a expliqué un peu. Donc ça c'était quand même une initiative de la part du département. »</p>

	<p>(Julie)</p> <p>« Et pis ce qu'on avait mis en place avec d'autres collègues qui était génial, c'est qu'on a fait notre propre programme doctoral entre doctorants, sans profs, sans rien [...] » (Sophie)</p>
<p>3.10.2 Manque de possibilités de participation à des dispositifs non formels</p> <p>Les assistants décrivent les manques qu'ils ressentent au niveau des dispositifs non formels.</p>	<p>« ça s'est un peu perdu comme pratique [les group meetings] » (Matthieu)</p> <p>« j'suis jamais partie en conférence à l'étranger et jamais avec mes collègues » (Laura)</p>
<p>3.11 Caractéristiques personnelles de l'assistant (identifiées par le chercheur lors du codage ou identifiées par l'assistant lui-même lors de l'entretien)</p> <p>Il s'agit des caractéristiques personnelles des assistants qui constituent des conditions favorables ou défavorables au développement professionnel.</p>	
<p>3.11.1 Engagement professionnel</p> <p>Les assistants font preuve d'un engagement particulier dans leurs tâches et dans leur contexte professionnel.</p> <p>(p. ex. volonté d'apprendre et de se perfectionner, investissement personnel)</p>	<p>« je trouvais juste intéressant de participer à ces réunions pour voir un peu aussi qu'est-ce que ça veut dire que la politique universitaire, aussi à un niveau pas trop haut » (Céline)</p> <p>« C'était une demande de ma part [faire les trois TP], histoire de revoir un peu les bases, changer un petit peu, renouveler. » (Matthieu)</p> <p>« enfin si déjà je suis là, j'ai envie de faire mon maximum pour que ce soit intéressant et tout ça » (Laura)</p>
<p>3.11.2 Buts poursuivis</p> <p>Les assistants expriment les projets qu'ils poursuivent et les buts qu'ils se donnent dans le cadre de leur assistantat.</p> <p>(p. ex. défis, objectifs et motivations qui poussent les assistants à faire telle ou telle chose, importance des objectifs de carrière)</p>	<p>« parce que ça [le doctorat] convenait bien dans ma démarche, dans mon développement personnel, dans ma propre recherche intellectuelle » (Matthieu)</p> <p>« mon but c'était de réussir aussi à les transmettre » (Sophie)</p> <p>« le doctorat, c'était la première étape pour après pouvoir éventuellement continuer » (Julie)</p>
<p>3.11.3 Autres caractéristiques personnelles ayant représenté une force</p> <p>Les assistants font preuve de caractéristiques personnelles qui ont représenté une force durant l'assistantat.</p> <p>(p. ex. persévérance, motivation, sens de l'organisation, capacité d'adaptation, capacité à relativiser, accepter un défi, avoir un sentiment de compétence élevé au départ, mener une réflexion rationnelle)</p>	<p>« dire "bon, OK, c'est pas le meilleur moment, mais ça devrait revenir", donc y a aussi cette idée d'espoir et de patience » (Matthieu)</p> <p>« Et pis je me suis organisée pour qu'à chaque fois les conférences me fassent avancer dans ma recherche » (Céline)</p> <p>« Et pis le fait de retomber enceinte, ça a été un peu le déclic, parce que du coup, je me suis dit "bon, maintenant, c'est soit tu finis et pis tu deviens docteure avant d'accoucher, soit c'est fini". » (Sophie)</p>
<p>3.11.4 Caractéristiques personnelles vécues comme une difficulté</p> <p>Les assistants identifient des caractéristiques personnelles qui ont représenté une difficulté ou une faiblesse durant l'assistantat.</p> <p>(p. ex. douter de ses capacités, avoir un sentiment de compétence faible au départ, angoisses, peur de déranger, ne pas oser, difficulté à gérer son temps, timidité)</p>	<p>« Parce que moi je suis trop gentille, je dis toujours oui. » (Julie)</p> <p>« je voulais pas aller l'embêter [mon supérieur] pour rien » (Laura)</p> <p>« je suis quelqu'un d'un peu timide au départ, j'ai besoin de prendre mes repères, d'observer » (Céline)</p>

<p>3.12 Organisation du travail (ne dépend pas de l'assistant)</p>	<p>« en général c'était un francophone avec un germanophone, histoire de compléter un peu le groupe. Parce qu'on était deux assistants par travaux pratiques, avec les étudiants, et on se partageait un peu la tâche. » (Matthieu)</p> <p>« le prof, c'est le genre de personnes qui nous laisse complètement libres, il faut être là quand lui a besoin qu'on soit là, le reste du temps, tu fais ce que tu veux. » (Céline)</p>
<p>3.12.1 Organisation du travail adéquate (p. ex. cahier des charges clairs, pas de surcharge de travail, transition avec le prédécesseur organisée, organisation des enseignements)</p>	<p>« Ce que j'ai trouvé bien par contre, c'est que j'ai commencé en février et j'ai enseigné seulement à partir de l'automne, mon séminaire, donc j'ai quand même eu quelques mois où j'ai pu me préparer, me mettre dans le bain si on veut. » (Julie)</p> <p>« le fait d'être par binômes, dans les TP » (Matthieu)</p> <p>« Mais c'était tout [les séminaires] en lien avec les thématiques de ma thèse, donc c'était assez génial. » (Sophie)</p>
<p>3.12.2 Organisation du travail inadéquate (p. ex. charge de travail trop élevée, déséquilibre entre recherche et enseignement, tâches supplémentaires à assumer, « On ne peut pas tout faire. », manque d'information dû au système tel qu'il est organisé)</p>	<p>« ça prend vraiment beaucoup beaucoup de temps quoi. D'ailleurs, ce semestre, j'ai fait que de l'enseignement, j'ai pas du tout pu faire de la recherche, ma thèse, rien » (Julie)</p> <p>« vu que c'était toujours des différents groupes que j'avais » (Laura)</p> <p>« Mais ça [avoir des rencontres tous les 6 mois dans le cadre du projet européen] créait aussi des espèces de creux au milieu où tu fais ce rendez-vous, tu prévois des choses, c'est sur six mois, c'est long... Les premières semaines tu te dis "ouais, c'est bon", et c'est clair que c'est sur les dernières semaines que tu rattrapes un peu tout. » (Matthieu)</p>
<p>3.13 Statut et rôles de l'assistant</p>	
<p>3.13.1 Statut et rôles adéquats (p. ex. partage des responsabilités clair, rôles de l'assistant clairs)</p>	<p>« sauf que cette année, comme c'est moi le prof, j'ai la légitimité du prof, tandis que l'année passée, j'étais la remplaçante » (Céline)</p>
<p>3.13.2 Statut et rôles inadéquats (p. ex. confusion des rôles, inconfort du statut d'assistant)</p>	<p>« c'est vrai qu'on savait pas trop si le maître-assistant, c'était mon employeur ou si c'était mon référent, qui pouvait m'aider et qui était là comme un coach pour me booster. » (Matthieu)</p> <p>« Tu es entre deux, tu es d'une certaine façon reconnue par la communauté scientifique parce que tu as un poste, tu as une recherche, mais de l'autre côté tu n'as pas ton titre de docteur, tu es toujours entre le marteau et l'enclume, et dès qu'il y a un problème, c'est vite sur toi que les choses arrivent parce que, souvent du côté des étudiants, ils osent pas aller chez le prof, du coup ils t'incriminent de tous les maux de la terre, donc ça c'est disons le côté un peu négatif. » (Céline)</p>

<p>3.14 Autres conditions Il s'agit d'autres conditions, mais qui ne sont pas explicitement identifiées comme favorables ou défavorables par les assistants. Ces conditions sont simplement évoquées ou décrites.</p>	<p>« Pis surtout à l'uni de Fribourg, y a beaucoup d'étudiants de plusieurs langues et tout. » (Laura)</p>
<p>3.14.1 Autres conditions favorables (p. ex. bonnes relations avec les étudiants, feedbacks de tiers et d'étudiants, vie sociale et loisirs, intégration dans un projet de recherche, hasard qui fait bien les choses, conditions de travail adéquates, matériel disponible)</p>	<p>« le sport ou les activités, les voyages, les week-end » (Matthieu) « Franchement, j'ai eu que des éloges, et tout le monde était hyper intéressé par ma recherche, y a des gens qui ont mis le doigt sur l'originalité de choses que ma prof, elle m'avait jamais soulignées » (Sophie) « qui m'avait dit la bonne nouvelle que oui, je pouvais rester, j'étais engagée, y avait des fonds si je voulais » (Laura)</p>
<p>3.14.2 Autres conditions défavorables (p. ex. conditions de travail inadéquates, lieu de travail inadéquat, équipement inadéquat, difficultés avec les étudiants, manque de retour de la part des étudiants)</p>	<p>« Pis mon ordinateur fonctionnait pas, comme toujours, parce qu'au départ ça marche jamais... » (Julie) « on est 10 dans le bureau » (Céline) « franchement, ça c'était pas très agréable, c'est que les deux premières années de ma thèse, mon bureau était dans un labo de chimie, parce qu'on manquait de place, et ça franchement, c'est pas très agréable. » (Matthieu) « Mais non, y a jamais [d'évaluation par les étudiants]. Alors dans les cours oui, mais dans les TP jamais. » (Laura)</p>

<p>4. Analyse personnelle ... (menée par l'assistant lui-même lors de l'entretien) Les assistants procèdent à une réflexion personnelle durant l'entretien. Ils analysent leur expérience pour comprendre les processus qu'ils ont vécus et en tirer des leçons ou des conclusions significatives.</p>	
<p>4.1 ... sur son propre apprentissage et développement</p>	<p>« Et pis c'est seulement quand on s'exerce vraiment devant quelqu'un qu'on s'en rend compte. » (Laura) « Je pense que j'aurais eu plus de facilité à dépatouiller dans le concret, dans la réalité, pour ensuite venir à la théorie. [...] Donc peut-être que pour moi ça aurait été une meilleure approche, tu vois, de faire un apprentissage, une école d'ingénieur, ensuite une thèse, que d'aller à l'université et puis après faire une thèse expérimentale. » (Matthieu) « commencer tout de suite toute seule, ça aurait été vraiment dur » (Sophie)</p>
<p>4.2 ... sur la thèse / le doctorat</p>	<p>« c'est un peu le problème quand on a une thèse comme ça [dans un projet très cadré], c'est que c'est génial, ça va vite, on peut beaucoup publier, on la fait vite, mais on n'a aucune marge de manœuvre, et on doit s'approprier des idées qu'on n'a pas eues, et après justifier des idées qu'on n'a pas eues, et des fois c'est difficile. » (Laura)</p>

	<p>« Alors moi, j'ai pas aimé du tout cette solitude, j'en ai vraiment souffert, j'ai trouvé que c'était un chemin de croix solitaire, cette affaire, alors j'aurais plus tellement envie d'être seule comme ça. [...] » (Sophie)</p> <p>« Quoique parfois je me dis "là je pourrais rajouter, et là c'est pas tout à fait ça, et là on pourrait encore envisager peut-être un pont avec ça", et à la fin, tu dois dire "stop". » (Céline)</p>
<p>4.3 ... sur le rôle de ses valeurs et de ses conceptions personnelles</p>	<p>« Moi je percevais pas ça comme ça, ça me dérangeait un peu. » (Laura)</p> <p>« Moi je trouve que c'est important, parce que c'est là où tu te rends compte, ben déjà de la technique [...]. Et ça c'est important. » (Céline)</p>
<p>4.4 ... sur la vie professionnelle dans le monde académique</p>	<p>« Et je crois que j'ai pas d'autres tâches, à part occasionnellement rendre des services à mes collègues pour des trucs, mais voilà, ça c'est la vie de labo, c'est normal, enfin c'est pas vraiment une tâche. » (Laura)</p>
<p>4.5 ... sur la recherche scientifique</p>	<p>« Si tu veux faire une recherche, faut avoir envie de la terminer et avoir très envie de la terminer. Bon, dans les sciences en particulier, les sciences expérimentales, après le reste j'connais pas bien, mais c'est vrai qu'il faut avoir au moins cette quête du résultat, sinon tu peux perdre ton énergie et tes efforts sans concrétiser les choses [...] vraiment il faut avoir envie de dire "OK, je vais chercher ma conclusion, je vais en faire quelque chose de terminé, fini, peaufiné, un article, une présentation, peu importe, mais je termine, je passe à autre chose, et je peux continuer encore étape par étape" » (Matthieu)</p> <p>« simplement parce qu'il y a des dates, même si on nous a jamais demandé de rendre la recherche à une date fixe, il y a quand même le fait que, au bout de 3 ans et demi où tu as été payé à 100% pour une recherche, cette recherche doit être faite » (Céline)</p>
<p>4.6 ... sur l'enseignement</p>	<p>« ça veut dire que cette fois-ci, on ne doit pas seulement avoir compris pour passer un examen, on doit avoir compris pour retranscrire et faire en sorte que les autres comprennent. Donc c'est pas vraiment la même démarche et ça demande, en tout cas moi ça m'a demandé beaucoup plus d'investissement sur mes connaissances, de révision sur mes connaissances et même de compréhension. » (Matthieu)</p> <p>« j'trouve que les étudiants, le seul truc qu'ils ont pas le droit, c'est d'être malhonnêtes, mais à part ça, ils ont le droit de pas comprendre » (Laura)</p>

3.4.3. *Validation des analyses réalisées*

Conformément aux recommandations de différents auteurs (par exemple Yin, 2003), nous avons procédé à une validation intersubjective afin d'augmenter la validité des analyses réalisées.

The procedure is to have the draft report reviewed by peers (as would be done for any research manuscript) but also by the participants and informants of the case. [...] Such review is more than a matter of professional courtesy. The procedure has been correctly identified – but only rarely – as a way of corroborating the essential facts and evidence presented in the case report (Schatzman & Strauss, 1973, p. 134). The informants and participants may still disagree with an investigator's conclusions and interpretations, but these reviewers should not disagree over the actual facts of the case. (Yin, 2003, p. 159)

Nous avons volontairement renoncé à faire lire aux répondants la retranscription brute de leur entretien car, même si cette démarche est courante, elle peut représenter une expérience désagréable pour la personne, comme démontré par Bausch, Perret-Clermont et Schürch (2007) à travers l'analyse d'une validation « ratée ». De plus, il nous semblait plus intéressant de procéder à la **validation intersubjective sur l'analyse**, partant du principe que c'est là que se situe la difficulté principale et l'intérêt central de la démarche de recherche ; à noter que la confrontation avec sa situation présentée sous forme de cas devrait être moins déstabilisante pour la personne que la lecture de la transcription de sa narration orale. Enfin, nous avons estimé qu'il serait intéressant pour les répondants de voir le résultat de leur contribution à notre recherche après analyse des données ; c'était donc aussi une façon de les remercier de leur implication et de leur faire un retour personnalisé.

Concrètement, nous avons choisi de soumettre aux personnes interviewées seulement la synthèse des analyses, présentées sous forme de schémas. En effet, la lecture de leur cas complet aurait été trop longue (environ 15-20 pages par personne). Nous avons en outre opté pour une présentation orale, explications à l'appui, plutôt que d'envoyer les schémas à l'avance. Finalement, nous avons pu rencontrer une seconde fois quatre personnes sur cinq (Laura, Matthieu, Julie et Céline) ; seule Sophie n'a pas pu être recontactée, étant donné qu'elle avait entre-temps quitté l'Université de Fribourg et que nous n'avions pas d'adresse de courriel personnelle. Un rendez-vous a été convenu avec chaque personne, durant lequel les deux schémas relatifs à sa situation lui ont été présentés et commentés ; elle était ensuite invitée à faire part de son ressenti face aux analyses réalisées, puis à indiquer si les analyses pouvaient être validées en l'état ou pas. Pour terminer, nous avons fait un petit bilan de l'évolution depuis le premier entretien. Le canevas de validation peut être consulté en annexe (cf. Annexe 5). Nous reviendrons brièvement sur ce que les personnes ont pensé de l'analyse de leur situation à la fin de la présentation de chaque étude de cas.

3.5. Présentation des résultats

Faisant suite à l'approche globale privilégiée dans l'étude quantitative, c'est une approche « micro » qui a été adoptée ici en présentant et en analysant les résultats de l'étude qualitative sous la forme de cinq études de cas (Albarello, 2011 ; Yin, 2003), une pour chacun des assistants dont l'entretien a été transcrit :

- Laura, assistante et doctorante de 2^{ème} année⁶⁵ en Faculté des Sciences
- Matthieu, assistant et doctorant de 4^{ème} année en Faculté des Sciences
- Sophie, assistante et doctorante de 5^{ème} année en Faculté des Lettres
- Julie, assistante de 4^{ème} année et doctorante de 3^{ème} année en Faculté des Lettres
- Céline, assistante et doctorante de 4^{ème} année en Faculté des Lettres

Notre démarche revêt **différentes caractéristiques de l'étude de cas** telle que définie par Creswell (cité par Albarello, 2011, pp. 17-18) : développement d'une profonde description et analyse d'un ou de plusieurs cas ; offre d'une compréhension détaillée d'un ou de plusieurs cas ; analyse de données à travers la description de cas et l'analyse de thèmes sur un cas et sur des cas croisés ; prise en compte de plusieurs individus appartenant à un même système. Même si elle n'est pas la méthode de recherche la plus courante en sciences sociales, l'étude de cas s'avère pourtant bien utile dans les études en sciences de l'éducation, comme le relève Dupriez (2011) dans la préface qu'il signe pour le manuel d'Albarello (2011) intitulé « Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche ». Fondamentalement, « l'étude de cas caractérise la volonté du chercheur de ne pas dissocier le phénomène de son contexte et au contraire de prendre en compte dans l'analyse les relations entre le phénomène et son contexte, en étant ouvert à une pluralité de dimensions, inscrites dans une perspective historique » (Dupriez, 2011, p. 7). Une telle approche paraît particulièrement bien convenir à une **recherche de type phénoménologique** (Giorgi, 1985) auquel correspond la présente étude qualitative. Mettant en avant l'importance du phénomène, ce type de recherche fait appel aux expériences des personnes, considérées comme centrales pour la compréhension du phénomène étudié. Et c'est justement ce que nous avons réalisé à travers les entretiens auprès des assistants, qui ont été invités à faire le récit de leur expérience personnelle de l'assistantat, à mener une réflexion et à construire du sens à partir de cette expérience.

Albarello (2011) distingue trois types d'études de cas, correspondant à des postures épistémiques différentes. Dans une perspective exploratoire, le chercheur vise à élaborer une première investigation du champ, en posant des questions de type « qui ? » et « quoi ? » ; dans une perspective descriptive, il s'agit en plus de décrire et de caractériser les relations entre les actants, avec des questions comme

« combien ? » et « où ? » ; dans une perspective compréhensive ou explicative, le chercheur s'attache en plus à interpréter les données, « c'est-à-dire faire émerger des significations » (Albarello, 2011, p. 110), en se posant les questions « pourquoi ? » et « comment ? ». Les études de cas réalisées dans le cadre de notre étude qualitative se situent dans la **perspective compréhensive et explicative**. En effet, nous procéderons à une analyse et à une interprétation des données récoltées, d'une part pour essayer de comprendre comment se passe le processus de développement professionnel chez les assistants fribourgeois et, d'autre part, pour émettre des hypothèses explicatives quant aux conditions internes et externes influençant ce processus. L'interprétation des données se poursuivra dans la **discussion intégrative des résultats des deux études**, quantitative et qualitative, de la présente recherche (cf. chapitre V – Discussion des résultats). C'est en effet à ce moment-là que nous opérerons le lien entre les observations empiriques et le cadre conceptuel. Cette démarche correspond à l'un des scénarios décrits par Yin (2003) quant aux recherches combinant plusieurs études voire, comme dans notre cas, utilisant un design méthodologique mixte : « In this scenario, your case study would have shared the same initial research questions as those driving the other methods, but you would likely have conducted, analyzed, and reported your case study independently. Part of the larger study's assessment would then be to compare the case study results with those based on the other methods. » (p. 150)

Selon la typologie élaborée par Yin (2003), nos études de cas seront présentées sous la forme d'un **rapport à cas multiples** : « This type of multiple-case report will contain multiple narratives, usually presented as separate chapters or sections about each of the cases singly. In addition to these individual case narratives, your report also will contain a chapter or section covering the cross-case analysis and results. » (p. 147) Chaque étude de cas individuelle est présentée dans la description détaillée des résultats proposée en annexe (cf. Annexe 7). Une analyse inter-cas sera réalisée en guise de synthèse et présentée dans le chapitre IV – Présentation des résultats ; elle permettra de mettre en évidence les similarités et différences entre nos cas et d'offrir des éléments de réponse aux questions de recherche considérées dans cette étude.

Une telle **analyse inter-cas** a pour objectif

d'accroître la généralisabilité, en confirmant que les événements et processus observés dans tel ou tel milieu bien exploré ne sont pas purement idiosyncrasiques. En d'autres termes, le problème est d'identifier des processus et des résultats qu'on retrouve dans de nombreux cas ou sites, et de comprendre comment de tels processus sont modifiés par des variations spécifiques du contexte local afin de développer ensuite des descriptions plus fines et des explications plus puissantes. (Miles & Huberman, 2003, p. 307)

⁶⁵ Situation au moment de l'entretien (entre novembre 2011 et février 2012 selon les personnes) ; pour rappel, tous les répondants ont rempli le questionnaire en avril 2011.

Cette démarche permet également « d’approfondir la compréhension et l’explication » (Miles & Huberman, 2003, p. 308) par la mise en évidence de catégories générales observées dans différents cas. A cette étape, nous passerons donc d’une stratégie « orientée-cas » à une stratégie « orientée variable » (Miles & Huberman, 2003) nous permettant de mettre en évidence les similarités et différences entre nos cas. Les similarités reflèteront des invariants de l’expérience de l’assistantat et les différences pointeront les conditions spécifiques liées aux acteurs et aux contextes locaux.

3.5.1. *Structure des études de cas*

Chaque étude de cas suivra le même schéma, composé de six parties.

1. une brève présentation de la personne et de sa situation

Cette description présente quelques caractéristiques individuelles des assistants (sexe, âge, études antérieures, motivations pour postuler, etc.) et « pose le décor » dans lequel ils vivent leur assistantat (faculté, taux d’engagement, type de contrat, activités réalisées, projets professionnels, etc.).

2. la présentation détaillée des résultats de l’analyse catégorielle appliquée à la transcription du discours de la personne lors de l’entretien⁶⁶

Il s’agit d’analyser le récit d’expérience de l’assistantat que les personnes ont partagé durant l’entretien, à l’aide de quatre tableaux correspondant aux quatre grands thèmes de notre grille d’analyse catégorielle : 1. expérience de l’assistantat, 2. produits du développement professionnel, 3. conditions du développement professionnel, 4. analyse personnelle de son expérience. Chaque tableau synthétise les fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de la personne. Les quatre parties sont commentées séparément.

La présentation des résultats sous forme de texte narratif (Fortin, 2010 ; Yin, 2003) constitue un mode d’analyse rigoureux. Les narrations respectent en effet strictement le travail de catégorisation effectué au préalable. Des unités de sens issues des transcriptions d’entretiens (verbatim) sont utilisées dans l’analyse pour illustrer les diverses catégories. Lorsque les mots de la personne sont suffisamment significatifs et que les unités de sens ne sont pas trop longues, ces dernières sont reprises telles quelles dans la narration. Sinon, elles sont citées en notes de bas de page à titre d’illustration. Cette manière de faire vise à respecter au maximum les expressions et les formulations utilisées par les personnes dans leur discours et à rendre l’analyse aussi authentique que possible. Rappelons enfin que les entretiens

⁶⁶ Pour des raisons de confidentialité, les transcriptions intégrales des entretiens ne sont pas jointes en annexe. Elles sont toutefois à disposition auprès de la directrice de cette thèse. Par contre, afin d’aider le lecteur à se rendre compte de la façon dont se présentent les données une fois l’analyse catégorielle conduite avec le logiciel NVivo, la première page du fichier correspondant au cas de Laura est présentée en annexe (cf. Annexe 6).

font émerger les représentations – reconstruites a posteriori – des personnes sur leur propre expérience (Astier, 1999).

3. un bilan des compétences de la personne, en fonction des diverses prises de données

Notre cadre conceptuel a mis en évidence les compétences comme un produit central du développement professionnel des assistants. Cet aspect a donc été investigué au cours des deux études de notre recherche. Dans le questionnaire, les répondants étaient invités, à travers une question ouverte, à mentionner les compétences d'enseignement et de recherche qu'ils avaient l'impression d'avoir développé depuis le début de leur assistantat. Durant l'entretien, les répondants ont tous spontanément mentionné un certain nombre de compétences comme produits de leur développement professionnel. Enfin, à la fin de l'entretien, chaque répondant était invité à remplir un questionnaire d'auto-évaluation (cf. Annexe 3) lui permettant de faire un bilan de ses compétences dans quatre domaines : l'enseignement (14 items), la recherche (21 items), le travail en équipe et en réseau (9 items) et le développement professionnel et la gestion de la carrière (9 items). Grâce à ces diverses données, nous pouvons dresser un portrait relativement complet des compétences que chaque participant estime posséder.

4. une analyse sous forme de réponse aux questions de recherche

Nous procédons ensuite à une analyse de la situation de chaque répondant en apportant des éléments de réponse aux différentes questions de recherche. Pour ce faire, les données qualitatives sont synthétisées et complétées par certaines données quantitatives issues des questionnaires et pouvant permettre de mieux comprendre la situation de la personne. Nous nous efforçons également de situer chaque personne par rapport à l'échantillon global et de montrer dans quelle mesure nos cinq assistants illustrent ou se distinguent des tendances identifiées dans l'étude quantitative.

5. la synthèse de cette analyse sous la forme de deux schémas de quête

Ces schémas permettent de saisir la dynamique du développement professionnel de la personne durant son assistantat. Ils synthétisent les éléments les plus saillants identifiés par la personne au cours de l'entretien. Rappelons que l'analyse correspond aux représentations des assistants – et non à une observation externe des situations vécues – et qu'elle ne peut tenir compte que des éléments qu'ils abordent eux-mêmes. Deux schémas ont été réalisés dans chaque étude de cas, un pour l'enseignement et un pour la recherche, qui sont les deux domaines d'activité et de développement les plus importants pour les assistants. Ils sont accompagnés d'un commentaire explicatif. Les fondements théoriques du schéma de quête ainsi que l'usage qui en est fait dans le cadre spécifique de notre étude sont présentés ci-après.

6. un bref bilan suite à la validation intersubjective

Pour terminer, nous effectuons un bref retour sur l'analyse suite à la validation intersubjective menée auprès de chaque répondant, ainsi qu'un petit bilan des évolutions depuis le premier entretien.

3.5.2. *Le schéma de quête*

Le schéma de quête est un outil permettant de saisir la dynamique s'instaurant entre les diverses réalités d'un matériau (Piret et al., 1996). Il s'inspire du schéma actanciel créé en 1966 par Greimas⁶⁷. Le scénario du récit de quête est toujours similaire (schéma minimal) : un personnage mène des actions pour atteindre une fin, obtenir un objet convoité. Les rôles typiques sont désignés par le terme d'actants. Dans le scénario de base, il y a trois actants principaux : l'objet convoité, le sujet qui tente de l'obtenir et les actions menées pour y parvenir. Le schéma représente toujours les deux facettes, positive et négative, de la quête.

Souvent, d'autres actants apparaissent comme importants dans la mise en œuvre de la quête par le sujet. L'adjuvant est ce (ou celui) qui aide le sujet dans sa quête ou qui favorise l'obtention de l'objet positif. Ce (ou celui) qui détient ou possède l'adjuvant et permet au sujet d'en bénéficier est le destinateur positif. De manière symétrique, l'opposant est ce (ou celui) qui contrarie le sujet dans sa quête, qui empêche ou compromet l'obtention de l'objet positif ou qui pousse le sujet vers l'objet négatif. Ce (ou celui) qui fait obstacle en envoyant l'opposant sur la route du sujet est le destinateur négatif. Enfin, ce (ou celui) qui reçoit les effets de la réalisation de la quête est le destinataire, positif ou négatif. Le schéma de quête dans sa version la plus complète peut être représenté comme suit :

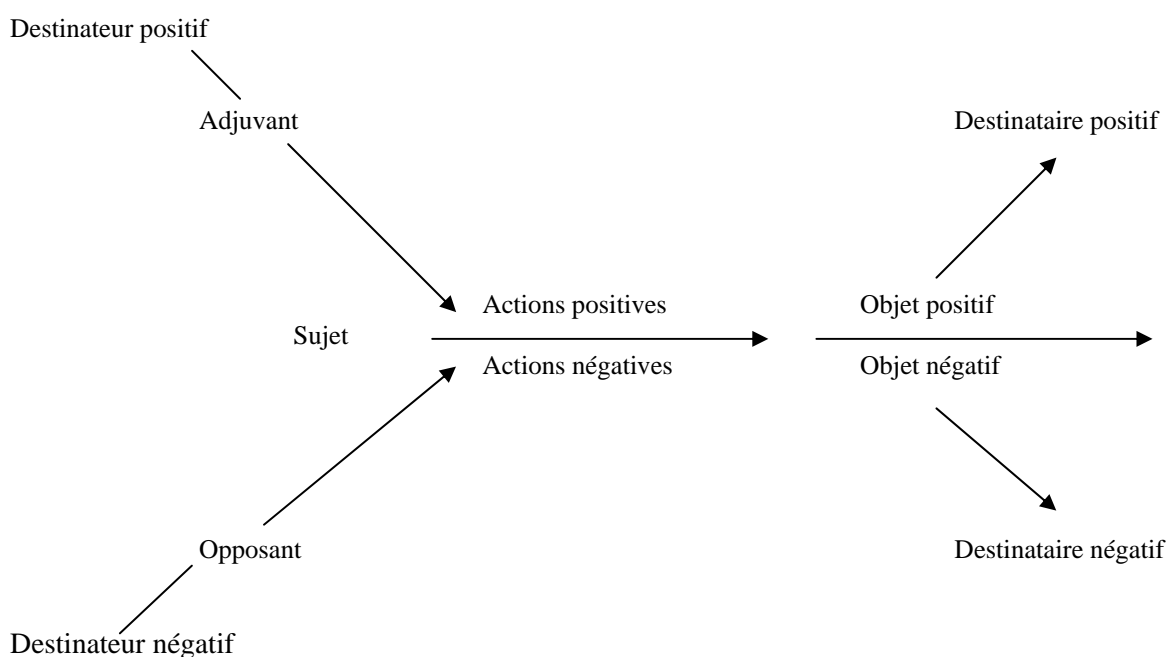


Figure 13 : Schéma de quête complet selon Piret et al. (1996, p. 81)

⁶⁷ Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale : recherche et méthode*, Larousse.

Comme l'indiquent Piret et al. (1996), il existe des configurations particulières du schéma de quête. C'est le cas lorsqu'une même réalité occupe différentes positions actantielles, par exemple si un même personnage est à la fois sujet et destinataire (le sujet peut être le bénéficiaire de sa propre quête) ou encore simultanément destinataire positif et négatif (il joue alors un rôle ambivalent). Une autre configuration particulière se présente lorsqu'un actant est occupé par plusieurs réalités. Il peut par exemple y avoir plusieurs adjuvants, plusieurs opposants, etc.

Le schéma de quête est une méthode d'analyse relativement souple. Nous avons donc décidé de l'adapter pour présenter nos résultats d'analyse qualitative de manière à la fois synthétique et dynamique. Cet outil permet de saisir le processus du développement professionnel de la personne durant son assistantat et de mettre en évidence les éléments significatifs qu'elle a identifiés durant l'entretien. Le schéma adapté se présente comme suit :

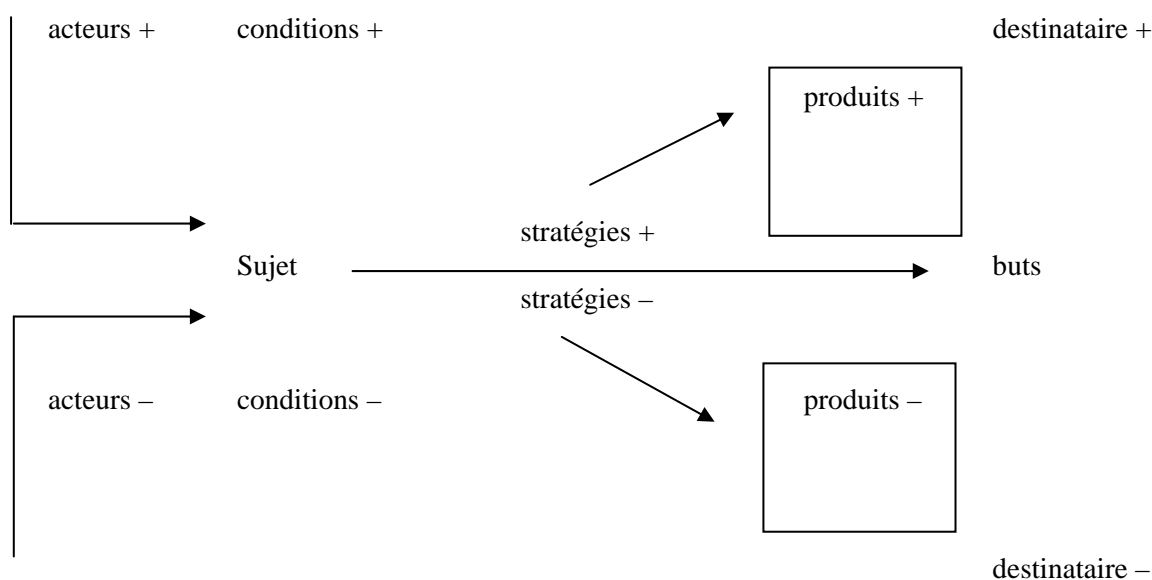


Figure 14 : Schéma de quête adapté (inspiré de Piret et al., 1996, p. 81)

En tant que sujet, la personne se situe au cœur du schéma. Elle poursuit différents buts, qui guident les stratégies de développement professionnel mises en œuvre. Sur chaque facette – positive et négative – du schéma, divers acteurs apparaissent, qui créent les conditions favorables et défavorables au développement professionnel de la personne. C'est dans le cadre de ces conditions spécifiques que les stratégies de développement professionnel sont mises en œuvre pour atteindre les buts visés. La quête se concrétise par l'obtention de produits positifs et négatifs, dont la personne elle-même est le plus souvent à la fois le destinataire positif et négatif.

Après cette description des méthodes de recherche utilisées, nous allons passer à la présentation des résultats. Seules les synthèses sont présentées ici, d'abord celle des résultats de l'étude quantitative, puis celle des résultats de l'étude qualitative (analyse inter-cas). Les résultats détaillés de chaque étude peuvent être consultés en annexe (cf. Annexe 7).

Chapitre IV – Présentation des résultats

Ce chapitre présente la synthèse des résultats de la recherche, d'abord ceux de l'étude quantitative effectuée au moyen du questionnaire, puis ceux de l'étude qualitative conduite à travers les entretiens semi-dirigés. Les résultats détaillés des analyses réalisées pour chaque étude sont présentés en annexe (cf. Annexe 7). Le lecteur est invité à s'y référer pour consultation. Pour l'étude quantitative, il s'agit des résultats des analyses statistiques. Pour l'étude qualitative, il s'agit des études de cas individuels.

1. Synthèse des analyses quantitatives

En combinant diverses méthodes statistiques, les analyses ont tout d'abord permis de décrire le sens que les assistants donnent à leur parcours, en examinant leurs motivations de départ, les diverses activités effectuées, leur sentiment de préparation, les difficultés rencontrées et leurs projets d'avenir. Ensuite, nous avons pu décrire les expériences des assistants à l'Université de Fribourg, en analysant le niveau de correspondance de l'assistantat à leurs attentes préalables et leurs besoins en ressources supplémentaires, de même que leur perception de l'utilité de l'assistantat et de leur entourage professionnel pour la préparation de leur future carrière. Finalement, les analyses ont permis de dresser un état des lieux du développement professionnel des assistants, en identifiant les stratégies de développement professionnel mises en œuvre, les dimensions de développement et les conditions qui favorisent ou empêchent ce processus. Nous allons maintenant présenter une synthèse des résultats détaillés en annexe (cf. Annexe 7). Nous resterons pour le moment assez près des données ; le lien avec le cadre conceptuel sera effectué dans la partie de discussion des résultats, qui intégrera les résultats quantitatifs et qualitatifs (chapitre V – Discussion des résultats).

1.1. Le sens que les assistants donnent à leur parcours et à leur expérience : motivations de départ, vécu sur le terrain et projets d'avenir

Notre étude a tout d'abord permis d'identifier différents types de buts poursuivis par les assistants lorsqu'ils choisissent de postuler pour l'assistantat et de se lancer dans un doctorat. Si les buts d'apprentissage apparaissent comme centraux dans les deux cas, d'autres motivations interviennent de façon différenciée. Nous mettrons également en lumière les obstacles rencontrés par les assistants débutants et les ayant empêchés de commencer leur thèse.

Le choix de l'assistantat : buts d'apprentissage et buts pragmatiques

Pour commencer, l'analyse factorielle a mis en évidence trois types de buts pouvant pousser les assistants à s'intéresser à ce poste : des buts de carrière et de socialisation professionnelle, des buts

d'apprentissage et des buts pragmatiques. Ces résultats attirent notre attention sur la variété des buts qui peuvent, seuls ou conjugués, pousser les assistants à choisir ce poste.

Ensuite, les analyses descriptives, globales et par sous-groupes, ont indiqué que les motivations principales pour postuler comme assistant relevaient en priorité des buts d'apprentissage. Ce sont surtout l'intérêt pour la discipline dans laquelle ils travaillent et l'envie de développer des compétences qui ont poussé les répondants à postuler ; ceux-ci déclarent aussi avoir envisagé l'assistantat comme une occasion de formation continue après leurs études. Ces aspects sont très massivement cités au sein de l'échantillon global et des divers sous-groupes.

Les analyses ont en outre montré l'importance des buts pragmatiques. A ce niveau-là, c'est avant tout l'aspect financier qui s'avère un déclencheur important, soit le fait de pouvoir obtenir un financement pendant le doctorat, et ce même si le salaire d'assistant n'est pas très élevé. Cet aspect paraît important surtout pour les femmes, les assistants dès 35 ans et les germanophones, toutes facultés confondues. Considérant l'effet de l'âge, on peut émettre l'hypothèse qu'il s'avère plus critique pour les assistants dès 35 ans d'avoir un revenu, a fortiori s'ils envisagent de fonder une famille ou s'ils ont déjà des enfants. Toujours dans les buts pragmatiques, les répondants ont aussi évoqué le fait qu'on leur ait proposé une place d'assistant, ce qui a contribué à leur choix du poste ; à noter que la relation avec le futur supérieur est un aspect central à prendre en compte. Le fait de s'être vu proposer une place s'avère particulièrement important pour les assistants de langue maternelle française ou autre, en lettres et en sciences, quels que soient leur sexe et leur âge. Ceci rappelle le modèle du compagnonnage et révèle des représentations particulières de l'assistantat de la part de certains professeurs et de certains assistants.

Pour finir, on remarque que les buts de carrière et de socialisation professionnelle n'apparaissent pas comme des motivations fondamentales dans notre étude pour le choix de l'assistantat. On peut quand même relever deux éléments cités par les répondants : l'intérêt pour l'enseignement universitaire et le contact avec les étudiants ainsi que la combinaison recherche-enseignement propre à l'assistantat. Ces aspects ressortent dans l'analyse globale, mais ne sont cités que par quelques rares sous-groupes comme motivations principales les ayant poussés à choisir l'assistantat.

Ainsi, les analyses montrent qu'il ne faut pas croire, par exemple, que tous les assistants se projettent forcément dans une carrière académique et se passionnent intrinsèquement pour la recherche, ni que l'assistantat est toujours un choix par défaut opéré en l'absence d'alternatives professionnelles. Il s'avère fondamental de reconnaître la présence des buts d'apprentissage chez les assistants et de ne pas sous-estimer le rôle des buts pragmatiques ; tous deux agissent généralement de concert pour pousser les assistants à choisir ce mandat. Mais attention à ne pas négliger non plus la présence d'éventuels buts de carrière et de socialisation professionnelle.

Finalement, l'essentiel est de reconnaître la diversité des buts possibles, de les identifier chez les assistants et d'en tenir compte dans les mesures d'encouragement de leur développement

professionnel. Cette démarche peut aussi éventuellement avoir un impact sur les procédures d'engagement des assistants, les professeurs pouvant détecter les motivations des candidats et faire leur choix en conséquence, en fonction de ce qui leur semble être le profil le plus adapté pour le poste.

Commencer le doctorat : buts d'apprentissage et buts de carrière et de socialisation professionnelle

En ce qui concerne les motivations à commencer une thèse – ce qui est le cas de plus de 90% des répondants au questionnaire – l'analyse factorielle a mis en évidence trois types de buts : des buts de carrière et de socialisation professionnelle, des buts d'apprentissage et la réponse à des pressions externes. Ces résultats montrent que les objectifs poursuivis par les assistants en se lançant dans le doctorat sont variés ; ils peuvent agir seuls ou de manière combinée.

Ensuite, les analyses descriptives, globales et par sous-groupes, ont mis en évidence l'importance conjointe des buts d'apprentissage d'une part et des buts de carrière et de socialisation professionnelle d'autre part. Au niveau des buts d'apprentissage, les doctorants évoquent surtout leur envie de développer leurs propres idées et leur intérêt pour un sujet de recherche particulier. Les répondants citent aussi très massivement l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi ; cette motivation peut être rapprochée des buts d'apprentissage, même si l'item correspondant a été laissé de côté lors de l'analyse factorielle.

Pour ce qui est des buts de carrière et de socialisation professionnelle, l'envie d'acquérir des qualifications supplémentaires apparaît comme une motivation centrale pour une majorité de doctorants, à l'exception des 40 ans et plus, des germanophones et des théologiens. Toujours dans ces mêmes buts, l'espoir de favoriser son insertion professionnelle et sa carrière future est une raison citée avant tout par les hommes, les germanophones, et les doctorants en droit et en sciences économiques et sociales (SES). Quant au fait de considérer le doctorat comme une étape nécessaire en vue d'une carrière scientifique, c'est un aspect mentionné surtout par les doctorants en sciences. Ces résultats mettent en évidence des différences selon la faculté d'appartenance, montrant ainsi des différences de perception du doctorat entre les différentes disciplines. Par exemple, il semble perçu comme particulièrement utile sur le marché du travail dans les domaines du droit et des SES et comme nécessaire à la carrière scientifique surtout en sciences.

Pour finir, on remarque que le fait de commencer une thèse n'apparaît pas vraiment comme soumis à des pressions externes dans notre étude. On peut quand même mentionner l'importance des encouragements de la part du professeur responsable pour certains sous-groupes, en particulier les assistants d'une autre langue maternelle que le français ou l'allemand et ceux issus de la Faculté des Lettres et de la Faculté des SES.

L'assistantat n'est pas particulièrement considéré par nos répondants comme un bon début en vue d'une carrière académique et ces derniers ne poursuivent pas vraiment des buts de carrière et de socialisation professionnelle en postulant pour ce mandat. Ces buts-là apparaissent en revanche comme relativement importants au moment de commencer une thèse, surtout pour le diplôme et les qualifications attachés au doctorat. Les analyses ont aussi montré que les buts d'apprentissage étaient fondamentaux dans le choix tant de l'assistantat que du doctorat. Plus précisément, l'assistantat est considéré comme une phase de formation permettant de développer des compétences, alors que le doctorat est plutôt vu comme une période de travail personnel, où le doctorant va pouvoir développer son propre projet de recherche et approfondir un sujet particulier.

L'assistantat correspond à un vrai projet de développement pour les assistants et les doctorants

Au vu de ces résultats, on peut raisonnablement affirmer que les assistants de notre échantillon se considèrent comme des enseignants chercheurs en développement et qu'ils voient la période de l'assistantat et du doctorat comme fournissant des occasions d'apprentissage. Notons d'ailleurs que 97.5% des répondants au questionnaire ont déclaré avoir réalisé des apprentissages depuis le début de leur engagement comme assistant. Ces constats sont importants, car le fait de considérer les assistants comme des professionnels en développement ne va pas nécessairement de soi au sein des institutions et des équipes de travail. De même, le fait qu'ils puissent avoir besoin d'encadrement et de soutien pour leurs tâches d'enseignement et de recherche n'est pas toujours reconnu ; certains assistants disent avoir été livrés à eux-mêmes et déplorent le manque d'accompagnement dont ils ont bénéficié.

Comme nous l'avons déjà dit, il s'agit surtout de reconnaître la diversité des buts possibles pouvant pousser les assistants à s'engager dans l'assistantat et dans le doctorat et d'en tenir compte dans les mesures de soutien à leur développement professionnel. En particulier, et même si cet aspect n'est cité comme prioritaire que par quelques sous-groupes de notre échantillon, nous pouvons souligner l'importance des encouragements du professeur, au moment de commencer la thèse et tout au long du processus doctoral. Nous y reviendrons lorsque nous discuterons des éléments liés à la supervision doctorale. A noter que l'encadrement par les supérieurs apparaît comme un point critique de l'assistantat en général.

Le manque de temps et des difficultés dans le choix du sujet empêchent les assistants débutants de commencer leur thèse

Et qu'en est-il des rares assistants de notre échantillon n'ayant pas commencé de thèse ? Pour rappel, il s'agit majoritairement de femmes, de germanophones et de représentants de la Faculté des Lettres ; à une exception près, tous sont dans leur première année d'assistantat. Pour expliquer leur situation, ces personnes invoquent avant tout des raisons isolées, comme le manque de temps ou le manque

d'inspiration quant au sujet à traiter. Le premier obstacle est de type structurel, le second de type personnel.

Plusieurs solutions sont possibles, comme conseiller et accompagner les assistants dans le choix de leur sujet de thèse, ou encore veiller à leur laisser suffisamment de temps, même au début du processus, pour réaliser le travail préparatoire nécessaire à la détermination de leur thème. Ces résultats montrent bien qu'il n'est pas toujours facile de commencer tout de suite son projet de thèse au début de l'assistantat, ce dernier comportant déjà de nombreux aspects nouveaux à découvrir et à gérer et représentant une charge de travail non négligeable pour les débutants.

Trouver un équilibre entre recherche, enseignement et tâches annexes : un défi

Afin de rendre compte des multiples activités effectuées par les assistants, nous synthétisons ici les données détaillées dans la présentation de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Rappelons que, selon le règlement concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques, les assistants diplômés de l'Université de Fribourg doivent pouvoir consacrer la moitié de leur temps de travail à leur thèse de doctorat, l'autre moitié étant dévolue à des tâches diverses spécifiées dans leur cahier des charges (p. ex. activités d'enseignement, administration, collaboration à des projets de recherche, etc.)⁶⁸. Le questionnaire nous a permis de mettre en évidence les diverses tâches réalisées par les assistants, mais pas de chiffrer leur importance en temps de travail.

Concernant les activités de recherche, la thèse de doctorat occupe effectivement une très large majorité des répondants au questionnaire, ce qui correspond bien au cahier des charges des assistants fribourgeois. Par ailleurs, ils mènent à bien les activités classiques d'un chercheur : participer à des congrès, colloques et conférences en tant qu'auditeur ; présenter des communications lors de congrès, colloques et conférences ; préparer des publications. D'autres tâches consistent à collaborer à des projets de recherche, à revoir des articles pour des revues scientifiques (peer-review) ou à préparer des demandes de fonds. A noter qu'une seule personne déclare n'avoir aucune activité de recherche.

Au niveau des activités d'enseignement, les assistants sont très impliqués dans l'évaluation des apprentissages des étudiants : évaluation des travaux écrits, correction des examens écrits, passation des examens oraux (notamment comme assesseur) et préparation des questions d'examen. Un autre domaine d'activité important concerne l'encadrement des étudiants lors de travaux écrits. Les assistants sont également responsables de l'animation de séminaires, travaux pratiques et exercices, dépendamment de leur discipline. La grande majorité des tâches pédagogiques a lieu au niveau

⁶⁸ Règlement du 15 février 2001 concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques, Art. 15, al. 1 et 3 (http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/2_2_1.pdf)

bachelor et une petite moitié au niveau master. A noter que seules huit personnes déclarent n'avoir aucune activité d'enseignement.

Au niveau des activités annexes, de nombreux assistants doivent effectuer des tâches pour leur professeur : recherche de documentation, photocopies, préparation de présentations PowerPoint, gestion de ressources mises à disposition des étudiants sur la plateforme Moodle, etc. L'organisation d'événements scientifiques représente également une tâche importante des répondants au questionnaire, de même que le conseil aux étudiants et la participation à des commissions, conseils et comités. Les activités accessoires comprennent aussi des tâches informatiques et des tâches de secrétariat. Seules onze personnes déclarent n'avoir aucune activité annexe à effectuer.

Constatant la multiplicité des tâches à effectuer, il n'est pas surprenant que certains répondants au questionnaire évoquent une charge de travail conséquente, voire parlent même de surcharge et de stress. Nos analyses montrent une très forte diversité des situations vécues par les assistants et de grandes différences entre les cahiers des charges réels des uns et des autres, tant au niveau de la nature des tâches qui leur sont confiées qu'au niveau de la charge de travail. Par ailleurs, les assistants relèvent très souvent des difficultés à trouver du temps pour leur thèse. Ceci laisse à penser que la disposition du règlement susmentionné, indiquant que les assistants doivent pouvoir consacrer la moitié de leur temps de travail à leur thèse de doctorat, n'est de loin pas toujours respectée.

Les assistants se sentent moyennement bien préparés aux tâches d'enseignement et de recherche qui leur sont confiées

Les activités réalisées dans le cadre du doctorat sont nombreuses et variées. Si l'organisation du temps de travail pose souvent problème, les assistants ne sont pas non plus toujours bien armés pour faire face à toutes les tâches qui leur échoient. Il nous a donc paru important d'investiguer un aspect souvent présenté comme critique dans la littérature : le sentiment de préparation des assistants pour leurs tâches d'enseignement et de recherche.

Les analyses globales montrent que les répondants de notre échantillon se déclarent moyennement préparés pour les missions qui leur sont confiées. La situation des assistants de l'Université de Fribourg apparaît cependant comme moins grave que dans certains résultats d'études antérieures. Globalement, nos répondants indiquent se sentir un peu plus au clair pour ce qui touche à la recherche qu'à l'enseignement. Ceci peut être expliqué en partie par le fait que tous les assistants ont effectué des études universitaires et rédigé un travail de licence ou de master leur ayant permis d'acquérir des bases au niveau scientifique, alors qu'une petite moitié seulement de notre échantillon bénéficie d'une préparation préalable dans l'enseignement sous forme d'expérience ou de formation antérieure.

Ensuite, les analyses par sous-groupes ont mis en évidence des différences plus précises. Ainsi, pour ce qui touche aux activités pédagogiques, les femmes, les moins de 30 ans, les répondants de la Faculté de Droit et de la Faculté des Lettres, ainsi que les assistants et doctorants débutants se sentent particulièrement mal préparés. À l'inverse, les assistants d'une autre langue maternelle que le français ou l'allemand, ceux de la Faculté des SES, les assistants et doctorants expérimentés et ceux qui avaient déjà une formation et/ou une expérience dans l'enseignement se sentent particulièrement bien préparés pour leurs tâches pédagogiques. Ces résultats montrent tout d'abord une augmentation du sentiment de préparation à l'enseignement au fil des ans, et donc l'importance de l'expérience accumulée durant l'assistantat pour se sentir toujours plus apte à mener à bien ses missions pédagogiques. On peut également relever le rôle d'une préparation antérieure dans l'enseignement aidant à faire face sereinement à ses tâches dans ce domaine. Les difficultés évoquées par les répondants au questionnaire dans le cadre de l'enseignement concernent surtout leurs débuts dans l'enseignement : devoir enseigner sans aucune préparation, et même parfois sans aucun accompagnement, s'avère compliqué.

Pour ce qui touche aux activités scientifiques, ce sont les hommes, les répondants de la Faculté de Théologie, ainsi que les assistants et doctorants en milieu de parcours qui se sentent les moins bien préparés. À l'inverse, les moins de 30 ans et les 40 ans et plus, les assistants d'une autre langue maternelle que le français ou l'allemand, ceux de la Faculté de Droit, les assistants et doctorants en début et en fin de parcours, ainsi que les participants à une offre de soutien à la recherche se sentent particulièrement bien préparés. Ceci montre que le fait de prendre part à des dispositifs de soutien à la recherche joue un rôle important dans le sentiment de préparation. Le fait de vouloir se préparer à mener à bien sa thèse ou des projets de recherche représente d'ailleurs, comme nous le verrons plus loin, l'une des motivations principales poussant les assistants à participer à des dispositifs formels. Les difficultés mentionnées par les répondants au questionnaire concernant la recherche relèvent à la fois d'un manque de préparation méthodologique et d'un manque d'encadrement de la part des superviseurs.

En outre, les analyses montrent que l'aspect temporel semble jouer différemment pour la préparation aux activités de recherche que d'enseignement. Plutôt linéaire dans le deuxième cas, avec une augmentation constante du sentiment de préparation pédagogique, le sentiment de préparation pour les missions scientifiques présente plutôt une évolution en « U » : élevé au départ, lorsque les tâches à réaliser sont plutôt faciles et déjà bien maîtrisées, puis plus faible en milieu de thèse lorsque le projet est effectivement mis en œuvre et que des difficultés surgissent, et enfin à nouveau en augmentation vers la fin lorsque les obstacles sont surmontés et que le bout du tunnel apparaît. À noter que, lors des entretiens de la partie qualitative, plusieurs répondants ont évoqué une alternance de phases de stimulation et de découragement, de hauts et de bas, qui feraient selon eux partie intégrante du processus doctoral. Ils ont également déclaré se sentir toujours plus à l'aise dans leurs activités

pédagogiques au fil des ans et de l'expérience accumulée, ce qui correspond bien à l'évolution plus linéaire mise en évidence dans l'étude quantitative.

Les assistants aspirent à faire de la recherche et plébiscitent la carrière académique universitaire

Qu'en est-il des projets professionnels après l'assistantat ? Les analyses globales montrent que les deux carrières principalement envisagées par les répondants au questionnaire sont la recherche, dans le secteur public ou privé, et la carrière académique universitaire. Les analyses par sous-groupes confirment ces résultats.

Un emploi dans la recherche est mentionné par toutes les catégories de répondants. La seule exception se situe au niveau de la faculté d'appartenance : une carrière dans la recherche est envisagée seulement par les représentants de la Faculté des Lettres et de la Faculté des Sciences. Ceux de la Faculté de Droit et de la Faculté des SES souhaitent quant à eux fortement travailler dans le secteur public ou privé, mais sans que ce poste implique nécessairement des activités scientifiques. On peut faire l'hypothèse qu'en droit et en économie, les postes de recherche sont moins nombreux qu'en sciences et en lettres, avec en parallèle des perspectives professionnelles plus larges sur le marché du travail public ou privé (par exemple comme juriste, avocat, économiste, consultant, etc.). A noter que les assistants en sciences envisagent aussi volontiers un emploi dans le privé, grâce par exemple à des opportunités dans l'industrie.

La carrière académique universitaire constitue le deuxième projet envisagé par la quasi-totalité des sous-groupes, en particulier par les francophones et les assistants en lettres et à l'exception des assistants dès 40 ans. On remarque donc que, malgré les débouchés difficiles dans le monde académique, cette carrière représente un rêve pour de nombreux assistants. On peut aussi relever que l'anonymat du questionnaire a certainement permis aux répondants d'exprimer plus librement leurs souhaits de carrière, alors qu'ils formuleraient peut-être différemment leurs perspectives professionnelles dans un autre contexte. En effet, nous avons remarqué qu'il était difficile pour certains assistants, en particulier pour les femmes, d'évoquer franchement leurs projets de carrière de manière directe et personnelle ; des aspects liés au sentiment d'efficacité personnelle et à la nécessité de faire preuve d'un certain réalisme peuvent jouer un rôle dans cette retenue affichée. Quoi qu'il en soit, cette ambiguïté doit être prise en compte : il faut être conscient que les désirs profonds ne sont pas toujours exprimés au grand jour, mais que leur existence cachée joue un rôle dans la représentation de ses rôles et de son avenir professionnel et, partant, dans les stratégies de développement professionnel mises en œuvre. Par ailleurs, il est intéressant de noter que les assistants ayant déjà pris part à un dispositif de soutien à la recherche voient plus massivement leur avenir dans le monde de la recherche ou dans le milieu académique que ceux qui ne se sont pas spécifiquement formés au niveau scientifique.

Quant à un poste dans une haute école, c'est une perspective évoquée surtout par certains groupes de répondants, à savoir les 35-39 ans, les assistants en lettres, les assistants et doctorants plus avancés (dès la 4^{ème} année) et ceux au bénéfice d'une préparation à l'enseignement (sous forme de formation ou d'expérience antérieure ou sous forme de participation à une offre de soutien à l'enseignement). Le fait d'être spécifiquement préparé aux tâches pédagogiques correspond assez bien à un emploi dans une haute école, celles-ci mettant, pour le moment encore, davantage l'accent sur l'enseignement et la pratique que sur la recherche. Si les assistants et doctorants plus âgés et plus avancés dans leur parcours envisagent plus volontiers une carrière dans une haute école, on peut penser que c'est parce qu'avec le temps, ils ont vu l'importance de prévoir un plan B, notamment en cas d'échec dans la recherche ou dans le monde académique, deux carrières qu'ils envisagent néanmoins toujours fortement.

Des projets professionnels en lien avec les buts poursuivis durant l'assistantat et le doctorat ?

S'intéressant au lien entre les motivations de départ pour l'assistantat et les projets professionnels envisagés par la suite, on remarque un certain décalage. En effet, notre étude a montré que les assistants aspirent à faire de la recherche et plébiscitent la carrière académique universitaire. Or, de façon générale, les buts d'apprentissage et les buts pragmatiques apparaissent comme les raisons principales pour postuler comme assistant, alors que les buts de carrière et de socialisation professionnelle semblent nettement moins importants. Il est particulièrement intéressant de noter que les items suivants ont obtenu des moyennes globales assez faibles : « J'ai envisagé ce poste comme un bon début en vue d'une carrière académique » ($\mu = 0.20$) et « Je voulais faciliter mon entrée dans l'enseignement supérieur » ($\mu = 0.28$). Néanmoins, d'autres items rattachés aux buts de carrière et de socialisation professionnelle ont obtenu des moyennes plus élevées, témoignant ainsi d'un certain intérêt pour le domaine académique : « J'étais intéressé par l'enseignement universitaire et le contact avec les étudiants » ($\mu = 0.87$) et « Ce poste me permettait de conjuguer recherche et enseignement » ($\mu = 0.87$).

Le fait que l'assistantat soit très largement perçu par les assistants comme une phase d'apprentissage et de formation continue permet de penser que ceux-ci le considèrent plutôt comme une suite des études et pas vraiment comme une préparation directe à leur future carrière. Notons malgré tout que, comme nous le verrons par la suite, certaines activités liées à l'assistantat – les activités scientifiques et, dans une moindre mesure, pédagogiques – sont jugées très utiles à la préparation de la carrière. On peut donc faire l'hypothèse que la perception de l'assistantat comme une phase préparatoire pour l'avenir professionnel apparaît en cours de route et surtout lorsque les assistants y sont rendus attentifs, mais

que cela n'est pas au centre de leurs préoccupations de départ et que cela ne relève pas d'une planification précise et réfléchie de la carrière.

On peut d'ailleurs encore souligner que les motivations à commencer une thèse relèvent quant à elles beaucoup plus des buts de carrière et de socialisation professionnelle, ce qui montre un lien plus étroit entre le doctorat et les deux carrières prioritairement envisagées par nos répondants. En particulier, certains items témoignent de ce lien (moyennes globales) : « Je voulais améliorer mes chances d'insertion et/ou de carrière professionnelle » ($\mu = 0.80$) et « J'ai envisagé le doctorat comme une étape nécessaire en vue d'une carrière scientifique » ($\mu = 0.54$). Les assistants se montrent donc relativement conscients de l'importance du doctorat pour une carrière dans la recherche et dans le monde académique. Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, les buts d'apprentissage s'avèrent aussi centraux au niveau des motivations à commencer une thèse, étayant ainsi la vision du doctorat comme une phase de formation centrée sur le développement de compétences et sur la poursuite d'un projet personnel.

1.2. Etre assistant à l'Université de Fribourg : une diversité d'expériences

Comment les assistants diplômés de l'Université de Fribourg vivent-ils leur assistanat ? Sont-ils satisfaits de leur expérience ? Les ressources disponibles pour faire face aux exigences de leur fonction sont-elles suffisantes ? Et dans quelle mesure l'assistanat contribue-t-il à leur préparation de leur avenir professionnel ? Nous synthétisons ici les résultats relatifs aux conditions spécifiques offertes à l'Université de Fribourg.

Un besoin de politiques claires et ciblées concernant l'assistanat et la valorisation de l'enseignement

L'un des principaux constats – déjà mentionné auparavant – concerne la diversité des situations vécues par les répondants au questionnaire. Les assistants ne bénéficient clairement pas tous des mêmes conditions de travail, ce qui pose un problème d'équité. En effet, les professeurs responsables jouissent d'énormément de liberté dans la conduite de leurs équipes, d'où des différences très importantes entre les départements ou instituts, et même d'une équipe de travail à l'autre. A ce sujet, on peut supposer un certain manque de leadership de la part des instances directrices, en particulier les Décanats et le Rectorat, qui cautionnent – voire encouragent indirectement – le statu quo, et donc les inégalités de traitement entre assistants.

Des directives et des prises de position explicites permettraient de clarifier des situations souvent floues au sujet de l'assistanat. A noter que certains efforts, essentiellement d'ordre administratif, ont été récemment réalisés à ce niveau, par exemple avec l'élaboration d'un guide de bonnes pratiques

pour l'engagement des assistants⁶⁹. Néanmoins, des besoins urgents se font sentir au niveau de la gestion des équipes d'enseignement et de recherche.

Or, l'influence du contexte institutionnel, et plus spécifiquement de la vision stratégique de la direction, a été mise en évidence dans la littérature, notamment dans le cadre du projet européen HY-SUP⁷⁰. A travers des entretiens semi-dirigés auprès d'enseignants du supérieur et de responsables institutionnels, ce projet a questionné la relation entre contexte organisationnel et développement de dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur. Les résultats montrent que « les responsables institutionnels ne déterminent pas de politique claire et ciblée »⁷¹ en matière de dispositifs hybrides et que ce type de dispositif pédagogique n'est pas pris en compte de manière spécifique au sein de l'organisation, « ni dans les évaluations d'enseignement ni dans la gestion de la qualité au sein de l'établissement »⁷². Les chercheurs soulignent encore que « les efforts parfois très importants en temps, en énergie et en créativité des enseignants qui essaient d'adapter leurs enseignements aux nouveaux besoins des étudiants, ne sont pas reconnus de manière spécifique dans leur carrière »⁷³.

Dans le cadre de cette thèse, nous pouvons constater que le manque de politiques claires et ciblées conduit à une grande diversité de situations et à un flou généralisé concernant l'assistantat. La valorisation de l'enseignement à l'échelle de l'institution apparaît aussi comme une dimension à clarifier. Enfin, les efforts consentis par les collaborateurs – et notamment par les assistants – en faveur de l'enseignement et de leur développement professionnel en général ne sont que peu reconnus. Afin de déterminer l'importance du contexte institutionnel et de la vision stratégique de la direction, des études comparatives pourraient être envisagées. Par exemple, l'Université de Lausanne a mis en place une procédure par laquelle les professeurs et les maîtres d'enseignement et de recherche doivent soumettre, tous les six ans, un rapport d'auto-évaluation faisant état de leurs activités de recherche, d'enseignement et d'administration. Un dossier d'enseignement doit être intégré à ce rapport d'auto-évaluation. « L'UNIL fait donc preuve d'innovation en Suisse en valorisant l'enseignement au même titre que la recherche universitaire, une tendance de plus en plus marquée à l'échelle internationale. »⁷⁴ Même si cette mesure spécifique concerne les enseignants chercheurs les plus haut placés dans la hiérarchie académique, nous pouvons raisonnablement penser que la politique de valorisation de l'enseignement de l'Université de Lausanne a des effets bien plus étendus et touche l'ensemble des

⁶⁹ Document « Best Practices » pour l'engagement des assistant-e-s à l'Université de Fribourg édité par le Service du personnel :

http://www.unifr.ch/sp/assets/files/documents%20fr/Documents/broch_bestPractice-F-web-3.pdf

⁷⁰ www.hy-sup.eu

⁷¹ Source : site web du projet HY-SUP

(<http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544&read=true&pageId=1747>)

⁷² Idem note 71

⁷³ Idem note 71

⁷⁴ Source : Brochure « La place du dossier d'enseignement dans la carrière enseignante à l'UNIL », Centre de Soutien à l'Enseignement, Université de Lausanne (2012)

(http://www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/dossier_enseignement.pdf)

collaborateurs. Il pourrait donc être intéressant d'étudier les situations vécues par les assistants de cette institution et de voir les différences par rapport à notre recherche menée à l'Université de Fribourg en fonction des contextes institutionnels différents.

L'assistanat correspond assez bien aux attentes préalables des assistants

De manière générale, le travail répond assez bien aux attentes des assistants et leur niveau de satisfaction est assez bon. Il apparaît toutefois que, si l'assistanat correspond plutôt bien à l'idée qu'ils s'en étaient forgée avant de commencer leur mandat, il ne correspond pas vraiment à ce que les assistants avaient rêvé de faire après leurs études. Nous n'avons toutefois pas plus d'indications au sujet des autres projets qu'ils auraient envisagés.

Ensuite, les analyses par sous-groupes ont indiqué que certaines catégories de répondants étaient particulièrement satisfaites de leur expérience de l'assistanat, dans le sens où celui-ci correspondait plutôt bien à leur représentation préalable du poste. C'est le cas des assistants en lettres et de ceux ayant pris part à une offre de soutien aux activités d'enseignement et/ou de recherche. A ce sujet, on peut penser que le fait de prendre part à des offres de soutien permette de se préparer à ses tâches, de se sentir plus sûr de soi et de résoudre des difficultés éventuelles, ce qui peut augmenter le sentiment de satisfaction par rapport à son travail. A l'inverse, les 40 ans et plus, les francophones et les assistants en théologie sont moins satisfaits de leur expérience de l'assistanat.

Les analyses par sous-groupes ont également mis en évidence des différences au niveau de la correspondance de l'assistanat aux projets envisagés après les études. Ainsi, certaines catégories de répondants se déclarent plus satisfaites que d'autres, notamment les 35-39 ans, les francophones et ceux qui sont engagés à moins de 50%. A l'inverse, les 40 ans et plus, les assistants en théologie et en droit ainsi que ceux n'ayant jamais pris part à une offre de soutien à la recherche sont moins satisfaits de leur mandat d'assistant par rapport aux projets idéalement envisagés.

En général, les répondants satisfaits de leur sort qualifient leur travail d'intéressant et de stimulant. Quant aux mécontents, ils citent différents aspects négatifs, comme le manque de temps pour la thèse, la charge de travail et le stress, le manque d'encadrement et de soutien pour la thèse, l'excès de travail administratif et l'atmosphère de travail très individualiste.

Peu de besoins en ressources supplémentaires identifiés : une réalité ?

Tout d'abord, un constat plutôt réjouissant se dessine : les assistants semblent relativement satisfaits des ressources mises à leur disposition, ces dernières leur permettant manifestement de mener à bien leurs activités tant pédagogiques que scientifiques. Toutefois, quelques lacunes ont été mises en évidence dans notre étude concernant la recherche. Des besoins ont été identifiés au niveau de l'encadrement de la part des supérieurs et des offres de formation spécifiques. La qualité de

l'encadrement doctoral et le respect du cahier des charges – en particulier du temps théoriquement dédié à la thèse – sont des éléments spécifiques à améliorer. En outre, des cours, ateliers et séminaires permettant aux assistants de mieux se préparer à leurs activités scientifiques et d'augmenter leur sentiment de préparation pour la recherche pourraient avantageusement être mis sur pied.

Pour ce qui touche à l'enseignement, les répondants n'ont pointé aucun déficit et n'ont exprimé aucun besoin particulier en ressources supplémentaires. Ce constat, à première vue très positif, traduit en fait une réalité plus complexe qu'il n'y paraît. En effet, il faut rappeler que les assistants font état d'un sentiment de préparation à l'enseignement plutôt moyen, ce qui permet de suspecter des manques en matière de ressources, même si ceux-ci ne sont pas identifiés comme tels par les répondants. De plus, la prudence s'impose quand on demande directement aux personnes quels sont leurs besoins dans tel ou tel domaine, car porter un jugement sur sa propre situation n'est pas des plus aisés. Il faut donc impérativement souligner ici que la non identification d'un besoin en ressources supplémentaires pour l'enseignement par les assistants ne signifie de loin pas nécessairement une absence de besoin. Diverses explications sont possibles, relatives à la faible valeur accordée à l'enseignement au niveau de l'institution, à la méconnaissance et au manque de reconnaissance des offres et services existants, ou encore à l'absence de points de repère permettant aux assistants de prendre du recul et de réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques.

Ainsi, le développement d'offres permettant aux assistants de mieux se préparer à leurs activités d'enseignement serait une option à envisager. Mais dans la situation actuelle, une telle stratégie n'aurait très certainement que peu de chances de porter ses fruits, car les problèmes sont plus profonds qu'un déficit en matière de dispositifs formels. Selon nous, c'est en effet plus globalement à l'échelle de l'institution qu'il faudrait agir, pour valoriser les activités d'enseignement et les efforts de développement professionnel de tous les enseignants – dont les assistants – dans ce domaine. Une approche systémique prenant en compte tous les niveaux de l'institution (facultés, départements et instituts, domaines d'étude, équipes) et fondée sur une stratégie spécifique en faveur de l'enseignement apparaît comme une option nécessaire pour les instances dirigeantes de l'Université de Fribourg. Ceci permettrait de clarifier les attentes à l'égard de tous les collaborateurs (des professeurs aux assistants) au niveau de l'enseignement et de faire émerger les besoins réels en matière de soutien dans ce domaine.

Comme nous l'avons vu, les assistants réalisent des activités de recherche, tout en assumant des tâches pédagogiques et administratives. Tout mener de front ne s'avère pas toujours facile et les difficultés rencontrées sont nombreuses. Nous avons donc voulu savoir si, malgré ces inconvénients, l'assistantat représentait une bonne préparation pour les projets professionnels prioritairement envisagés, à savoir la recherche et la carrière académique dans la majorité des cas.

Les activités de recherche et d'enseignement sont jugées les plus utiles pour la préparation de la carrière professionnelle

Globalement, les activités scientifiques sont perçues comme les plus utiles, à savoir mener une thèse de doctorat et participer à des projets de recherche d'une part, préparer des publications et présenter des communications scientifiques d'autre part. La préparation et la mise en œuvre des enseignements (séminaires, exercices et travaux pratiques essentiellement) et l'encadrement des étudiants sont aussi des tâches considérées comme utiles, de même que la participation à des événements scientifiques comme auditeur.

Les analyses par sous-groupes confirment cette configuration. Les activités scientifiques citées ci-dessus sont effectivement jugées très importantes par toutes les catégories de répondants. Ceci est cohérent avec les projets professionnels prioritaires de notre échantillon, à savoir une carrière dans la recherche et/ou dans le monde académique. Pour ce faire, le doctorat est le plus souvent nécessaire, de même que l'expérience des projets de recherche et les compétences de communication orale et écrite des résultats de recherche.

Pour ce qui touche à l'enseignement (préparation et mise en œuvre), ce sont essentiellement les femmes, les assistants en théologie, droit et lettres, ceux sans préparation spécifique à l'enseignement (formation et/ou expérience antérieure), ceux ayant participé à une offre de soutien à l'enseignement et ceux n'ayant jamais pris part à un dispositif de soutien à la recherche qui indiquent les activités pédagogiques comme utiles pour la suite de leur carrière.

Quant à la participation à des congrès comme auditeur, c'est un aspect valorisé surtout par les hommes, les 35-39 ans, les francophones, les assistants en sciences, ceux qui ont déjà une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement, ainsi que ceux ayant déjà participé à une offre de soutien aux activités de recherche.

On remarque que les personnes ayant déjà des préalables dans l'enseignement, par une formation et/ou une expérience, trouvent plus utile de participer à des événements scientifiques que d'enseigner, ceci étant un aspect déjà connu pour elles ; de manière complémentaire, les assistants qui ne peuvent pas compter sur de tels préalables considèrent les activités pédagogiques comme plus utiles, celles-ci représentant un domaine nouveau à découvrir et présentant d'importants défis à relever. Une différence apparaît aussi au niveau de la faculté d'appartenance, qui peut nous amener à émettre l'hypothèse que les activités d'enseignement sont peut-être plus modestes et moins centrales pour les assistants en sciences que pour ceux de théologie, droit et lettres ; ceci pourrait expliquer pourquoi les répondants de la Faculté des Sciences valorisent davantage la participation à des congrès comme auditeur et les autres répondants plutôt les activités pédagogiques.

Les tâches administratives sont considérées comme les moins utiles pour la préparation de la carrière professionnelle

Par ailleurs, il apparaît clairement que les tâches administratives (secrétariat, informatique, photocopies, etc.) sont évaluées de façon négative quant à leur utilité pour la préparation de l'avenir professionnel. Elles devraient par conséquent être limitées au maximum dans le cahier des charges des assistants, voire carrément supprimées dans la mesure du possible ; mais il est clair que cela dépend en grande partie des moyens disponibles en temps de secrétariat dans les départements et instituts et de la répartition des tâches informatiques au sein de l'institution.

Quant à d'autres activités annexes, comme l'organisation d'événements, le conseil aux étudiants et la participation à des commissions et comités, elles ne sont pas jugées totalement inutiles ; leur portée ne doit toutefois pas être surestimée et elles ne devraient en tout cas jamais être une cause de surcharge pour les assistants. Par exemple, le conseil aux étudiants devrait être strictement limité et l'organisation d'événements ne représenter qu'une tâche ponctuelle.

Ensuite, nous avons demandé aux répondants s'ils percevaient, dans leur entourage professionnel, des ressources pouvant leur être utiles pour se préparer à la carrière envisagée. Ils étaient également interrogés sur les lacunes de leur milieu de travail à cet égard.

Préparation de la carrière : utilité des ressources humaines, scientifiques et documentaires

Plus généralement, une majorité de répondants au questionnaire estiment que leur entourage professionnel présente des ressources qu'ils pourraient solliciter pour se préparer à leur avenir. Notons quand même que ce n'est pas le cas pour plus d'un quart d'entre eux, ce qui met en évidence des situations difficiles pour certaines personnes, et surtout une grande diversité de situations entre les assistants.

Les analyses par sous-groupes montrent que certaines catégories d'assistants perçoivent leur milieu professionnel de manière particulièrement favorable ; c'est le cas de 40 ans et plus, des assistants en théologie et en SES, des assistants ayant des préalables dans l'enseignement et de ceux ayant participé à un dispositif de soutien à l'enseignement et/ou à la recherche. Ce dernier aspect rend bien compte de l'importance des offres institutionnelles pour le développement professionnel des assistants, ces offres participant aussi à la perception positive de l'environnement de travail comme fournissant des ressources utiles à la préparation de l'avenir professionnel.

Parmi ces éléments favorables sont citées en premier lieu les ressources humaines (pairs et collègues, directeurs de thèse et professeurs responsables, autres professeurs du département/institut). Les répondants évoquent aussi les opportunités de participer à des conférences et à des collaborations

scientifiques (projets, publications, etc.) ainsi que la proximité des ressources documentaires (notamment les bibliothèques).

A l'inverse, d'autres sous-groupes se montrent plus critiques par rapport à leur milieu professionnel, comme les moins de 30 ans, les répondants d'une autre langue maternelle que l'allemand ou le français, les assistants en droit, les répondants sans préalables dans l'enseignement et ceux n'ayant jamais participé à un dispositif de soutien à l'enseignement et/ou à la recherche. La non participation à des offres institutionnelles est cohérente avec une perception plus négative de son environnement. On peut aussi relever que les assistants d'une autre langue maternelle que l'allemand ou le français peuvent parfois souffrir d'un certain isolement et d'un manque d'intégration professionnelle ; cela peut constituer une explication de leur perception moins positive de leur milieu de travail.

Préparation de la carrière : pour une meilleure préparation de l'après-doctorat et d'une carrière non académique

Du côté des déficits, environ la moitié des répondants estiment que leur entourage professionnel ne présente pas certaines ressources qui leur seraient utiles à la préparation de leur avenir. Ce constat est préoccupant, l'assistantat représentant une première expérience professionnelle pour de nombreux assistants et étant en principe une phase clé du parcours professionnel. Dès lors, si des ressources manquent, il s'agit de déployer les efforts nécessaires pour pallier les déficits et augmenter l'adéquation avec les besoins des assistants.

Les analyses par sous-groupes montrent que certains assistants sont particulièrement critiques à l'égard de leur milieu professionnel : les assistants dès 35 ans, ceux de la Faculté de Théologie, les assistants n'ayant pas de préparation pédagogique antérieure à l'assistantat, ainsi que ceux ayant déjà pris part à des offres de soutien à la recherche.

Les ressources à améliorer concernent l'accompagnement dans la préparation et la planification de la carrière, l'augmentation des opportunités de contacts avec le monde extra-académique et le renforcement des échanges entre doctorants.

A l'inverse, d'autres groupes identifient moins de lacunes dans leur environnement de travail, comme les moins de 30 ans, les francophones, les assistants de SES, ceux ayant des préalables dans l'enseignement et les assistants n'ayant jamais pris part à des dispositifs de soutien à la recherche.

Dans notre étude, nous avons pu identifier les stratégies de développement professionnel mises en œuvre par nos répondants pour mener à bien leurs diverses activités. Les dimensions de développement et les conditions qui favorisent ou empêchent ce processus ont également été examinées. En particulier, la (non) participation à des dispositifs de soutien aux activités de recherche et d'enseignement a été analysée, car ces dispositifs sont le plus souvent présentés comme des occasions privilégiées de développement professionnel.

1.3. Les stratégies de développement professionnel des assistants

Pour commencer, notre étude a mis en évidence une variété de stratégies utilisées par les assistants. Cette question de recherche a été investiguée pour les activités tant d'enseignement que de recherche. Cinq stratégies principales ont été identifiées : 1. solliciter l'aide des supérieurs ; 2. solliciter l'aide des pairs et des collègues ; 3. se tourner vers son entourage personnel ; 4. participer à des offres de formation ; 5. se débrouiller par soi-même. Comme nous allons le voir, certaines stratégies sont utilisées pour faire face aux tâches quotidiennes et aux difficultés rencontrées dans la pratique, alors que d'autres sont plutôt mises en œuvre dans une approche de développement professionnel globale.

Deux stratégies prioritaires : se débrouiller par soi-même et à solliciter l'aide des pairs et collègues

Les analyses globales ont montré que la stratégie 5 était clairement privilégiée par nos répondants, et ce tant pour les activités de recherche que d'enseignement. En cas de difficulté, les assistants ont ainsi tendance en premier lieu à essayer de se débrouiller par eux-mêmes. Concrètement, ils analysent la situation qui pose problème et mènent une réflexion personnelle, ils appliquent des connaissances et compétences qu'ils ont déjà et effectuent des recherches documentaires (sur le Web ou dans la littérature scientifique) ; cette dernière action est surtout menée dans le cas de problèmes avec la recherche, nettement moins dans le champ pédagogique.

La stratégie 2 apparaît également comme très importante de manière générale pour les membres de notre étude. Elle consiste à solliciter, en cas de difficultés, l'aide d'autres assistants et doctorants, ainsi que de collègues plus expérimentés, et ce tant dans le domaine pédagogique que scientifique. Ce résultat met en lumière un climat de collaboration et de solidarité au sein des équipes et des réseaux. L'échange et l'entraide entre collègues sont d'ailleurs des aspects massivement relevés par les personnes interviewées dans la partie qualitative de la recherche ; quelques bémols sont cependant à souligner à ce sujet, comme nous le verrons ultérieurement.

Ensuite, les analyses par sous-groupes ont mis en évidence des résultats plus nuancés. On constate notamment qu'en cas de problèmes liés à la recherche, les femmes, les assistants plus âgés ainsi que les assistants et doctorants débutants ont davantage tendance à se tourner vers leurs pairs et leurs collègues que les autres sous-groupes de leur catégorie. Pour ces personnes, il est particulièrement important qu'un climat d'écoute et de collaboration au sein de l'équipe soit établi.

Solliciter l'aide des superviseurs : surtout pour la recherche

Les analyses globales montrent une différence au niveau de la stratégie 1 consistant à solliciter l'aide de ses supérieurs. Alors que les superviseurs – directeurs de thèse essentiellement – semblent représenter des référents disponibles et compétents pour ce qui touche à la recherche, cela semble être nettement moins le cas avec les professeurs responsables en ce qui concerne l'enseignement. Certaines hypothèses peuvent être évoquées pour expliquer ce constat, entre autres un manque de disponibilité des professeurs pour les questions pédagogiques, la vision moins positive des assistants concernant leurs professeurs dans ce domaine ou encore le fait que les assistants préfèrent ne pas les déranger avec des problèmes liés à l'enseignement. En revanche, les superviseurs semblent être considérés par les assistants comme des aides et des ressources fiables et réceptives dans le domaine scientifique. Notons cependant encore une fois que des efforts pourraient être faits par les professeurs et les directeurs de thèse, non seulement au niveau de l'encadrement pédagogique des assistants, mais également pour la supervision doctorale.

Ensuite, les analyses par sous-groupes ont mis en exergue des résultats plus différenciés. Pour ce qui touche à la recherche, les supérieurs s'avèrent surtout sollicités par les assistants plus âgés, par ceux d'une autre langue maternelle que le français ou l'allemand et par les assistants en SES. Une recommandation à l'intention des superviseurs est de veiller en particulier à la qualité de l'encadrement offert à ces personnes-là, ainsi que de favoriser le dialogue au sein de l'équipe, de façon à ce que les pairs et collègues puissent faire office de personnes ressources pour tous.

Concernant les difficultés pédagogiques, les superviseurs sont cités seulement par les répondants d'une autre langue maternelle que le français ou l'allemand. Cette situation peut démontrer que ces assistants considèrent leurs supérieurs comme des référents disponibles et compétents au niveau de l'enseignement. Mais cela peut aussi nous faire suspecter un problème au niveau de l'intégration de ces personnes dans leur équipe. Dès lors, elles n'auraient pas tendance, contrairement aux germanophones et aux francophones, à se tourner vers leurs pairs et collègues en cas de besoin. Les différences culturelles, dont celles liées à la langue, peuvent en effet mener à des problèmes de communication et à un certain isolement des personnes d'une autre langue maternelle. C'est en tout cas une thématique qui devrait être intégrée par les professeurs dans la gestion de leur équipe.

D'autres stratégies plus globales : le rôle de l'entourage personnel et des offres de formation

Selon les analyses globales, les stratégies 3 et 4, à savoir se tourner vers son entourage personnel et participer à des offres de formation, ne sont pas mises en œuvre directement par les assistants en cas de difficultés liées aux activités de recherche ou d'enseignement. Mais ceci ne signifie pas qu'elles ne représentent pas des stratégies de développement professionnel significatives. En effet, ces ressources ont une fonction plus globale. Ainsi, les offres de formation sont suivies plutôt dans une optique de

préparation à ses missions d'enseignement et de recherche que de résolution de problèmes spécifiques, comme nous le verrons encore plus tard. Quant à l'entourage personnel, les répondants lui reconnaissent plutôt une importance au niveau du soutien psychologique et sur le long terme, même si ce soutien peut s'avérer particulièrement nécessaire dans les périodes de stress ou lors de coups durs, comme le mentionnent les personnes interviewées dans la partie qualitative de la recherche.

Les dispositifs formels, dont notamment les offres de formation, sont communément considérés comme des moyens particulièrement adéquats pour soutenir le développement professionnel des assistants. Nous avons donc investigué cette thématique en détail, tant pour la recherche que pour l'enseignement.

La participation à des offres de soutien à l'enseignement

De manière globale, un tiers seulement de nos répondants a déjà pris part à une ou plusieurs offres de soutien à l'enseignement (formations continues certifiantes ; cours, ateliers, séminaires ; programmes de mentoring ; etc.). Les analyses par sous-groupes ont mis en évidence des différences au niveau du taux de participation.

Ainsi, les femmes, les assistants plus âgés, les germanophones, les théologiens et les assistants travaillant à moins de 50% sont ceux qui participent le plus à des dispositifs formels de soutien à l'enseignement. À l'inverse, d'autres y prennent moins facilement part, à savoir les hommes, les assistants plus jeunes, les francophones, les assistants en sciences et en droit, ainsi que ceux travaillant à 50%. Des efforts d'information et de sensibilisation pourraient être déployés plus spécifiquement auprès de ces personnes-là afin d'augmenter leur taux de participation. En effet, nous avons notamment constaté que les assistants de moins de 30 ans et ceux de la Faculté de Droit se sentaient particulièrement mal préparés aux tâches pédagogiques qui leur étaient confiées ; or, ce sont paradoxalement aussi des personnes qui participent peu aux offres de soutien à l'enseignement. Une réflexion pourrait avoir lieu pour pallier cette situation.

Mais on peut aussi imaginer que les personnes ne participant pas aux dispositifs formels ressentent moins de besoin que les autres à se former ou qu'elles mobilisent d'autres types de ressources et mettent en œuvre d'autres stratégies pour faire face à leurs missions. Par exemple, les analyses montrent qu'en cas de problèmes liés à l'enseignement, les francophones font plus appel à leurs pairs et collègues que les assistants de langue maternelle allemande ou autre ; pour les assistants en sciences, l'entourage professionnel (pairs/collègues et supérieurs) représente même la première ressource mobilisée en cas de difficulté. Il s'agit donc de ne pas tirer de conclusions hâtives et de ne pas stigmatiser les groupes qui participent moins aux offres formelles de soutien à l'enseignement, car toutes les stratégies de développement professionnel sont valables.

Des buts d'apprentissage et des buts de carrière

S'intéressant aux motivations à participer à ces offres, l'analyse factorielle a mis en évidence quatre types de buts possibles : des buts de carrière, des buts d'apprentissage, la réponse à des pressions externes et des buts de socialisation professionnelle. Ensuite, les analyses descriptives, globales et par sous-groupes, ont indiqué que c'était surtout les buts d'apprentissage et les buts de carrière qui poussaient les assistants à prendre part à des dispositifs de soutien à l'enseignement. Par contre, les pressions externes liées au professeur responsable et aux habitudes au sein du département/institut d'appartenance ne semblent pas jouer de rôle central.

Pour ce qui touche aux buts d'apprentissage, la principale raison exprimée est le besoin de se préparer ou de se perfectionner pour ses tâches d'enseignement. Nous avons déjà mentionné cet aspect à plusieurs reprises et le fait qu'il soit très massivement plébiscité dans notre échantillon montre clairement son importance. Ce résultat fait écho au sentiment de préparation globalement plutôt moyen exprimé par les assistants à l'égard de leurs missions pédagogiques. Le fait de participer à des offres formelles pour répondre à son besoin de se préparer à ses tâches reflète une stratégie de développement professionnel globale et assez peu ciblée sur des aspects spécifiques. Toujours dans les buts d'apprentissage, les assistants mentionnent encore l'envie de réfléchir à leur rôle et au métier d'enseignant universitaire, ainsi que leur besoin de renforcer leur légitimité et leur crédibilité dans ce rôle.

Dans les buts de carrière, qui s'avèrent aussi très importants, les raisons invoquées pour participer à des dispositifs de soutien à l'enseignement sont les suivantes : l'envie de préparer son avenir professionnel après l'assistantat – notamment dans le domaine de l'enseignement, les compétences pédagogiques étant considérées comme importantes pour la carrière envisagée – et l'envie d'obtenir une certification supplémentaire.

On remarque enfin que les buts de socialisation professionnelle n'apparaissent pas comme centraux dans les raisons de la participation ; toutefois, les aspects sociaux – avant tout le fait de pouvoir partager ses expériences avec d'autres assistants et enseignants – sont des éléments à ne pas négliger lors de la conception et de la mise en œuvre d'offres de soutien aux activités pédagogiques.

Bénéfices principaux : augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et de l'expertise pédagogique

Puis nous avons analysé les bénéfices perçus de la participation à de telles offres. L'analyse factorielle a permis d'identifier trois types de produits : l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle au niveau de l'enseignement, la construction d'une expertise pédagogique et la contribution à la carrière et à la socialisation professionnelle.

En accord avec les principaux buts poursuivis lors de la participation, les bénéfices perçus les plus importants concernent le sentiment d'efficacité personnelle et l'expertise pédagogique. En d'autres termes, les dispositifs suivis par les répondants de notre échantillon semblent avoir plutôt bien répondu à leurs attentes et à leurs besoins. L'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle au niveau de l'enseignement se traduit selon les assistants par les signes suivants : se sentir plus à l'aise, avoir davantage confiance en soi, être plus efficace, se sentir plus motivé, ou encore ressentir davantage de plaisir. Quant à la construction d'une expertise pédagogique, elle concerne essentiellement l'acquisition de connaissances et le développement de compétences spécifiques au domaine, ainsi que la construction d'un répertoire de ressources variées. Les analyses ont montré que la contribution à la carrière et à la socialisation professionnelle n'était pas perçue comme un bénéfice central de la participation à des offres institutionnelles, même si le fait d'étoffer son CV est un élément revêtant une certaine importance.

Non participation par manque de temps et à cause de l'inadéquation de certaines offres

Enfin, qu'en est-il des deux tiers de notre échantillon qui n'ont encore jamais participé à un dispositif de soutien aux activités pédagogiques ? Quelles sont les raisons invoquées ? Assez logiquement, étant donné la récurrence de cette plainte de la part des assistants, il s'agit du manque de temps. Le cahier des charges d'un assistant est effectivement assez serré, entre la thèse et les autres activités, pédagogiques et administratives, qui lui échoient. Dans ce contexte, trouver du temps pour sa formation à l'enseignement n'est pas facile. D'où l'importance d'une sensibilisation générale de tous les acteurs aux bénéfices apportés par une préparation à l'enseignement ou par un perfectionnement des assistants dans ce domaine. En effet, comme nous l'avons souligné, le temps mis à disposition des assistants pour se former au niveau pédagogique dépend aussi de plusieurs facteurs liés aux supérieurs, par exemple leur représentation de l'importance de l'enseignement par rapport à la recherche, leur vision du rôle des assistants dans l'équipe ou encore leur représentation de l'importance de l'assistantat pour le développement professionnel et la carrière future des assistants.

Certains répondants ont aussi indiqué préférer se débrouiller par eux-mêmes plutôt que de participer à des dispositifs institutionnels, illustrant ainsi la diversité des stratégies de développement professionnel des assistants.

Notons encore que les offres actuelles, bien que considérées comme globalement adéquates, pourraient être améliorées pour prendre en compte certains besoins des assistants. Par exemple, au niveau du bilinguisme, un aspect spécifique à l'Université de Fribourg, la parité des offres en allemand et en français pourrait constituer un objectif central. En effet, on constate que l'Université de Fribourg participe activement à divers réseaux romands et francophones : le réseau RCFE (Réseau romand de

Conseil, Formation et Evaluation)⁷⁵ pour des ateliers en pédagogie universitaire ; le réseau des bureaux de l'égalité des hautes écoles de Suisse romande pour les ateliers REGARD⁷⁶ et les programmes de mentoring (StartingDoc⁷⁷ et Réseau romand de mentoring pour femmes⁷⁸) ; la CUSO (Conférence universitaire de Suisse occidentale) pour les programmes doctoraux⁷⁹ et les ateliers de développement des compétences génériques pour doctorants⁸⁰. En revanche, on trouve moins de traces de l'intégration de l'Université de Fribourg dans des réseaux alémaniques et germanophones, soit parce que celle-ci est considérée comme moins centrale, soit parce qu'elle est plus difficile à réaliser. On peut quand même citer le programme de mentoring pour femmes « Mentoring Deutschschweiz »⁸¹, auquel les chercheuses de l'Université de Fribourg ont accès. A noter également qu'à l'interne, le Centre de Didactique Universitaire de Fribourg propose son certificat de formation pédagogique en français et en allemand et son diplôme en voie bilingue⁸². Mais en général, les offres accessibles aux assistants et doctorants germanophones de l'Université de Fribourg sont nettement plus restreintes que pour leurs collègues francophones.

La participation à des offres de soutien à la recherche

Globalement, 60% environ de nos répondants ont déjà pris part à une ou plusieurs offres de soutien à la recherche (école doctorale ou programme doctoral ; summer school ; cours, atelier, séminaire ; programme de mentoring ; etc.). Les analyses par sous-groupes ont mis en évidence des différences au niveau du taux de participation.

Ainsi, les femmes, les 35-39 ans et les assistants en théologie et en SES sont ceux qui participent le plus à des dispositifs formels de soutien à la recherche. A l'inverse, d'autres y prennent moins facilement part, à savoir les hommes, les moins de 30 ans, les assistants d'une autre langue maternelle que le français ou l'allemand, les assistants en droit et ceux travaillant à 50%. Là encore, des efforts d'information et de sensibilisation pourraient être déployés plus spécifiquement auprès de ces groupes cibles afin d'augmenter leur taux de participation.

Mais on peut aussi imaginer que les personnes ne participant pas aux dispositifs formels ressentent moins de besoin que les autres à se former ou qu'elles mobilisent d'autres types de ressources et mettent en œuvre d'autres stratégies pour faire face à leurs missions. Notamment, les hommes, les assistants plus jeunes et les juristes déclarent préférer se débrouiller par eux-mêmes pour faire face aux difficultés rencontrées ; quant aux assistants d'une autre langue maternelle que le français ou

⁷⁵ <http://www.rcfe.ch/>

⁷⁶ <http://www.unifr.ch/regard/enbref/presentation>

⁷⁷ <http://www.unil.ch/mentoring>

⁷⁸ <http://www.unifr.ch/f-mentoring/fr/about>

⁷⁹ <http://www.cuso.ch/programmes-doctoraux/>

⁸⁰ <http://competences.cuso.ch/>

⁸¹ <http://www.academic-mentoring.ch/>

l'allemand, ils mentionnent leurs supérieurs comme une ressource importante. Ces stratégies sont tout aussi valables que la participation à des dispositifs formels, il s'agit avant tout de respecter la diversité des approches privilégiées par les assistants.

Des buts d'apprentissage et des buts de socialisation professionnelle

S'intéressant aux motivations à participer à des dispositifs de soutien à la recherche, l'analyse factorielle a mis en évidence trois types de buts possibles : des buts d'apprentissage, des buts de socialisation professionnelle et la réponse à des pressions externes. Ensuite, les analyses descriptives, globales et par sous-groupes, ont indiqué que c'était surtout les buts d'apprentissage et les buts de socialisation professionnelle qui poussaient les assistants à prendre part à des dispositifs de soutien à la recherche. Par contre, les pressions externes liées au directeur de thèse et aux habitudes au sein du département/institut d'appartenance ne semblent pas jouer de rôle central.

Concernant les buts d'apprentissage, les répondants indiquent prioritairement vouloir se préparer à mener à bien des projets de recherche – et en particulier leur thèse de doctorat – et rechercher des réponses à des besoins spécifiques en matière de recherche ; ils mentionnent également l'envie de mieux connaître la recherche dans leur discipline. On constate ici une différence avec la participation à des offres de soutien aux activités pédagogiques, qui a très massivement pour objectif principal de se préparer à ses missions d'enseignement : pour ce qui touche à la recherche, on remarque que les participants viennent non seulement dans un but général de préparation, mais aussi avec des questions et des attentes plus spécifiques. On peut penser que la recherche est une activité un peu plus familière que l'enseignement pour les assistants, ce qui leur permet de plus facilement formuler des objectifs de participation spécifiques.

Quant aux buts de socialisation professionnelle, qui s'avèrent tout à fait centraux dans le cadre des offres de soutien à la recherche, ils se traduisent surtout par l'envie de nouer des contacts et de partager ses expériences avec d'autres doctorants et chercheurs. Ceci constitue une autre différence par rapport à la participation à des dispositifs de soutien à l'enseignement, pour laquelle les buts de socialisation professionnelle apparaissent comme mineurs par rapport aux buts d'apprentissage et aux buts de carrière.

De multiples bénéfices perçus

Ensuite, nous avons analysé les bénéfices perçus de la participation à des dispositifs de soutien à la recherche. L'analyse factorielle n'a pas abouti, mais en nous fondant sur les résultats obtenus pour décrire les produits de la participation à des offres de soutien à l'enseignement, nous pouvons

⁸² Formation en Enseignement supérieur et Technologie de l'éducation Did@cTIC:
<http://www.unifr.ch/didactic/fr/formation>

regrouper ces bénéfiques en trois catégories : augmentation du sentiment d'efficacité personnelle au niveau de la recherche, construction d'une expertise de recherche et socialisation professionnelle.

Plus précisément, l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle se traduit par une augmentation de la confiance en soi et en sa capacité à mener à bien des projets de recherche (et en particulier sa thèse de doctorat) ainsi que par une motivation accrue pour les activités scientifiques. Des indicateurs de la construction d'une expertise de recherche sont par exemple l'acquisition de connaissances et le développement de compétences scientifiques. Quant à la socialisation professionnelle, elle concerne avant tout une meilleure connaissance de la recherche dans sa discipline et du monde scientifique en général – en particulier des codes implicites qui le régissent – de même que la construction d'un réseau professionnel. Les répondants de notre échantillon plébiscitent ces trois types de produits suite à leur participation à des offres de soutien aux activités scientifiques. On peut donc dire que les dispositifs suivis semblent avoir plutôt bien répondu aux attentes et besoins formulés par les participants, tant pour les buts d'apprentissage que pour les buts de socialisation professionnelle.

Non participation : surtout par manque de temps

Enfin, un bon tiers de notre échantillon n'a pas encore participé à un dispositif de soutien aux activités de recherche. A nouveau, c'est le manque de temps qui est principalement invoqué comme obstacle à la participation. Il ressort aussi que les assistants préfèrent parfois se débrouiller par eux-mêmes plutôt que de participer à des dispositifs institutionnels, exemplification de la diversité des stratégies de développement professionnel des assistants.

Toutes les recommandations formulées au point précédent pour favoriser la participation aux offres de soutien à l'enseignement restent valables ici. Il s'agit en particulier d'effectuer une sensibilisation générale de tous les acteurs aux bénéfiques possibles de la formation scientifique des assistants et doctorants, notamment pour compléter la relation de supervision avec le directeur de thèse. En outre, une amélioration de la prise en compte du bilinguisme propre à l'Université de Fribourg au niveau des offres institutionnelles devrait être envisagée.

1.4. Les produits du développement professionnel des assistants

Concernant les produits du développement professionnel des assistants, l'étude quantitative offre quelques premiers résultats intéressants. Les compétences d'enseignement et de recherche ont plus spécifiquement été investiguées à l'aide de questions ouvertes.

L'assistantat : une expérience unanimement reconnue par les assistants comme riche en apprentissages

A trois voix près, les répondants au questionnaire ont unanimement indiqué leur sentiment d'avoir réalisé des apprentissages depuis le début de l'assistantat. Ce résultat très positif renforce le constat que nous avons dressé en analysant les motivations ayant poussé nos répondants à postuler pour l'assistantat et à commencer une thèse, à savoir que les assistants de notre échantillon se considèrent comme des enseignants chercheurs en développement et qu'ils voient la période de l'assistantat et du doctorat comme propice aux découvertes et aux progrès. On peut donc dire que la réalité correspond, au moins de façon générale, aux attentes en termes de développement nourries par les assistants et que l'assistantat fournit bien les occasions d'apprentissage espérées.

Dans l'étude quantitative, ces apprentissages se révèlent tout particulièrement au niveau des compétences d'enseignement et de recherche développées, deux éléments cités au rang des principaux bénéfices perçus de la participation à des offres de soutien à la recherche et à l'enseignement. Ces éléments ont par ailleurs fait l'objet de questions spécifiques dans le questionnaire, dont les résultats sont présentés ci-dessous. D'autres types de produits du développement professionnel ont été identifiés dans l'étude qualitative.

Les assistants développent de nombreuses compétences dans les domaines scientifique et pédagogique

Pour ce qui touche à la recherche, les répondants estiment avoir progressé à toutes les étapes du processus de recherche – de la formulation de la problématique à la communication des résultats, en passant par la collecte et l'analyse des données – ainsi que dans la gestion de projet en général. Des apprentissages sont aussi identifiés au niveau des compétences personnelles (analyse, organisation, langues).

En ce qui concerne l'enseignement, les analyses ont mis en exergue des progrès au niveau du processus pédagogique dans son entier – préparation et mise en œuvre des enseignements, évaluation des apprentissages des étudiants – ainsi qu'au niveau de l'accompagnement et du soutien des étudiants. A noter qu'une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle pour l'enseignement est aussi relevée.

Malgré ces constats très positifs, les répondants identifient des besoins d'amélioration sur certains points. Dans le domaine scientifique, cela concerne les méthodes de recherche (collecte et analyse des données) et la communication écrite des résultats de recherche (publications). Dans le domaine de l'enseignement, des compétences devraient encore être développées au niveau de l'animation pédagogique, de l'organisation et de la préparation des enseignements, ainsi que de l'évaluation des apprentissages des étudiants. Que ce soit au niveau pédagogique ou scientifique, les assistants

souhaiteraient surtout se perfectionner, devenir plus efficaces et autonomes sur les diverses dimensions de développement identifiées.

1.5. Les conditions favorables et défavorables au développement professionnel des assistants

Les résultats de l'étude quantitative mettent en évidence plusieurs types de conditions favorables ou défavorables au développement professionnel des assistants. Certaines sont globales, alors que d'autres sont étroitement liées aux pratiques spécifiques ayant cours à l'Université de Fribourg.

Les **conditions favorisant le processus de développement professionnel** touchent divers aspects, notamment les représentations au sujet des assistants et de l'assistantat, la variété des stratégies de développement professionnel des assistants, le rôle des ressources humaines et des offres institutionnelles, et l'importance de l'aspect financier.

Considérer les assistants comme des professionnels en développement et l'assistantat comme une phase de formation

Pour commencer, nous avons mis en lumière l'importance de considérer les assistants comme des enseignants et des chercheurs en développement et de reconnaître leurs besoins au niveau de la préparation et du perfectionnement pour leurs différentes activités. En effet, les analyses montrent que les assistants se voient très clairement comme des professionnels en développement, comme le prouve entre autres la présence des buts d'apprentissage à plusieurs niveaux : non seulement dans les raisons de postuler comme assistant et de commencer un doctorat, mais aussi dans les motivations à participer à des offres de soutien à l'enseignement et à la recherche. De plus, le fait que la quasi-totalité des répondants au questionnaire ait le sentiment d'avoir réalisé des apprentissages depuis le début de l'assistantat vient renforcer cette analyse. Ce résultat montre que l'assistantat est généralement vécu comme une période riche en opportunités d'apprentissages et permettant de réaliser ses objectifs de développement. Il s'agit toutefois de la vision des assistants. Comme nous le verrons au point suivant, les superviseurs et les responsables institutionnels ne partagent pas nécessairement cette représentation.

Reconnaître les besoins de participation à des offres de soutien et les bénéfices de cette participation

Une autre dimension à prendre en compte pour encourager le développement professionnel des assistants concerne les offres institutionnelles de soutien aux activités de recherche et d'enseignement (formations, mentoring, etc.). Ces offres doivent être adaptées aux besoins et aux attentes des assistants, tant sur la forme que sur le fond ; elles doivent aussi tenir compte de leurs contraintes, et en premier lieu du temps souvent limité pour y participer. Dans notre étude, 73% des répondants au questionnaire ont déjà participé à un dispositif formel, pour l'enseignement et/ou pour la recherche. Globalement, ils se disent satisfaits de leur participation, en ayant retiré de nombreux bénéfices. A ce sujet, il est important de valoriser les efforts de développement professionnel des assistants et de reconnaître la plus-value que peut apporter leur participation à des dispositifs de soutien à l'enseignement et à la recherche. Le problème est que ces bénéfices sont difficiles à mesurer. Mais notre étude montre bien qu'ils sont précieux, tant au niveau du sentiment d'efficacité personnelle des assistants qu'au niveau de la qualité de leur travail pédagogique et scientifique. C'est donc bien sûr la personne qui bénéficie en premier lieu de sa participation, mais aussi les étudiants, les collègues enseignants et chercheurs, et finalement l'institution dans son ensemble.

Concernant plus précisément les offres de soutien aux activités pédagogiques, les buts de carrière s'avèrent importants pour les participants. Il importe donc de reconnaître le besoin de certains assistants souhaitant préparer leur avenir et obtenir des certifications supplémentaires à faire valoir par la suite. Cela passe par le fait d'encourager la participation à des formations portant sur des questions pédagogiques et permettant d'obtenir des attestations, voire même des crédits ECTS.

Pour ce qui a trait aux dispositifs de soutien à la recherche, nos résultats montrent le rôle des buts de socialisation professionnelle dans les raisons d'y participer et mettent en lumière les besoins éprouvés par les doctorants de nouer des contacts avec des pairs et d'échanger leurs expériences. La prise en compte de ces besoins peut se traduire par le fait d'encourager la participation des doctorants à des programmes de formation ou de mentoring ou par la création de nouveaux espaces suscitant l'échange entre doctorants.

Favoriser l'accès et le recours aux ressources humaines

Les répondants au questionnaire ont mis en évidence l'importance des ressources humaines (pairs et collègues plus expérimentés, directeurs de thèse et professeurs responsables) dans le cadre de leur développement professionnel. Ces personnes représentent des « autres significatifs » très importants en cas de difficultés et sont volontiers sollicitées pour obtenir de l'aide ou des conseils. Il semble donc fondamental d'instaurer une dynamique de dialogue et d'échange – et non de compétition et de rivalité – au sein des équipes pédagogiques et de recherche ; les supérieurs se doivent aussi d'être présents et

disponibles pour leurs assistants. Ces fonctionnements (jours de présence des uns et des autres, réunions d'équipe, rendez-vous et entretiens individuels, etc.) doivent impérativement être clarifiés dès l'engagement d'une nouvelle personne ou dès le début d'une nouvelle collaboration, afin d'éviter les malentendus et les conflits. Idéalement, le mode de fonctionnement pourrait même faire l'objet d'une discussion et d'une négociation au sein de l'équipe, afin de constituer une pratique partagée favorable à un climat positif.

Les répondants au questionnaire mentionnent également l'importance d'une relation de confiance avec leurs supérieurs. Par exemple, le fait qu'on leur ait proposé une place d'assistant s'avère important dans le choix de l'assistantat, en particulier pour certains sous-groupes de l'échantillon. De même, plusieurs répondants évoquent les encouragements de leur professeur dans les motivations à commencer une thèse de doctorat. L'encadrement des assistants et des doctorants ressort donc nettement comme un aspect critique qu'il faut impérativement prendre en compte. Elle représente en effet une condition très favorable lorsque le soutien est présent et adapté, mais aussi a contrario une condition très négative lorsque l'accompagnement est inexistant ou inadéquat.

Reconnaître la diversité des stratégies de développement professionnel

Nous avons évoqué jusqu'ici l'importance des dispositifs formels de formation et de mentoring, ainsi que le rôle des ressources humaines. Mais plus globalement, notre étude a également mis en lumière la diversité des stratégies de développement professionnel utilisées par les assistants. Celles-ci dépendent des buts poursuivis, des situations rencontrées et des préférences individuelles. Nous avons insisté à plusieurs reprises sur l'importance de connaître ces différentes stratégies, de les valoriser et de les encourager. Il s'agit donc de travailler à plusieurs niveaux pour permettre la réalisation des diverses stratégies possibles, par exemple en sensibilisant les professeurs responsables à leur rôle dans l'accompagnement des assistants, mais aussi en proposant des offres formelles correspondant aux besoins des assistants.

Tenir compte de l'aspect financier

Une autre condition souvent relevée comme centrale dans les études consacrées aux doctorants (Coulon et al., 2004 ; Dupanloup, 2001 ; Erlich, 2000 ; Perruchet, 2008) concerne l'aspect pécuniaire. Ainsi, le fait d'avoir un salaire durant le doctorat semble constituer un point délicat : de nombreux doctorants se plaignent de vivre dans des conditions précaires et de perdre beaucoup de temps et d'énergie dans d'incessantes recherches de financements. Cet aspect n'est pas apparu comme critique dans notre étude, du fait que tous les répondants ont un contrat d'assistant. Il faut néanmoins relever que le fait d'avoir un financement durant le doctorat représente une motivation à postuler pour l'assistantat, surtout pour certains sous-groupes de répondants de notre échantillon, comme les femmes

ou les assistants dès 35 ans. On constate donc que, même si le salaire n'est pas très élevé, le contrat d'une durée – en principe – de cinq ans offre malgré tout une certaine stabilité financière non négligeable. A noter que la conjoncture économique a certainement aussi une influence sur le choix de l'assistantat ; il est ainsi probable qu'en cas de faible conjoncture, les conditions d'engagement comme assistant – contrat à durée limitée et salaire peu élevé – soient jugées plus satisfaisantes que lorsque le marché de l'emploi est plus favorable.

Nous avons également pu mettre en évidence des **conditions faisant obstacle au processus de développement professionnel** des assistants et ayant trait à divers aspects : les représentations au sujet des assistants et de l'assistantat, le contexte organisationnel, l'encadrement des assistants et des doctorants, et les dispositifs institutionnels.

Une vision utilitariste des assistants et de l'assistantat

Nous avons évoqué, dans les conditions favorables, l'importance de considérer les assistants comme des enseignants et des chercheurs en développement et de reconnaître leurs besoins de préparation et de perfectionnement, ainsi que de voir l'assistantat comme une période de formation et d'apprentissage. Or, en se fondant sur la diversité des tâches déclarées par les assistants, on peut considérer que tous les supérieurs ne partagent pas nécessairement cette vision de l'assistant et de l'assistantat. Pour certains, les assistants seraient plutôt considérés comme de la main d'œuvre qualifiée, bon marché et flexible, alors que d'autres ne se posent certainement même pas la question du rôle de leurs assistants et du sens des tâches qu'ils leur confient. Cette différence de représentations peut conduire à des situations défavorables au développement professionnel des assistants. Ceci se traduit notamment par un manque de temps et d'encouragement pour participer à des offres de développement professionnel, celles-ci n'étant le plus souvent pas connues ou pas reconnues et les efforts consentis pas valorisés. Le domaine de l'enseignement est particulièrement touché, du fait de sa plus faible valorisation à l'université par rapport à la recherche.

Un contexte institutionnel flou et qui ne valorise que peu les efforts de développement professionnel

Quant à la direction de l'Université de Fribourg, elle ne semble pas réellement s'intéresser au soutien des assistants. En effet, dans nos analyses, nous avons relevé à maintes reprises les très grandes différences de situations entre les assistants, dues essentiellement à la très grande liberté laissée aux professeurs dans la gestion de leurs équipes. Cette diversité de situations pose un problème d'égalité de traitement des assistants, laissés à la merci de leurs supérieurs. Des indications explicites de la part du Rectorat et des Décanats permettraient de clarifier des situations souvent floues en ce qui concerne l'assistantat (conditions d'engagement des assistants, respect des règlements, établissement de cahiers

des charges claires, etc.). A noter que le Guide des bonnes pratiques, édité récemment par le Service du personnel de l'Université, rappelle certains points de règlement à respecter lors de l'engagement des assistants et représente un louable effort.

En outre, des besoins urgents se font sentir au niveau de la valorisation de l'enseignement à l'échelle de l'institution. Nous estimons que des politiques explicites à ce niveau sont nécessaires, afin de clarifier les attentes à l'égard de l'ensemble des enseignants. Cela permettrait en outre de reconnaître et d'encourager les efforts de développement professionnel des enseignants – dont les assistants – dans le domaine pédagogique. Enfin, une clarification de l'importance accordée à l'enseignement et une reconnaissance des efforts d'amélioration dans ce domaine permettraient aussi de faire émerger les besoins réels en matière de soutien à l'enseignement et de mettre en place des réponses adaptées à ces besoins, avec à la clé l'amélioration de la qualité de l'enseignement à l'Université de Fribourg.

Un manque d'encadrement des assistants

Un autre aspect très clairement mis en cause par les répondants au questionnaire concerne le manque d'encadrement reçu de la part des superviseurs, surtout pour l'enseignement mais aussi pour la recherche. Certains déplorent une absence totale d'accompagnement, tandis que d'autres reconnaissent avoir bénéficié d'un certain soutien, mais souvent insuffisant ou inadéquat. Comme nous l'avons déjà souligné, l'encadrement des assistants et doctorants représente un point critique de l'assistantat en général.

Les assistants déplorent également des difficultés dans l'application de leur cahier des charges – lorsqu'ils en possèdent un et que ce dernier est clair et transparent. Ainsi, certains répondants se déclarent surchargés, stressés, submergés par les activités pédagogiques et/ou par les tâches administratives. Dans ce contexte, nombreux sont ceux qui ne trouvent pas suffisamment de temps à consacrer à leur thèse de doctorat, une situation en total non respect de leur cahier des charges et en complète violation du règlement concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques⁸³.

Des lacunes au niveau des dispositifs de soutien à l'enseignement et à la recherche

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, les offres institutionnelles de soutien aux activités de recherche et d'enseignement doivent être adaptées aux besoins et aux attentes des assistants et tenir compte de leurs contraintes, notamment temporelles. Pour ce faire, les dispositifs doivent être régulièrement évalués et adaptés si nécessaire. En outre, on peut estimer que l'information et la publicité au sujet de ces offres pourraient encore être améliorées, tant auprès des assistants et

⁸³ Règlement du 15 février 2001 concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques, Art. 15, al. 1 et 3 (http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/2_2_1.pdf)

doctorants que des superviseurs. Mais à nouveau, tout effort d'information est vain si les représentations au sujet des assistants et de l'assistantat ne correspondent pas à une vision de développement et d'apprentissage ou si l'enseignement n'est pas valorisé au même titre que la recherche. Il y a ainsi peu de chances qu'un professeur considérant que son assistant ne doit pas perdre trop de temps avec l'enseignement et les étudiants le soutienne dans sa volonté de participer à une formation pédagogique. De même, un superviseur estimant que la relation entre le directeur de thèse et le doctorant est largement suffisante ne fera vraisemblablement pas volontiers connaître les écoles doctorales ou les programmes de mentoring à ses doctorants. Enfin, nous avons relevé l'importance, spécifiquement à l'Université de Fribourg qui revendique fièrement son bilinguisme, d'assurer l'accès à des offres variées tant en français qu'en allemand.

Notons encore que la plupart des répondants au questionnaire n'ayant jamais pris part à une offre de soutien à l'enseignement ou à la recherche indiquent que c'est avant tout par manque de temps. Ceci montre que certains assistants ne bénéficient pas de temps à consacrer à leur formation personnelle, alors que ceci est en principe prévu dans le règlement concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques⁸⁴, et qu'à nouveau, les besoins de développement professionnel ne sont pas toujours reconnus.

Les répondants au questionnaire ont encore mis en évidence des lacunes au niveau des ressources considérées comme utiles pour la préparation de leur carrière. Par exemple, certains assistants souhaiteraient un renforcement des échanges entre doctorants. D'autres regrettent l'absence d'accompagnement dans la préparation et la planification de la carrière future, pendant le doctorat et surtout à la fin du doctorat.

1.6. La situation particulière des assistants débutants

Même si elle n'était pas focalisée directement sur les nouveaux assistants, notre étude quantitative a mis en évidence des besoins spécifiques exprimés par les répondants au questionnaire se situant dans les deux premières années de leur engagement. Comme les débuts dans l'assistantat représentent une phase d'adaptation et de transition particulièrement délicate, nous avons estimé pertinent de mettre en exergue ces premiers résultats. Pour vraiment bien comprendre ce qui se passe, il serait naturellement indispensable de mener une enquête spécifiquement ciblée sur les nouveaux assistants, idéalement en les suivant de manière longitudinale pendant une certaine durée pour étudier les changements vécus et les développements constatés. Il serait aussi intéressant de développer des offres ciblées pour accompagner au mieux les assistants débutants.

⁸⁴ « Il ou elle [le ou la supérieur-e direct-e] doit veiller à ce que le collaborateur ou la collaboratrice scientifique puisse participer à des manifestations scientifiques et à des cours se rapportant à sa formation. » (Règlement du 15 février 2001 concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques, Art. 8, al. 2 : http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/2_2_1.pdf)

Les assistants débutants ont des besoins spécifiques

Le début de l'assistantat représente très certainement une phase critique. Pour l'assistant lui-même, il s'agit de prendre ses repères dans un nouveau contexte professionnel, d'assumer de nouvelles tâches et de nouveaux rôles (notamment comme enseignant), de faire face à une multiplicité de tâches, de gérer son emploi du temps. Pour le supérieur, il s'agit de fournir les informations nécessaires, de mettre en place une relation et une collaboration avec une nouvelle personne, de l'intégrer dans l'équipe, d'encadrer un débutant, alors que l'assistant précédent était parfois là depuis cinq ans et que les choses « roulaient » bien, qu'il était rodé et autonome.

Dans ce contexte, notre étude a mis en exergue certaines caractéristiques particulières et certains besoins spécifiques des assistants débutants, auxquels il importe d'être attentif. Nous avons considéré pour ce faire les réponses des répondants se trouvant dans les deux premières années de leur assistantat. En outre, nous avons décidé d'intégrer les données concernant les assistants les plus jeunes (moins de 30 ans), étant donné que, dans notre échantillon, 69% des débutants avaient moins de 30 ans et 9% avaient 30 ans exactement. Il y a donc un lien relativement étroit entre l'âge et le fait de débiter dans l'assistantat.

Tout d'abord, nous avons remarqué qu'il pouvait s'avérer délicat de commencer la thèse au début de l'assistantat, étant donné la charge de travail considérable et la nécessité d'un temps d'adaptation, surtout si la personne n'a pas encore d'idée précise de sujet. Il y a donc à ce stade-là un besoin de suivi, mais aussi de temps pour réaliser le travail préparatoire nécessaire.

Ensuite, on constate que les débutants et les plus jeunes se sentent particulièrement mal préparés aux activités d'enseignement qui leur sont confiées. Pour certains nouveaux assistants, cela est dû en partie à la proximité d'âge et d'expérience avec les étudiants, rendant le nouveau statut d'enseignant difficile à assumer. On note d'ailleurs une augmentation du sentiment de préparation pédagogique au fil des ans, ce qui montre bien l'importance de l'expérience progressivement acquise. Les débutants ont donc particulièrement besoin de se préparer à l'enseignement, même si, paradoxalement, les plus jeunes participent assez peu aux offres de soutien dans ce domaine. Mais c'est peut-être dû à la charge de travail de départ, qui ne permet pas forcément de dégager du temps pour sa formation, ou à un problème d'information sur les offres existantes, ou encore au fait que les nouveaux assistants n'osent pas demander « déjà » l'autorisation de s'absenter pour leur formation personnelle.

Par ailleurs, pour ce qui touche aux activités scientifiques, il apparaît que les débutants en général ont davantage tendance à se tourner vers leurs pairs et leurs collègues en cas de difficultés. Il faut donc veiller à ce qu'un climat d'entraide et de solidarité soit établi au sein de l'équipe, afin que les nouveaux puissent trouver le soutien dont ils ont besoin. Ceci est d'autant plus fondamental que les plus jeunes participent peu aux offres formelles de soutien aux activités de recherche, déclarant préférer se débrouiller par eux-mêmes, et notamment grâce à l'aide de leurs collègues.

Une autre spécificité des assistants les plus jeunes est qu'ils connaissent relativement mal leur milieu professionnel et leur contexte institutionnel. Ils ont ainsi de la peine à identifier des ressources utiles, tout comme à critiquer leur environnement et à en percevoir les lacunes. Ils ont donc besoin en premier lieu de connaître l'institution dans laquelle ils évoluent et de recevoir des informations sur les divers services qui peuvent les épauler, mais aussi d'apprendre à définir leurs propres besoins ainsi qu'à identifier et utiliser les ressources adéquates. Notons encore que, pour beaucoup d'assistants, il s'agit de leur premier « vrai » travail après les études, ce qui requiert aussi la construction d'une identité professionnelle, un processus qui prend du temps.

A l'issue de cette synthèse, le lecteur a pu prendre connaissance des principaux apports de l'étude quantitative. Les diverses questions de recherche ont trouvé de premiers éléments de réponse. Dans la section suivante, les résultats de l'étude qualitative seront synthétisés tandis que les analyses détaillées sont proposées en annexe (cf. Annexe 7). Cette seconde étude a permis d'apporter d'autres éléments de réponse aux mêmes questions de recherche, et donc de compléter et d'illustrer les résultats quantitatifs. Comme nous le verrons dans le chapitre consacré à la discussion intégrative des résultats de la recherche (cf. chapitre V – Discussion des résultats), les résultats qualitatifs viennent aussi parfois contredire ou nuancer les résultats quantitatifs, ce qui mène à une relativisation et à une remise en question des tendances identifiées dans l'étude quantitative. Nous estimons que l'approche mixte choisie dans la présente recherche offre l'avantage d'une analyse fine et détaillée, permettant à la fois de mettre en évidence des tendances générales et de les nuancer à la lumière d'études de cas individuels.

Nous positionnant dans une approche mixte de type séquentiel (Johnson et al., 2007), nous détaillons ci-dessous les liens spécifiques entre les deux études de la recherche. Ainsi, à la suite de l'étude quantitative, l'étude qualitative permettra plus précisément :

- d'éclairer le sens que les assistants donnent à leur parcours, en dressant les portraits singuliers de cinq assistants et en donnant des exemples concrets de leur vision de l'assistantat et de leur développement professionnel dans ce cadre-là ;
- d'étoffer la liste des produits du développement professionnel des assistants et de fournir des listes d'indicateurs pour chaque dimension identifiée, en investiguant cet aspect de manière plus large que dans le questionnaire – qui s'était limité aux compétences d'enseignement et de recherche – et en rapportant des illustrations concrètes ;
- d'identifier plus précisément les conditions considérées par les assistants comme favorables ou défavorables à leur développement professionnel et de mettre en évidence la complexité des situations vécues, en faisant appel aux récits d'expérience spécifiques des participants aux entretiens ;

- d'illustrer la variabilité des réponses constatée à de multiples reprises dans l'étude quantitative, en dessinant les configurations spécifiques vécues par cinq assistants et en les mettant en perspective par rapport aux tendances générales observées jusqu'ici.

2. Synthèse des analyses qualitatives

Dans les analyses de cas détaillées disponibles en annexe (cf. Annexe 7), nous avons pu décrire et analyser en profondeur les situations de cinq assistants. La synthèse des analyses sous forme de schémas de quête a permis, d'une part, d'obtenir une vue plus globale du cas de chaque personne et, d'autre part, de saisir la dynamique de son développement professionnel, ce qui a abouti à une meilleure compréhension des situations vécues par les assistants interviewés. Les schémas ont présenté les éléments les plus saillants identifiés par les personnes elles-mêmes durant l'entretien : les buts poursuivis au niveau de la recherche et de l'enseignement, durant l'assistantat et au-delà ; les différents acteurs jouant un rôle dans leur développement professionnel, en créant des conditions favorables et/ou défavorables ; les stratégies de développement professionnel mises en œuvre dans ce cadre-là en vue de mener à bien leurs tâches et d'atteindre les objectifs visés ; et enfin les résultats du processus, qui viennent – parfois – renforcer ou relativiser les buts initiaux.

D'après la typologie élaborée par Miles et Huberman (2003), nous avons adopté dans les études de cas individuels une approche « orientée-cas ». Nous avons « accumulé des cas comparables », selon l'expression de Daele (2013, p. 246), en utilisant les mêmes catégories d'analyse, en présentant chaque cas selon le même modèle et en les synthétisant à l'aide du même schéma type (le schéma de quête). Dans ce chapitre, nous procédons à une analyse inter-cas, qui fera office de synthèse des résultats qualitatifs détaillés et offrira des éléments de réponse aux questions de recherche considérées dans cette étude. Pour ce faire, nous adoptons une approche « orientée-variable » nous permettant de mettre en évidence les similarités et différences entre nos cas. Les similarités reflèteront des invariants de l'expérience de l'assistantat et les différences pointeront les conditions spécifiques liées aux acteurs et aux contextes locaux.

Concrètement, les diverses composantes des schémas de quête élaborés dans les études de cas individuels ont été reprises et analysées de façon transversale en comparant les cas de nos cinq répondants, afin de mettre en évidence les constantes et les singularités. Quatre tableaux ont ainsi été élaborés, concernant successivement les buts poursuivis par les sujets dans les domaines scientifique et pédagogique ; les différents acteurs – y compris les assistants eux-mêmes – et les conditions favorables et/ou défavorables au développement professionnel ; les stratégies de développement professionnel mises en œuvre par les sujets ; et les produits résultant du processus. Nous terminerons

par quelques remarques conclusives. Comme dans la synthèse des analyses quantitatives, nous resterons pour le moment assez près des données ; le lien avec le cadre conceptuel sera effectué dans la partie de discussion des résultats, qui intégrera les résultats quantitatifs et qualitatifs (chapitre V – Discussion des résultats).

Tableau 13 : Synthèse des buts poursuivis par les cinq assistants interviewés au niveau de la recherche et de l'enseignement

Buts	Laura	Matthieu	Sophie	Julie	Céline
Buts poursuivis recherche	L'assistantat est vu comme l'occasion de faire une thèse et de commencer la carrière visée (à savoir faire de la recherche, idéalement une carrière académique).	L'assistantat est vu comme l'occasion de faire une thèse expérimentale dans un projet européen et d' acquérir une expérience professionnelle (mais sans projet précis). Pour Matthieu, il s'agit aussi de vivre une expérience personnelle enrichissante .	L'assistantat est vu comme l'occasion de faire une thèse avec le professeur qui l'a engagée, tout en ayant un salaire . Sophie souhaiterait aussi pouvoir valoriser le travail réalisé dans sa thèse dans le cadre de sa future carrière (mais sans projet précis).	L'assistantat est vu comme l'occasion de faire une thèse et de commencer la carrière visée (à savoir une carrière académique, dans une université ou une haute école).	L'assistantat est vu comme l'occasion de faire une thèse , de se former à la recherche et de commencer la carrière visée (à savoir faire de la recherche, idéalement une carrière académique).
Buts poursuivis enseignement	L'enseignement fait en premier lieu partie du cahier des charges . Mais il importe aussi à Laura de bien faire son travail pour permettre aux étudiants d'apprendre. Elle se dit également que c'est l'occasion de voir si l'enseignement lui plaît et lui convient (en vue de la carrière académique visée, considérée comme comprenant en général des tâches pédagogiques).	L'enseignement fait en premier lieu partie du cahier des charges . Mais il importe aussi à Matthieu de bien faire son travail pour permettre aux étudiants d'apprendre. Il estime en outre que c'est l'occasion d' acquérir une expérience professionnelle potentiellement utile (mais sans projet précis).	L'enseignement fait en premier lieu partie du cahier des charges . Sophie le voit aussi comme une opportunité de transmettre sa passion pour sa discipline .	L'enseignement est considéré comme une occasion de se former dans ce domaine et d' acquérir une expérience pédagogique à faire valoir par la suite en vue de la carrière visée (à savoir une carrière académique, dans une université ou une haute école, donc une carrière conjuguant recherche et enseignement).	L'enseignement est considéré comme une occasion de se former dans ce domaine et d' acquérir une expérience pédagogique à faire valoir par la suite en vue de la carrière visée (à savoir faire de la recherche, idéalement une carrière académique, vue comme incluant nécessairement des tâches pédagogiques).

2.1. Quel sens les assistants donnent-ils à leur parcours et à leur expérience de l'assistantat ?

Concernant les buts poursuivis dans le domaine scientifique, une constante apparaît dans le tableau 13 ci-dessus chez les cinq assistants interviewés : **l'assistantat représente avant tout la possibilité de faire une thèse**. Pour Laura, Julie et Céline, cette opportunité s'inscrit dans le cadre d'un projet professionnel précis, à savoir une carrière académique. Toutes trois considèrent le doctorat comme la première étape de la carrière envisagée, ce à quoi Céline ajoute explicitement la perspective de formation à la recherche. Pour Matthieu et Sophie, par contre, le fait de faire une thèse n'est pas lié à un projet professionnel précis, mais plutôt aux conditions dans lesquelles ils peuvent réaliser leur doctorat. Pour Matthieu, il s'agit de faire une thèse expérimentale (ce qui correspond à sa manière d'apprendre et de travailler) dans un projet européen (considéré comme particulièrement stimulant) ; pour Sophie, c'est surtout la composante relationnelle (la relation privilégiée avec son premier directeur de thèse) qui la motive. On remarque que Matthieu ne formule aucun plan de carrière précis, alors que Sophie souhaiterait valoriser le travail accompli dans sa thèse sur le marché du travail, même si cette perspective reste assez vague. **On peut donc dégager deux profils d'assistants** : ceux qui sont guidés dès le départ par un projet professionnel concret – le plus souvent une carrière académique – et considèrent le doctorat comme un bon moyen de s'y préparer (alignement des étapes de carrière) ; et ceux qui valorisent avant tout les conditions dans lesquelles ils peuvent faire leur doctorat, sans que ce dernier soit spécifiquement considéré comme une préparation à la carrière (même si un lien peut se créer au fil du temps entre l'expérience de l'assistantat et le projet professionnel, comme nous l'avons relevé chez Sophie). **Dans les deux cas, la thèse représente l'intérêt majeur de l'assistantat.**

Pour ce qui est des tâches pédagogiques très souvent liées au poste d'assistant, **on constate là aussi deux visions possibles** : elles sont considérées en premier lieu soit comme une partie du cahier des charges, soit comme une occasion de se former à l'enseignement et d'acquérir une expérience pédagogique à faire valoir par la suite. Matthieu et Sophie partagent la première vision ; à noter qu'ils s'engagent malgré tout activement et avec professionnalisme dans leurs activités pédagogiques. Julie et Céline, quant à elles, font état de la seconde conception, ce qui correspond bien au but de carrière académique qu'elles poursuivent ; même si toutes deux sont davantage intéressées par la recherche que par l'enseignement, elles voient la carrière académique comme incluant des tâches pédagogiques, d'où la nécessité de s'y préparer (une représentation pas forcément partagée par tous dans le monde académique). Quant à Laura, elle se situe à cheval des deux groupes : au départ, elle n'avait pas pensé devoir enseigner et l'a tout d'abord envisagé comme une obligation liée à son contrat ; elle a cependant rapidement perçu l'opportunité de faire ses premières expériences en se disant, elle aussi, que cela lui serait utile pour la carrière académique envisagée. **Relevons enfin l'engagement**

professionnel dans leurs missions pédagogiques démontré par tous nos répondants, quelle que soit leur vision première de l'enseignement dans le cadre de leur assistantat.

Finalement, on constate que **l'enseignement revêt une utilité particulière pour les assistants envisageant une carrière académique et considérant celle-ci comme une combinaison de recherche et d'enseignement**. Ces personnes auront alors tendance à considérer les tâches pédagogiques comme une occasion de formation et de préparation adéquate à la carrière future, comme nous l'avons vu chez Laura, Julie et Céline. En effet, **une bonne cohérence** apparaît chez ces dernières entre les buts poursuivis au niveau de la recherche et de l'enseignement, avec l'objectif de carrière académique comme moteur commun. En revanche, **pour les assistants ne visant pas une carrière académique ou n'ayant pas de projet professionnel précis, l'enseignement n'a pas la même utilité perçue**, ce qui ne les empêche pas de s'y investir activement. Dans ce cas-là, certains en retireront du plaisir, comme Matthieu, et d'autres moins, comme Sophie, en fonction de leur affinité avec les étudiants et l'acte pédagogique. Il y a chez ces personnes **une certaine rupture** entre les buts visés dans les domaines scientifique et pédagogique.

Tableau 14 : Synthèse des acteurs et des conditions favorables et/ou défavorables au développement professionnel des cinq assistants interviewés

Acteurs et conditions	Laura	Matthieu	Sophie	Julie	Céline
Pairs et collègues recherche	membres de son équipe de recherche, autres doctorants de son département et de sa discipline (+)	doctorants et post-doctorants de son institut (+)	collègues de son équipe de travail, autres doctorants de sa discipline (+)	autres doctorants de son département, collègue plus avancé dans la recherche (+)	collègues de son équipe de travail (+ et – selon les personnes)
Pairs et collègues enseignement	assistants plus avancés chargés de sa formation (+ et – selon les situations) ; autres enseignants de son département (+)	collègues assistants avec lesquels il donne des séances de TP (+)	collègues assistants avec lesquels elle donne des séminaires (+ et – avec des rapports ambivalents)	autres assistants de son département, collègue plus avancé dans l'enseignement (+) <i>(mêmes personnes que pour la recherche)</i>	enseignants plus expérimentés avec lesquels elle a collaboré pour des enseignements spécifiques (+)
Superviseurs recherche	chefs du projet / directeurs de thèse (+ et – avec des côtés positifs et négatifs)	directeur de thèse et maître-assistant (+ et – avec des côtés positifs et négatifs)	1 ^{er} directeur de thèse et 2 ^{ème} directrice de thèse (+ et – avec des côtés positifs et négatifs)	1 ^{er} directeur de thèse et 2 ^{ème} directrice de thèse (–)	directeur de thèse (+ et – avec des côtés positifs et négatifs)
Superviseurs enseignement	professeur responsable (+)	personne responsable des TP (+)	professeurs responsables successifs (+) <i>(mêmes personnes que pour la thèse)</i>	professeurs responsables (+ et – avec des côtés positifs et négatifs)	professeur responsable (+) <i>(même personne que pour la thèse)</i>
Entourage personnel recherche	+	+	+ et – (rapports ambivalents)	pas évoqué	+ et – (rapports ambivalents)
Entourage personnel enseignement	+	pas évoqué	pas évoqué	pas évoqué	+
Personne elle-même recherche	qualités et « défauts » personnels (+ et –) ; expérience antérieure (+)	qualités personnelles (+) ; formation antérieure très théorique (–)	qualités et « défauts » personnels (+ et –)	qualités et « défauts » personnels (+ et –) ; expérience antérieure (+)	qualités personnelles (+) ; absence de formation méthodologique (–)
Personne elle-même enseignement	qualités et « défauts » personnels (+ et –) ; expérience antérieure (+)	qualités personnelles, expérience antérieure (+)	qualités et « défauts » personnels (+ et –) ; difficulté à se	qualités et « défauts » personnels (+ et –) ; aucune expérience ou	qualités personnelles (+)

			positionner face aux étudiants à cause du statut d'assistante (-)	formation antérieure (-)	
Etudiants enseignement	retours informels positifs (+)	bon contacts, bon niveau des étudiants (+)	selon leur niveau (master + et bachelor -)	manque de retours positifs, se plaignent (-)	retours informels positifs (+)
Divers recherche	domaine très motivant, liberté d'organisation, « group meetings » (+) ; bureau inadéquat (-)	projet européen, « group meetings », conditions de travail (+) ; départ du chef et de l'équipe, laboratoire inadéquat, manque d'informations sur les programmes doctoraux, manque de soutien pour préparer la transition professionnelle (-)	colloques internes, feedbacks sur ses présentations dans des congrès (+) ; restructuration du domaine d'étude, désintérêt des instances dirigeantes suite au départ de son professeur, manque de soutien pour préparer la transition professionnelle (-)	feedbacks sur ses présentations dans des congrès (+) ; faire une thèse dans un autre département, trop de temps avant de devoir présenter un projet de thèse, charge de travail pédagogique et administratif élevée, manque de soutien pour préparer la transition professionnelle (-)	liberté d'organisation, feedbacks sur ses présentations dans des congrès (+) ; bureau inadéquat, charge de travail pédagogique et administratif élevée (-)
Divers enseignement	organisation des TP et de l'assistantat (+) ; manque d'informations sur le travail à faire et sur la manière de le faire, absence de retours d'évaluation (-)	organisation des TP en binômes, séances et matériel de TP (+) ; absence de retours d'évaluation (-)	organisation des séminaires en binômes (+ et - à double tranchant) ; encadrement par un assistant plus avancé et autonomie croissante (+)	avoir un peu de temps pour se mettre dans le bain avant de devoir enseigner (+) ; absence d'informations sur le travail à faire et sur la manière de le faire (-)	statut d'assistante ambigu (+ et - intermédiaire entre le professeur et les étudiants, peu de pouvoir par rapport aux professeurs au niveau institutionnel)

2.2. Quelles sont les conditions du développement professionnel des assistants ?

Afin de répondre à notre deuxième question de recherche concernant les conditions favorables et défavorables au développement professionnel, il apparaît nécessaire de considérer en même temps les acteurs positifs et négatifs, car ce sont eux qui créent ces conditions ; les deux aspects – acteurs et conditions – ne peuvent donc pas être dissociés. L'utilisation des signes + et – dans le tableau 14 ci-dessus permet de rapidement qualifier le rôle de chaque acteur ou groupe d'acteurs ; des mots-clés rappellent les éléments significatifs.

En ce qui concerne les pairs et collègues, l'appréciation est globalement positive, tant pour la recherche que pour l'enseignement. Ainsi, **les collègues et les autres assistants et doctorants apparaissent comme des partenaires privilégiés pour discuter, échanger, collaborer, poser ses questions et recevoir des conseils**. Par contre, **la nature et la configuration du réseau varient fortement d'un assistant à l'autre**, allant de l'équipe de travail directe à des contacts plus éloignés issus de la même discipline et conjuguant des pairs et/ou des collègues plus expérimentés ; cela se fait à la fois en fonction des opportunités offertes par l'environnement (p. ex. des contacts plus ou moins fréquents avec d'autres équipes de recherche) et de celles créées par les personnes elles-mêmes (p. ex. par leur participation à un programme de mentoring, à une école doctorale ou à une formation pédagogique).

Parallèlement à ces aspects positifs, on relève malgré tout **quelques situations « à double tranchant » concernant les relations des assistants interviewés avec leurs collègues**, donc comprenant des aspects positifs et d'autres négatifs. Pour Céline, cela touche aux rapports avec les membres de son équipe de travail, essentiellement pour ce qui a trait à la recherche : alors que certains sont sympathiques et ouverts, d'autres créent un esprit de compétition et un climat de travail négatif. Dans le cas de Laura, les assistants plus avancés chargés de sa formation pour les séances de TP ne lui fournissent pas un soutien adéquat dans toutes les situations où elle aurait besoin d'aide, notamment pour ce qui touche aux interactions avec les étudiants. Pour Sophie, c'est l'organisation des séminaires en binômes qui pose problème, car cela entraîne une certaine compétition entre assistants, même si le fait d'être à deux a aussi été vécu comme rassurant au début. Malgré tout, chacune a trouvé une solution pour parer les problèmes rencontrés. Notons encore que l'organisation des séances en binômes a été relevée comme très positive par Matthieu ; on peut donc faire l'hypothèse que l'appréciation de ce mode de fonctionnement dépend fortement des personnes impliquées ainsi que de l'esprit – plus ou moins collaboratif – dans lequel il est mis en œuvre.

Quant au rôle des superviseurs, on constate une nette différence entre les domaines scientifique et pédagogique. **La supervision est ressentie comme très positive pour les activités d'enseignement** : disponibilité, soutien et autonomie sont les maîtres mots exprimés par les assistants. Seule Julie estime l'encadrement moyennement suffisant, en premier lieu à cause de **l'absence d'informations sur la manière de mener à bien ses missions pédagogiques**. A noter que Laura relève aussi cet aspect, même si elle ne l'attribue pas directement au professeur responsable, mais plutôt au « système » en vigueur dans son département.

En revanche, **pour ce qui touche à la recherche et à la thèse en particulier, tous les répondants identifient des côtés positifs et des côtés négatifs au niveau de l'accompagnement reçu**. La supervision doctorale apparaît donc comme un processus complexe, dans lequel le directeur de thèse – principalement – joue un rôle central, mais souvent ambivalent. Sur le versant positif, il peut cadrer le projet de recherche (Laura), aider à « débloquer » les problèmes (Matthieu), offrir des pistes et des perspectives (Céline) ou encore fournir des feedbacks (Sophie) ; sur le versant négatif, on retrouve entre autres des difficultés de communication (Laura), des relations conflictuelles (Sophie), un manque de disponibilité (Matthieu, Julie) ou encore un manque de « soutien moral » et d'empathie (Céline). On le remarque, **les aspects positifs sont directement liés au travail scientifique en lui-même**, les superviseurs étant apparemment intéressés à faire avancer leurs doctorants dans leur thèse et compétents pour ce faire. **Quant aux difficultés, elles sont clairement liées aux aspects sociaux et relationnels**, ce qui nous fait penser que les directeurs de thèse ne sont pas nécessairement conscients de l'importance de ces aspects dans la supervision doctorale – ou pas forcément compétents à ce niveau-là. Soulignons par ailleurs que, **sur les cinq assistants interviewés, trois d'entre eux ont dû faire face au départ de leur directeur de thèse en cours de doctorat**. Si Matthieu a continué à être supervisé à distance par le même professeur, Julie et Sophie ont dû, quant à elles, trouver ou accepter une nouvelle supervision. Dans les trois cas, ce départ a engendré un bouleversement sur plusieurs plans pour les doctorants (pratique, scientifique, psychologique) ; en particulier, ce changement a résulté en des retards et un sentiment de stagnation dans sa thèse pour Julie et des épisodes conflictuels avec sa nouvelle directrice pour Sophie. Enfin, en ce qui concerne le modèle d'accompagnement des doctorants, trois de nos répondants ont bénéficié d'un modèle mixte combinant la supervision par le directeur de thèse et la participation à une école doctorale (Sophie, Julie, Céline) ; les deux autres ont vécu un encadrement de type compagnonnage, mais avec l'intervention de plusieurs superviseurs (Matthieu, Laura). On ne constate **pas de différence notable d'appréciation de la supervision reçue en fonction du modèle d'accompagnement** dans notre échantillon qualitatif. Néanmoins, les trois répondantes ayant fréquenté un programme doctoral disent avoir particulièrement bénéficié des échanges avec d'autres doctorants de leur discipline ; on peut faire l'hypothèse que les contacts ont été facilités et encouragés dans le cadre du dispositif.

Le tableau 14 (pp. 281-282) montre aussi que, lorsqu'il est évoqué, **l'entourage personnel est généralement décrit par les répondants comme une source d'encouragement et de soutien psychologique** ; Matthieu indique même que cela a représenté pour lui un facteur « déterminant dans la réussite ». Un soutien pratique, en l'occurrence à travers la garde de sa fille, est aussi mentionné par Sophie. Néanmoins, Céline et Sophie racontent que **leur entourage personnel ne comprend pas vraiment en quoi consiste le travail de doctorat et les contraintes temporelles qui y sont liées** ; elles trouvent pénible de devoir sans cesse s'expliquer et se justifier.

En tant qu'acteur de son propre développement professionnel, il semble a priori évident que **chaque assistant joue un rôle central dans le processus**. Cela se vérifie sur le terrain, tous nos répondants ayant effectivement mis cet aspect en évidence dans leur discours. De façon générale, **on peut dire qu'ils font preuve d'une auto-critique plutôt nuancée, percevant assez clairement leurs qualités et leurs « défauts » intervenant dans le processus**, et ce tant pour l'enseignement que pour la recherche. Cela nous paraît important, non pas pour pointer les « caractéristiques négatives » des uns et des autres, mais bien dans la perspective d'une **approche réflexive** où il importe de pouvoir repérer soi-même ses forces et ses faiblesses, pour comprendre les situations vécues et essayer de mettre en place des stratégies pour remédier aux difficultés rencontrées.

Par ailleurs, on constate que **plusieurs assistants mentionnent, le cas échéant, leur expérience antérieure comme un atout important sur lequel ils peuvent s'appuyer pour faire face à leurs tâches**. C'est le cas de Laura pour l'enseignement et la recherche, de Matthieu pour l'enseignement et de Julie pour la recherche. Soulignons que la capacité à tirer parti de son expérience passée pour relever de nouveaux défis constitue une caractéristique personnelle dont sont peut-être particulièrement dotés les trois assistants cités ici ; cette compétence peut aussi être stimulée grâce à un accompagnement adéquat misant sur une **approche réflexive**. De plus, **certains répondants mettent en cause leur formation universitaire antérieure**, considérée comme inadéquate ou insuffisante (Matthieu, Céline) ; quant à Julie, elle explique que **l'absence de formation ou d'expérience pédagogique antérieure a représenté pour elle un handicap au début de son assistantat**. Ces éléments nous permettent d'affirmer qu'une préparation est souhaitable pour les nouveaux assistants, et ce tant pour les activités scientifiques que pédagogiques ; une telle préparation peut d'ailleurs avantageusement faire appel aux expériences antérieures des participants, ces dernières constituant une base sur laquelle construire de nouvelles connaissances et développer de nouvelles compétences.

Dans le domaine de l'enseignement, **tous les répondants évoquent leurs relations avec les étudiants. Cependant, le bilan global est plutôt mitigé**. Alors que Céline et Laura apprécient les retours (informels) positifs sur leur enseignement et que Matthieu se réjouit des bons contacts établis avec les étudiants, Julie regrette le manque de feedbacks positifs de leur part et le fait qu'ils soient,

selon elle, toujours en train de se plaindre. En outre, on constate que le « niveau perçu » des étudiants influence l'appréciation des assistants. D'un côté, Matthieu les juge « plutôt bons » dans son domaine et vit très positivement son expérience pédagogique. D'un autre côté, Sophie valorise différemment les étudiants de bachelor et de master : les premiers, considérés comme peu engagés et « pas très vifs », ont tendance à l'énerver, alors que les seconds, perçus comme impliqués et intéressés, lui procurent de la satisfaction. Cette appréciation différente des diverses catégories d'étudiants contribue au bilan mitigé qu'elle tire à propos de son expérience d'enseignement. Finalement, **ces résultats montrent l'influence des relations avec les étudiants sur l'expérience pédagogique des assistants et l'importance de recevoir des retours positifs de leur part ; la perception du « niveau » des étudiants dans la matière enseignée est aussi un aspect à prendre en compte.**

Enfin, d'autres conditions semblent jouer un rôle positif dans le développement professionnel des assistants. Concernant la recherche, **les répondants soulignent l'importance des « group meetings »** organisés dans leur laboratoire (Laura, Matthieu) **ou des colloques internes** réunissant toute leur équipe de travail (Sophie) ; ces séances stimulent en effet les échanges et la communication entre collègues. Dans un tout autre registre, Sophie, Julie et Céline mentionnent **les feedbacks positifs reçus lors de leurs présentations dans des congrès** comme des encouragements significatifs et des signes de la reconnaissance de leur travail par la communauté scientifique. Concernant l'enseignement, Laura et Matthieu s'accordent pour relever **la bonne organisation des TP** dont ils ont la charge (séances, matière, matériel).

Les analyses mettent toutefois en évidence d'autres conditions plutôt défavorables. Côté recherche, Céline, Matthieu et Laura regrettent de devoir travailler dans **un environnement de travail inadéquat** (bureau surpeuplé, « open space » ou laboratoire inadapté). En outre, Julie et Céline mentionnent leur **charge de travail pédagogique et administratif élevée – et surtout ne correspondant pas à leur contrat et à leur cahier des charges** – ce qui a prétérité le bon avancement de leur thèse. Par ailleurs, certains assistants déplorent **le manque de soutien de la part de l'institution pour préparer la transition professionnelle après le doctorat** (Matthieu, Sophie, Julie) ; ils auraient souhaité par exemple des workshops permettant de préparer son CV ou de cibler les offres d'emploi adéquates, ou encore un accompagnement ciblé de la part d'une personne active dans le domaine auquel ils se destinent. Côté enseignement, Sophie et Céline disent avoir **vécu, à cause de leur statut d'assistante, des difficultés pour trouver leur place, tant par rapport aux étudiants qu'aux professeurs**. Par ailleurs, Laura et Matthieu regrettent **l'absence de retours formels sur leur pratique pédagogique**, que ce soit de la part des responsables des TP ou du service évaluation de l'université ; heureusement, ces lacunes ont été quelque peu comblées par les feedbacks informels fournis par les étudiants. Enfin, comme nous l'avons déjà relevé, Julie et Laura estiment n'avoir **pas reçu suffisamment d'informations sur le travail réel qui les attendait ainsi que sur la**

manière de s’y prendre pour bien faire ce travail ; si l’attribution de la responsabilité varie, on constate bien que **certains assistants ne sont pas suffisamment encadrés au niveau pédagogique.**

Tableau 15 : Synthèse des stratégies de développement professionnel positives et négatives mises en œuvre par les cinq assistants interviewés

Stratégies	Laura	Matthieu	Sophie	Julie	Céline
Stratégies + recherche	<p>se débrouiller par elle-même (utiliser ses qualités personnelles et son expérience antérieure) ; discuter et échanger avec ses pairs et collègues ; solliciter l'aide de ses directeurs de thèse ; participer à un programme de mentoring ; participer à des colloques et y faire des présentations ; demander à travailler à la maison pour pouvoir mieux s'organiser</p>	<p>se débrouiller par lui-même (utiliser ses qualités personnelles) ; discuter et échanger avec ses collègues ; solliciter l'aide de ses divers superviseurs ; s'appuyer sur son entourage personnel pour prendre de la distance avec la thèse ; participer à des formations ponctuelles ; participer à des colloques et y faire des présentations</p>	<p>se débrouiller par elle-même (utiliser ses qualités personnelles) ; discuter et échanger avec ses pairs et collègues ; solliciter l'aide de ses directeurs de thèse ; solliciter l'aide de son entourage personnel pour garder sa fille ; participer à l'école doctorale et à des rencontres entre doctorants ; participer à des colloques, y faire des présentations et publier des articles dans les actes des colloques</p>	<p>se débrouiller par elle-même (utiliser ses qualités personnelles) ; discuter et échanger avec ses pairs et collègues ; solliciter l'aide de ses directeurs de thèse ; participer à un programme de mentoring, à l'école doctorale et à divers cours ; participer à une association de doctorants ; participer à des colloques et y faire des présentations ; régler plus strictement son temps de travail en fonction de son contrat à 50% ; trouver un financement pour finir sa thèse</p>	<p>se débrouiller par elle-même (utiliser ses qualités personnelles) ; discuter et échanger avec certaines collègues ; solliciter l'aide de son directeur de thèse ; participer à un programme doctoral, à un programme de mentoring et à divers ateliers ; participer à des colloques, y faire des présentations et publier des articles dans les actes des colloques ; aller travailler à la bibliothèque pour être tranquille</p>
Stratégies + enseignement	<p>se débrouiller par elle-même (utiliser ses qualités personnelles et son expérience antérieure) ; discuter et échanger avec ses collègues, profiter des opportunités d'observation</p>	<p>se débrouiller par lui-même (utiliser ses qualités personnelles et son expérience antérieure) ; discuter et échanger avec ses collègues, profiter des opportunités d'observation</p>	<p>se débrouiller par elle-même (utiliser ses qualités personnelles)</p>	<p>se débrouiller par elle-même (utiliser ses qualités personnelles) ; discuter et échanger avec ses pairs et collègues ; participer à une formation pédagogique et opérer des transferts vers la pratique</p>	<p>accepter des tâches pédagogiques considérées comme utiles pour la suite de la carrière ; se débrouiller par elle-même (utiliser ses qualités personnelles) ; discuter et échanger avec des collègues plus expérimentés ; collaborer avec son professeur et solliciter son aide ; participer à une</p>

					formation pédagogique et opérer des transferts vers la pratique
Stratégies – recherche	ne pas aborder certains sujets avec ses directeurs de thèse	pas évoquées	ne pas bien accepter l'arrivée de sa nouvelle directrice de thèse (au début)	ne pas refuser des tâches supplémentaires ; trop attendre avant de commencer à travailler sur sa thèse	procéder « à tâtons » au niveau méthodologique ; ne pas refuser des tâches pédagogiques et administratives ; perdre trop de temps au début de sa recherche (mais vu comme presque nécessaire, car c'est un processus qui prend du temps)
Stratégies – enseignement	ne pas vouloir déranger son professeur responsable	pas évoquées	ne pas faire abstraction de la présence des autres assistants durant les séminaires et se comparer à eux	ne pas aborder la question de la charge de travail élevée avec professeurs	pas évoquées

2.3. Quelles stratégies de développement professionnel les assistants mettent-ils en œuvre ?

Concernant les stratégies de développement professionnel, le tableau 15 ci-dessus met tout d'abord en évidence **la diversité des stratégies positives mises en œuvre par les assistants interviewés**. En effet, **tous indiquent combiner diverses actions** pour mener à bien leurs missions de recherche et d'enseignement et poursuivre les buts qu'ils se sont fixés. Comme nous l'avons déjà souligné, les stratégies dépendent autant des caractéristiques individuelles que du contexte dans lequel les personnes évoluent ; concernant le niveau individuel, on peut rappeler la métaphore du chef d'orchestre (Charlier et al., 2005), qui sait identifier et sélectionner les ressources nécessaires à la poursuite de ses projets.

Par ailleurs, les résultats de notre étude semblent indiquer **une plus grande variété de stratégies pour ce qui touche à la recherche qu'à l'enseignement**, sauf dans le cas de Céline et, dans une moindre mesure, de Julie. Une explication possible serait la valeur différente accordée aux deux types d'activités, tant par l'institution que par les assistants eux-mêmes et par leurs supérieurs. Ainsi, il est possible que les activités scientifiques soient vues comme plus importantes, tant pour l'assistantat que pour la suite de la carrière, d'où un plus grand investissement en temps et en énergie de la part des assistants ; à l'inverse, les tâches pédagogiques peuvent être perçues comme moins centrales, expliquant la plus faible variété de stratégies déployées par les assistants dans ce domaine. Cette hypothèse concorde en outre avec les exceptions mentionnées, à savoir Céline et Julie ; en effet, toutes deux valorisent plus fortement leurs missions d'enseignement que les autres assistants interviewés, leur reconnaissant surtout une importance pour la carrière académique envisagée, ce qui peut expliquer pourquoi elles mobilisent aussi de nombreuses stratégies dans le domaine pédagogique.

Si l'on examine de plus près le type de stratégies positives mises en œuvre, une première constante apparaît, à savoir **la mention unanime de la « stratégie personnelle » par tous les répondants, qui expliquent se débrouiller souvent par eux-mêmes dans le cadre de leurs activités scientifiques et pédagogiques**. Cela signifie qu'ils font appel à leurs qualités personnelles et, le cas échéant, à leur expérience antérieure ; cette stratégie regroupe aussi ce qui relève de l'apprentissage par la pratique, par l'expérimentation, par la réflexion sur sa pratique et par imitation.

Une deuxième constante ressort, mise en évidence par tous les répondants et relative au **fait de se tourner vers ses pairs et collègues en cas de difficulté, de question ou simplement pour échanger**. Comme nous l'avons relevé, ces derniers représentent une ressource centrale pour les assistants, d'où l'importance de cultiver un esprit de dialogue au sein des équipes de travail, tant pour ce qui touche à la recherche qu'à l'enseignement. Or, si le débat scientifique est le plus souvent ouvertement prôné –

entre autres à travers les « group meetings » ou colloques internes déjà évoqués auparavant – l'échange sur les pratiques pédagogiques paraît nettement moins explicitement encouragé, ce qui ne semble toutefois pas freiner les discussions entre assistants et avec d'autres collègues. Relevons encore que Matthieu et Laura expliquent avoir profité de diverses opportunités d'observer leurs collègues en action, ce qui leur a permis de se préparer à enseigner à leur tour (Laura) ou d'améliorer leur pratique (Matthieu). Finalement, seule Sophie n'indique pas directement discuter avec ses collègues en cas de difficulté par rapport à l'enseignement, même si elle mentionne avoir apprécié de donner des séminaires avec eux au début de son assistantat.

Quant à l'aide des supérieurs, on constate que les assistants interviewés la sollicitent presque uniquement pour des questions liées à la recherche, une stratégie mentionnée par tous les répondants. Dans trois cas sur cinq (Julie, Céline, Sophie), les assistants ne citent que leur directeur de thèse comme personne ressource, ce qui correspond au modèle traditionnel de supervision doctorale de type « compagnonnage », où un professeur accompagne un doctorant dans la réalisation d'une recherche personnelle. Matthieu, quant à lui, bénéficie du suivi de son directeur et d'un maître-assistant travaillant dans le même projet et Laura est encadrée par deux personnes qui sont à la fois ses supérieurs hiérarchiques, ses chefs de projet et ses directeurs de thèse. Ceci montre la différence entre une thèse réalisée comme projet personnel et une thèse effectuée dans le cadre d'un projet impliquant toute une équipe (Laura), voire diverses équipes comme dans un projet européen (Matthieu).

Par contre, dans le domaine pédagogique, seule une personne indique se tourner vers son professeur en cas de difficulté (Céline). Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour expliquer cette situation : soit les assistants ne considèrent pas leurs professeurs comme des personnes ressources valables au niveau de l'enseignement – ce qui pourrait être renforcé par le fait que Céline, qui, elle, sollicite son supérieur, le décrit explicitement comme compétent dans le domaine pédagogique ; soit les professeurs ne sont pas vraiment disponibles pour des questions liées à l'enseignement ou ne mettent pas en avant l'encadrement pédagogique qu'ils pourraient fournir, empêchant ainsi les assistants de solliciter leur aide dans ce domaine ; soit les assistants, qui perçoivent leurs supérieurs comme très occupés, préfèrent les contacter en cas de besoin pour leur thèse plutôt que de les « déranger » pour des aspects concernant l'enseignement (c'est par exemple le cas de Laura).

Pour ce qui touche plus spécifiquement à la recherche, tous les répondants indiquent **participer à des colloques, congrès et conférences pour y faire des présentations** (posters et/ou communications orales). Ils reconnaissent explicitement ces participations comme des opportunités de développement professionnel, qui leur permettent de se frotter à l'exercice de la communication scientifique, de s'intégrer progressivement dans la communauté et d'avancer dans leur travail de recherche. Céline et

Sophie ont en plus publié des articles dans les actes des colloques ; elles décrivent ces opportunités de publications comme des étapes importantes ayant favorisé le processus d'écriture de leur thèse.

A des degrés divers, tous les répondants évoquent leur **participation à des dispositifs formels et/ou non formels de soutien aux activités de recherche**. Cela comprend les écoles doctorales ou programmes doctoraux (Sophie, Julie, Céline), le programme de mentoring pour doctorantes débutantes StartingDoc⁸⁵ (Julie, Céline, Laura), des rencontres organisées entre doctorants (Sophie, Julie) et les dispositifs de formation (Julie, Céline, Matthieu). Julie et Céline sont celles qui ont participé au plus grand nombre d'offres (respectivement quatre et trois). A noter que Matthieu indique ne pas avoir reçu d'information sur les programmes doctoraux organisés dans sa discipline, ce qui met en évidence l'importance d'une bonne communication au sujet des dispositifs accessibles aux doctorants.

Au niveau pédagogique, **les répondants ayant déjà participé à des dispositifs formels et/ou non formels de soutien aux activités d'enseignement sont clairement minoritaires**. En effet, seules deux assistantes (Julie et Céline) ont pris part à une formation pédagogique, en l'occurrence le diplôme Did@cTIC organisé par le Centre de Didactique Universitaire de Fribourg ; les autres répondants ne semblent pas s'être formés ou préparés à enseigner dans le cadre d'un dispositif spécifique. Pour expliquer cette situation, trois éléments peuvent être invoqués : premièrement, les offres sont moins nombreuses, et surtout moins variées, pour ce qui touche à l'enseignement qu'à la recherche ; deuxièmement, l'enseignement étant nettement moins valorisé que la recherche à l'Université de Fribourg, les assistants sont aussi moins encouragés à participer à des offres de soutien aux activités pédagogiques que scientifiques ; troisièmement, la transmission de l'information sur les offres existantes n'est pas toujours assurée auprès de tous les assistants, un aspect qui doit en permanence être amélioré par les prestataires de services et de formations.

Concernant enfin les stratégies « négatives » mises en œuvre par les assistants, on constate qu'il s'agit essentiellement de **stratégies d'évitement, conduisant les répondants à ne pas réaliser certaines actions positives ou à accepter un statu quo défavorable**. On peut citer par exemple le fait de ne pas aborder certains sujets, comme la charge de travail ou le climat de stress, avec ses supérieurs (Julie, Laura) ou de « perdre » trop de temps au début de la thèse (Julie, Céline). Néanmoins, ces stratégies négatives semblent assez peu nombreuses – ou peu évoquées par les répondants ; de plus, les assistants ont le plus souvent trouvé par la suite des solutions pour pallier les problèmes rencontrés et contrer ce type de stratégies contre-productives.

⁸⁵ <http://www.unil.ch/mentoring>

Tableau 16 : Synthèse des produits positifs et négatifs du développement professionnel des cinq assistants interviewés

Produits	Laura	Matthieu	Sophie	Julie	Céline
Produits + recherche	<p>compétences de recherche ; compétences transversales ; clarification des projets professionnels ; meilleure connaissance du monde de la recherche ; découverte d'un nouveau domaine ; intégration dans la communauté scientifique et développement d'un réseau</p>	<p>culture générale dans sa discipline ; expertise sur son sujet de thèse ; compétences de recherche ; sentiment d'efficacité personnelle pour la recherche ; compétences transversales ; identité professionnelle de chercheur</p>	<p>culture générale dans sa discipline ; expertise sur son sujet de thèse ; sentiment d'efficacité personnelle pour la recherche (à la fin) ; compétences transversales ; meilleure connaissance de soi ; identité professionnelle dans sa discipline ; clarification des projets professionnels ; intégration dans la communauté scientifique et développement d'un réseau ; réalisation personnelle (thèse) ; reconnaissance de son travail par des pairs et des experts du domaine</p>	<p>compétences de recherche ; compétences transversales ; renforcement des projets professionnels ; intégration dans la communauté scientifique et développement d'un réseau</p>	<p>culture générale dans sa discipline ; compétences de recherche ; compétences transversales ; intégration dans la communauté scientifique et développement d'un réseau ; meilleure connaissance du monde de la recherche ; réalisations académiques (titre de docteur, publications) ; réalisation personnelle (thèse)</p>
Produits + enseignement	<p>compétences pédagogiques ; compétences transversales ; identité professionnelle d'enseignante ; renforcement des projets professionnels ; meilleure vision de l'enseignement universitaire ; meilleure connaissance du système</p>	<p>révision de ses connaissances dans sa discipline ; culture générale ; compétences pédagogiques ; identité professionnelle d'enseignant ; meilleure vision de l'enseignement universitaire</p>	<p>sentiment d'efficacité personnelle pour l'enseignement (après quelques années)</p>	<p>compétences pédagogiques ; compétences transversales ; sentiment d'efficacité personnelle pour l'enseignement ; identité professionnelle d'enseignante ; renforcement des projets professionnels ; expérience concrète</p>	<p>compétences pédagogiques ; identité professionnelle d'enseignante ; expérience concrète ; diplôme en didactique universitaire</p>

	universitaire et des étudiants				
Produits – recherche	vision plus réaliste de la recherche scientifique ; perception accrue des difficultés pour une carrière académique dans son domaine ; résignation, désillusion par rapport à la carrière académique ; vision de soi négative ; sentiment de frustration par rapport à la thèse	sentiment d' isolement ; incertitude par rapport à ses projets professionnels et à la préparation de la transition vers la suite de la carrière	faible sentiment d'efficacité personnelle pour la recherche (au début) ; doutes, découragement (par moments) ; incertitude par rapport à ses projets professionnels et à la préparation de la transition vers la suite de la carrière ; sentiment de solitude	sentiment de stagnation dans la thèse ; désillusion quant à la supervision doctorale	vision plus réaliste de la recherche scientifique ; pas de sentiment de reconnaissance en tant que doctorante
Produits – enseignement	vision de soi négative ; sentiment de frustration ; insécurité, doutes (au départ)	pas évoqués	vision de soi négative ; pas de plaisir, déception (souvent)	sentiment d'être débordée (au départ) ; incertitude, stress (au départ)	incertitude (au départ) ; sentiment d'être parfois le « bouc émissaire » des étudiants en tant qu'assistante

2.4. Quels sont les produits du développement professionnel des assistants ?

Concernant les produits positifs, le tableau 16 ci-dessus montre en premier lieu que **l'assistantat est une expérience riche en apprentissages pour l'ensemble des assistants interviewés, et ce tant au niveau de la recherche que de l'enseignement**. Ceci constitue un indice d'une représentation de l'assistantat comme une période de formation, représentation manifestement partagée par tous nos répondants.

S'intéressant à la nature de ces apprentissages, **on constate l'importance globale des compétences scientifiques et pédagogiques développées à divers degrés durant l'assistantat**. Ainsi, à l'exception de Sophie, les quatre autres répondants estiment avoir développé des compétences dans les domaines de la recherche et de l'enseignement. Ces compétences sont très différentes d'une personne à l'autre, dépendant notamment des tâches pédagogiques réalisées.

Les compétences transversales apparaissent aussi dans notre étude comme un produit central du développement professionnel des assistants. Ces dernières semblent développées plutôt par le biais des activités de recherche, comme l'indiquent les cinq répondants ; selon Julie et Laura, les activités d'enseignement leur ont aussi permis de développer des compétences transversales. Rappelons encore que tous les assistants interviewés ont tiré **un bilan de compétences positif à très positif à travers le questionnaire d'auto-évaluation qui leur était proposé à la fin de l'entretien**.

Le sentiment d'efficacité personnelle est habituellement présenté comme une composante centrale du développement professionnel assistants. On remarque que c'est bien le cas pour certains de nos répondants au niveau de la recherche (Matthieu, Sophie) et/ou de l'enseignement (Sophie, Julie). Ces derniers se sentent alors plus sûrs d'eux et plus compétents par rapport aux tâches à effectuer.

La construction de l'identité professionnelle est elle aussi citée comme un produit traditionnel du développement professionnel des assistants. Dans notre échantillon, quatre répondants évoquent la construction de leur identité professionnelle d'enseignant (Céline, Julie, Matthieu, Laura), alors qu'un seul parle de son identité professionnelle de chercheur (Matthieu) ; quant à Sophie, elle évoque la construction de son identité professionnelle dans sa discipline spécifique plutôt que pour la recherche en général.

Si l'on s'intéresse aux indicateurs de la socialisation professionnelle, certains assistants interviewés disent avoir acquis **une meilleure connaissance du monde de la recherche (Laura, Céline) et/ou de l'enseignement universitaire (Laura, Matthieu)**. De même, à l'exception de Matthieu, les quatre autres répondants évoquent **leur intégration dans la communauté scientifique et le développement d'un réseau** comme résultats de leur développement professionnel (Laura, Sophie, Julie, Céline).

Au niveau des **produits à faire valoir par la suite**, Sophie cite **la thèse**, Julie **l'expérience pédagogique concrète** et Céline les deux, y ajoutant son **diplôme en didactique universitaire**. Certains répondants évoquent aussi **la culture générale acquise dans leur discipline** (Matthieu, Sophie, Céline) et **l'expertise développée sur leur sujet de thèse** (Matthieu, Sophie).

Concernant les produits négatifs, **on remarque tout d'abord qu'ils sont globalement moins nombreux que les produits positifs**, ce qui est plutôt une bonne nouvelle. Quant à leur nature, ils s'avèrent assez différents d'un assistant à l'autre, variant au gré des personnalités et des expériences vécues. **On ne repère pas de réelle constante** dans le tableau 16 (pp. 293-294), mais seulement des éléments cités par deux ou trois répondants.

Au niveau de la recherche, Matthieu évoque **le sentiment d'isolement** ressenti suite au départ de ses collègues et Sophie **le sentiment de solitude** qui a prévalu durant une bonne partie de sa thèse, et surtout durant la phase d'écriture. On remarque aussi **une grande incertitude par rapport aux projets professionnels et à la préparation de « l'après-thèse » pour les assistants n'ayant pas de plan de carrière précis après le doctorat** (Matthieu, Sophie) ; cet aspect n'est en revanche **pas évoqué par les personnes envisageant clairement une carrière académique** (Céline, Julie, Laura).

Au niveau de l'enseignement, trois répondantes expriment **les doutes, l'insécurité, l'incertitude et le stress** ressentis au début de leur engagement (Laura, Julie, Céline) ; certaines l'attribuent à leur timidité, d'autres au manque d'informations reçues quant aux tâches à réaliser. De son côté, Sophie indique avoir eu de la peine à se positionner face aux étudiants, ce qui a aussi créé de l'insécurité. Heureusement, ces sentiments se sont dissipés pour chacune d'entre elles au fur et à mesure du temps et de l'expérience.

En outre, Laura et Sophie disent avoir eu, à certains moments, **une vision négative d'elles-mêmes**, se sentant inférieure aux autres (Sophie) ou ayant l'impression de « paniquer pour rien » (Laura) ; ces sentiments sont ressortis durant les interactions avec certaines personnes en particulier, dont le comportement n'était pas adéquat et l'attitude plutôt compétitive.

D'autres produits négatifs peuvent encore être relevés, même s'ils n'ont été cités que par un seul répondant : moments de doute et de découragement durant la thèse (Sophie), désillusion quant à la supervision doctorale (Julie), manque de reconnaissance scientifique en tant que doctorante (Céline) ou encore sentiment d'être débordée par les activités pédagogiques (Julie). Ces exemples constituent selon nous autant de signaux devant être pris au sérieux dans une perspective d'amélioration des conditions de travail et de l'encadrement des assistants et des doctorants.

Enfin, tous les répondants sauf Matthieu expliquent aussi **dans quelle mesure leur expérience de l'assistantat leur a permis de clarifier leurs projets professionnels, de les renforcer, voire de les relativiser**. Ceci montre l'influence du vécu sur les buts poursuivis : des produits positifs peuvent

renforcer les buts de carrière poursuivis et, à l'inverse, des produits négatifs peuvent amener la personne à remettre en cause ses projets.

A ce niveau-là, **on distingue deux cas de figure extrêmes**. D'un côté celui de Julie, dont les plans de carrière académique ont été renforcés dans les deux domaines, scientifique et pédagogique, malgré les obstacles rencontrés (« ça me plaît toujours, et oui, ça a renforcé encore des choses, j'ai toujours envie de faire ça, j'ai pas été dégoûtée »). De l'autre côté celui de Laura, dont l'expérience doctorale l'a amenée à nettement reconsidérer la carrière académique envisagée, n'étant pas prête à faire les sacrifices exigés – selon elle – dans son domaine (faire un post-doc à l'étranger, travailler à 120% en permanence, subir un climat de stress continu, etc.). Ainsi, malgré son expérience pédagogique positive qui l'a dans un premier temps encouragée dans son projet, c'est la résignation et la désillusion qui l'emportent par rapport à l'objectif de départ. D'ailleurs, lors de la seconde rencontre pour valider les analyses réalisées, Laura nous a confié sa décision de ne pas poursuivre dans la recherche de haut niveau et d'envisager d'autres options professionnelles moins contraignantes, même si elle ne sait pas encore exactement de quoi son avenir sera fait. A noter qu'elle exprime cela, certes, avec des regrets, mais en expliquant que « ça ne [la] dérange pas de faire autre chose non plus », semblant avoir déjà beaucoup réfléchi au sujet et pris une certaine distance par rapport aux rêves qu'elle avait en terminant l'université.

Entre ces deux cas extrêmes – renforcement et continuité VS résignation et réorientation – d'autres situations sont possibles, comme celle de Sophie, qui a surtout clarifié ses souhaits au niveau professionnel (en l'occurrence valoriser sa thèse sur le marché du travail dans une perspective de service à la société), et celle de Céline qui, malgré une vision désormais plus réaliste de la recherche scientifique (en l'occurrence comme un monde très compétitif et marqué par les jalousies), s'y voit toujours poursuivre une carrière. Notons encore que, lors de l'entretien de validation des analyses, réalisé plus d'une année après la première rencontre, Julie et Céline nous ont fait part de leur souhait de se consacrer prioritairement à la recherche plutôt qu'à l'enseignement après leur doctorat ; toutes deux envisagent de déposer une requête de bourse pour post-doctorants auprès du FNS⁸⁶, ciblant ainsi clairement une carrière scientifique, même si elles se disent prêtes à assumer des charges d'enseignement si nécessaire. On peut donc penser que, de manière générale, la carrière académique est assimilée à une carrière scientifique comportant une part d'enseignement, mais que c'est bien la recherche qui motive en premier lieu les assistants, et non pas l'enseignement, ni même la combinaison recherche-enseignement inhérente à (presque) tout poste académique en Suisse.

Finalement, considérant les cas étudiés ici, **l'assistantat semble constituer une expérience plutôt positive**, apportant de nombreux produits et permettant aux assistants de clarifier leurs projets professionnels ou de renforcer les buts poursuivis. Toutefois, même s'ils sont moins nombreux, il ne

⁸⁶ Fonds national suisse pour la recherche scientifique

faut **pas sous-estimer l'existence de produits négatifs** dont certains pourraient certainement être évités. Ils plaident selon nous pour une meilleure préparation, tant des assistants et des doctorants à la réalité de l'assistantat et du doctorat que des superviseurs (professeurs responsables, directeurs de thèse, autres mentors plus ou moins formels) à leur délicate mission d'encadrement et d'accompagnement de jeunes chercheurs et enseignants.

2.5. Remarques conclusives

Dans nos études de cas individuels présentés en annexe (cf. Annexe 7), nous avons à plusieurs reprises utilisé la notion d'« alignement ». Premièrement, nous avons évoqué l'alignement entre les buts poursuivis par certains assistants dans le cadre de l'assistantat et du doctorat et leurs buts de carrière à plus long terme. On remarquait alors en particulier que l'assistantat et le doctorat étaient perçus comme de bons moyens de se préparer à la carrière académique envisagée par la suite. Deuxièmement, nous avons évoqué l'alignement entre les stratégies positives mises en place par les assistants et les buts poursuivis ; en d'autres mots, ils se donnent les moyens d'atteindre les objectifs visés, en mettant en œuvre les actions nécessaires et en diversifiant les stratégies de développement professionnel utilisées. Dans le cadre de notre étude, cela représente une condition individuelle favorable au développement professionnel (autodirection).

A l'occasion des validations intersubjectives réalisées auprès de quatre assistants sur cinq et auxquels nous avons soumis les analyses réalisées sur leur situation, nous leur avons demandé s'ils étaient surpris par le résultat de ces analyses. Ce n'était manifestement pas le cas, comme le résume Julie : « ça ne me surprend pas spécialement, je trouve l'analyse assez logique [...] je pense que c'est des choses dont j'étais assez consciente déjà avant ». Matthieu s'exprime quant à lui ainsi : « je ne suis pas surpris, je trouve que c'est assez juste [...] ça colle assez bien avec mes souvenirs ».

Le fait que les répondants ne soient pas surpris des analyses réalisées à partir de leur cas peut être interprété comme un indice de l'analyse personnelle adéquate qu'ils mènent au sujet des situations vécues. **Cela nous conforte dans notre identification d'un bon alignement entre les diverses étapes de la carrière, ainsi qu'entre les stratégies mises en œuvre et les buts poursuivis par les assistants.** Ce constat doit naturellement être considéré avec beaucoup de précautions, car il s'agit pour les sujets d'une rationalisation a posteriori, donc avec tous les biais qu'elle peut engendrer, notamment un biais de désirabilité sociale. Mais n'oublions pas que nous avons déjà relevé à plusieurs reprises le bon niveau de réflexion personnelle de nos répondants sur leur expérience, ce qui va tout à fait dans le sens d'un alignement conscient et volontaire entre les buts visés et les stratégies utilisées.

De manière transversale, on relève des similitudes entre les cas de Laura, Julie et Céline, qui partagent un but de carrière académique fort et une même vision de l'assistantat comme étant une bonne préparation pour cet objectif. De plus, l'expérience de l'assistantat a amené chacune d'entre elles à une certaine reconsidération du choix initial, mais à des degrés divers. Cette reconsidération est très marquée pour Laura, qui souhaite se réorienter complètement, et plus faible pour Julie et Céline, qui envisagent de se concentrer surtout sur la recherche.

Sophie apparaît comme un cas à part au sein de notre petit échantillon. Plusieurs aspects la distinguent des autres répondants. Tout d'abord, sa motivation principale était de faire une thèse sur un sujet spécifique et en collaboration avec le professeur qui l'avait engagée ; elle était donc très fortement liée aux conditions dans lesquelles elle pouvait faire son doctorat. De plus, Sophie s'identifie beaucoup moins à l'assistantat que les autres répondants, en particulier à la partie pédagogique de son cahier des charges (elle dit avoir une relation d'« amour-haine » avec l'enseignement). Par ailleurs, sa discipline revêt une importance centrale dans son développement professionnel, ce qui n'est pas aussi fortement mis en lumière par les autres assistants.

En ce qui concerne ses buts, **Matthieu fait lui aussi figure de cas particulier par rapport aux autres assistants interviewés.** Pour lui, l'assistantat et le doctorat correspondent à une quête personnelle, il cherche à vivre une expérience personnelle enrichissante ; les conditions dans lesquelles il a l'occasion de faire sa thèse sont aussi importantes (type de recherche et cadre stimulant).

Si l'on s'intéresse aux **différences entre facultés**, on remarque des similitudes entre les cas de Laura et de Matthieu, tous deux assistants doctorants en **Faculté des Sciences** ; de plus, ces ressemblances tranchent par rapport aux situations relatées par les répondantes de la **Faculté des Lettres** (Sophie, Julie, Céline). C'est principalement au niveau des conditions que les nuances apparaissent. Pour ce qui est de la thèse, Laura et Matthieu bénéficient de l'encadrement de deux personnes, alors que leurs collègues de la Faculté des Lettres sont supervisées uniquement par leur directeur de thèse. En outre, la recherche semble être davantage réalisée de manière collaborative en sciences (Laura et Matthieu sont impliqués chacun dans un projet de recherche qui intègre leur thèse) qu'en lettres, où chaque assistante réalise sa thèse sous forme de projet personnel, sans que celle-ci soit intégrée dans un cadre plus large. Enfin, Laura et Matthieu expliquent avoir pu bénéficier de « group meetings » très utiles ; ceci n'est le cas que d'une seule assistante de la Faculté des Lettres, qui a participé à des colloques internes (Sophie). Concernant l'enseignement, les tâches réalisées par Laura et Matthieu sont similaires (donner des séances de TP) et leur appréciation est semblable (ils sont très satisfaits de l'organisation des TP et ne s'estiment pas surchargés) ; ils soulèvent aussi le même bémol, à savoir l'absence de retour sur leurs prestations pédagogiques. En Faculté des Lettres, les tâches confiées aux assistants semblent beaucoup plus nombreuses et variées (séminaires de bachelor et/ou de master, correction de travaux écrits, encadrement des travaux de bachelor, assessorat lors d'examens oraux,

conseil aux études, etc.) ; les expériences relatées par nos répondantes de cette faculté sont aussi globalement moins positives.

Considérant la question du genre, on remarque qu'elle apparaît dans certaines situations liées par des femmes. Ainsi, Laura et Céline font état d'inégalités de traitement par rapport à leurs collègues masculins de la part de leurs supérieurs. Quant à Sophie, elle évoque les difficultés liées à la maternité vécues durant son assistantat, mais aussi que sa deuxième grossesse a constitué un déclic pour terminer sa thèse dans un délai défini. Enfin, Céline fait remarquer que la conciliation entre vie privée et exigences professionnelles reste difficile dans son domaine et indique qu'il s'agit d'un aspect qu'elle prendra en compte à l'avenir pour de futures postulations.

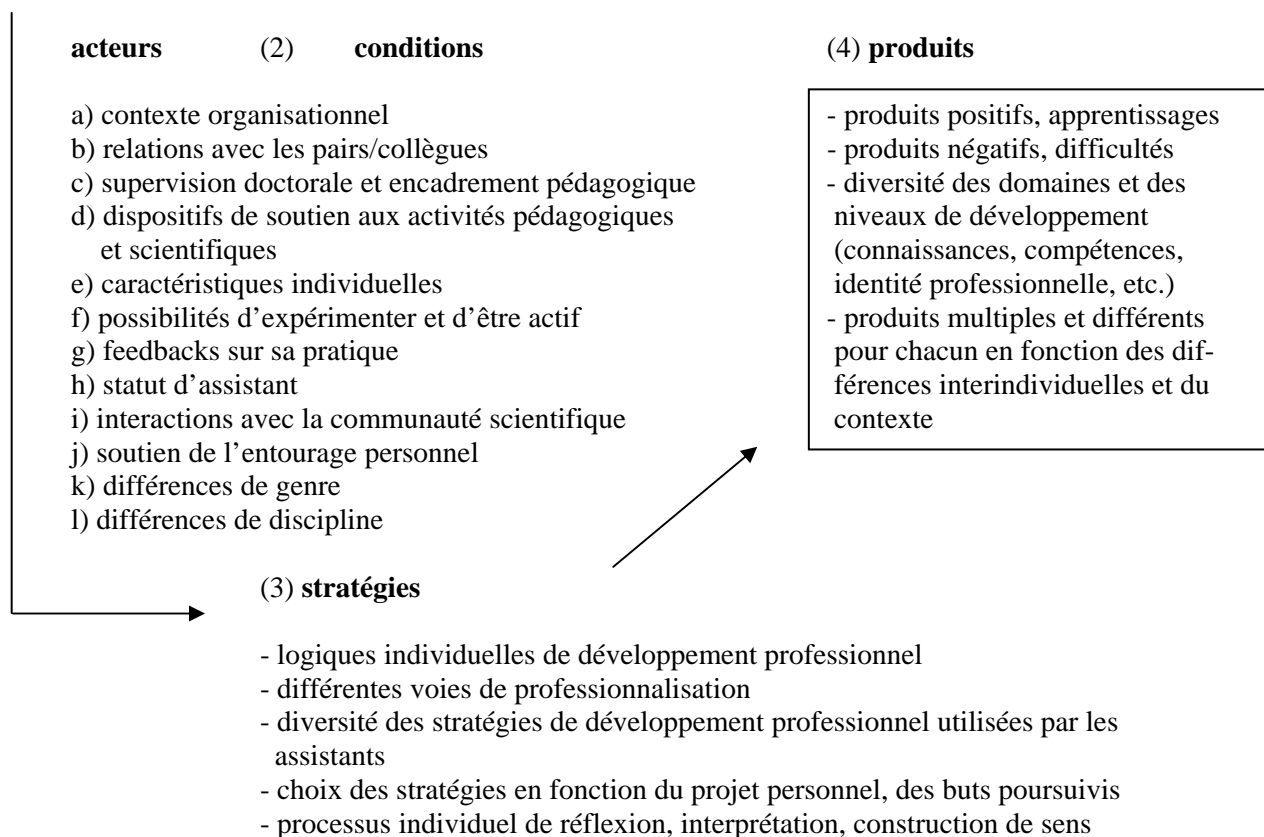
Enfin, quel est le **rôle de l'enseignement dans le développement professionnel des assistants** ? Comme nous l'avons déjà souligné, l'enseignement n'a pas la même utilité perçue pour les assistants envisageant une carrière académique et considérant celle-ci comme incluant des responsabilités d'ordre pédagogique que pour ceux ne visant pas directement une carrière académique ou n'ayant pas de projets professionnels précis. Quoiqu'il en soit, tous s'investissent avec professionnalisme dans leurs missions pédagogiques et la plupart d'entre eux en retirent de nombreux produits positifs. On peut donc dire que la spécificité de l'assistantat consistant à combiner le doctorat et des tâches d'enseignement apparaît comme tout à fait utile au développement professionnel des assistants en général ; sa pertinence perçue dépend néanmoins des buts de carrière et des affinités personnelles avec l'acte pédagogique.

Chapitre V – Discussion des résultats

L'enjeu principal de notre recherche est de décrire et de comprendre le processus de développement professionnel vécu par les assistants à l'Université de Fribourg. Plusieurs questions de recherche ont été investiguées :

- Quel sens les assistants donnent-ils à leur parcours et à leur expérience de l'assistantat ?
- Quelles sont les conditions de leur développement professionnel ?
- Quelles stratégies de développement professionnel mettent-ils en œuvre ?
- Quels sont les produits de leur développement professionnel ?

Dans ce chapitre, nous discuterons nos résultats de recherche en croisant les résultats de l'étude quantitative et de l'étude qualitative et en les mettant en perspective par rapport à la littérature présentée au chapitre I – Partie théorique. Ceci correspond aux deux objectifs visés par notre design de recherche mixte, à savoir la complémentarité et la triangulation des résultats des deux études. La figure 15 ci-dessous reproduit la version finale du cadre conceptuel élaboré grâce aux divers apports théoriques (cf. Figure 8 p. 167). Il synthétise notre modèle du développement professionnel des assistants, qui va nous permettre d'interroger nos résultats de recherche. La plupart des questionnements suscités par la littérature et mentionnés au fil des synthèses intermédiaires de la partie théorique (cf. points 1.6, 2.4 et 3.3 du chapitre I) seront repris pour discuter les résultats.



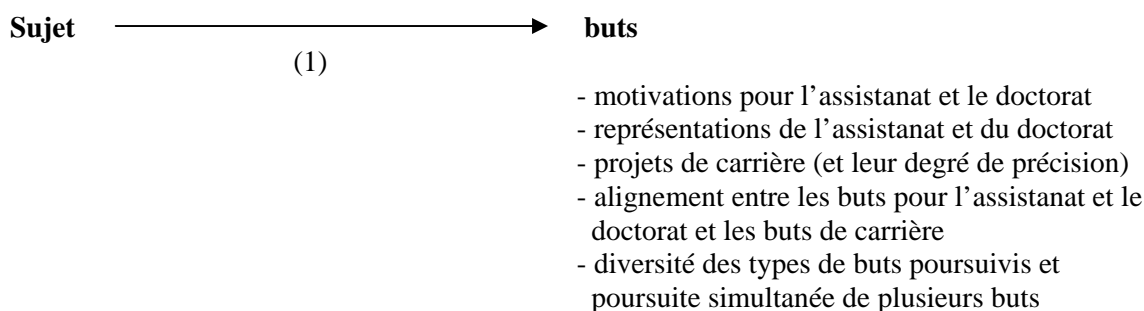


Figure 15 : Reprise du modèle théorique du développement professionnel des assistants

La discussion des résultats sera structurée autour des quatre questions de recherche de cette thèse.

1. Quel sens les assistants donnent-ils à leur parcours et à leur expérience de l'assistantat ?

La première dimension de notre cadre conceptuel concerne les buts poursuivis par les assistants dans le cadre de leur assistantat et de leur doctorat, ainsi qu'en vue de la suite de leur carrière. Parmi les auteurs faisant appel à la théorie des buts d'accomplissement, Ng (2010) a mis en évidence la distinction entre buts d'apprentissage (*professional learning goals*) et buts de carrière (*extrinsic career goals*). Quant à Dupeyrat et al. (2006), ils ont démontré qu'il était possible pour un apprenant de poursuivre plusieurs buts différents simultanément. Comme nous allons le voir, **ces deux types de buts – buts d'apprentissage et buts de carrière – interviennent effectivement dans les projets de développement des assistants fribourgeois ; de plus, leurs projets combinent le plus souvent ces deux types de buts.**

En ce qui concerne tout d'abord les **motivations à postuler pour l'assistantat**, l'étude quantitative a montré que les assistants de l'Université de Fribourg poursuivaient **en priorité des buts d'apprentissage** (intérêt pour la discipline dans laquelle ils travaillent, envie de développer des compétences, envie de continuer à se former). Les analyses ont en outre montré **l'importance des buts pragmatiques**, qui touchent tant l'aspect financier, donc la possibilité d'avoir un salaire – même peu élevé – pendant le doctorat, que le fait qu'on leur ait proposé une place d'assistant, ce qui met en évidence l'importance de la relation entre l'assistant et son professeur responsable (modèle de type compagnonnage où le maître choisit son apprenti). En revanche, les buts de carrière et de socialisation professionnelle n'apparaissent pas comme des motivations fondamentales dans la partie quantitative de la recherche.

L'étude qualitative a pour sa part fait émerger une constante chez les cinq assistants interviewés quant aux buts poursuivis durant l'assistantat : celui-ci représente avant tout la possibilité de faire une thèse. Pour certains, cette opportunité s'inscrit dans le cadre d'un projet professionnel précis de carrière académique, alors que pour d'autres, elle est davantage liée à des conditions jugées attractives pour réaliser un doctorat (projet intéressant, collaboration avec un professeur). Il semble donc que les buts de carrière et de socialisation professionnelle revêtent, pour les assistants fribourgeois, une importance au moins comparable à celle attribuée aux buts d'apprentissage, ce que l'analyse des cas individuels a d'ailleurs bien montré. **Ce résultat nuance la préséance des buts d'apprentissage sur les buts de carrière et de socialisation professionnelle mise en évidence par l'étude quantitative, sans diminuer l'importance des buts pragmatiques** ; l'une des assistantes interviewées a par exemple explicitement relevé l'importance d'avoir un financement durant son doctorat.

En général, nos deux études font écho aux résultats de l'enquête de Coulon et al. (2004) menée auprès des moniteurs français, notamment en ce qui concerne la volonté de faciliter son entrée dans l'enseignement supérieur et le rôle des considérations pécuniaires (dont l'importance est fréquemment citée dans la littérature : Dupanloup, 2001 ; Erlich, 2000 ; Perruchet, 2008). Par contre, nos répondants au questionnaire n'ont pas massivement évoqué leur intérêt pour les tâches pédagogiques comme incitation principale à postuler pour l'assistantat, contrairement aux moniteurs interrogés. A ce sujet, les entretiens ont mis en évidence une **vision relativement utilitariste des assistants au sujet des activités d'enseignement** liées à leur cahier des charges ; c'est surtout le cas de ceux qui envisagent une carrière académique et qui ont tendance à considérer les tâches pédagogiques avant tout comme une occasion de formation et de préparation à la carrière future. Notons cependant que l'étude qualitative a montré que tous les répondants avaient fait preuve d'un important **engagement professionnel dans leurs missions pédagogiques**.

Au niveau des **motivations à commencer une thèse**, nos analyses statistiques ont mis en évidence l'importance conjointe des buts d'apprentissage (envie de développer ses propres idées, intérêt pour un sujet de recherche particulier, envie de réaliser un travail scientifique approfondi) et des buts de carrière et de socialisation professionnelle (surtout l'envie d'acquérir des qualifications supplémentaires). Par contre, le fait de commencer une thèse n'apparaît pas vraiment comme soumis à des pressions externes pour les assistants fribourgeois. Ces résultats correspondent partiellement aux motivations principales mentionnées dans la littérature et relevant avant tout des buts d'apprentissage (Groneberg, 2008 ; Huber, 2008 ; Myers, 1994 ; Perruchet, 2008). **Notre étude montre donc, en plus des buts d'apprentissage, l'importance des buts de carrière et de socialisation professionnelle pour les doctorants, et en particulier l'importance des qualifications liées au doctorat (le titre de docteur, la thèse comme réalisation scientifique)**. Ces exemples de qualifications constituent d'ailleurs des éléments mentionnés par certains de nos répondants dans les entretiens comme des produits centraux de leur assistantat. De plus, à l'exception d'une personne, tous les participants à

l'étude qualitative ont explicitement fait un lien entre leur thèse et leur insertion à venir sur le marché du travail, qu'il soit académique ou non, renforçant ainsi l'importance des buts de carrière et de socialisation professionnelle chez les doctorants. Il semble donc que **le doctorat soit vu à la fois comme un projet en soi** (buts à court terme) **et comme une étape importante en vue de la suite de la carrière** (buts à plus long terme).

Comme nous l'avons souligné en introduction, ces résultats attirent notre attention sur la diversité des types de buts poursuivis par les assistants durant l'assistantat et le doctorat, ainsi que sur la poursuite simultanée de plusieurs buts. Il faut aussi relever que, pour chacun, cette configuration de buts est complexe et qu'elle s'actualise différemment d'un assistant à l'autre. Dès lors, la recommandation principale consiste à **reconnaître la diversité des buts possibles pouvant pousser les assistants à s'engager dans l'assistantat et dans le doctorat et à en tenir compte dans les mesures de soutien à leur développement professionnel**. A noter que les résultats de l'étude quantitative ne nous ont pas permis de déterminer quelles catégories d'assistants (p. ex. selon l'âge, le sexe ou la faculté d'appartenance) privilégiaient quels types de buts dans le cadre de leur assistantat et de leur doctorat. Cela tient à des raisons d'ordre statistique, qui seront clarifiées dans les conclusions.

Sur la base des études de cas individuels, **on constate néanmoins la présence des différents types de buts pour l'assistantat et le doctorat chez les participants aux entretiens, buts qui revêtent une importance différente selon les personnes**. En effet, l'étude approfondie des réponses au questionnaire fournies par les cinq assistants interviewés, réalisée parallèlement à l'analyse catégorielle de leur discours, a montré que tous avaient exprimé, dans des **configurations individuelles**, des **éléments relevant des buts d'apprentissage ainsi que des buts de carrière et de socialisation professionnelle pour l'assistantat et/ou le doctorat**. De plus, quatre assistants sur cinq ont évoqué **l'importance des buts pragmatiques**, et en particulier du salaire lié au contrat d'assistant. On peut émettre ici l'hypothèse que la poursuite simultanée de buts différents peut amener la personne à vivre des tensions. Prenons l'exemple d'un assistant qui viserait en même temps des buts d'apprentissage (p. ex. considérer l'assistantat comme une période de formation, ce qui le conduirait à vouloir participer à de nombreuses offres de formation) et des buts de carrière (p. ex. vouloir préparer une carrière académique, ce qui le pousserait à souhaiter faire des publications parallèlement à sa thèse). Dans cet exemple, la participation à des formations et la préparation de publications pourraient entrer en compétition et l'assistant devrait alors fixer des priorités et faire des choix, d'où des tensions internes liées aux différents types de buts visés simultanément. A noter que nous n'avons pas identifié de travaux antérieurs à ce sujet dans la littérature. Il s'agit donc d'un aspect qui pourrait être étudié de manière plus fine dans une future étude.

Au-delà des motivations à court terme pour la durée de l'assistantat, notre recherche s'est intéressée aux **projets professionnels** des assistants. L'étude quantitative montre que les deux carrières principalement envisagées par les assistants de l'Université de Fribourg sont **la recherche, dans le secteur public ou privé, et la carrière académique universitaire**. Un emploi dans la recherche est mentionné par toutes les catégories de répondants. On note une seule différence liée à la faculté d'appartenance : seuls les répondants issus de la Faculté des Lettres et de la Faculté des Sciences citent en priorité la carrière scientifique, les assistants en sciences envisageant aussi volontiers un poste dans le privé, grâce par exemple à des perspectives d'emploi dans l'industrie.

Ces résultats sont tout à fait corroborés par ceux obtenus dans l'étude qualitative. En effet, trois assistants interviewés sur cinq – deux en lettres et une en sciences – aspirent effectivement à faire de la recherche ; seule une assistante en lettres ne sait pas exactement ce qu'elle veut faire, tout en imaginant un emploi dans le secteur public, alors qu'un assistant en sciences se destine plutôt à un poste dans l'industrie, même s'il hésite encore. Quant à la carrière académique universitaire, elle constitue apparemment un rêve pour de nombreux assistants fribourgeois, et ce malgré les débouchés difficiles, comme l'ont montré les résultats issus des questionnaires. C'est d'ailleurs le cas de trois assistantes interviewées (Laura, Céline et Julie), qui souhaitent faire de la recherche, et idéalement poursuivre une carrière académique. Il semble donc que **ce qui les intéresse avant tout dans le monde académique, c'est l'opportunité de réaliser des travaux scientifiques**, et non par exemple la formation des étudiants ou les activités de service à la communauté.

On constate ici une bonne consistance avec les résultats mentionnés dans la littérature (Coulon et al., 2004 ; Myers, 1994). Par ailleurs, les travaux antérieurs montrent les difficultés d'insertion dans la recherche en général et dans le monde académique en particulier pour les jeunes docteurs (Adams, 2002 ; Bellows, 2008 ; Connan et al., 2008 ; CRUS, 2009). A ce sujet, Coulon et al. (2004) estiment que les moniteurs français restent relativement lucides quant à l'incertitude de l'intégration si ardemment souhaitée dans l'enseignement supérieur. Dans notre recherche, lors des entretiens, **les trois assistantes aspirant à une carrière scientifique et, si possible, académique, ont très clairement exprimé leur réalisme par rapport à ces souhaits**, indiquant qu'elles étaient tout à fait conscientes des difficultés, mais qu'elles avaient malgré tout envie d'essayer et de se donner une chance d'y parvenir. Cependant, lors de l'entretien de validation, nous avons appris que Laura avait finalement complètement révisé son projet professionnel, décidant de quitter le monde scientifique, alors que Céline et Julie continuaient à échafauder des plans d'après-thèse dans la recherche. Nous y reviendrons au point 4 lorsque nous évoquerons les produits de l'expérience de l'assistantat.

Concernant les **projets professionnels des assistants**, la littérature indique que tous n'ont pas des perspectives de carrière très claires (Coulon et al., 2004 ; CRUS, 2009 ; Hofstetter & Lévy, 1990 ; Perruchet, 2008). Dans la synthèse de notre cadre conceptuel, nous avons émis l'hypothèse que le degré de précision des plans de carrière jouait un rôle dans le développement professionnel des

assistants. En effet, les buts poursuivis – et notamment les buts de carrière – constituant le moteur, ce qui guide le sujet, il nous a paru probable que la situation soit différente pour un assistant qui nourrit un projet précis et pour celui qui hésite ou n'a pas vraiment de plan.

Notre étude qualitative nous a permis de **dégager deux profils d'assistants** : ceux qui sont guidés dès le départ par un projet professionnel concret – le plus souvent une carrière académique – et considèrent le doctorat comme un bon moyen de s'y préparer ; et ceux qui n'ont pas de projet professionnel précis et valorisent avant tout les conditions dans lesquelles ils peuvent faire leur doctorat, sans que ce dernier soit spécifiquement considéré comme une préparation à la carrière. Nous avons en outre remarqué, grâce aux entretiens de validation, que **les projets professionnels continuaient à se préciser au fil du temps et de l'expérience** ; par exemple, Matthieu, qui n'avait pas vraiment de plan de carrière lors du premier entretien, avait assez clairement décidé de s'orienter vers l'industrie lors de notre seconde rencontre. La précision du projet professionnel est donc très certainement plus grande chez les assistants avancés que chez les débutants. A noter que **la délimitation progressive d'un plan de carrière ne va pas nécessairement que dans un sens et ne se déroule certainement pas toujours de façon linéaire** : on peut tout à fait imaginer un retour en arrière ou un changement de cap, comme cela a été constaté chez Laura, qui a décidé d'abandonner la recherche après sa thèse.

Dans notre synthèse des résultats de l'étude quantitative, nous avons noté **un certain décalage entre les motivations de départ pour l'assistantat et les projets professionnels** envisagés par la suite. En effet, l'analyse des réponses au questionnaire montre que les assistants aspirent à faire de la recherche et plébiscitent la carrière académique universitaire, alors que, de façon générale, les buts d'apprentissage et les buts pragmatiques apparaissent comme les raisons principales pour postuler comme assistant et que les buts de carrière et de socialisation professionnelle semblent nettement moins importants. Nous avons toutefois fait l'hypothèse que la perception de l'assistantat comme une phase préparatoire pour l'avenir professionnel pouvait apparaître en cours de route, même si cela n'était pas au centre des préoccupations de départ des assistants. Nous avons ensuite souligné que les motivations à commencer une thèse relevaient quant à elles beaucoup plus des buts de carrière et de socialisation professionnelle, mettant en exergue un lien plus étroit entre le doctorat et les deux carrières prioritairement envisagées par nos répondants.

Comme indiqué auparavant, les apports de l'étude qualitative montrent pour leur part que les buts de carrière et de socialisation professionnelle jouent bel et bien un rôle lorsqu'on se penche sur des cas précis et qu'on les analyse en profondeur. Les entretiens nous ont en outre permis de montrer **une bonne cohérence dans les parcours des répondants** (Coulon et al., 2004 ; Myers, 1994), **ainsi que certains points de rupture**. A nouveau, **deux profils d'assistants émergent**. Pour les assistants ayant un projet de carrière concret, on constate un alignement des étapes de carrière et une vision de l'assistantat comme une bonne préparation à la carrière envisagée ; une cohérence apparaît également

entre les buts poursuivis au niveau de la recherche et de l'enseignement, avec l'objectif de carrière académique comme moteur commun. En revanche, pour les assistants sans projet professionnel précis, le lien est moins évident entre l'assistantat et la suite de la carrière ; de plus, on remarque chez ces personnes une certaine rupture entre les buts visés dans les domaines scientifique et pédagogique, en particulier parce que l'enseignement n'a pas la même utilité perçue que pour ceux qui se projettent dans une carrière académique.

Finally, quelles sont les **représentations des assistants au sujet de l'assistantat et du doctorat** ?

L'étude quantitative a montré que les **buts d'apprentissage** étaient fondamentaux dans le choix tant de l'assistantat que du doctorat. Plus précisément, l'assistantat est considéré comme une phase de formation permettant de développer des compétences, alors que le doctorat est plutôt vu comme une période de travail personnel, où le doctorant va pouvoir développer son propre projet de recherche et approfondir un sujet particulier. De plus, la quasi-totalité des répondants au questionnaire ont indiqué avoir réalisé des apprentissages depuis le début de leur engagement.

Les résultats de l'étude qualitative offrent des perspectives semblables. Les bénéfices de l'assistantat s'avèrent nombreux pour les cinq assistants interviewés et concernent de multiples domaines (connaissances, compétences, identité professionnelle, plans de carrière, etc.). Plusieurs répondants ont par ailleurs explicitement indiqué leur vision de l'assistantat comme une phase de formation à l'enseignement et/ou à la recherche (Céline, Julie) ; Céline a même déclaré avoir profité de presque toutes les opportunités de développement qui lui étaient offertes, dans l'optique de maximiser son expérience de l'assistantat.

On peut donc raisonnablement affirmer que les assistants de l'Université de Fribourg **se considèrent comme des enseignants chercheurs en développement et qu'ils voient la période de l'assistantat et du doctorat comme une période d'apprentissage et de développement**. Comme nous l'avons vu, cette perspective de formation et l'importance des buts d'apprentissage ne diminuent pas pour autant le poids des buts de carrière et de socialisation professionnelle, ainsi que la valeur accordée aux qualifications obtenues grâce au doctorat. Vu sa grande complexité, l'assistantat apparaît comme une sorte de boule à facettes : les assistants sont à la fois enseignants et chercheurs ; ils ont un statut d'étudiants et en même temps d'employés ; ils se considèrent comme étant encore en formation, mais exercent déjà une activité professionnelle, qui plus est potentiellement significative pour la suite de leur carrière, surtout s'ils visent un poste académique.

Malgré tout, cette représentation largement partagée entre les assistants à leur sujet et au sujet de leur situation professionnelle se heurte parfois à la réalité de leur environnement de travail. En effet, la littérature indique que les assistants peuvent effectivement être vus par l'institution et par leurs superviseurs comme des professionnels en développement, mais aussi comme de la main d'œuvre efficace et bon marché, notamment en ce qui concerne les tâches pédagogiques (Davids, 1994 ; Park &

Ramos, 2002 ; Park, 2004). Pour vérifier l'existence de ces représentations à l'Université de Fribourg, nous aurions dû prendre en compte les conceptions des superviseurs et des décideurs, ce qui n'a pas été fait dans le cadre de cette thèse, mais pourrait être réalisé par une étude complémentaire, comme nous le verrons dans les perspectives de recherche.

En revanche, nous avons recueilli des données quant à la **perception des assistants des tâches qui leur sont confiées et des ressources disponibles dans leur environnement**. Les données de l'étude par questionnaire montrent que, globalement, **les activités scientifiques sont perçues par les assistants fribourgeois comme les plus utiles** (mener une thèse de doctorat, participer à des projets de recherche, préparer des publications et présenter des communications scientifiques). **La préparation et la mise en œuvre des enseignements, ainsi que l'encadrement des étudiants, sont aussi des tâches considérées comme pertinentes, de même que la participation à des événements scientifiques comme auditeur**. Ces diverses tâches scientifiques et pédagogiques constituent le cœur du travail d'assistant doctorant et d'enseignant chercheur (Adams, 2002 ; Connan et al., 2008 ; Letor et al., à paraître). Il semble donc relativement normal qu'elles soient jugées les plus utiles par nos répondants, car cela correspond en général à l'idée qu'ils s'étaient forgée de l'assistantat et à ce qu'ils pensent devoir faire dans une éventuelle future carrière académique. Une telle conception apparaît comme **congruente avec leur représentation d'eux-mêmes comme des professionnels en développement et de l'assistantat comme une période de formation et de préparation à la carrière visée**. En revanche, les données quantitatives montrent clairement que **les tâches administratives sont évaluées négativement quant à leur utilité pour la préparation de l'avenir professionnel**. A ce sujet, le cas de Julie, tout comme les réponses au questionnaire d'autres répondants, montrent que **certains assistants sont clairement surchargés par ces activités**. Il est donc fondamental de veiller à une bonne répartition des tâches administratives entre les assistants et le personnel administratif. Ce dernier devrait en principe prendre en charge les tâches de secrétariat, d'informatique ou encore d'assistance logistique des professeurs (p. ex. photocopies), alors que les assistants pourraient plutôt se voir confier des activités où leurs connaissances et compétences sont sollicitées (p. ex. recherches bibliographiques). Un déséquilibre à ce niveau-là peut être interprété comme un indice d'une représentation défavorable au sujet des assistants au sein de leur département : ceux-ci seraient considérés comme des employés hautement qualifiés mais faiblement rémunérés, et non comme des chercheurs et enseignants en développement.

En ce qui concerne les ressources à disposition des assistants à l'Université de Fribourg, **une majorité des répondants au questionnaire estiment que leur entourage professionnel présente des ressources qu'ils pourraient solliciter pour préparer leur avenir**. Il s'agit en premier lieu de ressources humaines (pairs et collègues, directeurs de thèse et professeurs responsables, autres professeurs du département/institut), mais aussi d'opportunités de participer à des conférences et à des collaborations scientifiques (projets, publications, etc.) et de ressources documentaires (bibliothèques). Ces résultats montrent que, pour certains répondants, le contexte institutionnel offre un cadre

favorable au développement professionnel, ce qui constitue un signe que les assistants sont bien considérés comme des professionnels en développement. Notons quand même qu'un quart de nos répondants n'identifient pas de ressources utiles dans leur environnement, ce qui met en évidence des situations difficiles pour certaines personnes, et surtout une grande diversité de situations entre les assistants. De plus, environ **la moitié des répondants estiment que leur entourage professionnel ne présente pas certaines ressources qui leur seraient utiles à la préparation de leur avenir**. Les déficits concernent l'accompagnement dans la préparation et la planification de la carrière, l'augmentation des opportunités de contacts avec le monde extra-académique et le renforcement des échanges entre doctorants. Ainsi, même s'il semble que la vision au sujet des assistants aille plutôt dans le sens d'un statut d'enseignant chercheur en développement, on constate certaines lacunes pour soutenir ce développement au niveau de l'institution.

2. Quelles sont les conditions du développement professionnel des assistants ?

La deuxième dimension de notre cadre conceptuel concerne les conditions du développement professionnel des assistants. Les apports théoriques ont mis en évidence la nécessité de tenir compte des **caractéristiques liées au contexte** et des **caractéristiques propres aux individus** pour décrire, analyser et soutenir leur développement professionnel (Day & Sachs, 2004 ; De Ketele, 1996 ; Fuller et al., 2007 ; Kelchtermans, 2004 ; Kinchin, 2012 ; Mornata & Bourgeois, 2012 ; Wittorski, 2007, 2009). C'est ce que nous allons faire maintenant, en articulant la discussion autour des principales conditions du développement professionnel détaillées dans notre partie théorique.

a) le contexte organisationnel

Tout d'abord, la littérature met en lumière l'importance du **climat de travail**. Un climat positif peut être bienveillant (qui favorise le sentiment de sécurité psychologique des collaborateurs), coopératif (où les personnes poursuivent des buts partagés) ou encore expansif (qui reconnaît les employés comme des apprenants et les soutient dans leurs apprentissages) (Fuller & Unwin, 2003 ; Mornata & Bourgeois, 2012). De son côté, Dayer (2009) souligne l'importance d'une ambiance de travail positive, axée vers l'ouverture, le partage et la collaboration pour les doctorants et les jeunes docteurs. Le climat et l'ambiance de travail dépendent apparemment fortement des superviseurs et des chefs d'équipe (Dayer, 2009 ; Mornata & Bourgeois, 2012). Le monde académique apparaît toutefois comme un contexte particulier. L'étude française sur le monitorat d'enseignement supérieur a mis en lumière le **caractère très individualiste du milieu universitaire** (Paivandi, 2010), conduisant les moniteurs à ne pas se sentir très intégrés dans leur département et à ne pas avoir l'impression de travailler en équipe.

Nos résultats, tant quantitatifs que qualitatifs, ont montré que le **soutien des pairs et des collègues** était considéré comme fondamental par les assistants de l'Université de Fribourg. Dans le domaine scientifique, les **superviseurs** semblent également jouer un rôle central. Nous reviendrons sur ces aspects en détail aux points b) et c) ci-dessous, mais l'importance perçue des relations humaines au sein des équipes de travail constitue **un indice d'un climat bienveillant et coopératif, ainsi que d'une ambiance de travail positive**. Nos études de cas ont en outre mis en exergue l'importance de certaines bonnes pratiques, comme **l'organisation de « group meetings » ou de colloques internes** réunissant toute l'équipe de travail, stimulant ainsi les échanges et la communication entre collègues. En outre, l'un des assistants interviewés a clairement souligné l'importance de la philosophie explicitement insufflée par le directeur de son institut, où l'ambiance était dès lors à l'ouverture, à l'entraide et à la collaboration. Ces pratiques positives montrent bien **le rôle tout à fait central du chef d'équipe, qui peut largement influencer le climat de travail. Mais cette influence peut aller dans un sens ou dans l'autre**. En effet, dans le cas de l'une des assistantes interrogées, le supérieur a aussi joué un rôle central, mais de façon négative, en encourageant la compétition entre les membres de son équipe et en exerçant du favoritisme à l'égard de certains collaborateurs. Il faut relever que, si les relations entre collègues sont généralement appréciées et considérées comme positives, notre étude qualitative a aussi mis en évidence **quelques situations « à double tranchant »** (p. ex. ambiance de travail négative, climat de compétition). Enfin, dans le questionnaire, certains répondants ont explicitement indiqué regretter **l'atmosphère de travail très individualiste**, car ils avaient pensé évoluer dans une dynamique plus collective, avec davantage de collaboration entre collègues.

Un autre aspect lié au contexte organisationnel concerne **les politiques institutionnelles de valorisation de l'enseignement et de soutien au développement pédagogique des enseignants** (De Ketele, 1996 ; Letor et al., à paraître ; Nyquist & Sprague, 1998 ; Shannon et al., 1998). Plus précisément, **les politiques de développement professionnel des assistants** en vigueur dans l'institution sont importantes. Elles dénotent la vision qu'ont les instances décisionnelles des assistants et influencent aussi la vision qu'en ont les professeurs responsables et les chefs d'équipe. A l'Université de Fribourg, l'enseignement ne semble pas être considéré sur un pied d'égalité par rapport à la recherche. Plusieurs constats le montrent : les promotions et nominations reposent quasi exclusivement sur le dossier scientifique des candidats ; il n'y a pas d'incitation explicite à ce que les enseignants se préparent spécifiquement à leurs missions pédagogiques ; le Centre de Didactique Universitaire ne dispose de toute manière pas des moyens nécessaires pour former et accompagner l'ensemble du personnel enseignant. Il est toutefois très probable que le Rectorat ait défini une vision stratégique concernant l'enseignement, sa valorisation et son amélioration. En revanche, **on constate un problème quant à la communication de cette vision aux membres de la communauté universitaire et à la mise à disposition des moyens nécessaires pour la réaliser**. Or, l'influence du contexte institutionnel, et plus spécifiquement de la vision stratégique de la direction, a été mise en

évidence, notamment dans la recherche HY-SUP⁸⁷. A ce niveau-là, la notion de **leadership pédagogique** (Letor et al., à paraître) pourrait être avantageusement étudiée, afin de mettre en place les relais nécessaires pour diffuser et réellement mettre en œuvre les politiques institutionnelles décidées en haut lieu concernant l'enseignement.

Quant aux politiques de développement professionnel des assistants, **plusieurs initiatives favorables existent à l'Université de Fribourg** (programmes doctoraux, offres de mentoring et de formation, etc.). **Néanmoins, l'information quant à ces opportunités n'est manifestement pas relayée auprès de tous les assistants**, certains ignorant complètement l'existence de ces offres, comme nous avons pu le constater à travers nos entretiens. De plus, il apparaît que **les superviseurs jouissent d'une liberté quasi totale quant à la gestion de leur équipe, ce qui conduit à une très grande diversité des situations vécues par les assistants**. Comme nous l'avons souligné dans la synthèse de notre étude quantitative, les assistants fribourgeois ne bénéficient clairement pas tous des mêmes conditions de travail, ce qui pose **un problème d'équité**. A ce sujet, nous avons préconisé un renforcement du leadership de la part des instances supérieures, en particulier des Décanats et du Rectorat qui, à l'heure actuelle, cautionnent – voire encouragent indirectement – le statu quo, et donc les **inégalités de traitement entre assistants**. Le renforcement du leadership exercé par les sphères dirigeantes constitue d'ailleurs un aspect central mentionné par Davids (1994). Nous avons alors estimé que des directives et des prises de position explicites permettraient de clarifier des situations souvent floues en ce qui concerne l'assistanat. A ce sujet, mentionnons qu'un document a désormais été édité par le Service du personnel concernant les bonnes pratiques dans l'engagement des assistants ; même s'il s'agit essentiellement de questions administratives, on peut espérer que cette initiative attire l'attention des superviseurs sur la situation des assistants. A noter que ce document a été réalisé sur l'insistance du comité des représentants des collaborateurs scientifiques. Dans ce cadre, il nous semble que les instances dirigeantes auraient avantage à **clarifier leur vision au sujet des assistants et à définir des politiques claires et ciblées concernant l'assistanat, afin que les efforts consentis par les assistants en faveur de leur développement professionnel soient davantage reconnus**. Notre recherche a en effet mis en évidence un certain manque de soutien de la part de l'institution à différents niveaux : préparation et planification de la carrière et de la transition professionnelle après le doctorat, opportunités de contacts avec le monde extra-académique ou encore renforcement des échanges entre doctorants. Pour le premier point, les assistants interviewés auraient souhaité par exemple des workshops permettant de préparer son CV ou de cibler les offres d'emploi adéquates, ou encore un accompagnement de la part d'une personne active dans leur domaine d'intérêt.

⁸⁷ www.hy-sup.eu

La littérature a par ailleurs mis en évidence le **caractère composite des fonctions académiques**, qui intègrent des activités de recherche, d'enseignement et d'administration (Coulon et al., 2008 ; Letor et al., à paraître). Ainsi, la gestion de ces multiples activités et de l'emploi du temps représente un défi majeur pour les enseignants chercheurs, tout comme pour les assistants (Adams, 2002 ; Connan et al., 2008 ; Hofstetter & Lévy, 1990 ; Letor et al., à paraître ; Simonet, 1994). Les études antérieures ont plus spécifiquement montré que les assistants avaient souvent le **sentiment récurrent de ne pas pouvoir dégager suffisamment de temps pour leur thèse** (Groneberg, 2008 ; Park & Ramos, 2002). Notre étude quantitative confirme le caractère composite des postes d'assistants à l'Université de Fribourg, avec **de multiples tâches à effectuer**, ce qui conduit certains répondants au questionnaire à évoquer une **charge de travail conséquente**, voire à parler de surcharge et de stress. Par ailleurs, les assistants relèvent très souvent des **difficultés à trouver du temps pour leur thèse**. Ceci laisse à penser que le règlement indiquant que les assistants doivent pouvoir consacrer la moitié de leur temps de travail à leur thèse de doctorat n'est de loin pas toujours respecté et/ou que les cahiers des charges sont trop conséquents. A noter que nous avons aussi constaté une **très grande diversité dans les activités effectuées** par les répondants au questionnaire, tant au niveau de la nature des tâches qui leur sont confiées qu'au niveau de la charge de travail estimée. Les études de cas montrent aussi cette **diversité de situations** : si certains assistants estiment que leurs activités pédagogiques sont très raisonnables et bien délimitées, d'autres déplorent une charge de travail pédagogique et administratif élevée – et surtout ne correspondant pas à leur contrat et à leur cahier des charges – préjudiciable ainsi le bon avancement de leur thèse. On constate ici une différence entre la Faculté des Sciences, où les assistants ne semblent pas surchargés de tâches annexes et où les activités d'enseignement qui leur sont confiées sont considérées comme réparties de manière proportionnée dans leur emploi du temps, et la Faculté des Lettres, où la charge de travail pédagogique et administratif apparaît comme nettement plus lourde.

Certains auteurs mentionnent également le **caractère fragmenté des postes académiques** (Letor et al., à paraître), obligeant les enseignants chercheurs à gérer leurs rattachements à plusieurs unités de recherche et d'enseignement. La présente recherche ne fournit que de peu d'informations à ce sujet. Les études de cas individuels montrent que deux assistantes de lettres sont rattachées à la même équipe de travail pour l'enseignement et la recherche et que leur directeur de thèse est en même temps leur professeur responsable et leur supérieur hiérarchique principal. Pour les autres, en revanche, les configurations sont plus complexes : en sciences, les deux assistants interviewés travaillent au quotidien avec leur directeur de thèse dans leur laboratoire de recherche et dépendent d'un autre responsable pour les enseignements, une personne avec laquelle ils n'ont que très peu de contacts ; en lettres, l'une des répondantes est engagée comme assistante dans un département et dépend des professeurs responsables de ce département pour les activités pédagogiques et administratives, tout en faisant sa thèse dans un département voisin auquel est rattaché son directeur de thèse. Les analyses

qualitatives ont montré que seule cette dernière personne se sentait fortement soumise à des **tensions dues à ses appartenances à deux départements différents** ; elle relate un sentiment de fragmentation du travail et un risque accru de non respect de son cahier des charges par ses supérieurs du département qui l'emploie comme assistante, ceux-ci ayant ont tendance à « oublier » qu'elle fait aussi une thèse. Finalement, on constate une nouvelle fois la diversité des situations vécues par les assistants fribourgeois. Même si la multiplicité des appartenances institutionnelles ne semble pas poser de problème majeur aux assistants interviewés, nous estimons important d'être attentif aux situations potentiellement porteuses de complications, comme celle que nous venons de décrire. Dans ce tels cas, les superviseurs du département dans lequel l'assistantat est réalisé devraient particulièrement veiller au respect du cahier des charges et du temps de travail de l'assistant ; une prise de contact, voire idéalement une coordination, avec le directeur de thèse serait également bénéfique pour que les différents superviseurs connaissent et comprennent bien la situation spécifique vécue par l'assistant concerné.

L'environnement organisationnel définit en outre les **pratiques d'évaluation des enseignements** en vigueur (Collinson et al., 2009). A ce sujet, nous avons constaté dans l'étude qualitative un problème soulevé par certains assistants, qui regrettent **l'absence de retours formels sur leur pratique pédagogique**. Notons que cet aspect est mentionné par les deux assistants rattachés à la Faculté des Sciences et responsables de séances de TP. Il semblerait donc que certains enseignements, dont des TP de sciences, passent régulièrement entre les gouttes de l'évaluation contrôlée des enseignements organisée par le Service de l'évaluation et de la gestion qualité de l'Université de Fribourg. Ceci s'avère problématique dans la mesure où les assistants ne reçoivent alors pas de feedback sur leur pratique pédagogique, comme nous l'ont raconté les deux personnes concernées durant leur entretien. Heureusement, dans ces deux cas, les assistants ont pu compenser ce déficit grâce aux retours informels de la part des étudiants et à leur propre analyse de leurs prestations pédagogiques.

b) les relations avec les pairs et les collègues

Les relations avec les pairs et les collègues apparaissent dans la littérature comme un facteur central du développement professionnel. Les interactions avec des collègues plus expérimentés s'avèrent particulièrement importantes pour les enseignants débutants (Fessler & Christensen, 1992). C'est aussi le cas pour les assistants (Nyquist & Sprague, 1998), qui bénéficient également de contacts avec leurs collègues du département en général (Coulon et al., 2004 ; Park & Ramos, 2002). Pour la recherche aussi, les pairs et collègues jouent un rôle déterminant pour les doctorants (Dayer, 2009 ; Girves & Wemmerus, 1988 ; Maher et al., 2004).

Les résultats de l'étude quantitative confirment l'importance des pairs et des collègues pour les assistants fribourgeois en général. En effet, en cas de difficultés, les répondants au questionnaire ont massivement indiqué solliciter l'aide d'autres assistants et doctorants, ainsi que de collègues plus expérimentés, et ce tant dans le domaine pédagogique que scientifique. Comme nous l'avons mentionné au point précédent, ce résultat met en lumière **un climat de collaboration et de solidarité au sein des équipes et des réseaux.** Selon les analyses par sous-groupes, il apparaît que **certaines personnes s'appuient particulièrement volontiers sur leurs collègues en cas de problèmes liés à la recherche.** C'est le cas des femmes, des assistants plus âgés ainsi que des assistants et doctorants débutants. Pour ces personnes, il semble donc particulièrement important qu'un climat d'écoute et de collaboration au sein de l'équipe soit établi. Les résultats de l'étude qualitative vont tout à fait dans le même sens. **L'appréciation des relations avec les pairs et les collègues est globalement positive, tant pour la recherche que pour l'enseignement.** Ainsi, les collègues et les autres assistants et doctorants apparaissent comme des partenaires privilégiés pour discuter, échanger, collaborer, poser ses questions et recevoir des conseils. Rappelons toutefois les **quelques situations « à double tranchant »** entre collègues déjà évoquées au point a).

c) les relations avec les supérieurs

Selon de nombreuses études, la **supervision doctorale** constitue l'une des conditions majeures du développement professionnel des doctorants (Girves & Wemmerus, 1988 ; Groneberg, 2008 ; Kobayashi et al., 2010 ; Maher et al., 2004). Une bonne supervision s'appuie notamment sur les éléments suivants : clarification des attentes du superviseur et du doctorant, création d'un dialogue ouvert, explicitation et communication, critique constructive et feedback (Kobayashi et al., 2010). La littérature insiste également sur l'importance de l'**encadrement pédagogique** des assistants par leurs professeurs responsables (Collinson et al., 2009 ; Coulon et al., 2004 ; Simonet, 1994 ; Smith, 2001 ; Sprague & Nyquist, 1991). Un bon encadrement prend notamment en compte les aspects suivants : assignement de tâches réalistes, explications claires sur la manière dont ces tâches doivent être effectuées (Fessler & Christensen, 1992), feedbacks sur les prestations pédagogiques (Adams, 2002 ; Davids, 1994 ; Park & Ramos, 2002 ; Smith, 2001).

L'analyse des données récoltées dans l'étude quantitative nous fournit des informations sur la sollicitation de l'aide des superviseurs par les assistants en cas de difficultés. On remarque ainsi une nette différence entre les activités d'enseignement et de recherche. Si les répondants déclarent massivement solliciter l'aide de leurs supérieurs pour des questions scientifiques, cela semble être beaucoup moins le cas avec les professeurs responsables en ce qui concerne l'enseignement. Ceci peut être interprété comme une différence de vision des assistants au sujet de leurs superviseurs, **ceux-ci étant considérés comme des référents disponibles et compétents pour ce qui touche à la recherche, mais nettement moins pour ce qui a trait à l'enseignement.** Quant à l'analyse des données recueillies dans l'étude qualitative, elle nous renseigne sur la perception des répondants par

rapport à l'accompagnement reçu. Là aussi, on constate une nette différence entre les domaines scientifique et pédagogique. **La supervision est ressentie comme très positive pour les activités d'enseignement**, même si deux assistantes déplorent l'absence d'informations sur la manière de mener à bien leurs missions pédagogiques. **En revanche, pour ce qui touche à la recherche et à la thèse en particulier, tous les répondants identifient des aspects positifs** (feedbacks, pistes, conseils) **et des aspects négatifs** (difficultés de communication, manque de disponibilité) dans l'encadrement reçu. Les superviseurs, et en particulier les directeurs de thèse, jouent donc **un rôle central, mais ambivalent**, dans le développement professionnel des doctorants.

En croisant les résultats des deux études, **on constate que l'aide des superviseurs pour la recherche est fortement valorisée par les assistants, mais que l'encadrement fourni ne répond pas à leurs attentes sur tous les plans**. Sur le plan scientifique, l'aide apportée par les directeurs de thèse semble tout à fait adéquate (feedbacks, pistes, conseils, etc.) ; par contre, sur le plan relationnel, des difficultés apparaissent, nous faisant penser que les directeurs de thèse ne sont pas nécessairement conscients de l'importance de ces aspects dans la supervision doctorale – ou pas forcément compétents à ce niveau-là. A ce sujet, Mornata et Bourgeois (2012) ont souligné la nécessité, pour les supérieurs, de posséder certaines compétences émotionnelles et sociales, un aspect qu'il s'agirait apparemment de thématiser avec les directeurs de thèse. La vision croisée des résultats quantitatifs et qualitatifs montre, à l'inverse, **que les assistants sollicitent peu leurs supérieurs en ce qui concerne l'enseignement, mais qu'ils se déclarent plutôt satisfaits de l'encadrement fourni dans ce domaine, à l'exception de certains déficits au niveau des consignes sur les tâches à effectuer**. On peut supposer que, étant donné le faible niveau de leurs attentes à l'égard de leurs professeurs quant à la supervision pédagogique, celles-ci sont aisément comblées. Ceci ne signifie pas nécessairement que l'encadrement des assistants dans le domaine de l'enseignement soit « objectivement » suffisant et adéquat. Une étude complémentaire à ce sujet pourrait être intéressante, afin de définir et de discuter les critères d'une « bonne » supervision pédagogique des assistants.

d) les dispositifs de soutien aux activités pédagogiques et scientifiques

La littérature présente abondamment les **dispositifs de soutien aux activités pédagogiques** comme très importants pour le développement professionnel des enseignants. Dans le domaine de la recherche, les études ayant examiné l'importance des **dispositifs de soutien aux activités scientifiques** sont nettement moins nombreuses. Dans notre cadre conceptuel, nous avons néanmoins émis l'hypothèse que la participation à de tels dispositifs pouvait soutenir le développement professionnel des doctorants ; ceci fait d'ailleurs écho à l'étude de Girves et Wemmerus (1988), qui a mis en évidence l'impact positif, pour la progression doctorale, de **suivre un programme doctoral** et de s'y engager activement.

Une part importante du questionnaire envoyé aux assistants fribourgeois était consacrée à leur participation à des dispositifs de soutien aux activités d'enseignement et de recherche, ainsi qu'à la manière dont cela avait contribué à leur développement professionnel. Pour le domaine pédagogique, la participation à des offres de soutien à l'enseignement concerne un tiers de nos répondants au questionnaire. Les analyses ont montré que les motivations des participants relevaient principalement **des buts d'apprentissage et des buts de carrière** ; par contre, les pressions externes liées au professeur responsable et aux habitudes au sein du département/institut d'appartenance ne semblent pas jouer de rôle central. Dans les buts d'apprentissage, il s'agit en premier lieu d'un **besoin de se préparer ou de se perfectionner pour ses tâches d'enseignement**, ce qui correspond bien au **sentiment de préparation globalement plutôt moyen exprimé par les assistants à l'égard de leurs missions pédagogiques**. En accord avec les principaux buts poursuivis par les participants, les bénéfices perçus les plus importants concernent **le sentiment d'efficacité personnelle** (avoir confiance en soi, être à l'aise, avoir du plaisir) **et l'expertise pédagogique** (connaissances, compétences). En d'autres termes, les dispositifs suivis par les répondants de notre échantillon semblent avoir plutôt bien répondu à leurs attentes et à leurs besoins. A noter que ces bénéfices ont été identifiés par les assistants interviewés comme des produits de leur développement professionnel (cf. point 4). Parmi les non participants, la raison la plus souvent invoquée est le **manque de temps**. Dans notre synthèse de la partie quantitative, nous avons commenté ce résultat, qui fait ressortir **plusieurs points critiques de l'expérience des assistants** : la gestion délicate de l'emploi du temps et des multiples activités (fragmentation du travail) ; la faible valorisation de l'enseignement à l'échelle de l'institution et la faible reconnaissance des efforts de développement pédagogique des assistants ; la vision des supérieurs au sujet du rôle des assistants dans l'équipe ou encore leur représentation de l'importance de l'assistantat pour le développement professionnel et la carrière future des assistants. Il apparaît encore que certaines catégories d'assistants prennent moins facilement part à des offres de soutien à l'enseignement que d'autres (notamment les hommes, les assistants plus jeunes, ainsi que les assistants en sciences et en droit). Des efforts d'information et de sensibilisation pourraient être déployés plus spécifiquement auprès de ces groupes-là. On peut aussi se poser la question de l'influence du genre ou de l'appartenance disciplinaire, aspects sur lesquels nous reviendrons aux points k) et l) ci-dessous.

Pour le domaine de la recherche, la participation à des offres de soutien concerne environ deux tiers de nos répondants au questionnaire. Les analyses ont montré que les raisons de la participation relevaient surtout **des buts d'apprentissage et des buts de socialisation professionnelle** ; par contre, tout comme pour le domaine pédagogique, les pressions externes liées au directeur de thèse et aux habitudes au sein du département/institut d'appartenance ne semblent pas jouer de rôle central. Pour ce qui est des buts d'apprentissage, les répondants indiquent prioritairement vouloir **se préparer à mener à bien des projets de recherche, et en particulier leur thèse de doctorat**. Là encore, ce résultat

traduit un **sentiment de préparation global plutôt moyen des assistants fribourgeois pour leurs activités scientifiques**. Concernant les bénéfices de leur participation, ils se répartissent en trois catégories : **augmentation du sentiment d'efficacité personnelle au niveau de la recherche** (confiance en soi et en sa capacité à mener à bien des projets de recherche), **construction d'une expertise de recherche** (connaissances, compétences) **et socialisation professionnelle** (connaissance du monde de la recherche, construction d'un réseau professionnel). A nouveau, les dispositifs suivis semblent avoir plutôt bien répondu aux attentes et besoins formulés par les participants, tant pour les buts d'apprentissage que pour les buts de socialisation professionnelle. Tout comme pour le domaine de l'enseignement, ces bénéfices ont été mis en évidence dans les analyses de cas comme des produits du développement professionnel des assistants interviewés (cf. point 4). A nouveau, c'est le **manque de temps** qui est principalement invoqué comme obstacle à la participation. Nous avons déjà évoqué des solutions à ce sujet : réaliser une sensibilisation générale de tous les acteurs aux bénéfices possibles de la formation scientifique des assistants et doctorants, notamment pour compléter la relation de supervision avec le directeur de thèse (promotion d'un modèle mixte d'accompagnement des doctorants) ; améliorer la prise en compte du bilinguisme fribourgeois au niveau des offres de soutien aux activités de recherche et favoriser les collaborations interinstitutionnelles en allemand, actuellement moins nombreuses que les réseaux francophones. Il apparaît encore que certaines catégories d'assistants prennent moins facilement part à des offres de soutien à la recherche que d'autres (notamment les hommes, les moins de 30 ans et les assistants en droit). Les recommandations peuvent être calquées sur celles évoquées pour répondre à la non participation à des offres de soutien aux activités pédagogiques.

Globalement, les résultats de la partie qualitative de notre recherche vont dans le même sens que ceux de l'étude quantitative. A des degrés divers, **tous les répondants évoquent leur participation à des dispositifs formels et/ou non formels de soutien aux activités de recherche**, alors qu'au niveau pédagogique, **les répondants ayant déjà participé à des offres de soutien aux activités d'enseignement sont clairement minoritaires** (deux personnes sur cinq). Concernant les bénéfices de leur participation, les études de cas fournissent surtout des illustrations très spécifiques. Par exemple, Céline indique avoir élargi sa culture générale dans sa discipline grâce aux présentations des autres participants de son programme doctoral ; Laura a été soulagée de pouvoir parler du « vécu psychologique » de la thèse avec ses collègues du programme de mentoring StartingDoc⁸⁸ ; Sophie valorise le réseau qu'elle a pu développer en participant à une école doctorale. Au niveau de l'enseignement, Julie et Céline mentionnent les compétences pédagogiques développées à travers leur participation à la formation Did@cTIC⁸⁹.

⁸⁸ Programme de mentoring de groupe pour doctorantes débutantes (<http://www.unil.ch/mentoring>)

⁸⁹ Formation en Enseignement supérieur et Technologie de l'éducation dispensée par le Centre de Didactique Universitaire (<http://www.unifr.ch/didactic/fr/formation>)

e) les caractéristiques individuelles

De nombreux travaux antérieurs ont mis en évidence les débuts dans l'enseignement comme une phase critique du développement de la carrière enseignante (Fessler & Christensen, 1992 ; Huberman, 1989 ; Kagan, 1992 ; Marti & Huberman, 1989). Il apparaît ainsi que les enseignants novices, tout comme les assistants, présentent des **caractéristiques spécifiques liées à l'étape de carrière où il se situent** : incertitude quant à leurs prestations pédagogiques (Huberman, 1989 ; Park & Ramos, 2002) et sentiment de préparation insuffisant (Fessler & Christensen, 1992 ; Hofstetter & Lévy, 1990).

Même si la situation des assistants de l'Université de Fribourg apparaît comme moins grave que dans certains résultats rapportés par la littérature, notre étude quantitative a effectivement mis en évidence **un sentiment de préparation des assistants plutôt moyen pour les missions qui leur sont confiées**. Globalement, **nos répondants au questionnaire indiquent se sentir un peu mieux préparés pour ce qui touche à la recherche qu'à l'enseignement**. Ce résultat peut être expliqué par une différence de familiarisation avec chaque domaine. En effet, il est probable que leur travail de licence ou de master ait permis aux assistants d'acquérir certaines bases au niveau scientifique et de se familiariser quelque peu avec le travail de recherche. Par contre, pour ce qui touche à l'enseignement, seule une petite moitié de notre échantillon est au bénéfice d'une préparation préalable dans l'enseignement sous forme d'expérience ou de formation antérieure, les autres assistants étant confrontés pour la toute première fois à des activités pédagogiques.

Ces constats confirment certains résultats de recherche, comme ceux de l'étude de Shannon et al. (1998), qui avaient montré que **la formation et l'expérience pédagogiques antérieures des assistants agissaient comme des facilitateurs lors de leurs débuts dans l'enseignement**, ou ceux de l'étude de Maher et al. (2004), qui avaient mis en exergue **l'importance de la préparation à la recherche et de l'expérience antérieure dans la recherche**. Si ces préalables représentent des facteurs positifs pour les enseignants et les chercheurs débutants, sur lesquels ils peuvent capitaliser pour faire face à leurs missions, il est nécessaire de considérer que tous n'en bénéficient pas ; pour ces assistants-là, une préparation adéquate devrait être prévue dès le début de leur engagement pour les aider à mener à bien leurs tâches scientifiques et pédagogiques.

Les études de cas réalisées dans la partie qualitative de notre recherche montrent également **l'importance de la préparation et des expériences antérieures**. Ainsi, certains assistants interviewés indiquent avoir pu compter sur leur expérience personnelle pour réaliser leurs activités de recherche et/ou d'enseignement. Il faut encore relever le cas d'une assistante, qui identifie clairement son manque d'expérience pédagogique comme un handicap lors de ses débuts dans l'assistantat, car ses tâches lui ont alors pris beaucoup de temps et lui ont causé beaucoup de stress. **On constate ici combien l'absence de préalables peut constituer un obstacle pour les nouveaux assistants**. Ceci nous permet d'affirmer qu'une préparation est souhaitable pour les nouveaux assistants, et ce tant pour les activités scientifiques que pédagogiques.

Toujours par rapport aux caractéristiques spécifiques liées aux premières étapes de la carrière enseignante, notre étude qualitative fournit encore des informations au sujet de l'incertitude ressentie par les **assistants débutants**. Ainsi, durant les entretiens, trois répondantes ont exprimé **les doutes, l'insécurité, l'incertitude et le stress** éprouvés au début de leur engagement. De son côté, la quatrième répondante indique avoir eu de la peine à se positionner face aux étudiants, ce qui a aussi créé **de l'insécurité**. Heureusement, ces sentiments négatifs se sont dissipés pour chacune d'entre elles au fil du temps et de l'expérience. Il est intéressant de noter ici que le seul homme interviewé n'a aucunement fait part de moments d'incertitude ou de stress par rapport à ses missions pédagogiques. On peut supposer l'intervention d'un effet de genre à ce niveau-là, comme nous le verrons au point k) ci-dessous ; il est aussi possible que cet assistant n'ait pas voulu dévoiler ses faiblesses lors de l'entretien.

Une autre caractéristique individuelle mise en évidence par la littérature concerne les **intérêts extra-professionnels** (loisirs, voyages, sport) (Fessler & Christensen, 1992) qui permettent de prendre de la distance par rapport à son activité professionnelle et de relativiser les difficultés des débuts. Cet aspect est effectivement ressorti dans les entretiens. **Le soutien de l'entourage personnel s'avère souvent important à ce niveau-là**, pour aider les assistants à profiter de leur temps libre (vacances, loisirs) et à prendre de la distance par rapport au travail et au doctorat en particulier. En outre, deux personnes ont explicitement identifié comme une **qualité personnelle importante** leur capacité à prendre du recul par rapport à l'ambiance de travail ou à la thèse et à relativiser les situations vécues ; l'un des assistants indique encore l'importance, dans son expérience personnelle, d'avoir su préserver des moments de détente durant son doctorat.

Dans le domaine scientifique en particulier, les travaux antérieurs montrent le rôle de certaines caractéristiques individuelles spécifiques, comme le fait de **vouloir terminer sa thèse rapidement** (Kobayashi et al., 2010 ; Mayer et al., 2004), les **ressources et compétences personnelles** (Tuomainen et al., 2010) ou encore les **contraintes familiales** (Maher et al., 2004). Notre recherche ne nous a pas directement fourni d'indication concernant l'importance perçue par les doctorants de terminer leur thèse rapidement ou pas. Nous avons toutefois constaté à travers les entretiens que **le fait d'achever son doctorat prenait une importance croissante au fil du temps pour plusieurs assistants**. Ainsi, Julie évoque les possibilités qui s'offrent à elle pour obtenir un financement pour terminer sa thèse après la fin de son contrat d'assistante ; quant à Céline, elle estime que le titre de docteur constitue un sésame nécessaire pour envisager une carrière dans la recherche et accéder à certains postes ; pour Sophie, le fait de terminer sa thèse avant certains de ses collègues assistants représente plutôt une revanche personnelle, elle qui s'est souvent sentie inférieure dans le passé par rapport à ces mêmes personnes.

Notre recherche montre en revanche très clairement **l'importance des ressources et compétences personnelles, non seulement pour la recherche, mais aussi pour l'enseignement**. Tout d'abord, l'étude quantitative a mis en évidence la « **stratégie personnelle** » comme stratégie centrale des assistants dans le cadre de leurs activités scientifiques et pédagogiques. Ainsi, en cas de difficulté, les assistants ont tendance en premier lieu à essayer de se débrouiller par eux-mêmes. Concrètement, ils analysent la situation qui pose problème et mènent une réflexion personnelle, ils appliquent des connaissances et compétences qu'ils ont déjà et effectuent des recherches documentaires (sur le Web ou dans la littérature scientifique) ; cette dernière action est surtout menée dans le cas de problèmes avec la recherche, nettement moins dans le champ pédagogique. L'importance de cette « stratégie personnelle » ressort également dans l'étude qualitative, où elle est citée par tous les assistants interviewés, qui expliquent **se débrouiller souvent par eux-mêmes dans le cadre de leurs activités scientifiques et pédagogiques**. Cela signifie qu'ils font appel à leurs qualités personnelles et, le cas échéant, à leur expérience antérieure. Nous y reviendrons en détail au point 3 consacré aux stratégies de développement professionnel mises en œuvre par les assistants. De plus, durant les entretiens, **tous nos répondants ont spontanément mis en évidence dans leur discours l'importance de leurs « qualités et défauts » et de leurs ressources et compétences personnelles** (compétences organisationnelles, aisance dans le contact avec les étudiants, capacité à fixer des priorités, etc.).

Par rapport aux **contraintes familiales**, notre recherche ne fournit pas beaucoup d'informations. Quelques répondants au questionnaire ont souligné que le salaire d'un assistant n'était pas très élevé, surtout si l'on doit subvenir aux besoins d'une famille. Les assistants interviewés pour l'étude qualitative n'ont pas massivement évoqué cet aspect. Notons cependant que Sophie, mère d'une petite fille, a indiqué que ses obligations familiales l'avaient empêchée d'investir le temps nécessaire pour certaines activités (comme des publications en parallèle à la thèse) ou d'envisager une demande de bourse qui l'obligerait à passer une année à l'étranger. Elle relève aussi que le soutien de sa famille a été déterminant dans les derniers mois de rédaction de sa thèse, lorsqu'elle a eu besoin d'aide pour faire garder sa fille. Quant à Céline, elle anticipe certaines difficultés qui se poseront à elle au moment où elle souhaitera éventuellement fonder une famille, car la conciliation entre vie privée et carrière scientifique lui apparaît comme très compliquée dans le monde de la recherche.

f) les possibilités d'expérimenter et d'être actif

La littérature met en évidence comme condition favorable au développement professionnel tant pédagogique que scientifique les **possibilités d'expérimenter et d'être actif** fournies aux assistants (Davids, 1994 ; Park & Ramos, 2002 ; Smith, 2001) et aux doctorants (Adams, 2002 ; Maher et al., 2004). Cet aspect se retrouve tout à fait dans notre recherche menée auprès des assistants fribourgeois. Tout d'abord, rappelons **l'importance de la « stratégie personnelle »** comme stratégie centrale des assistants dans le cadre de leurs activités scientifiques et pédagogiques. Ce résultat peut être interprété comme un **indice positif**, dans le sens où les assistants semblent bénéficier de suffisamment

d'autonomie pour mener leurs propres expérimentations et où ils se saisissent à bon escient de cette opportunité d'apprentissage par la pratique. Cependant, ce résultat peut aussi être considéré comme un **signal négatif** indiquant que les assistants sont livrés à eux-mêmes, ne bénéficient pas de l'encadrement nécessaire de la part de leurs supérieurs et se voient contraints de se débrouiller par eux-mêmes pour faire face à leurs tâches. Sans doute les deux interprétations sont-elles valables – parfois même en parallèle – en fonction des situations. Comme nous l'avons vu auparavant, en particulier dans le domaine pédagogique, les assistants sont moins strictement supervisés et ont aussi moins tendance à solliciter l'aide de leurs professeurs responsables, ce qui peut les pousser à tenter en premier lieu de se débrouiller par leurs propres moyens.

Au-delà de cette discussion quant aux conditions de la supervision, les études de cas ont montré que **l'apprentissage par la pratique et par l'expérimentation personnelle revêtaient une grande importance pour quatre assistants interviewés sur cinq**. C'est apparemment davantage le cas dans le domaine de l'enseignement, où les répondants mentionnent des apprentissages par la pratique et par la réflexion sur leur pratique, ainsi que des apprentissages par observation et imitation de modèles. Dans le domaine de la recherche, certains répondants déclarent avoir aussi réalisé des apprentissages par la pratique, en particulier en ce qui concerne les présentations dans des congrès scientifiques. L'une des assistantes interviewées, qui ne mentionne pas directement de tels modes d'apprentissage, est pourtant celle qui souligne le plus explicitement avoir énormément apprécié **la liberté que ses professeurs lui laissaient pour mener ses séminaires, ainsi que l'autonomie croissante dont elle a bénéficié au fil des ans**. Ce dernier aspect est très important, car il souligne un point central de **l'accompagnement des assistants, qui devrait évoluer en fonction de la progression de celui-ci**, comme souligné par Nyquist et Sprague (1998) : au départ, l'encadrement devrait être plus serré, l'assistant recevant des tâches bien délimitées et des consignes claires à ce sujet, avec un contrôle régulier de la part du superviseur ; par la suite, l'assistant devrait se voir confier de nouvelles missions et des responsabilités plus étendues, tout en bénéficiant de davantage d'autonomie.

g) les retours sur sa pratique

La littérature met aussi en évidence l'importance, pour les enseignants débutants et les assistants, de recevoir des feedbacks sur leur enseignement de la part des supérieurs, d'autres enseignants et/ou des apprenants (Adams, 2002 ; Coulon et al., 2004 ; Davids, 1994 ; Huberman, 1995 ; Marti & Huberman, 1989 ; Park & Ramos, 2002 ; Smith, 2001). Les feedbacks des superviseurs apparaissent aussi comme importants pour les doctorants (Kobayashi et al., 2010).

La partie qualitative de notre recherche nous a permis d'obtenir des informations au sujet des retours reçus par les assistants sur leur pratique. Pour ce qui est du doctorat, deux répondantes relèvent **les feedbacks précieux fournis par leur directeur de thèse**, que ce soit sur des présentations scientifiques données dans des congrès ou sur leur thèse suite à une lecture intermédiaire. A l'inverse,

l'une des assistantes interviewées estime n'avoir **pas du tout reçu l'encadrement, et en particulier les feedbacks, dont elle aurait eu besoin de la part de ses directeurs de thèse successifs**. Par ailleurs, pour trois de nos répondants, la **participation à des colloques** a constitué une expérience très positive, car cela leur a permis d'obtenir des retours sur leur recherche (fond) et sur leurs présentations (forme), et ainsi de compléter ou de remplacer les feedbacks de leur superviseur.

Au niveau pédagogique, nous avons déjà mentionné le regret de deux assistants de n'avoir reçu **aucun retour sur leur pratique**, ni de la part du service institutionnel chargé de l'évaluation des enseignements, ni même de la part des personnes responsables des enseignements dans leur domaine. Néanmoins, certains répondants valorisent les **retours informels positifs fournis par les étudiants**, ce qui leur a permis de se rassurer et de se conforter dans leurs pratiques. A l'inverse, une autre assistante estime n'avoir **pas reçu assez de retours positifs de la part des étudiants**, qui ont selon elle toujours tendance à se plaindre et ne reconnaissent pas forcément le travail fourni par l'assistant.

Il faut encore noter que, même si les relations avec les pairs et les collègues apparaissent comme centrales pour le développement professionnel des assistants, celles-ci prennent davantage la forme d'échanges, de discussions, voire de collaborations, que de feedbacks sur leur pratique, ceux-ci étant plutôt attendus par les assistants de la part de leurs superviseurs. On peut donc souligner la **complémentarité des relations avec les pairs et les collègues et de celles entretenues avec les professeurs et les directeurs de thèse**. Ceci montre que les deux types de contacts sont importants pour les assistants, car les attentes et les apports ne se situent pas sur les mêmes plans.

h) le statut d'assistant

Etre assistant s'apparente à avoir **un statut particulier**, à se trouver dans **une position intermédiaire**, qui présente des avantages (proximité facilitant la relation avec les étudiants) (Gunn, 2007) et des inconvénients (statut flou et incertain, position inconfortable) (Park, 2002 ; Park & Ramos, 2002). Quelques exemples d'inconvénients nous ont été relatés par les assistants durant les entretiens. Ainsi, les quatre assistantes interviewées disent avoir éprouvé, au départ, **des difficultés à gérer le passage du statut d'étudiante à celui d'enseignante** ; l'une d'entre elles en particulier a ressenti une grande difficulté à se positionner face aux étudiants à cause de son statut d'assistante, difficulté qui a persisté chez elle plus longtemps que chez les autres. Force est de constater que le seul homme interviewé n'a pas fait état de telles difficultés par rapport aux étudiants, ce qui peut laisser supposer une différence de genre à ce niveau-là, comme nous le verrons au point k) ci-dessous. Pour ce répondant, en revanche, une difficulté est apparue quant à son **statut hybride entre étudiant et employé**, surtout par rapport à l'un de ses superviseurs dont il ne savait pas toujours bien quelle était sa fonction (personne ressource pour le doctorat ou supérieur hiérarchique chargé de vérifier ses horaires de travail). Enfin, l'une de nos répondantes a vécu **son statut d'assistante comme plutôt inconfortable** de manière générale : lors des enseignements, elle s'est souvent retrouvée contrainte à faire l'intermédiaire entre les étudiants et le professeur, en recevant notamment les récriminations des

étudiants qui n'osaient pas s'adresser directement au professeur ; en commission, elle a constaté que les assistants n'avaient finalement que très peu de pouvoir par rapport aux professeurs, et en a directement subi les conséquences, ayant l'impression de ne pas avoir réellement son mot à dire dans les débats.

i) les interactions avec la communauté scientifique

Pour le développement professionnel au niveau de la recherche plus spécifiquement, une étude a montré l'importance des **interactions avec la communauté scientifique** (Tuomainen et al., 2010). De telles interactions peuvent être suscitées par les doctorants eux-mêmes, mais aussi soutenues par les superviseurs en tant qu'agents de socialisation (Girves & Wemmerus, 1988). Si les interactions semblent centrales pour la progression scientifique, l'étude de Groneberg (2008) indique que le parcours doctoral est aussi fortement marqué par un **sentiment de solitude**. A ce sujet, certains assistants interviewés dans la partie qualitative de notre recherche nous ont fait part de leur sentiment d'isolement ou de solitude. Malgré cela, on constate **différents indices d'une socialisation professionnelle en bonne voie** : meilleure connaissance du monde de la recherche, intégration dans la communauté scientifique et développement d'un réseau, reconnaissance de son travail par des pairs et des experts du domaine. On constate aussi que les cinq assistants interviewés **participent régulièrement à des colloques, afin d'y présenter des posters ou des communications orales** ; ils le font de leur propre initiative et/ou sur incitation de leur superviseur. Les publications d'articles dans les actes des colloques sont en revanche plus rares, seules deux assistantes indiquant l'avoir fait.

j) le soutien de l'entourage personnel

Nous avons déjà mentionné au point e) l'importance du soutien de l'entourage personnel pour aider les assistants à prendre de la distance par rapport à leur travail, et à la thèse en particulier, et à profiter de leur temps libre. De façon générale, les entretiens ont montré que, lorsqu'il est évoqué, **l'entourage personnel est décrit par les répondants comme une source d'encouragement et de soutien psychologique**. L'un de nos répondants a même indiqué que cela avait représenté un facteur de réussite déterminant pour lui. Ces résultats vont dans le sens de certains travaux antérieurs, qui avaient montré l'importance du soutien de l'entourage personnel pour les enseignants débutants (Fessler & Christensen, 1992) et celui de la famille pour les doctorantes (Maher et al., 2004). Toutefois, certains assistants interviewés ont aussi l'impression que leur entourage personnel ne comprend pas vraiment en quoi consiste le travail de doctorat et que **le soutien réel est donc assez limité**. A ce sujet, l'une de nos répondantes a souligné l'importance, pour elle, d'avoir des amis de la même discipline et appartenant au milieu académique, qui comprennent vraiment les situations vécues.

Cependant, le développement de telles amitiés n'est pas toujours possible pour tout le monde et dans toutes les situations. Le soutien psychologique relatif aux expériences vécues, aux doutes et aux difficultés rencontrées doit donc aussi se réaliser par d'autres voies. A ce sujet, rappelons l'importance

des **interactions avec des personnes se situant « à bonne distance »**, comme l'explique Astier (1999) dans son analyse des situations potentielles de développement. Il s'agit de personnes assez proches pour être familières avec les situations vécues et les comprendre, mais avec lesquelles il existe une distance de sécurité psychologique et relationnelle. Dans le cas des assistants, ces personnes peuvent par exemple être des collègues du même département mais dépendant d'un autre professeur, des assistants d'un autre département, des doctorants de même discipline ou d'une discipline proche mais faisant leur thèse avec un autre directeur, des doctorants de la même institution mais d'une autre discipline, etc. Ces personnes peuvent bien comprendre les situations vécues, mais il n'y a pas de risque de compétition, ni d'enjeu pouvant compliquer ensuite les rapports professionnels quotidiens. **De telles interactions peuvent offrir une alternative ou un complément aux relations avec les pairs et les collègues**, avec lesquels il n'est pas toujours possible d'aborder certains sujets. Astier (1999) a d'ailleurs montré que les interactions avec les collègues directs ne paraissaient pas véhiculer le même potentiel de développement qu'avec les personnes se situant « à bonne distance », car les rapports trop proches insèrent d'autres enjeux dans l'interaction ; cela dépend naturellement des personnes impliquées et de la relation de confiance qu'elles entretiennent.

k) les différences de genre

Comme nous l'avons souligné dans la présentation de notre cadre conceptuel, cette thèse ne porte pas directement sur les différences entre hommes et femmes. Nous avons néanmoins estimé qu'il s'agissait d'une variable pertinente à prendre en compte. Cela a été fait en particulier dans les analyses par sous-groupes des données issues du questionnaire, en considérant systématiquement les différences de réponses entre les femmes et les hommes. Nous n'allons pas reporter ici toutes ces différences, mais seulement celles nous paraissant les plus intéressantes pour cette discussion.

On remarque par exemple à travers l'étude quantitative que **les femmes se sentent moins bien préparées à leurs activités pédagogiques que les hommes**. Elles font aussi partie des sous-groupes qui **participent le plus à des dispositifs formels de soutien à l'enseignement**, ce qui peut être interprété comme une tentative de se préparer et de se rassurer par rapport à leurs tâches pédagogiques. Par ailleurs, les entretiens ont montré que, sur cinq assistants interviewés, les quatre femmes nous avaient confié avoir ressenti des incertitudes et du stress par rapport à leurs missions pédagogiques au début de leur assistanat ; elles ont également exprimé les difficultés rencontrées au départ pour se situer face aux étudiants. A l'inverse, le seul homme de notre échantillon qualitatif n'a pas fait état de difficultés particulières au niveau de ses activités d'enseignement ou de ses relations avec les étudiants. Sans tirer de conclusions définitives à partir d'un échantillon aussi restreint, nous tenons à mettre en évidence **une possible différence de genre** dans la manière de se représenter son rôle comme enseignant ou enseignante, d'évaluer les compétences nécessaires pour être un bon enseignant ou une bonne enseignante et de se présenter face aux étudiants. A ce sujet, les résultats du projet E-

Qual +⁹⁰ mené au Centre de Didactique Universitaire de Fribourg offrent des pistes de réflexion intéressantes quant aux différences entre femmes et hommes dans l'enseignement, pistes que nous ne pouvons pas détailler dans le cadre de cette thèse.

Les analyses par sous-groupes des réponses au questionnaire montrent également que **les femmes participent plus volontiers à des dispositifs formels de soutien à la recherche que les hommes**. Leur sentiment de préparation pour leurs activités de recherche est pourtant un peu plus élevé que celui des hommes. Malgré cela, il semble qu'elles aient davantage besoin de se préparer et de se rassurer que leurs homologues masculins. On peut raisonnablement postuler l'existence de différences de genre dans les activités scientifiques, tout comme nous venons de le voir pour le domaine pédagogique. Ceci est très certainement encore renforcé par **le côté très « masculin » du milieu scientifique et académique** (Dayer, 2009), au sein duquel la pression ressentie par les femmes peut être particulièrement grande, ce qui pourrait expliquer que les assistantes prennent davantage part à des dispositifs relatifs aux activités scientifiques que les assistants. A noter que cet élément n'est pas ressorti au travers des analyses qualitatives menées à partir des entretiens. Néanmoins, la **question du genre** apparaît dans certaines situations relatées par des femmes. Ainsi, Laura et Céline font état d'inégalités de traitement par rapport à leurs collègues masculins de la part de leurs supérieurs. De plus, Céline fait remarquer que la conciliation entre vie privée et exigences professionnelles reste difficile dans son domaine et indique qu'il s'agit d'un aspect qu'elle devra prendre en compte dans la planification de sa carrière.

1) les différences de discipline

Comme pour les différences de genre, cette thèse ne porte pas directement sur les différences entre disciplines. Cette variable nous a toutefois paru intéressante à prendre en compte, ce qui a été réalisé en particulier dans les analyses par sous-groupes des données issues du questionnaire. Celles-ci ont systématiquement considéré les différences de réponses entre les répondants des différentes facultés de l'Université de Fribourg. Seront présentées ici les différences nous paraissant les plus pertinentes dans le cadre de cette discussion.

Tout d'abord, l'étude quantitative a montré **une différence selon l'appartenance disciplinaire au niveau du sentiment de préparation des assistants fribourgeois**. Pour ce qui touche aux activités pédagogiques, les répondants de la Faculté de Droit et de la Faculté des Lettres se sentent plutôt mal préparés, alors que les assistants de la Faculté des SES se sentent particulièrement bien préparés. Dans les entretiens, nous avons constaté, comme nous l'avons déjà relevé au point a), que **la charge de travail pédagogique était vécue comme nettement plus lourde et complexe par les assistants en lettres qu'en sciences**, à cause de la multiplicité des tâches et de leur ampleur dans le cahier des charges. Ceci peut être une explication du sentiment de préparation plus faible des répondants de la

⁹⁰ <http://www.unifr.ch/didactic/fr/recherche/projet-e-qual2>

Faculté des Lettres. Les analyses quantitatives ont aussi montré que les assistants en sciences et en droit prenaient moins facilement part à des dispositifs de soutien à l'enseignement que ceux des autres facultés. En particulier, **le cas des assistants de la Faculté de Droit apparaît comme paradoxal** : ils ont un sentiment de préparation pédagogique assez faible, mais participent aussi peu aux offres de soutien à l'enseignement. Des efforts de sensibilisation aux programmes de formation pédagogique pourraient avantageusement être réalisés auprès des assistants de droit.

Pour ce qui est des activités scientifiques, ce sont les répondants de la Faculté de Théologie qui se sentent les moins bien préparés, tandis que les assistants de la Faculté de Droit se sentent particulièrement bien préparés. L'étude quantitative a aussi montré que les assistants en théologie et en SES sont ceux qui participent le plus à des dispositifs formels de soutien à la recherche. A l'inverse, d'autres y prennent moins facilement part, comme les assistants en droit. **Le cas de ces derniers semble, cette fois, assez cohérent** : avec un sentiment de préparation à la recherche élevé, ils ne voient pas beaucoup d'intérêt à prendre part à des offres dans ce domaine. Il ne faut toutefois pas négliger un **effet de contexte lié à la discipline**, où les assistants sont peut-être peu encouragés à se former et à se perfectionner en général ; en effet, les assistants en droit ne prennent pas non plus souvent part à des offres de soutien à l'enseignement, comme nous venons de le voir. En outre, au-delà de l'influence du contexte (faculté, départements, superviseurs), les assistants eux-mêmes ne devraient **pas sous-estimer l'importance des programmes de soutien à la recherche, qui peuvent s'avérer bénéfiques au-delà de la simple préparation à ses activités scientifiques. Le cas des assistants en théologie semble, lui aussi, plutôt cohérent** : se sentant relativement démunis face à leurs activités scientifiques, ils prennent part à des offres de soutien à la recherche pour s'y préparer.

Les résultats de notre étude quantitative ne paraissent pas mettre en évidence le constat tiré par l'étude de Coulon et al. (2004) auprès des moniteurs français, à savoir des différences récurrentes entre, d'un côté, les répondants en sciences naturelles et exactes et, de l'autre, ceux issus d'autres disciplines (lettres, sciences humaines et sociales, économie, droit et science politique). La situation à l'Université de Fribourg semble plus complexe, avec une variété de situations vécues par les assistants dépendant d'autres facteurs que de la seule appartenance disciplinaire. Toutefois, dans les remarques conclusives de la partie qualitative de notre recherche, nous avons mis en évidence **de fortes ressemblances entre les cas de nos deux assistants issus de la Faculté des Sciences**, ressemblances tranchant de plus nettement par rapport aux situations relatées par les répondantes de la Faculté des Lettres. Nous avons souligné que c'était principalement au niveau des conditions de réalisation des activités scientifiques que les nuances apparaissaient (supervision doctorale par une ou plusieurs personnes, rattachement à un projet de recherche ou thèse individuelle, pratique de recherche plus ou moins collaborative au sein de l'équipe) ; la complexité et l'ampleur des activités pédagogiques constituait aussi un facteur de distinction, comme nous l'avons relevé auparavant.

3. Quelles stratégies de développement professionnel les assistants mettent-ils en œuvre ?

La troisième dimension de notre cadre conceptuel concerne les stratégies de développement professionnel mises en œuvre par les assistants pour mener à bien les tâches qui leur sont confiées et atteindre les buts qu'ils se sont fixés.

Pour commencer, notre étude quantitative a mis en évidence **une variété de stratégies utilisées par les assistants** de l'Université de Fribourg dans le cadre de leurs activités d'enseignement et de recherche. Cinq stratégies principales ont été identifiées : 1. solliciter l'aide des supérieurs ; 2. solliciter l'aide des pairs et des collègues ; 3. se tourner vers son entourage personnel ; 4. participer à des offres de formation ; 5. se débrouiller par soi-même. Comme nous allons le voir, certaines stratégies sont utilisées pour faire face aux tâches quotidiennes et aux difficultés rencontrées dans la pratique, alors que d'autres sont plutôt mises en œuvre dans une approche de développement professionnel globale. Les analyses ont montré que **la stratégie 5 était clairement privilégiée par nos répondants, et ce tant pour la recherche que pour l'enseignement**. En cas de difficulté, les assistants ont ainsi tendance en premier lieu à essayer de se débrouiller par leurs propres moyens. Elle correspond à ce que nous avons appelé la « **stratégie personnelle** » au point e) ci-dessus. **La stratégie 2 apparaît également comme très importante de manière générale pour les répondants au questionnaire**. Comme nous l'avons indiqué au point b) ci-dessus, elle consiste à solliciter, en cas de difficultés, l'aide d'autres assistants et doctorants, ainsi que de collègues plus expérimentés, et ce tant dans le domaine pédagogique que scientifique. Les analyses ont par contre montré **une différence au niveau de la stratégie 1**, qui consiste à solliciter l'aide de ses supérieurs. Les assistants y recourent facilement en cas de questions relatives à la recherche, mais rarement pour des problèmes d'ordre pédagogique. Nous avons proposé une interprétation de ce constat au point c) ci-dessus. Enfin, les analyses des données issues du questionnaire ont mis en évidence que **les stratégies 3 et 4 n'étaient pas mises en œuvre par les assistants en cas de difficultés liées aux activités de recherche ou d'enseignement**. Comme nous l'avons indiqué dans notre synthèse de la partie quantitative, **ces ressources ont une fonction plus globale**. Ainsi, les offres de formation sont suivies avant tout dans une optique de préparation à ses missions d'enseignement et de recherche, et moins dans une démarche de résolution de problèmes spécifiques. Quant à l'entourage personnel, les répondants lui reconnaissent plutôt une importance au niveau du soutien psychologique et sur le long terme.

Les résultats de l'étude qualitative confirment tout à fait la diversité des stratégies de développement professionnel mises en œuvre par les assistants interviewés. En effet, tous indiquent combiner diverses actions pour mener à bien leurs missions de recherche et d'enseignement et poursuivre leurs buts. **Ils confirment également l'utilisation des diverses stratégies** : rôle central

des stratégies 5 (« stratégie personnelle ») et 2 (sollicitation des pairs et collègues) pour tous les types d'activités ; utilisation de la stratégie 1 (sollicitation des supérieurs) presque uniquement en cas de problèmes liés à la recherche ; mise en œuvre de la stratégie 4 (participation à des offres de formation) pour se préparer aux activités scientifiques (surtout) et pédagogiques (un peu moins). On constate aussi que se tourner vers l'entourage personnel (stratégie 3) n'est pas évoqué comme une stratégie de développement professionnel, même si, comme nous l'avons vu au point j) ci-dessus, il s'agit d'un soutien reconnu comme important. En revanche, tous les répondant indiquent **participer à des colloques, congrès et conférences pour y faire des présentations** et valorisent explicitement ces participations comme des opportunités de développement professionnel (cf. point i) ci-dessus).

Ainsi, **nos résultats de recherche confirment ceux de différents travaux antérieurs**. Tout d'abord, l'étude de Coulon et al. (2004) auprès des moniteurs français a mis en évidence la diversité des stratégies mobilisées pour faire face à leurs tâches d'enseignement (Paivandi, 2010). La participation à des événements scientifiques a aussi été pointée comme une bonne stratégie pour s'intégrer dans le monde scientifique (Dayer, 2009 ; Dupanloup, 2001). Quant à Maher et al. (2004), ils ont souligné l'importance, pour les doctorants, de savoir « faire fonctionner le système », une stratégie qui consiste à identifier et à utiliser les ressources disponibles dans son environnement, ainsi qu'à oser demander de l'aide en cas de besoin. Ceci s'apparente à ce que nous avons nommé la « stratégie personnelle ». De plus, Mornata et Bourgeois (2012) ont mis en lumière certaines stratégies spécifiques comme la recherche de feedback et d'aide en cas de difficulté, le partage d'informations et la discussion d'erreurs, cela étant essentiellement réalisé au sein des équipes de travail.

Les travaux sur l'apprentissage auto-dirigé ont souligné pour leur part l'importance de l'utilisation par le sujet de **stratégies de contrôle sur son apprentissage** (dont la planification, la gestion, la régulation et l'évaluation) pour favoriser son apprentissage sur son lieu de travail. De telles stratégies spécifiques n'ont pas pu être mises en évidence telles quelles dans notre recherche, mais cela pourrait constituer un angle d'approche intéressant pour une future étude. On peut toutefois faire ressortir certains indices d'un apprentissage auto-dirigé chez les participants aux entretiens. Par exemple, Sophie et Julie nous ont expliqué avoir laissé de côté certaines stratégies qui s'étaient avérées progressivement moins utiles au fil de leur avancement dans le doctorat (p. ex. la participation à l'école doctorale) ; de même, Céline et Laura ont décidé de cesser de solliciter certains de leurs collègues qui ne leur apportaient pas l'aide espérée, mais avaient plutôt une influence négative. Ces décisions peuvent être interprétées comme le fruit du **contrôle exercé par ces assistantes sur leurs apprentissages**.

La littérature a également mis en évidence **différentes voies de professionnalisation** (Wittorski, 2007) et **différents processus d'apprentissage et de développement professionnel** (Charlier, 1998). Sans entrer dans les détails, car il ne s'agit pas du focus de cette thèse, on peut citer entre autres **l'apprentissage par l'action, l'apprentissage par la réflexion sur l'action, ainsi que**

l'apprentissage par observation et par imitation. Comme nous l'avons déjà détaillé au point f) ci-dessus, les études de cas ont montré l'importance de tels processus chez la plupart des assistants interviewés, en particulier dans le domaine de l'enseignement et dans le cas des présentations données dans des conférences et des congrès scientifiques.

Concernant les stratégies de développement professionnel des assistants, **la partie qualitative de notre recherche a fait émerger un élément tout à fait nouveau par rapport à la partie quantitative : l'utilisation de stratégies « négatives ».** Ces stratégies n'avaient en effet pas du tout été investiguées dans le questionnaire, mais elles sont ressorties dans les récits d'expérience des assistants interviewés. Elles s'actualisent essentiellement sous la forme de **stratégies d'évitement**, conduisant les répondants à ne pas réaliser certaines actions positives et à accepter un statu quo défavorable. On peut citer par exemple le fait de ne pas aborder certains sujets, comme la charge de travail ou le climat de stress, avec ses supérieurs (Julie, Laura) ou de « perdre » trop de temps au début de la thèse (Julie, Céline). De telles conduites avaient déjà été mises en évidence dans la littérature : Hofstetter et Lévy (1990) avaient pointé la différence hiérarchique entre professeurs et assistants pouvant empêcher certains assistants de faire valoir leurs droits ou d'aborder certains sujets avec leurs supérieurs ; quant à Dupeyrat et al. (2006), ils avaient relevé un risque de conduites d'auto-handicap ou d'absence de recherche de feedback et d'aide externe en cas d'approche « évitement » par laquelle l'apprenant souhaite éviter de démontrer son incompetence.

Comme nous l'avons souligné dans notre cadre conceptuel, les stratégies mises en œuvre dépendent autant des caractéristiques individuelles des sujets que du contexte dans lequel ils évoluent. Dans nos analyses qualitatives, nous avons aussi fait ce lien entre la personne et son environnement : ce sont les diverses conditions dans lesquelles les assistants se trouvent, ainsi que la manière dont ils les perçoivent et les interprètent, qui les conduisent à mettre en œuvre une série de stratégies de développement professionnel, en adéquation avec les buts poursuivis. Ainsi, **notre recherche fait ressortir deux composantes fondamentales du processus de développement professionnel** : il y a nécessairement **une action de la part du sujet et une interaction entre le sujet et son environnement.** Ces composantes ont déjà été mises en lumière par plusieurs auteurs. Ainsi, Mayen (1999) souligne l'importance de la réflexion, de l'interprétation, de la construction de sens par l'individu pour qu'une situation, parmi toutes celles qu'il vit au quotidien, soit réellement porteuse d'apprentissage ou de développement. Par ailleurs, selon Bourgeois (2003) et Mayen (1999), la réflexion et la conceptualisation sur les activités réalisées sur le lieu de travail sont très importantes pour l'apprentissage professionnel. Mais c'est la description faite par Charlier et al. (2005) à travers la **métaphore du chef d'orchestre** qui nous paraît la plus claire. Nous la reprenons à notre compte pour comprendre comment chaque assistant, tel un chef d'orchestre, interprète les divers « dispositifs » qui l'entourent et exploite les ressources à sa disposition (l'équipe de travail, les programmes de formation

ou de mentoring, les congrès et conférences, le réseau des pairs, les programmes d'études doctorales, etc.) pour en faire des instruments au service de son projet, en sélectionnant les solutions les plus efficaces pour réaliser son développement professionnel. On constate bien dans cette illustration l'importance, d'une part, de **l'action du sujet** (qui est nécessairement l'acteur principal de son développement professionnel, car personne ne peut le développer à sa place) et, d'autre part, de **l'interaction entre le sujet et son environnement** (le sujet ne peut mobiliser que les ressources à sa disposition, ressources qu'il doit connaître, reconnaître comme pertinentes pour lui-même et utiliser à bon escient).

Selon Bourgeois et Nizet (1999), tout projet de développement professionnel chez l'adulte s'articule donc en deux phases, de l'intention de départ (dimension conative) à la concrétisation (dimension cognitive), cette dernière étant notamment réalisée à travers des stratégies de développement professionnel. Pourtant, la formulation et la mise en œuvre de son projet de manière efficace ne sont pas toujours faciles. Cela nécessite encore une **habileté d'autodirection, soutenue par un sentiment d'efficacité personnelle ou sentiment d'auto-efficacité suffisant** (Bandura, 2003). Cette dimension n'a pas été spécifiquement investiguée dans notre recherche. Toutefois, l'analyse des données issues des entretiens montre que tous les assistants interviewés ont réussi à initier une démarche de développement professionnel, et ce tant dans le domaine scientifique que pédagogique. On peut donc raisonnablement supposer qu'ils possèdent l'habileté d'autodirection nécessaire. Certains indices sont en outre repérables dans les discours des assistants : Matthieu a su réguler sa motivation durant le doctorat, notamment en apprenant à gérer et à relativiser les phases de démotivation ; Laura et Céline ont su trouver d'autres personnes vers lesquelles se tourner pour compenser le soutien inexistant ou inadéquat fourni par certains de leurs collègues directs ; Julie et Sophie ont participé à l'école doctorale au début de leur thèse et en ont retiré des bénéfices, puis ont pris la décision d'arrêter lorsqu'elles n'en ont plus ressenti le besoin.

Enfin, au cours des analyses des données issues des entretiens, nous avons relevé chez tous les répondants une **adéquation (alignement) entre les stratégies de développement professionnel positives mises en place et les buts poursuivis**. En d'autres termes, chaque assistant s'est donné les moyens d'atteindre les objectifs visés, en mettant en œuvre les actions nécessaires et en diversifiant les stratégies de développement professionnel utilisées. Ces objectifs peuvent concerner des buts à court terme durant l'assistantat et le doctorat (p. ex. permettre aux étudiants d'apprendre, terminer sa thèse), mais aussi des buts à plus long terme pour la carrière visée (p. ex. se former à la recherche en vue d'une carrière scientifique, acquérir une expérience pédagogique utile en vue d'une carrière académique qui comprendra presque à coup sûr des tâches d'enseignement). Il s'agit naturellement d'un alignement que nous avons constaté de façon externe lors de nos analyses. Dans les remarques conclusives de la partie qualitative de notre recherche, nous avons déjà attiré l'attention sur les précautions nécessaires quant à l'évocation d'un alignement entre les buts et les stratégies des

assistants. En effet, nous ne disposons pas d'éléments nous permettant d'affirmer que les personnes sont totalement conscientes de cet alignement mis en évidence dans nos analyses, ni qu'elles pilotent toujours leur développement professionnel de manière délibérée.

4. Quels sont les produits du développement professionnel des assistants ?

La quatrième dimension de notre cadre conceptuel concerne les produits du développement professionnel des assistants. Conformément à la littérature, le développement professionnel apparaît bel et bien comme **un processus global et touchant la personne dans son ensemble et à divers niveaux de développement** (Bourgeois & Mornata, 2012 ; Wittorski, 2007). S'il s'agit essentiellement d'un processus positif conduisant le sujet à de multiples apprentissages, certaines difficultés, heureusement le plus souvent passagères, apparaissent. Nous abordons donc séparément les produits positifs et négatifs du développement professionnel des assistants, essentiellement à partir de l'analyse des récits des participants aux entretiens ; nous terminerons par une remarque questionnant l'impact des produits de l'expérience sur les projets professionnels.

a) produits positifs

97.5% des répondants au questionnaire ont déclaré avoir réalisé des apprentissages depuis le début de leur engagement comme assistant. A lui seul, ce résultat indique déjà très clairement que l'assistantat fournit de nombreuses opportunités d'apprentissage et qu'il représente un cadre favorable au développement professionnel des assistants. Mais c'est ensuite grâce aux entretiens que nous avons pu réellement découvrir en quoi consistaient ces apprentissages. Avant d'y venir, quelques remarques générales s'imposent. Premièrement, l'assistantat apparaît comme **une expérience très bénéfique pour les assistants, et ce tant au niveau de la recherche que de l'enseignement**. Deuxièmement, il faut souligner la **grande diversité des domaines et des niveaux de développement possibles**. Troisièmement, on remarque que les produits sont **multiples et différents pour chaque assistant, en fonction des différences interindividuelles et du contexte** ; néanmoins, certaines grandes catégories de développement peuvent être dégagées.

On constate tout d'abord l'importance des **compétences scientifiques et pédagogiques** développées à divers degrés durant l'assistantat. Ainsi, tous les assistants interviewés estiment avoir développé des compétences dans les domaines de la recherche et de l'enseignement. Ces compétences sont très différentes d'une personne à l'autre, dépendant notamment des tâches qui leur sont confiées et qui délimitent leurs domaines spécifiques de développement. A noter que certaines personnes ne citent pas spontanément d'exemples de compétences comme produits de leur expérience ; toutefois, des outils

externes, comme par exemple des questionnaires d'auto-évaluation du type de celui utilisé en fin d'entretien, peuvent leur permettre de prendre de la distance par rapport à leur pratique et de se reconnaître des compétences auxquelles elles n'auraient pas pensé d'elles-mêmes. Les **compétences transversales** apparaissent également comme un produit central du développement professionnel des assistants. Ces résultats confirment ceux de travaux antérieurs menés auprès des assistants et des doctorants, qui avaient mis en évidence le développement des compétences comme un bénéfice central de leur expérience (Coulon et al., 2004 ; Muzaka, 2009 ; Park & Ramos, 2002 ; Perruchet, 2008 ; Smith, 2001).

Le domaine des compétences a aussi été investigué à travers les questionnaires. **Les résultats sont tout à fait congruents avec ceux de l'étude qualitative.** Ils ont en effet montré que, pour ce qui touche à la recherche, les répondants estimaient avoir progressé à toutes les étapes du processus de recherche ainsi qu'au niveau de la gestion de projet en général. En ce qui concerne l'enseignement, les analyses ont mis en exergue des progrès tout au long du processus pédagogique, ainsi qu'au niveau de l'accompagnement des étudiants ; les répondants ont aussi relevé une **augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle pour l'enseignement.** Enfin, des apprentissages ont aussi été identifiés au niveau des compétences transversales (analyse, organisation, langues).

Notre étude qualitative a également mis en évidence le développement, chez les assistants interviewés, de leur sentiment d'efficacité personnelle, pour la recherche et/ou l'enseignement. Ils se sentent ainsi progressivement **plus à l'aise, plus compétents et plus sûrs d'eux dans leurs diverses activités**, ce qui contribue à dissiper les incertitudes et le stress du départ. Dans son étude auprès d'enseignants novices, Huberman (1989) avait montré l'apparition, après quelque temps, d'un sentiment accru de « maîtrise pédagogique », d'efficacité et de plaisir, ainsi qu'une augmentation de la confiance en soi. Ces éléments se retrouvent effectivement dans nos résultats, aussi pour le domaine scientifique.

Par ailleurs, les assistants ayant participé aux entretiens ont mis en évidence la **construction de leur identité professionnelle d'enseignant et/ou de chercheur** comme un produit central de leur développement professionnel. A noter qu'une assistante évoque quant à elle la **construction de son identité professionnelle dans sa discipline spécifique** plutôt que pour la recherche ou l'enseignement ; le très fort sentiment d'appartenance de cette personne à sa discipline est une caractéristique plutôt inhabituelle dans notre échantillon, qui donne une couleur particulière à l'ensemble de son expérience personnelle de l'assistantat. Il serait intéressant de voir, dans une prochaine étude, si cela tient à la discipline concernée en interviewant d'autres assistants de ce domaine ou si cela se retrouve chez des personnes de différentes disciplines.

L'importance de la construction identitaire a été mise en évidence dans de nombreux travaux antérieurs dédiés aux enseignants (Donnay & Charlier, 2008 ; Kelchtermans, 2004), aux assistants (Coulon et al., 2004 ; Park & Ramos, 2002) et aux doctorants (Connan et al., 2008 ; Kobayashi et al., 2010 ; Perruchet, 2008). Il semble en outre que ce processus de construction identitaire soit très

souvent source de tensions, d'où la nécessité pour les individus de mettre en place des stratégies identitaires leur permettant de réduire ces tensions (Dubar, 1991). Ce phénomène a été spécifiquement mentionné dans l'étude de Coulon et al. (2004) auprès des moniteurs d'enseignement supérieur, qui doivent procéder à un « remaniement identitaire » très rapide lors du passage du statut d'étudiant à celui de moniteur (Paivandi, 2010). Comme nous l'avons déjà mentionné au point h) ci-dessus, les quatre assistantes nous ayant accordé un entretien disent effectivement avoir éprouvé, au départ, des **difficultés à gérer le passage du statut d'étudiante à celui d'enseignante et à se positionner face aux étudiants**. On peut donc affirmer qu'il s'agit là d'une étape cruciale, tant par son importance que par les tensions qu'elle peut faire naître chez les personnes, et que chaque assistant doit apprendre à progressivement apprivoiser son nouveau statut. A ce sujet, nous avons rencontré des personnes disant avoir commencé une formation pédagogique pour les aider à gérer ce passage délicat ; ces participants souhaitaient acquérir un sentiment de légitimité en tant qu'enseignants et pouvoir se présenter plus sereinement devant les étudiants.

Notre étude qualitative a également mis en évidence des **indicateurs de la socialisation professionnelle des assistants**, comme une meilleure connaissance du monde de la recherche et/ou de l'enseignement universitaire. De même, presque tous les répondants évoquent leur **intégration dans la communauté scientifique** et le **développement d'un réseau** comme résultats de leur développement professionnel. A noter que l'assistante qui se définit essentiellement par rapport à son appartenance disciplinaire a aussi indiqué qu'elle se sentait désormais faire partie d'un groupe professionnel dans son domaine. L'émergence d'un sentiment d'appartenance à une communauté a justement été soulignée par des auteurs ayant travaillé sur les enseignants débutants (Fessler & Christensen, 1992 ; Huberman, 1989). De leur côté, Tuomainen et al. (2010) ont relevé l'importance du « réseautage » social (*social networking*) qui se fait progressivement durant le doctorat. L'intégration dans la communauté scientifique a aussi été mentionnée comme un produit du développement professionnel des doctorants (Kobayashi et al., 2010 ; Tuomainen et al., 2010).

Certains de nos répondants ont encore évoqué **la culture générale acquise dans leur discipline et l'expertise développée sur leur sujet de thèse**. Il semble curieux que tous les assistants interviewés n'aient pas cité les connaissances acquises comme premier produit de leur expérience. En effet, la préparation d'une thèse de doctorat implique justement la découverte ou l'approfondissement d'un sujet de recherche spécifique, et donc la construction de connaissances très pointues à ce sujet, dont les doctorants deviennent progressivement experts. Pour expliquer cela, on peut penser qu'il s'agit d'un bénéfice tellement évident que certains n'ont même pas jugé nécessaire de le soulever. En effet, la littérature mentionne clairement l'importance du niveau cognitif dans le développement professionnel des individus (Bourgeois & Mornata, 2012 ; Wittorski, 2007), ainsi que l'acquisition de connaissances spécifiques durant le processus de recherche (Connan et al., 2008).

b) produits négatifs

Les études de cas montrent que **les produits négatifs sont peu nombreux chez les assistants interviewés et assez différents d'une personne à l'autre**. Certains éléments ont déjà été mentionnés dans cette discussion, comme le sentiment d'isolement et de solitude (cf. point i) ci-dessus), les doutes, l'incertitude et le stress par rapport à l'enseignement (cf. points e) et k) ci-dessus) ou encore les difficultés à se situer par rapport aux étudiants (cf. points e), h) et k) ci-dessus). Un autre aspect semblant crucial pour certains assistants concerne **l'incertitude par rapport aux projets professionnels et à la préparation de « l'après-thèse »**. Cette difficulté n'a toutefois été évoquée que par les deux assistants n'ayant pas de plan de carrière précis après le doctorat ; par contre, pas trace de telles inquiétudes chez les trois personnes envisageant clairement une carrière académique. On retrouve ici les deux profils d'assistants présentés au point 1), qui se distinguent en fonction du degré de précision de leurs plans de carrière. Ainsi, le fait d'avoir un projet professionnel précis dès le début de l'assistantat permet apparemment d'envisager l'avenir plus sereinement, alors que l'absence de projet, tout comme un projet très flou ou changeant, contribuent à créer de l'incertitude. Il faut toutefois relever que, lorsque la carrière visée se situe dans le monde académique ou scientifique, rien n'est joué, même vers la fin de l'assistantat, quant à l'obtention d'un poste, ce dont les assistantes concernées dans nos études de cas se disent parfaitement conscientes.

Toujours au sujet des projets professionnels, notre étude qualitative a encore mis en évidence un autre aspect intéressant, comme annoncé en introduction. Nous avons constaté que, pour quatre répondants sur cinq, **leur expérience de l'assistantat leur avait permis de clarifier, renforcer ou relativiser leurs projets professionnels**. Ceci montre l'influence du vécu sur les buts poursuivis : des produits positifs peuvent renforcer les buts de carrière poursuivis et, à l'inverse, des produits négatifs peuvent amener la personne à remettre en cause ses projets. Nous avons pu distinguer **plusieurs cas de figure** : un cas où la personne s'est vue tout à fait confortée dans son projet de carrière académique par ses expériences favorables au niveau scientifique et pédagogique (renforcement et continuité) ; un cas où la personne s'est vue renforcée dans son souhait de poursuivre une carrière dans la recherche, malgré une vision plus réaliste de ce milieu développée à travers son expérience de doctorante ; un cas où la personne a pu clarifier ses envies au niveau professionnel, même si elle n'a pas défini de projet précis ; et enfin un cas où son expérience doctorale a conduit la personne à totalement reconsidérer la carrière académique envisagée, et ce malgré une expérience pédagogique positive qui l'avait, dans un premier temps, renforcée dans son choix (résignation et réorientation). Nos résultats de recherche confirment donc **l'utilité de l'assistantat pour la préparation de la suite de la carrière**, déjà mise en évidence par plusieurs auteurs (Adams, 2002 ; Bellows, 2008 ; Coulon et al., 2004 ; Kobayashi et al., 2010).

Nous sommes arrivés au terme de la discussion de nos résultats, réalisée de façon intégrative entre la partie quantitative et la partie qualitative de la recherche et à l'aune de notre cadre conceptuel. Cette dernière étape de travail a montré que notre recherche empirique apportait effectivement des informations relativement complètes pour chacune des quatre dimensions principales du modèle (points 1 à 4). Il est aussi apparu que tous les éléments spécifiques caractérisant chaque dimension avaient pu être mis en évidence dans notre recherche (différents sous-points). Ainsi, le modèle élaboré semble avoir un grand pouvoir descriptif et heuristique – ce qui ne signifie pas qu'il soit complet pour autant. En effet, les aspects affectifs n'ont par exemple pas été exploités. Nous reviendrons sur ce point dans les conclusions de la recherche.

Conclusions et perspectives

Comme indiqué en introduction, l'enjeu principal de notre recherche était de décrire et de comprendre le processus de développement professionnel vécu par les assistants à l'Université de Fribourg. Suite à une revue de littérature touchant divers domaines d'étude (la pédagogie universitaire, la formation des adultes, la formation des enseignants et l'analyse organisationnelle) et relevant de divers champs (le développement professionnel et l'apprentissage en situation de travail), nous avons élaboré un cadre conceptuel présentant notre modèle du développement professionnel des assistants. Celui-ci comprend quatre dimensions principales : les buts poursuivis par les assistants, dans le cadre de leur assistantat et de leur doctorat, mais aussi pour leur future carrière professionnelle ; les divers acteurs impliqués – dont les assistants eux-mêmes – et les conditions favorables et/ou défavorables au développement professionnel ; les diverses stratégies de développement professionnel mises en œuvre par les assistants pour mener à bien leurs tâches et poursuivre les buts visés ; et les multiples produits résultant de ce processus pour les assistants. Nos questions de recherche correspondaient à ces quatre dimensions.

Afin d'y répondre, nous avons élaboré un design de recherche articulé autour de deux études complémentaires : l'une quantitative, réalisée à l'aide d'un questionnaire, et l'autre qualitative, effectuée au travers d'entretiens semi-dirigés. Plusieurs types d'analyses statistiques ont été appliqués aux données issues des questionnaires, dont les résultats sont proposés en annexe (cf. Annexe 7) et dont une synthèse intermédiaire a été présentée au chapitre IV – Présentation des résultats. Quant aux données résultant des entretiens, elles ont été codées à l'aide d'une grille d'analyse catégorielle, puis présentées et analysées sous forme d'études de cas individuels (cf. Annexe 7) ; une analyse inter-cas faisant office de synthèse intermédiaire a été présentée au chapitre IV – Présentation des résultats. Enfin, les résultats des deux études, quantitative et qualitative, ont été croisés et discutés de façon intégrative et en référence à notre cadre conceptuel (cf. chapitre V – Discussion des résultats).

La synthèse des résultats ayant été présentée au chapitre IV – Présentation des résultats ainsi qu'à travers la discussion des résultats du chapitre précédent, nous reviendrons tout d'abord dans ces conclusions sur les principaux apports de la recherche, d'un point de vue théorique, méthodologique et pratique. Nous soulignerons aussi quelques limites de cette thèse et présenterons pour terminer des perspectives de recherche ainsi que des pistes pratiques.

1. Apports de la recherche

La contribution de cette thèse est particulièrement significative à l'échelle de l'Université de Fribourg. En effet, comme nous l'avons montré, le contexte organisationnel représente une condition centrale du développement professionnel des assistants. Il fournit en effet un cadre plus ou moins favorable comprenant diverses composantes : mise sur pied de dispositifs, offres et programmes pouvant soutenir le développement professionnel des assistants ; valorisation des pratiques d'enseignement et de recherche des assistants, ainsi que de leurs efforts de développement professionnel ; définition d'un cadre pour l'engagement et l'encadrement des assistants. Ces conditions d'ordre organisationnel sont très importantes, car elles véhiculent la vision de l'institution au sujet des assistants auprès de la communauté universitaire, et en particulier des professeurs. Il est donc très vraisemblable qu'elles influencent fortement les pratiques ayant cours au sein des équipes de travail, en particulier au niveau de l'accompagnement des assistants. Nous reviendrons sur cet aspect lorsque nous évoquerons les recommandations pour la pratique.

En plus de ces aspects pragmatiques, cette recherche aboutit à des contributions d'ordre théorique, méthodologique et pratique.

1.1. Apports théoriques

Cette thèse s'est penchée sur un sujet largement débattu sous certains angles et dans certains contextes, mais encore peu étudié dans son ensemble et dans le milieu suisse. Dans ce sens, notre recherche nous semble fournir une contribution significative à la compréhension du processus de développement professionnel des assistants en général et à l'Université de Fribourg en particulier. Tout d'abord, nous avons volontairement choisi d'adopter un point de vue large sur l'assistantat et de prendre en compte la multiplicité des activités réalisées par les assistants dans les domaines centraux de la recherche et de l'enseignement, sans pour autant négliger les activités annexes. En effet, cette diversité des tâches représente à la fois la richesse et la difficulté de l'expérience de l'assistantat. Cette thèse se distingue ainsi clairement de la plupart des études antérieures, qui ont tendance à considérer les assistants soit comme des enseignants débutants, soit comme des doctorants, et donc à ignorer une partie de leurs pratiques et, partant, une partie de leurs domaines de développement et de leurs difficultés. Il est en effet beaucoup plus aisé de se concentrer sur un aspect spécifique plutôt que de chercher à intégrer plusieurs domaines. Notre recherche a eu l'ambition d'étudier les expériences vécues par les assistants dans toute leur complexité.

De plus, à travers notre revue de littérature, nous avons investigué deux champs de recherche principaux se construisant en parallèle mais portant sur des objets très proches : le développement professionnel et l'apprentissage en situation de travail. A travers la construction itérative de notre cadre conceptuel, nous avons pu constater que les quatre dimensions principales étaient traitées dans chaque champ et que les travaux antérieurs allaient dans le même sens et étaient tout à fait complémentaires. En effet, la synthèse des travaux sur l'apprentissage en situation de travail a permis d'affiner les quatre dimensions principales identifiées dans la revue des travaux sur le développement professionnel. Ces dimensions sont les suivantes : les buts poursuivis par les assistants ; les différents acteurs et les conditions favorables et/ou défavorables au développement professionnel des assistants ; les stratégies de développement professionnel mises en œuvre par les assistants ; et les produits résultant de ce processus (cf. Figure 8 p. 167 pour la version finale du modèle). Malgré cette complémentarité, qui s'est finalement avérée très porteuse, il n'a toutefois pas toujours été simple de prendre en compte les deux domaines, qui reposent sur des approches bien différentes. En outre, les travaux relevant du développement professionnel sont particulièrement hétérogènes, tant du point de vue de la nature des études que des contextes et des domaines considérés. Ainsi, nous avons par exemple dû mettre en perspective des études spécifiques portant sur les événements clés du parcours doctoral, sur les étapes de carrière des enseignants ou encore sur les phases du développement professionnel des assistants. La partie théorique de cette thèse représente donc un effort de conceptualisation d'un phénomène complexe à l'aide de références multiples et nous estimons qu'elle a clairement bénéficié de l'approche croisée des deux champs de recherche que sont le développement professionnel et l'apprentissage en situation de travail.

Grâce aux deux études réalisées, nous avons pu éprouver le cadre conceptuel du développement professionnel des assistants élaboré à travers notre revue de littérature. La discussion des résultats a mis en évidence l'utilité de ce cadre à la fois comme modèle descriptif et comme support heuristique. Cela se vérifie à deux niveaux. Premièrement, au niveau global, les quatre dimensions principales du modèle sont effectivement apparues dans nos études comme des composantes essentielles pour décrire et comprendre le processus de développement professionnel des assistants. Deuxièmement, à un niveau plus spécifique, notre recherche a bel et bien mis en exergue l'importance des différents éléments constitutifs de ces dimensions principales. Par exemple, concernant les conditions, il s'agit bel et bien de non seulement prendre en compte de manière générale les conditions dans lesquelles évoluent les assistants ainsi que le rôle des différents acteurs, mais aussi de considérer l'importance des sous-points a) à 1) identifiés dans le modèle, comme les interactions avec la communauté scientifique, les feedbacks sur la pratique ou les différences de genre. Quant aux buts poursuivis, il importe de saisir la configuration particulière dans laquelle se trouve chaque assistant, sachant que celui-ci peut poursuivre plusieurs types de buts en même temps et que ces buts concernent non seulement la période de l'assistantat mais aussi l'avenir professionnel. Par rapport aux stratégies mises

en œuvre par les assistants, il s'agit surtout d'en reconnaître la diversité, chacun se trouvant dans une situation spécifique – dépendant en partie des buts poursuivis – et valorisant des stratégies différentes en fonction de ses caractéristiques individuelles et des conditions vécues. Enfin, les produits du développement professionnel sont eux aussi multiples et différents d'une personne à l'autre, même si certains grands domaines de développement peuvent être identifiés (connaissances, compétences, identité professionnelle, etc.).

1.2. Apports méthodologiques

Nous avons fondé notre méthode sur une approche mixte combinant des recueils de données par questionnaires et par entretiens semi-dirigés. Des analyses statistiques et des analyses catégorielles de contenu ont été conduites à partir des divers types de données récoltées (échelles d'attitudes et discours principalement). Chaque étude a fait l'objet d'une synthèse intermédiaire, puis les résultats ont été discutés dans une perspective intégrative. Questionnaires et entretiens ont été utilisés de manière complémentaire, pour répondre aux mêmes questions de recherche, mais à des niveaux de détail et d'approfondissement différents. L'approche générale était plutôt de type exploratoire et inductive. Selon nous, la démarche méthodologique adoptée, et en particulier le design de recherche mixte, constituent un apport de cette thèse. Il nous semble donc que d'autres chercheurs pourraient tout à fait mettre en œuvre une démarche telle que la nôtre pour étudier des phénomènes complexes dans une perspective globale, avec des questions de recherche semblables et une approche similaire.

Tout d'abord, comme nous l'avons vu au cours de la discussion des résultats, les deux recueils de données se complètent efficacement, offrant une meilleure description et une meilleure compréhension du développement professionnel des assistants à l'Université de Fribourg que si nous n'avions réalisé qu'un seul volet de la recherche. A certains moments, comme pour les types de buts poursuivis par les assistants, les résultats qualitatifs ont offert une vision plus nuancée que celle obtenue grâce aux résultats quantitatifs ; à d'autres moments, l'étude qualitative a illustré et complété l'étude quantitative, comme en ce qui concerne les produits du développement professionnel. Ceci correspond d'ailleurs parfaitement aux deux objectifs visés par notre design de recherche mixte, à savoir la complémentarité et la triangulation des résultats des deux études.

De plus, si l'on analyse plus précisément les apports de chaque étude, l'intérêt d'une démarche de recherche mixte apparaît clairement. Dans un premier temps, les questionnaires ont permis de dresser un état des lieux de la situation actuelle de l'assistantat à l'Université de Fribourg et de dégager des tendances générales pour l'échantillon global ainsi que pour divers sous-groupes de répondants. Ainsi, des assistants de toutes les facultés et de nombreux départements et instituts différents ont pu nous faire part de leur expérience. Dans un second temps, les entretiens ont fait ressortir des aspects très

concrets de l'expérience des assistants interviewés et nous ont permis de comprendre en profondeur leur vécu et le sens qu'ils leur donnent. Par contre, seuls cinq assistants de deux facultés différentes ont pu être interviewés en détail. Par conséquent, dans cette thèse, il nous semble que les deux études étaient nécessaires : le questionnaire a permis de poser le cadre et de mettre en exergue les grandes tendances, alors que les entretiens ont donné de la consistance au phénomène étudié, qui serait sinon resté difficile à saisir dans toute sa complexité, ce qui représentait, comme nous l'avons déjà souligné plusieurs fois, un objectif tout à fait central de la recherche.

A nos yeux, ces constats plaident en faveur des recherches mixtes combinant une enquête à large échelle auprès de la population concernée ainsi qu'une étude plus ciblée ou plus approfondie auprès de quelques représentants. A noter que, dans les approches mixtes, il est plutôt habituel de mener des entretiens exploratoires au départ, avant de réaliser la « vraie » recherche à l'aide d'un questionnaire conçu grâce aux apports de l'enquête exploratoire. Nous avons volontairement adopté le fonctionnement inverse : ayant pu obtenir des informations générales concernant l'assistantat à l'Université de Fribourg, nous avons pu mener des entretiens plus ciblés et plus riches auprès de quelques assistants interviewés.

1.3. Apports pratiques

A l'issue de notre recherche, nous pouvons formuler des recommandations visant à améliorer les situations vécues par les assistants et à soutenir leur développement professionnel durant l'assistantat. Ces recommandations peuvent être adressées aux différents acteurs impliqués : les superviseurs (en particulier les professeurs responsables et les directeurs de thèse), les responsables institutionnels, les personnes organisant des offres de soutien aux activités d'enseignement et de recherche pour les assistants (dont les conseillers pédagogiques), ainsi que les assistants eux-mêmes.

1.3.1. Recommandations pour les assistants

Comme nous l'avons vu, les assistants sont les acteurs principaux de leur développement professionnel, dont ils sont responsables en premier lieu. Ce sont eux qui poursuivent des buts, interprètent les conditions dans lesquelles ils évoluent, mettent en place des stratégies, mènent une réflexion et une analyse personnelles, etc. Cette position centrale de chaque assistant au cœur du processus rend difficile la formulation de recommandations générales, chaque cas étant par définition différent. Nous pouvons toutefois identifier certaines actions pouvant être entreprises par les assistants afin d'anticiper des problèmes potentiels ou de trouver des pistes d'amélioration :

- clarifier la situation dès le départ : chaque assistant peut exiger, dès l'engagement, un cahier des charges détaillé ainsi que des informations et des consignes claires sur les tâches à réaliser et sur le partage des responsabilités, en particulier dans le domaine de l'enseignement par rapport aux étudiants.
- communiquer avec ses supérieurs hiérarchiques, poser ses questions, évoquer les problèmes et les difficultés rencontrés. Les supérieurs ne sont pas toujours très disponibles, mais c'est à l'assistant de fixer ses limites et d'identifier les sujets qu'il est nécessaire d'aborder (p. ex. une charge de travail jugée trop conséquente ou des tâches ne faisant pas partie du cahier des charges).
- adopter un comportement proactif à l'égard de ses superviseurs : l'assistant ne doit pas hésiter à solliciter des feedbacks ou des conseils de la part de ses superviseurs, pour l'enseignement ou la recherche, car cela fait partie de l'encadrement qu'ils sont censés fournir. Dans bien des cas, un assistant qui ne demande rien ne recevra pas grand-chose non plus, les superviseurs étant le plus souvent très chargés et ayant tendance à interpréter cela comme une absence de besoin.
- solliciter l'aide de ses pairs et de ses collègues, tant au sujet de la recherche que de l'enseignement : ces derniers constituent des partenaires précieux pour discuter, poser ses questions, recevoir des conseils, etc. En général, la plus faible distance hiérarchique est propice à l'échange et à la collaboration, ces personnes offrent donc des ressources complémentaires à celles pouvant être attendues de la part des superviseurs. Il peut s'agir de personnes avec lesquelles on travaille ou de personnes faisant partie du réseau personnel que chacun se constitue progressivement.
- participer à des offres de soutien à l'enseignement et à la recherche : à moins que la participation à un programme doctoral ne soit exigée par le directeur de thèse, chacun peut librement décider de prendre part à de tels dispositifs ou non. En cas de décision personnelle, la réflexion devrait être fondée sur une analyse de ses besoins et de ses attentes, mais aussi de ses disponibilités. L'assistant prenant part à une offre de soutien à l'enseignement ou à la recherche aura avantage à définir au préalable ses propres objectifs d'apprentissage, afin de pouvoir gérer au mieux son projet et en retirer un maximum de bénéfices.
- mener une réflexion personnelle et varier les stratégies mises en œuvre : il appartient prioritairement à chaque assistant de rechercher des ressources adéquates en fonction des difficultés rencontrées ou pour réaliser les objectifs visés. Concernant les ressources humaines, on peut penser en particulier aux personnes se situant « à bonne distance », ni trop proches, ni trop éloignées, afin de minimiser les enjeux et de maximiser le potentiel d'apprentissage résultant des échanges (p. ex. un collègue plus avancé calé en statistiques mais avec lequel on ne travaille pas directement ou une doctorante d'un autre domaine avec laquelle échanger des conseils et s'entraider pour une étape de la thèse). Il peut aussi être utile d'effectuer des recherches personnelles quant à l'aide offerte par les divers services institutionnels (Centre de

Didactique Universitaire, Commission locale du FNS⁹¹, etc.) et de se tenir informé de leurs activités (p. ex. en s'inscrivant à leurs newsletters ou à leurs listes de diffusion).

Naturellement, il est possible que les assistants bénéficient dès le départ de bonnes conditions de travail, évoluent dans une équipe et un réseau fournissant spontanément aide et soutien, et soient encadrés de façon suffisante et adéquate par leurs divers superviseurs. Néanmoins, si tel n'était pas le cas, les recommandations ci-dessus pourraient attirer l'attention des assistants sur certaines pistes. Elles peuvent par ailleurs aider les nouveaux assistants à se préparer et à anticiper les bonnes pratiques à mettre en œuvre dès leur engagement.

1.3.2. *Recommandations pour les superviseurs*

Nous l'avons vu, les superviseurs jouent un rôle clé dans le développement professionnel des assistants. En particulier, la communication apparaît comme l'un des maîtres mots de la relation de supervision. Qu'il s'agisse de l'encadrement pédagogique des assistants ou de l'accompagnement des doctorants, cette thèse montre l'importance de la communication entre le superviseur et le supervisé.

Concernant la supervision doctorale, il s'agit tout d'abord, lorsqu'on accepte de suivre un nouveau doctorant, de rendre explicite des choses qui restent d'habitude implicites ; il importe aussi de définir ce qui est négociable pour le doctorant et ce qui ne l'est pas. Les questions à se poser et à aborder avec chaque doctorant au début de la relation de supervision sont les suivantes : Quelles sont mes attentes à son égard ? Que doit-il faire (ou ne pas faire) lorsqu'il fait sa thèse avec moi ? Quel est son rôle comme doctorant ? Quel est mon rôle comme superviseur ? Quelles sont les actions que je m'engage à effectuer envers mon doctorant ? Qui est en premier lieu responsable de la recherche ? Comment allons-nous organiser la supervision ?

Naturellement, cela implique de la part du superviseur une réflexion sur sa pratique habituelle d'accompagnement des doctorants ainsi que sur les conséquences possibles de cette pratique. En effet, comme nous l'avons vu, le directeur de thèse est considéré par les doctorants comme une personne ressource tout à fait centrale, mais qui joue souvent un rôle ambivalent. Par conséquent, lorsqu'il est disponible et que la supervision fournie est perçue comme suffisante et adéquate par le doctorant, le superviseur joue un rôle très positif pour orienter et soutenir le doctorant par ses conseils, ses feedbacks et ses encouragements. A l'inverse, lorsqu'il n'est pas disponible ou que l'encadrement proposé n'est pas jugé suffisant ou adéquat par le doctorant, on constate un très net déficit pour ce dernier, qui perd du temps et de l'énergie à solliciter son directeur en vain, à trouver et à mobiliser

⁹¹ Fonds national suisse pour la recherche scientifique

d'autres ressources, ou encore à se débrouiller uniquement par lui-même au risque de se perdre ou de commettre des erreurs.

Ainsi, la transparence quant à la supervision offerte ne suffit pas. En d'autres termes, il ne suffit pas de dire aux doctorants qu'ils ne doivent rien attendre de la part de leurs superviseurs, que ceux-ci n'ont ni le temps, ni l'envie de lire leurs productions, et qu'en tant que doctorants ils sont entièrement responsables de l'organisation et de la mise en œuvre de leur recherche. L'encadrement proposé doit aussi être de bonne qualité, suffisant et adéquat. Il doit notamment être adapté aux divers doctorants, entre autres en fonction des difficultés rencontrées, auxquelles il s'agira de remédier de façon proportionnée et adaptée, et du niveau d'avancement dans la thèse, les doctorants plus avancés ayant en principe besoin d'un accompagnement moins serré que les débutants. Naturellement, il y a de multiples façons de s'y prendre et chaque directeur de thèse doit trouver le fonctionnement qui lui convient. Néanmoins, certaines pistes pratiques peuvent être proposées pour assurer une bonne supervision :

- définir les rôles de chacun dans la thèse de doctorat : cela sera différent si le doctorant réalise sa thèse dans le cadre d'un projet ou s'il s'agit d'un projet personnel. Dans le premier cas, il aura un cahier des charges précis, assez peu de marge de manœuvre, mais aussi des responsabilités plus limitées, ce qu'il s'agit de négocier avec lui. Dans le second cas, le doctorant aura une plus grande marge de manœuvre et plus de responsabilités, ce qu'il doit accepter ; le directeur de thèse doit alors indiquer clairement l'aide qu'il pourra fournir ou pas (p. ex. orienter le choix de la thématique, fournir de la bibliographie, promouvoir activement la thèse auprès de la communauté scientifique, etc.).
- donner des feedbacks : il s'agit d'un point primordial de l'encadrement des doctorants. Les retours peuvent être fournis sur différents aspects de la pratique de recherche. Au niveau de la réalisation de la thèse, le superviseur peut lire les différentes parties de la thèse au fur et à mesure et donner un feedback détaillé au doctorant, tout en suscitant son questionnement et sa réflexion. Les présentations dans des congrès sont un autre domaine central pour les doctorants ; s'il assiste à des communications scientifiques de son doctorant, le directeur de thèse peut avantageusement lui faire un retour critique sur sa prestation. En amont, il peut aussi être disponible pour relire un abstract que le doctorant aimerait soumettre à une conférence, ou encore pour revoir une maquette de poster ou une première version d'une présentation orale avant un congrès.
- fournir des encouragements : le parcours doctoral est souvent vécu comme une alternance de phases de motivation et de progression, et de phases de découragement et de frustration. Selon les doctorants eux-mêmes, il s'agit d'une oscillation inhérente au processus de recherche, par définition itératif. C'est pourquoi les doctorants ont, par moments, un grand besoin de soutien psychologique. Le directeur de thèse devrait être attentif aux expériences vécues par ses doctorants pour pouvoir déceler les moments de doute et de démotivation, et ensuite les

encourager et les conseiller. De tels moments surgissent par exemple s'ils ont reçu une réponse négative d'un congrès auquel ils avaient soumis une proposition, si les résultats de recherche obtenus ne sont pas à la hauteur de leurs attentes ou s'ils reçoivent une remarque négative dans une conférence. Nous avons vu dans cette thèse que l'aspect relationnel constituait très souvent une pierre d'achoppement dans la supervision doctorale. Nous encourageons donc les superviseurs à y être particulièrement attentifs.

- jouer un rôle d'agent de socialisation : les doctorants, surtout au début de leur thèse, sont généralement loin de soupçonner le travail réel qui les attend dans le cadre de leur doctorat, notamment en concernant la diffusion des travaux de recherche. En particulier, ils ne connaissent pas les normes du monde scientifique et doivent progressivement comprendre comment cela se déroule, aussi dans leur discipline spécifique. Ils ont donc besoin de l'aide d'un chercheur chevronné pour les accompagner et les introduire dans la communauté scientifique. Le directeur de thèse peut par exemple les emmener à des congrès avec lui et/ou les conseiller pour faire leurs propres choix de conférences, les mettre en contact avec d'autres chercheurs travaillant sur la même thématique, les associer à l'organisation d'événements scientifiques dans leur domaine, organiser des présentations internes sur des thématiques suscitant leur intérêt, etc.
- favoriser le dialogue avec d'autres personnes : même sans être dans une situation de co-tutelle ou de co-direction, le doctorant peut profiter d'échanges avec des chercheurs avancés ; le directeur de thèse peut désigner – avec l'accord de celui-ci – un référent alternatif, qui interviendra comme personne ressource et vers lequel le doctorant pourra se tourner en cas d'absence de son directeur ou pour avoir un autre avis. Les superviseurs ont aussi intérêt à encourager leurs doctorants à se créer un réseau de pairs et de collègues plus expérimentés, avec lesquels ils pourront échanger de façon plus informelle sur des thématiques variées. Ceci peut être suscité par les superviseurs en créant explicitement un climat d'entraide et de collaboration au sein de l'équipe de recherche, en organisant des rencontres entre tous ses doctorants (y compris ceux travaillant dans une autre institution ou les doctorants externes), en organisant des colloques internes ou « group meetings » où chacun peut exposer l'avancement de ses travaux ou exercer une communication pour un congrès, etc. Enfin, dans une perspective de modèle mixte de supervision doctorale, on constate de nombreux bénéfices pour les doctorants à participer à des formations structurées, telles écoles doctorales ou programmes doctoraux, ateliers et séminaires, programmes de mentoring, etc. Les superviseurs devraient informer leurs doctorants des opportunités qui leur sont offertes, car cela leur permet notamment de se préparer à leurs tâches, d'élargir leur réseau professionnel, d'obtenir du soutien psychologique et de l'aide concrète de leurs pairs, ou encore de se confronter à d'autres approches ou paradigmes de recherche.

Au-delà de l'explicitation initiale des attentes respectives et de la négociation des rôles et actions de chacun entre le superviseur et le supervisé, il importe aussi de maintenir une communication régulière avec ses doctorants. En effet, la transparence de départ n'assure pas nécessairement un parcours sans obstacle jusqu'à la fin du doctorat. Dès lors, il importe de s'assurer de temps en temps que tout se passe bien pour le doctorant et, si nécessaire, de redéfinir ou de renégocier certaines choses. En outre, si le superviseur est en premier lieu responsable d'organiser cette communication, il est aussi important qu'il reste disponible et ouvert à la discussion pour que le doctorant se sente libre d'aborder certains sujets s'il en ressent le besoin.

Les superviseurs intéressés à réfléchir sur leur pratique et à trouver des pistes d'amélioration peuvent avantageusement en discuter avec leurs collègues pour découvrir d'autres manières de faire et échanger sur les avantages et les inconvénients des diverses solutions. Malheureusement, les offres de formation ou d'accompagnement à ce sujet sont peu nombreuses, avant tout parce qu'il s'agit d'un thème encore peu évoqué, car l'on considère généralement que cela relève de la responsabilité des superviseurs et que ces derniers sont déjà compétents pour le faire. En revanche, il existe diverses publications présentant des résultats de recherche et proposant des pistes de réflexion pour la supervision des étudiants et des doctorants. On peut mentionner entre autres le tout récent ouvrage dirigé par Marc Romainville et Mariane Frenay « L'accompagnement des mémoires et des thèses » (Romainville & Frenay, 2013)⁹² ou encore la thèse de doctorat de Laetitia Gérard « L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Etude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master » (Gérard, 2009)⁹³.

La communication apparaît également comme fondamentale pour l'encadrement pédagogique des assistants. Ces derniers ont en particulier un grand besoin de savoir avec précision ce qu'on attend d'eux, quels sont leurs rôles et leurs missions, et quelle est la limite de leurs responsabilités par rapport aux étudiants. Pour ce faire, un cahier des charges détaillé doit présenter les tâches pédagogiques confiées à chaque assistant. Il importe également de lui fournir des consignes précises sur la manière dont ces tâches doivent être réalisées et de l'aider à saisir la « culture pédagogique » en vigueur au sein de l'équipe de travail. Même si les assistants interviewés dans cette thèse se sont déclarés plutôt satisfaits de l'encadrement fourni au niveau pédagogique, nous avons vu que les manques ressentis conduisaient à des situations désagréables pour les assistants (insécurité, stress, doutes, etc.). Il ne semble donc pas superflu que les professeurs responsables s'interrogent sur leurs pratiques habituelles d'encadrement des assistants pour ce qui touche à l'enseignement. Certaines pistes peuvent être proposées pour assurer une bonne supervision :

⁹² Disponible en ligne : <http://nouvelles.unamur.be/upnews.2013-06-13.3052231507>

⁹³ Disponible en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00498380/>

- définir les rôles de chacun : comme nous l'avons déjà dit, il est important que les assistants sachent clairement ce qu'on attend d'eux et quelle est la limite de leurs responsabilités pédagogiques. Par exemple, qui est responsable de l'attribution des crédits ECTS aux étudiants ? Qui porte la responsabilité des notes et des évaluations lorsque plusieurs personnes participent au processus de correction ? Et que faire en cas de problèmes de discipline avec les étudiants durant les enseignements ? Ou encore en cas de contestation par un étudiant d'une note ou d'une évaluation ? En cas de doute, les assistants doivent aussi savoir vers qui se tourner pour trouver réponse à leurs questions.
- donner des feedbacks : en tant qu'enseignants débutants, les assistants ressentent souvent de l'incertitude par rapport à leurs pratiques pédagogiques, surtout durant la première année. C'est donc surtout là qu'ils ont besoin de retours sur leurs prestations, afin de se rassurer ou, si nécessaire, de procéder à des ajustements. Recevoir des feedbacks formatifs au départ peut s'avérer très utile pour éviter les frustrations et construire une pratique pédagogique progressivement stable, efficace et enrichissante. Ces retours peuvent être obtenus à travers les questionnaires d'évaluation officiels remplis par les étudiants. Toutefois, cela n'est réalisé qu'en fin de semestre, trop tard pour ajuster quoi que ce soit avant la prochaine édition. Les assistants peuvent donc grandement bénéficier d'une observation formative de la part de leur professeur responsable en cours de semestre, permettant de prévoir rapidement des améliorations. En outre, comme nous l'avons vu, tous les enseignements dispensés par des assistants ne font pas nécessairement l'objet d'une évaluation régulière par le ressort évaluation de l'Université de Fribourg. Ce rôle d'évaluateur externe devrait donc absolument être rempli par les personnes responsables des enseignements. Il peut aussi être utile pour les assistants de discuter de leurs choix pédagogiques avec leurs professeurs durant la phase de préparation de l'enseignement, par exemple en leur soumettant la planification du semestre, en discutant des modalités d'évaluation ou en leur demandant conseil sur les activités pédagogiques envisagées.
- fournir des encouragements : commencer à enseigner, se confronter aux étudiants, trouver sa place, gérer la charge de travail pédagogique sont autant de défis que les assistants doivent relever. Des encouragements de la part de leurs superviseurs peuvent les aider à garder le cap et à mener à bien leurs tâches d'enseignement. Il importe aussi que les professeurs soient disponibles pour répondre aux questions des assistants ou pour les aider à gérer des cas particuliers.
- adapter la supervision : si, comme nous l'avons vu, les nouveaux assistants ont besoin d'un accompagnement assez proche, les plus avancés apprécient en revanche de jouir d'une autonomie et d'une marge de liberté croissantes. Il s'agit donc d'un aspect à prendre en compte dans l'encadrement des assistants au niveau pédagogique. Cette adaptation de la supervision peut prendre la forme d'une diversification des tâches (p. ex. on confie aussi le suivi de travaux de bachelor à l'assistant, et plus seulement de travaux de séminaire) ou d'une augmentation du

niveau de responsabilité qui lui est conféré (p. ex. l'assistant pourra donner seul un séminaire donné jusque-là sous la direction du professeur ou en binôme avec un autre assistant).

- favoriser le dialogue avec d'autres personnes : comme nous l'avons vu, les assistants se tournent volontiers vers leurs collègues en cas de questions ou de difficultés liées à l'enseignement. Cela reste toutefois en général plutôt informel, entre assistants partageant un même bureau ou entre personnes ayant développé des affinités particulières. Nous pensons qu'il pourrait être très bénéfique, non seulement pour les assistants mais aussi pour toutes les personnes impliquées dans l'enseignement, de créer des structures d'échange sur les pratiques pédagogiques au sein des équipes de travail. Cela permettrait à chacun de savoir plus clairement ce que font leurs collègues dans leurs enseignements respectifs et de bénéficier de toutes les ressources humaines de proximité, et pas seulement de celles mobilisées habituellement. Cela conduirait en outre au développement d'une « culture pédagogique » commune permettant une meilleure cohérence des programmes d'études et une plus grande cohésion au sein de l'équipe. Par ailleurs, les assistants qui le souhaitent devraient être encouragés à prendre part à des offres de formation pédagogique. En effet, cela leur permet de se préparer ou de se perfectionner pour leurs activités d'enseignement, contribuant ainsi à améliorer leur expérience professionnelle et à augmenter la qualité de l'enseignement dispensé. De plus, une formation pédagogique peut s'avérer favorable pour la poursuite de la carrière. Concrètement, il s'agit non seulement de relayer l'information quant aux offres existantes auprès des assistants, mais aussi de les encourager à y participer.

Finalement, nous avons vu dans notre recherche que les assistants tirent en général de nombreux bénéfices de leurs activités d'enseignement et de recherche. Cela nécessite toutefois un encadrement attentif et adéquat de la part des professeurs responsables, des directeurs de thèse, des personnes responsables des enseignements, etc. Ici intervient aussi la vision de ces personnes au sujet des assistants : sont-ils considérés comme des professionnels en développement, qui découvrent de nouvelles activités et de nouvelles responsabilités, ou comme de la main d'œuvre qualifiée et disponible, en particulier pour décharger les professeurs de leurs tâches pédagogiques afin qu'ils puissent se consacrer à la recherche ? Les situations vécues par les assistants sont certainement fort différentes selon la réponse de leurs superviseurs à cette question...

1.3.3. Recommandations pour les responsables institutionnels

Comme nous l'avons vu, le contexte organisationnel représente une condition centrale du développement professionnel des assistants, car il pose le cadre dans lequel ils travaillent, apprennent et progressent. A l'issue de cette thèse, toutes les recommandations à l'intention des responsables institutionnels tournent autour d'une problématique centrale, à savoir la définition et l'explicitation de

stratégies et de politiques institutionnelles, de même que leur communication claire auprès de la communauté académique. Les deux aspects suivants sont prioritairement concernés :

- la valorisation de l'enseignement et la définition de sa place par rapport à la recherche, impliquant ensuite une reconnaissance des efforts fournis dans ce domaine par les enseignants, dont les assistants ;
- la définition d'une représentation globale au sujet de l'assistanat (quels en sont les objectifs ?) et des assistants (quels sont leurs rôles ?), à partir de laquelle des politiques de développement professionnel des assistants dans les domaines scientifique et pédagogique peuvent être explicitées (notamment la mise sur pied d'offres de soutien variées et adaptées à leurs besoins ou encore l'encouragement de pratiques favorables au sein des équipes de travail).

A l'Université de Fribourg, il serait effectivement souhaitable que l'enseignement soit davantage valorisé et que les efforts de développement pédagogique du corps enseignant soient davantage reconnus et encouragés. En effet, à l'heure actuelle, les enseignants ne sont pas particulièrement incités à se préparer ou à se perfectionner pour leurs missions pédagogiques. De toute manière, le Centre de Didactique Universitaire, qui devrait se charger de la formation et de l'accompagnement du personnel enseignant, ne dispose pas des moyens nécessaires pour faire face à une augmentation des demandes. Cet état de fait nous paraît un indice particulièrement parlant de la faible volonté d'encouragement au développement pédagogique de la part des instances dirigeantes. Par ailleurs, les personnes suivant une formation pédagogique ne sont récompensées d'aucune manière à l'Université de Fribourg. A titre informatif, les hautes écoles spécialisées (HES) exigent de la part de leurs professeurs HES chargés d'enseignement une formation pédagogique minimale de 15 crédits ECTS et procèdent à une revalorisation salariale lorsque cette formation est achevée.

Concernant la vision de l'assistanat et des assistants, nous estimons fondamental que la représentation prévalant à l'Université de Fribourg soit rendue explicite auprès de l'ensemble de la communauté universitaire. Cette vision est déjà présente dans les règlements concernant les assistants, mais il appartient selon nous au Rectorat et aux Décanats de faire respecter ces règlements et d'attirer l'attention des superviseurs sur la manière dont les assistants doivent être considérés dans notre institution. Rappelons brièvement deux directives officielles mentionnées dans le règlement du 15 février 2001 concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques : la première indique que les assistants diplômés de l'Université de Fribourg doivent pouvoir consacrer la moitié de leur temps de travail à leur thèse de doctorat, l'autre moitié étant dévolue à des tâches diverses spécifiées dans leur cahier des charges (activités d'enseignement, administration, collaboration à des projets de recherche,

etc.)⁹⁴ ; la seconde préconise que les activités d'enseignement à proprement parler ne devraient être assurées par les assistants qu'à titre exceptionnel et sous la supervision d'un professeur⁹⁵. Il s'agit de deux dispositions tout à fait centrales pour les assistants, mais dont la mise en œuvre est laissée à la discrétion des professeurs responsables, entraînant une grande diversité de situations. Rappelons tout de même que le récent guide de bonnes pratiques pour l'engagement des assistants⁹⁶ met en évidence les points principaux à respecter, constituant ainsi une première initiative utile.

Naturellement, ces points sont avant tout liés au cahier des charges des assistants, ce qui peut sembler relativement éloigné de la thématique de cette thèse dédiée à leur développement professionnel. Il nous semble pourtant tout à fait essentiel de les considérer, car les conditions de travail des assistants au sein de leurs départements représentent une condition centrale pour leur développement professionnel. Par exemple, un assistant devant assumer seul des charges d'enseignement semestrielles sans supervision risque non seulement de ressentir beaucoup de stress et d'insécurité, ce qui est négatif pour l'estime de soi et la construction de son identité professionnelle d'enseignant, mais aussi de passer beaucoup trop de temps à préparer les enseignements, au détriment de sa thèse de doctorat ; de même, un assistant ne pouvant pas consacrer régulièrement la moitié de son temps à sa thèse risque de prendre du retard dans son projet et de ne pas pouvoir le mener à bien comme prévu, préjudicant ainsi la construction de son expertise scientifique et de ses compétences de recherche.

Par ailleurs, certaines situations mises en évidence dans cette thèse, concernant notamment le changement de directeur de thèse vécu par trois de nos répondants aux entretiens sur cinq, plaide en faveur d'une plus grande coordination par l'institution des conditions liées à la supervision doctorale et à l'encadrement pédagogique des assistants. On pourrait suggérer à ce niveau-là une prise de contact automatique de la part d'une personne désignée au niveau de la direction (p. ex. des facultés) dans certaines situations définies à l'avance. En particulier, lors du départ ou de l'absence prolongée d'un professeur, une réunion pourrait avoir lieu avec l'ensemble de l'équipe pour organiser la transition et s'assurer que chaque assistant bénéficie d'un suivi, même temporaire, pour l'enseignement et la recherche ; cela permettrait aussi de veiller à ce qu'aucune personne ne reste isolée et que les

⁹⁴ « Pendant la moitié de leur temps de travail à l'Université, les assistant-e-s diplômé-e-s accomplissent les tâches qui leur sont confiées par leur supérieur-e dans les domaines de l'enseignement, de la recherche et de l'administration. [...] Les assistant-e-s diplômé-e-s ont le droit et le devoir d'élaborer leur thèse de doctorat et de poursuivre leur formation scientifique durant l'autre moitié de leur temps de travail. » (Règlement du 15 février 2001 concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques, Art. 15, al. 1 et 3 : http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/2_2_1.pdf)

⁹⁵ « Exceptionnellement ils ou elles peuvent se voir confier, sous la responsabilité d'un-e professeur-e, un enseignement (proséminaire, exercices, séminaire) de deux heures par semaine au maximum. » (Règlement du 15 février 2001 concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques, Art. 15, al. 2 : http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/2_2_1.pdf)

⁹⁶ Document « Best Practices » pour l'engagement des assistant-e-s à l'Université de Fribourg édité par le Service du personnel (http://www.unifr.ch/sp/assets/files/documents%20fr/Documents/broch_bestPractice-F-web-3.pdf)

responsabilités soient équitablement redistribuées, pour éviter des cas où les assistants doivent assumer les tâches de leur professeur malade ou pas encore remplacé.

Enfin, au niveau des offres de soutien aux assistants pour l'enseignement et la recherche, il nous paraît important que l'Université de Fribourg poursuive ses efforts pour prendre en compte le bilinguisme qui lui est propre. En particulier, le développement de collaborations interinstitutionnelles dans les deux langues doit rester au centre des préoccupations pour favoriser le développement professionnel des assistants tant francophones que germanophones.

1.3.4. Recommandations pour les personnes organisant des offres de soutien aux activités d'enseignement et de recherche pour les assistants

Pour terminer, il nous paraissait important de considérer le rôle tout à fait central des personnes actives au niveau de l'organisation de ces offres de soutien (dont les conseillers pédagogiques). Les recommandations suivantes peuvent être formulées :

- procéder à une évaluation régulière des offres existantes pour voir si elles correspondent bien aux besoins et aux attentes des assistants, tant au niveau des contenus et objectifs que des formats, et créer au besoin des offres complémentaires. Il faut en particulier tenir compte du temps limité que de nombreux assistants peuvent consacrer à leur participation à de telles offres, ce qui plaide en faveur de dispositifs flexibles, proposant par exemple plusieurs filières ou des programmes à la carte. Les types de buts poursuivis par les assistants dans le cadre de leur assistantat et de leur doctorat devraient également être pris en compte pour la régulation des offres existantes ou la mise sur pied de nouveaux dispositifs. Il importe en outre de fournir des réponses appropriées à certaines questions vives évoquées par les assistants, liées notamment à la gestion de l'après-thèse et à la préparation de la suite de la carrière (perspectives professionnelles dans le monde académique et extra-académique).
- poursuivre les efforts d'information auprès des assistants au sujet des offres existantes. Il s'agit d'un défi sans cesse renouvelé, car l'aspect temporaire des contrats d'assistants entraîne une succession assez rapide des personnes. Il faut donc très régulièrement réactiver la diffusion de l'information, même si le bouche-à-oreille fonctionne assez bien ; il importe aussi de veiller à ce que l'information ne dépende pas uniquement des superviseurs, mais arrive directement chez les assistants.
- informer largement la communauté universitaire – et en particulier les assistants et leurs superviseurs – sur les conditions favorisant le développement professionnel des assistants, en se fondant notamment sur les résultats de la présente recherche.

Au-delà de l'information et de la sensibilisation, les superviseurs devraient eux aussi pouvoir bénéficier de soutien pour se préparer ou se perfectionner au niveau de l'encadrement des assistants. C'est pourquoi nous plaidons en faveur de la mise sur pied d'offres spécifiquement destinées aux superviseurs et centrées sur l'accompagnement scientifique et pédagogique des assistants. Ces offres pourraient avoir lieu par exemple sous forme de séminaires de formation, d'accompagnement personnalisé ou encore de groupes d'échange de pratiques.

2. Limites de la recherche

La réflexion critique du chercheur implique de mettre en évidence les limites de sa recherche. A l'issue de cette thèse, quelques limites apparaissent, dont certaines susciteront des pistes d'amélioration proposées dans les perspectives de recherche.

Tout d'abord, concernant les analyses statistiques menées dans l'étude quantitative, une critique peut être adressée par rapport à la conduite des analyses factorielles alors que le critère de distribution normale des données n'était pas rempli. En effet, il s'agit en principe de l'une des conditions d'application principales de ce type d'analyse. Toutefois, comme indiqué dans le chapitre méthodologique, il n'est pas rare que les « vraies » données ne se distribuent pas selon la courbe normale en forme de cloche. Dans un tel cas, le pragmatisme est de mise, comme le soulignent plusieurs auteurs. Par ailleurs, la démarche visée dans cette thèse à travers les analyses factorielles s'inscrivait dans une perspective exploratoire, ce qui constitue un cas limite dans la littérature, pour lequel l'exploration des données peut tout à fait primer le critère de distribution normale. C'est pourquoi nous avons finalement jugé acceptable de procéder aux analyses envisagées malgré les limites statistiques constatées au niveau de la distribution des données. Pour les détails de l'argumentation déployée à ce sujet, nous renvoyons le lecteur au chapitre méthodologique (pp. 204-205).

Toujours au niveau statistique, nous avons décidé de poser certaines limites quant aux analyses réalisées. C'est pourquoi les résultats de l'étude quantitative ne nous ont par exemple pas permis de déterminer quelles catégories d'assistants privilégiaient quels types de buts dans le cadre de leur assistantat et de leur doctorat. Ce point a été soulevé au cours de la discussion des résultats et peut être considéré comme une limite de cette recherche, car de telles analyses auraient été très intéressantes. Notons cependant que cela résulte d'une décision volontaire, car une telle démarche aurait impliqué de faire des analyses par sous-groupes à partir des résultats de l'analyse factorielle. Or, celle-ci ayant été conduite dans une visée exploratoire, nous avons jugé plus raisonnable de ne pas utiliser les résultats obtenus pour faire d'autres analyses, de crainte d'introduire trop d'imprécision dans les calculs. Cette précaution a été prise pour toutes les analyses factorielles réalisées (questions 14, 16, 31, 33, 36).

Concernant le recueil de données par entretiens, un recadrage de nos ambitions a dû être effectué, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre méthodologique (p. 217) En effet, nous avons interviewé 13 assistants, mais n'avons finalement pu transcrire, coder et analyser que cinq entretiens, ceci pour des raisons d'efficience. Si cela constituait la seule option raisonnable, il peut sembler dommage d'avoir restreint le nombre de cas analysés. En particulier, nous n'avons pas étudié de cas des Facultés de Droit, de Théologie et de Sciences économiques et sociales. Ce manque constitue donc effectivement une limite de cette thèse. En revanche, il faut souligner qu'avec un nombre de répondants moins élevé, les études de cas ont pu être réalisées beaucoup plus en profondeur que si nous avions analysé les 13 entretiens. Il nous semble donc que, si nous avons perdu en diversité quant aux situations étudiées, nous avons gagné en qualité au niveau des analyses. Et à notre sens, cette décision a finalement permis de mieux servir les objectifs de la recherche, à savoir décrire et comprendre en profondeur le processus de développement professionnel vécu par les assistants. Par contre, ce choix a aussi créé une limite quant à la généralisabilité des résultats, notamment aux autres facultés de l'Université de Fribourg que celles des Lettres et des Sciences. L'analyse des entretiens déjà conduits mais pas encore traités pourrait permettre d'étoffer les résultats qualitatifs obtenus et de rendre compte des situations vécues dans les autres facultés.

Dans notre revue de littérature, nous avons rappelé la distinction classique entre apprentissage formel, non formel et informel (cf. point 2.2.1 du chapitre I – Partie théorique). Nous avons aussi mentionné qu'il s'agissait, selon certains auteurs, d'une vision naïve qui guide beaucoup de chercheurs, mais n'aurait en fait pas vraiment de sens si on se place du point de vue de l'apprenant qui, lui, ne fait pas cette distinction. De plus, celle-ci n'aiderait pas à comprendre comment se passe l'apprentissage, ni en quoi il consiste. Au niveau théorique, nous estimons ces critiques tout à fait justifiées. D'ailleurs, dans cette thèse, nous n'avons pas fait la distinction entre les divers types d'apprentissage réalisés par les assistants. Ayant adopté le point de vue des apprenants, nous les avons interrogés, durant les entretiens, sur les apprentissages réalisés à travers leur expérience de l'assistantat, mais ne les avons pas classés en formels, non formels et informels. En revanche, nous avons eu recours à cette distinction pour passer en revue les situations potentielles d'apprentissage vécues par les répondants (p. ex. participation à un dispositif formel de soutien à l'enseignement ou à la recherche, participation à un dispositif non formel de type « group meeting » ou pratiques informelles d'échange entre pairs et collègues). C'est pourquoi, au niveau pratique, nous jugeons la distinction utile pour la recherche, car elle permet d'identifier les différents contextes d'apprentissage possibles et d'en tenir compte dans les recueils de données et les analyses subséquentes.

Enfin, nous devons mentionner ici notre appartenance, en tant qu'assistante à l'Université de Fribourg, au groupe cible de notre recherche. D'aucuns pourraient estimer une telle situation inadéquate, invoquant une trop grande proximité avec les sujets et un manque de recul par rapport aux résultats obtenus. Si elle peut apparaître comme une faiblesse de la recherche, nous la considérons au contraire plutôt comme une force. Tout d'abord, c'est notre propre statut d'assistante qui nous a sensibilisée à la thématique traitée dans cette thèse. En effet, la quasi-absence de travaux antérieurs consacrés aux assistants montre qu'il s'agit d'un public relativement délaissé par les chercheurs dans le monde francophone. Dès lors, qui de mieux qu'une autre assistante pouvait s'intéresser à leur situation ? La sensibilisation à la thématique a eu lieu par divers biais, soit à travers notre expérience personnelle, par des échanges informels avec d'autres assistants, ainsi que par notre expérience comme coordinatrice de la formation Did@cTIC⁹⁷ à laquelle participent essentiellement des assistants. Ayant pu entr'apercevoir les difficultés rencontrées, nous avons souhaité étudier le système de l'assistant plus en détail ; ce faisant, nous avons effectivement mis en lumière certains problèmes, mais avons surtout découvert les nombreux bénéfices possibles de ce modèle pour les assistants.

Ensuite, pour ce qui touche à la mise en œuvre de la recherche, nous estimons avoir pu tirer parti de notre propre expérience d'assistante à deux niveaux. D'une part, on peut penser qu'il nous a été plus facile de toucher le public cible en mentionnant notre statut d'assistante, car les participants ont pu se dire que nous étions réellement intéressée à leur situation ; cela nous a surtout permis, durant les entretiens, d'établir très vite une relation de confiance avec les assistants interviewés, ce que presque tous ont mentionné durant l'entretien de validation. D'autre part, nous estimons avoir pu développer une meilleure compréhension des situations vécues par les assistants grâce à une certaine proximité entre leurs expériences et la nôtre. Sans nier un certain engagement personnel dans la thématique, qui a d'ailleurs représenté la source de notre motivation, nous estimons avoir pu garder la distance critique nécessaire par rapport aux résultats obtenus. Pour nous y aider, nous avons sollicité à plusieurs reprises l'aide de personnes externes qui ont lu certaines parties de la thèse ; aucune d'entre elles ne nous a fait part d'une impression de parti pris particulièrement marqué.

Finalement, notre posture de recherche semble proche de ce que Kohn (1992) présente comme la recherche par les praticiens. Celle-ci repose sur trois visées complémentaires : la visée de production de connaissances propre au chercheur, la visée d'action sociale que le praticien a généralement à cœur de favoriser, ainsi que la visée de développement personnel, voire même, en l'occurrence, de développement professionnel. Ces trois visées traversent effectivement cette thèse et le travail de recherche réalisé. Nous pensons avoir pu servir la cause des assistants et de l'assistantat, dans la lignée de la visée d'action sociale évoquée par Kohn (1992). Quant à la visée de production de connaissances, les apports théoriques et méthodologiques de cette thèse ont été relevés au point

⁹⁷ Formation en Enseignement supérieur et Technologie de l'éducation dispensée par le Centre de Didactique Universitaire (<http://www.unifr.ch/didactic/fr/formation>)

précédent. Enfin, nous estimons effectivement avoir connu un développement personnel et professionnel très important à travers l'expérience unique du doctorat et de l'assistantat.

3. Perspectives pour la recherche et la pratique

3.1. Perspectives de recherche

Pour faire suite à cette recherche exploratoire sur le développement professionnel des assistants, diverses perspectives peuvent être envisagées.

Tout d'abord, comme nous venons de le souligner, il pourrait être intéressant de traiter les entretiens déjà réalisés, mais que nous avons dû mettre de côté. Cette démarche permettrait de compléter les résultats obtenus et de comprendre les situations vécues par les assistants dans d'autres facultés de l'Université de Fribourg que celles étudiées dans la partie qualitative de cette thèse.

De plus, le recueil de données effectué à travers un seul entretien avec chaque assistant interviewé a permis d'obtenir une sorte d'instantané de leur expérience reconstruite a posteriori à un moment bien précis. Notre design de recherche n'a donc pas vraiment permis de saisir le déroulement du processus de développement professionnel des assistants. Ceci pourrait être fait dans une prochaine recherche, par exemple grâce à une étude longitudinale avec plusieurs prises de données ou en demandant aux assistants de tenir un carnet de bord que nous pourrions analyser. À noter toutefois que de telles mesures requièrent un degré d'implication tout à fait différent de la part des sujets par rapport à une unique participation à un entretien semi-dirigé.

Une autre piste intéressante pourrait consister à intégrer d'autres acteurs que les assistants eux-mêmes. Comme l'accompagnement des assistants constitue une condition clé de leur développement professionnel, nous pourrions envisager une étude dans laquelle des binômes assistants-superviseurs seraient interrogés sur les modalités de l'encadrement mis en œuvre. Cela pourrait permettre de mieux comprendre comment les situations sont vécues de part et d'autres de la relation de supervision. Dans la même idée, il pourrait être très utile de mettre en évidence les représentations des superviseurs et des décideurs au sujet des assistants et de l'assistantat. En effet, il y a fort à parier que ces conceptions restent largement inconscientes pour la plupart des gens, malgré leur forte influence sur les pratiques mises en œuvre aux différents niveaux de l'organisation. On peut anticiper un gain en transparence en les mettant au jour et en les confrontant avec les représentations individuelles des assistants.

Au sujet de la supervision pédagogique, nous avons souligné que, malgré le fait que les assistants se disent plutôt satisfaits de l'encadrement fourni, cela ne signifiait pas nécessairement que cet encadrement fût « objectivement » suffisant et adéquat. Une étude complémentaire à ce sujet pourrait être intéressante, afin de définir et de discuter des critères d'une « bonne » supervision pédagogique des assistants.

En introduction, nous avons mentionné les avantages et les inconvénients du système de l'assistantat pour les institutions qui engagent des assistants et pour les étudiants qui participent à leurs enseignements. Dans cette recherche, nous avons volontairement concentré nos efforts sur le point de vue des assistants. Il pourrait néanmoins être pertinent d'étudier plus largement les bénéfices du développement professionnel des assistants pour la qualité de l'enseignement dispensé et de la recherche effectuée.

Cette thèse a mis en évidence les débuts dans l'enseignement comme une phase critique de la carrière enseignante. L'assistantat correspond pour de nombreux assistants justement à cette étape-là. Une perspective de recherche pertinente pourrait consister à se focaliser sur les nouveaux assistants, pour tenter d'identifier les difficultés de départ ainsi que les besoins spécifiques pour bien commencer son assistantat.

Dans nos analyses qualitatives, nous avons à plusieurs reprises fait ressortir la capacité de réflexion et d'analyse des assistants interviewés au sujet de leur expérience personnelle. Dans une future étude, nous pourrions avantageusement envisager de faire appel au concept de conceptualisation dans l'action, développé par Pastré et ses collègues de la didactique professionnelle (Pastré, 1999, 2011, 2013), pour analyser de manière plus fine comment l'assistant tire parti de son expérience pour apprendre et progresser.

Dans notre étude quantitative, nous avons procédé à des analyses par sous-groupes pour différentes questions. Très simples et à visée descriptive, fondées sur l'observation des données, ces analyses ont permis de dégager des tendances à l'échelle de notre échantillon. Comme indiqué dans le chapitre méthodologique, l'objectif était aussi d'identifier des perspectives de recherche particulièrement prometteuses et de repérer d'éventuels aspects moins pertinents pour de futurs travaux. De façon générale, la distinction des répondants au questionnaire selon le sexe, la faculté d'appartenance, l'avancement dans l'assistantat et le doctorat, le fait d'avoir ou non une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement, ainsi que la participation à des offres de soutien à l'enseignement et à la recherche s'est avérée plutôt pertinente. Il s'agit donc de variables particulièrement intéressantes à considérer dans une prochaine recherche. A noter qu'elles étaient aussi apparues dans notre revue de littérature comme des caractéristiques individuelles pouvant influencer le processus de développement

professionnel. Par contre, la prise en compte de l'âge, de la langue maternelle et du taux d'engagement comme assistant dans les analyses par sous-groupes de notre étude quantitative ne s'est pas avérée très porteuse, même si cela dépend des aspects considérés.

Enfin, dans une visée de généralisation des résultats obtenus, il pourrait être intéressant de réaliser des études dans d'autres institutions que l'Université de Fribourg. En effet, nous pensons que notre cadre conceptuel du développement professionnel des assistants pourrait être réutilisé pour étudier les situations vécues par les assistants travaillant dans d'autres contextes (autres universités, hautes écoles spécialisées et hautes écoles pédagogiques).

Lors de la soutenance de la thèse, le 17 décembre 2013, certaines questions des rapporteurs ont offert des pistes de réflexion intéressantes pour compléter les apports de la recherche ou poursuivre le travail exploratoire réalisé.

Tout d'abord, la Prof. Mariane Frenay, de l'Université catholique de Louvain, a demandé comment le schéma présentant le cadre conceptuel de la thèse pourrait être revu, enrichi ou remis en cause à l'issue de la recherche. Il s'agit d'un processus déjà engagé à l'époque et dont nous livrons ici le résultat, consistant essentiellement en des ajouts de relations entre les différentes composantes du modèle.

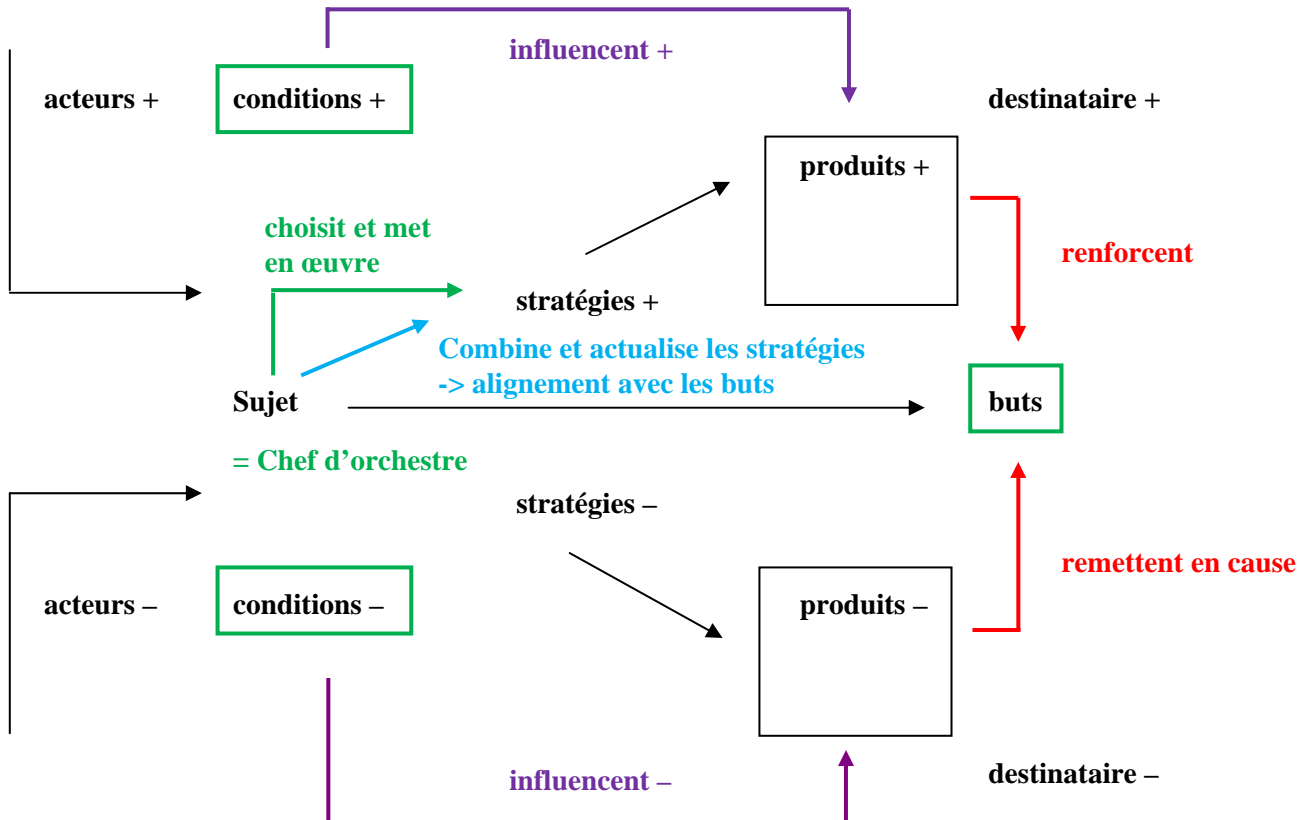


Figure 16 : Version augmentée du modèle théorique du développement professionnel des assistants

Flèche verte et éléments en vert : En référence à la métaphore du chef d'orchestre (Charlier, Nizet, & Van Dam, 2005), le sujet perçoit et interprète les conditions dans lesquelles il se trouve et prend en compte les buts qu'il s'est fixés ; en fonction de cette analyse, il choisit et met en œuvre une série de stratégies de développement professionnel positives afin d'atteindre ces buts et de réaliser les tâches qui lui sont confiées.

Flèche bleue : On peut faire l'hypothèse que cette posture de « chef d'orchestre », adoptée par les assistants faisant une analyse personnelle de leur situation, est à l'origine de l'alignement souvent constaté entre les stratégies positives mises en œuvre par les sujets et les buts poursuivis. En d'autres termes, il semble que les assistants se donnent les moyens d'atteindre les buts visés en combinant de multiples stratégies et en actualisant celles-ci régulièrement.

Flèches violettes : Les conditions positives et négatives dans lesquelles se trouvent les assistants influencent aussi directement les produits de leur développement professionnel (p. ex. pas de marge de manœuvre dans le projet -> sentiment de frustration ; guidance et feedback -> sentiment d'auto-efficacité).

Flèches rouges : On constate enfin souvent une influence des produits du développement professionnel sur les buts, notamment de carrière, des assistants. Ainsi, des produits positifs peuvent renforcer les buts poursuivis par le sujet, alors que des produits négatifs peuvent l'amener à remettre en cause ses plans.

Ces divers éléments d'analyse avaient déjà été mis en évidence dans la partie qualitative de la recherche, plus précisément lors des études de cas individuels (cf. Annexe 7). Leur application à des situations singulières d'assistants peut être consultée dans les différents cas traités, au point « Synthèse de l'analyse sous forme de schémas de quête ». Lors de la soutenance, nous avons eu la possibilité de mettre en exergue ces processus et de les rassembler dans une version augmentée du modèle du développement professionnel des assistants, correspondant au schéma ci-dessus (Figure 16).

Pour sa part, le Prof. Etienne Bourgeois, de l'Université de Genève, a proposé quelques pistes de réflexion théoriques permettant de renforcer la problématisation au terme de cette recherche exploratoire. Voici celles que nous avons retenues en particulier :

- La question de l'engagement personnel des assistants dans l'assistantat est très complexe. En effet, celui-ci constitue une première étape de carrière, mais aussi une expérience professionnelle en soi ; il s'agit ainsi en même temps d'une activité professionnelle (travail) et d'une formation professionnelle (formation au travail). La question de cette dualité pourrait être étudiée plus avant pour mieux comprendre ce qui se joue pour les assistants durant cette période particulière. Pour ce faire, nous pourrions par exemple voir si des travaux ont été réalisés auprès d'autres catégories de personnes vivant ce même type de situation en début de carrière.

- Les tensions semblent constituer une thématique centrale de l'expérience des assistants : tensions entre enseignement et recherche ; tensions liées au genre, notamment la manière dont les femmes se sentent tiraillées entre plusieurs rôles (jeune académique, (future) mère, etc.) ; tensions identitaires, entre autres liées au fait d'avoir été choisi comme assistant, ce qui est une sorte de reconnaissance de la part du professeur, alors qu'ensuite la réalité du travail n'est pas toujours à la hauteur des espérances ; tensions inhérentes au travail académique, mais vécues dans le cadre de l'assistantat avec une marge de manœuvre très réduite ; etc. Une perspective pourrait consister à décrire systématiquement ces diverses sources de tensions, puis de montrer dans quelles conditions elles sont régulées et, le cas échéant, d'analyser les ressources utilisées pour le faire.
- Concernant plus particulièrement les modalités d'apprentissage en situation de travail, il serait intéressant de définir les conditions nécessaires pour favoriser certains processus chez les assistants, comme la réflexivité (p. ex. à travers le sentiment de sécurité psychologique (*psychological safety*)) ou l'apprentissage par imitation (p. ex. par la présence de différents modèles : le professeur, le directeur de thèse, les pairs et les collègues, etc.).

3.2. Perspectives pour la pratique

Nous avons formulé auparavant des recommandations ciblées à l'intention des différents acteurs pour favoriser le développement professionnel des assistants. Ci-dessous sont listées les pistes qui devraient être mises en œuvre en priorité, notamment à l'Université de Fribourg :

- informer la communauté académique sur les conditions favorisant le développement professionnel des assistants ;
- accompagner les assistants dans leur parcours à l'aide d'offres ciblées ;
- aider les assistants à préparer l'après-thèse et la suite de leur carrière ;
- diversifier les offres en allemand et en français ;
- soutenir les superviseurs au niveau de l'encadrement scientifique et pédagogique des assistants.

Certaines de ces pistes font déjà l'objet de réalisations très concrètes, auxquelles nous pouvons contribuer grâce à notre position de collaboratrice au Centre de Didactique Universitaire de Fribourg. Ainsi, sur mandat de la Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS), le Centre propose depuis février 2014 un programme d'accompagnement des doctorants inscrits à une école doctorale financée par la CRUS et à laquelle participent des professeurs de l'Université de Fribourg. Ce programme s'articule autour de trois axes d'intervention complémentaires :

- formation : un module de formation bilingue (français / allemand) pour soutenir les doctorants dans leur réflexion sur leur développement professionnel et sur la valorisation de leurs compétences ;
- mentoring : un programme de « peer-mentoring » bilingue (français / allemand) avec accompagnement pour permettre aux participants d'échanger sur des thèmes transversaux liés à la thèse et au doctorat (p. ex. participations à des colloques, gestion du projet de thèse, etc.) et de bénéficier du soutien de leurs pairs ;
- information : élaboration d'une brochure diffusée auprès de la communauté universitaire et présentant les conditions qui favorisent le développement professionnel des assistants et des doctorants.

Notre recherche constitue une première étape vers la description et la compréhension du processus de développement professionnel vécu par les assistants d'un point de vue intégrateur et systémique. Finalement, l'assistantat apparaît comme un modèle tout à fait valable et pertinent, car très porteur d'apprentissages pour les assistants. Des pistes peuvent néanmoins être suivies pour l'améliorer et soutenir davantage le développement professionnel des assistants durant cette phase clé de leur parcours professionnel.

Bibliographie

- Adams, K. A. (2002). What Colleges and Universities Want in New Faculty. In *Preparing Future Faculty Occasional Paper* (Vol. 7). Washington, DC: Council of Graduate Schools. Retrieved from http://www.aacu.org/pff/pffpublications/what_colleges_want/index.cfm
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles: De Boeck.
- Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, E., & Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris: PUF.
- Albarello, L., Bourgeois, E., & Guyot, J.-L. (2003). *Statistique descriptive*. Bruxelles: De Boeck.
- Astier, P. (1999). Activité et situation dans le 'récit d'expérience'. *Education permanente*, 139, 87–97.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bart, D. (2007). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs de Sciences de l'Education. In A. Jorro (Ed.), *Evaluation et développement professionnel* (pp. 77–90). Paris: L'Harmattan.
- Bausch, L., Perret-Clermont, A.-N., & Schürch, D. (2007). Situation d'entretien: essayer de faire parler autrui de ses pratiques et... découvrir sa propre pratique d'intervieweur. In *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 137–159). Bruxelles: De Boeck.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., Morine-Dershimer, G., & Tillema, H. (2005). *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Dordrecht: Springer.
- Bellows, L. (2008). Graduate Student Professional Development: Defining the Field. *Studies in Graduate & Professional Student Development*, 11, 2–20.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: ACER.
- Billett, S. (2001). Critiquing workplace learning discourses: participation and continuity at work. Presented at the Joint Network/SKOPE/TLRP International Workshop, Sunley Management Centre, University College of Northampton. Retrieved from http://www.infed.org/archives/e-texts/billett_workplace_learning.htm
- Blais, J.-G., Laurier, M., Lévesque, M., Pelletier, G., & Van der Maren, J.-M. (1996). Support à l'enseignement, insertion professionnelle et formation à l'enseignement supérieur: une étude de cas en milieu universitaire. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend?* (pp. 123–139). Bruxelles: De Boeck.
- Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 33–63). Open University Press.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73–92.
- Bourgeois, E. (2003). La formation en situation de travail. Aspects cognitifs et motivationnels. In J.-L. Guyot, C. Mainguet, & B. Van Haeperen (Eds.), *La formation professionnelle continue. L'individu au cœur des dispositifs* (pp. 235–258). Bruxelles: De Boeck.
- Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 13–38). Paris: PUF.
- Bourgeois, E., & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris: PUF.
- Bourgeois, E., & Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), (pp. 33–51). Paris: PUF.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.

- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brush, C. G., Duhaime, I. M., Gartner, W. B., Stewart, A., Katz, J. A., Hitt, M. A., ... Venkataraman, S. (2003). Doctoral Education in the Field of Entrepreneurship. *Journal of Management*, 29(3), 309–331.
- Burton-Jeangros, C. (2001). Entretien avec Mary Haour-Knipe. *Carnets de bord en sciences humaines*, 1, 40–43.
- Cassell, C., Bishop, V., Symon, G., Johnson, P., & Buehring, A. (2009). Learning to be a Qualitative Management Researcher. *Management Learning*, 40(5), 513–533.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Collinson, V., Kozina, E., Lin, Y.-H. K., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional Development for Teachers: A World of Change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3–19.
- Commission pour l'Histoire de l'Université de Fribourg Suisse et le Rectorat de l'Université. (1991). *Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Connan, P.-Y., Falcoz, M., & Potocki-Malicet, D. (2008). *Etre chercheur au XXIe siècle. Une identité éclatée dans des univers en concurrence*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Coulon, A., Ennaffaa, R., & Paivandi, S. (2004). *Devenir enseignant du supérieur. Enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*. Paris: L'Harmattan.
- CRUS (2009). *Rapport sur le doctorat 2008. Vue d'ensemble du doctorat en Suisse* (Rapport dans le cadre du projet de coopération et d'innovation 'Soutien à la collaboration en matière de formation doctorale' 2008-2011). Berne: Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS).
- Daele, A. (2013). *Discuter et débattre pour se développer professionnellement. Analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants* (Thèse de doctorat). Université de Genève.
- Daele, A., & Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Davids, L. (1994). Teaching Assistant Deployment and Development: Who, Why and How. *The Journal of Graduate Teaching Assistant Development*, 2(1), 5–11.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London, New York: Routledge.
- Day, C., & Sachs, J. (Eds.). (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press.
- Dayer, C. (2009). *Examen de la pensée classificatoire dans le champ épistémologique: construction et transformation d'une posture de recherche* (Thèse de doctorat). Université de Genève.
- De Bonville, J. (2006). *L'analyse de contenu des médias. De la problématique au traitement statistique*. Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (1996). La formation des professeurs d'université: entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend?* (pp. 85–112). Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire: un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5–13.

- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219–249). Bruxelles: De Boeck.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif (2ème édition revue et augmentée)*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Donnay, J., & Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles: De Boeck.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- Dupanloup, A. (2001). Un inestimable parcours du combattant. *Carnets de bord en sciences humaines*, 1, 4–16.
- Dupeyrat, C., Escribe, C., & Mariné, C. (2006). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage: le coût de la compétition. In B. Galand & E. Bourgeois (Eds.), (*Se Motiver à apprendre* (pp. 63–74). Paris: PUF.
- Dupriez, V. (2011). Préface. In L. Albarello (Ed.), *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche* (pp. 7–9). Bruxelles: De Boeck.
- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre: vers une approche de l'activité. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail* (pp. 15–32). Paris: PUF.
- Erlich, V. (2000). *Etudiants doctorants. Conditions d'études et de vie*. Nice: Université de Nice - Sophia Antipolis, Observatoire de la vie étudiante.
- Fave-Bonnet, M.-F. (1994). Le métier d'enseignant-chercheur: des missions contradictoires? *Recherche et formation*, 15, 11–33.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices* (pp. 171–192). New York: Teachers College Press.
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (Eds.). (1992). *The Teacher Career Cycle. Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (3rd edition)*. London: SAGE Publications.
- Fischer, S. (2011). *L'autonomie sociale, cognitive et épistémique de la personne étudiante: une question de sens dans un parcours de vie* (Thèse de doctorat). Université de Strasbourg.
- Flora, B. H. (2007). Graduate Assistants: Students of staff, policy or practice? The Current Legal Employment Status of Graduate Assistants. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(3), 315–322.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives (2ème édition)*. Montréal: Chenelière Education.
- Frenay, M. (2011). Meaning and scope of educational development: a conceptual framework grounded in practice. Presented at the European Forum on Academic Development (June), King's College London.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407–426.
- Fuller, A., Unwin, L., Felstead, A., Jewson, N., & Konstantinos, K. (2007). Creating and using knowledge: an analysis of the differentiated nature of workplace learning environments. *British Educational Research Journal*, 33(5), 743–759.
- Galinon-Méléneq, B. (1996). L'enseignant-chercheur au sein d'une situation complexe et contingente encore insuffisamment analysée. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend?* (pp. 11–31). Bruxelles: De Boeck.
- Gérard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire: étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master* (Thèse de doctorat). Université Nancy 2.

- Giorgi, A. (Ed.). (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, USA: Duquesnes University Press.
- Girves, J. E., & Wemmerus, V. (1988). Developing Models of Graduate Student Degree Progress. *The Journal of Higher Education*, 59(2), 163–189.
- Groneberg, M. (2008). *Doktorierende in der Schweiz. Portrait 2006*. Berne: Centre suisse d'études de la science et de la technologie (CEST).
- Gunn, V. (2007). What do graduate teaching assistants' perceptions of pedagogy suggest about current approaches to their vocational development? *Journal of Vocational Education & Training*, 59(4), 535–549.
- Guskey, T. R., & Huberman, M. (Eds.). (1995). *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. New York: Teachers College Press.
- Harris, G., Froman, J., & Surlis, J. (2009). The professional development of graduate mathematics teaching assistants. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(1), 157–172.
- Hofstetter, R., & Lévy, M.-T. (1990). Fonction: assistant. Enquête auprès des assistants de la Section des Sciences de l'Éducation. *Cahiers des Sciences de l'éducation. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation*, 62.
- Huber, O. (2008). *Zur Lage der Doktorierenden in der Schweiz. Ergebnisse einer Befragungsstudie*. Actionuni.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development. Some Intersections. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices* (pp. 193–224). New York: Teachers College Press.
- Huberman, M., Grounauer, M.-M., & Marti, J. (1989). Synthèse et conclusions. In M. Huberman (Ed.), *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession* (pp. 309–332). Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Janner-Raimondi, M. (2008). Conclusion: facteurs discriminants et quête de sens concernant l'apprentissage du métier d'enseignant. In R. Wittorski & S. Briquet-Duhazé (Eds.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* (pp. 174–193). Paris: L'Harmattan.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kehm, B. M. (2007). Quo Vadis Doctoral Education? New European Approaches in the Context of Global Changes. *European Journal of Education*, 42(3), 307–319.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443–456.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217–237). Open University Press.
- Kinchin, I. M. (2012). A European Forum on Academic Development: Editorial. *Higher Education Research Network Journal*, 5, 3–8.
- Kinchin, I. M., Hatzipanagos, S., & Turner, N. (2009). Epistemological separation of research and teaching among graduate teaching assistants. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 45–55.

- Kitching, J. (2007). Regulating employment relations through workplace learning: a study of small employers. *Human Resource Management Journal*, 17(1), 42–57.
- Kobayashi, S., Due, J., & Østerberg Rump, C. (2010). Views on supervision - what matters for PhD students and supervisors at the University of Copenhagen. Presented at the EARLI conference (SIG Higher Education & SIG Teaching and Teacher Education), Kirkkonummi, Finland, 13-16/06.
- Kohn, R. C. (1992). *Dossier en vue d'une habilitation à diriger des recherches*. Université Paris VIII.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lambelet, A. (2010). *Rencontres Jeunes Chercheurs – Informal Research Group: bilan d'un projet (confidentiel)*. Centre de Didactique Universitaire, Université de Fribourg.
- Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (à paraître). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*.
- Landry, F. (1989). La formation expérientielle: origines, définitions et tendances. *Education permanente*, 100/101, 13–22.
- Leech, N. L., Dellinger, A. B., Brannagan, K. B., & Tanaka, H. (2010). Evaluating Mixed Research Studies: A Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 17–31.
- Letor, C., Douzet, C., & Ronchi, A. (à paraître). Développer des dispositifs hybrides: une opportunité d'apprentissage organisationnel. *Education & Formation*.
- Lewis, K. G. (1997). Training Focused on Postgraduate Teaching Assistants: the North American Model. *The National Learning and Teaching Forum*, 7(1). Retrieved from <http://www.ntlf.com/html/pi/9712/toc.htm>
- Maher, M. A., Ford, M. E., & Thompson, C. M. (2004). Degree Progress of Women Doctoral Students: Factors that Constrain, Facilitate, and Differentiate. *The Review of Higher Education*, 27(3), 385–408.
- Malm, B. (2009). Towards a New Professionalism: Enhancing Personal and Professional Development in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(1), 77–91.
- Marincovich, M., Prostko, J., & Stout, F. (Eds.). (1998). *The Professional Development of Graduate Teaching Assistants*. Bolton, MA: Anker Publ. Co. Inc.
- Maroy, C., & Fusulier, B. (1996). Modernisation industrielle et logiques de formation des ouvriers. In B. Francq & C. Maroy (Eds.), *Formation et socialisation au travail* (pp. 61–87). Bruxelles: De Boeck Université.
- Marti, J., & Huberman, M. (1989). Les débuts dans l'enseignement. In M. Huberman (Ed.), *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession* (pp. 251–273). Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65–86.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2ème édition)*. Bruxelles: De Boeck.
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C., & Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 344–349.
- Mornata, C., & Bourgeois, E. (2012). Apprendre en situation de travail: à quelles conditions? In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail* (pp. 53–67). Paris: PUF.
- Moura, A., Platteaux, H., & Charlier, B. (2003). *Rapport de l'enquête auprès des collaborateurs de l'Université de Fribourg* (Enquête réalisée par le Centre de Didactique Universitaire). Université de Fribourg.
- Moura, A., & Ruffieux, C. (2005). *Etre assistant à l'Université de Fribourg: valorisation d'une pratique d'enseignement. Projet pour la conception d'un dispositif de formation par l'échange et la réflexion sur les pratiques entre les pairs*. (Travail de fin d'études pour l'obtention du

- Postdiplôme en Enseignement supérieur et Technologie de l'éducation). Université de Fribourg.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris: La Découverte.
- Muzaka, V. (2009). The niche of Graduate Teaching Assistants (GTAs): perceptions and reflections. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 1–12.
- Myers, S. A. (1994). The Anticipatory Stage of TA Socialization: An Initial Investigation. *The Journal of Graduate Teaching Assistant Development*, 2(2), 71–78.
- Ng, C.-H. (2010). Do career goals promote continuous learning among practicing teachers? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(4), 397–422.
- Nilsson, P. (2009). Bridging troubled water - Coteaching in a university pre-service physics course. Presented at the ISATT conference, Rovaniemi, Finland, 30/6-4/7.
- Nyquist, J. D., & Sprague, J. (1998). Thinking Developmentally about TAs. In M. Marinovich, J. Prostko, & F. Stout (Eds.), *The Professional Development of Graduate Teaching Assistants* (pp. 61–88). Bolton, MA: Anker Publ. Co. Inc.
- Office fédéral de la statistique (2011). *Etudiants des hautes écoles universitaires 2010/11*. Neuchâtel: OFS.
- Önnerfors, A. (2007). From Scientific Apprentice to Multi-skilled Knowledge Worker: changes in Ph.D education in the Nordic-Baltic Area. *European Journal of Education*, 42(3), 321–333.
- Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 29–42.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS (Version 10)*. Buckingham: Open University Press.
- Park, C. (2002). Neither fish nor fowl? The perceived benefits and problems of using Graduate Teaching Assistants (GTAs) to teach undergraduate students. *Higher Education Review*, 35(1), 50–62.
- Park, C. (2004). The graduate teaching assistant (GTA): lessons from North American experience. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 349–361.
- Park, C., & Ramos, M. (2002). The donkey in the department? Insights into the Graduate Teaching Assistant (GTA) experience in the UK. *Journal of Graduate Education*, 3, 47–53.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139, 13–35.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 93–110). Paris: PUF.
- Perruchet, A. (2008). *Le doctorat: un investissement rentable? Approches économiques et sociologiques*. Paris: L'Harmattan.
- Pihet, S. (2003). Support du cours 'Statistique II' (semestre d'été 2003). Université de Fribourg.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In B. Courtois & G. Pineau (Eds.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29–40). Paris: La Documentation française.
- Piret, A., Nizet, J., & Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale: une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M., & Frenay, M. (2013). *L'accompagnement des mémoires et des thèses*. Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- Rossier, A. (2005). *Rôle du dispositif de formation dans le processus de réduction de tensions identitaires* (Mémoire de licence présenté à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg). Université de Fribourg.

- Sargent, L. D., Allen, B. C., & Frahm, J. A. (2009). Enhancing the Experience of Student Teams in Large Classes. Training Teaching Assistants to be Coaches. *Journal of Management Education*, 23(5), 526–552.
- Schnyder, B. (1991). Die juristische Abteilung der rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät von 1953 bis 1988. In Commission pour l'Histoire de l'Université de Fribourg Suisse et le Rectorat de l'Université (Ed.), *Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989* (pp. 615–627). Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Schulz, M., & Stamov Roßnagel, C. (2010). Informal workplace learning: An exploration of age differences in learning competence. *Learning and Instruction*, 20, 383–399.
- Shannon, D. M., Twale, D. J., & Moore, M. S. (1998). TA Teaching Effectiveness: The Impact of Training and Teaching Experience. *The Journal of Higher Education*, 69(4), 440–466.
- Simonet, R. (1994). Le monitorat dans l'enseignement supérieur. *Recherche et formation*, 15, 46–60.
- SKBF | CSRE. (2011) *Swiss Education Report 2010*. Aarau: SKBF | CSRE Swiss Coordination Centre for Research in Education.
- Smith, K. S. (2001). Pivotal Events in Graduate Teacher Preparation for a Faculty Career. *The Journal of Graduate Teaching Assistant Development*, 8(3), 97–105.
- Sprague, J., & Nyquist, J. D. (1991). A developmental perspective on the TA role. In J. D. Nyquist, R. D. Abbott, D. H. Wulff, & J. Sprague (Eds.), *Preparing the professoriate of tomorrow to teach. Selected readings in TA training* (pp. 295–312). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics (4th Edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research (2nd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tuomainen, J., Pyhältö, K., & Hakkarainen, K. (2010). Doctoral students' experiences of the key episodes in the doctoral process. Presented at the EARLI conference (SIG Higher Education & SIG Teaching and Teacher Education), Kirkkonummi, Finland, 13-16/06.
- Vallerand, A.-C., & Martineau, S. (2006). Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE)*. Retrieved from http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article89&var_recherche=vallerand%20martineau
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Villemonteix, F. (2007). *Les animateurs TICE à l'école primaire: spécificités et devenir d'un groupe professionnel. Analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratiques en ligne* (Thèse de doctorat). Université Paris V - René Descartes.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739.
- Weller, S. (2011). One or two 'I's in development: 'individual' and/or 'institutional'? Presented at the European Forum on Academic Development (June), King's College London.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*. Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- Witorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris: L'Harmattan.
- Witorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Witorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 781–793). Paris: PUF.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods (3rd Edition)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.