

# Thema

## Professionalisation du doctorat : entre discours institutionnels et pratiques de soutien à la carrière dans les universités

Isabelle Skakni, Haute École spécialisée de Suisse occidentale

Nata Kereselidze, Haute École spécialisée de Suisse occidentale

*Les universités sont de plus en plus incitées à adapter leurs dispositifs doctoraux afin que les diplômé·e·s soient préparé·e·s à divers types de carrières. Si l'acquisition de compétences transférables à d'autres secteurs d'emploi est théoriquement encouragée, en pratique, les dispositifs doctoraux restent souvent axés sur la formation à la recherche. Pour comprendre cette tension entre discours et pratiques, une analyse thématique a été réalisée sur des documents institutionnels relatifs à la formation et au soutien à la carrière des doctorant·e·s en contexte européen. Il en ressort que, malgré l'émergence de discours professionnalisants, une vision traditionnelle du doctorat reste dominante et oriente les pratiques de soutien à la carrière dans les universités.*

### 1. Introduction

Profondément ancré dans les origines médiévales du système universitaire, le doctorat avait historiquement pour finalités de former les futures générations d'universitaires. Cette vision du doctorat comme formation *à et par* la recherche est longtemps restée incontestée, alors que son obtention était perçue comme la première étape d'une carrière universitaire (Taylor, 2023). Au tournant du 20<sup>e</sup> siècle, le doctorat a commencé à être intégré aux stratégies nationales permettant aux pays de renforcer leur capacité de recherche et d'innovation et d'acquérir ainsi un avantage concurrentiel dans l'économie mondiale (Cardoso, 2024). En Europe, on a pu observer des efforts de réforme en ce sens, initiés notamment par le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne, visant à renforcer la convergence, la diversification et la pertinence sociale de la formation doctorale (Cardoso, 2024). Des instances supranationales, telles que l'Union Européenne, the *European University Association*, et en particulier son *Council for Doctoral Education*, ont joué un rôle important dans la définition et la structuration du doctorat (Cardoso, 2024). Parallèlement, des politiques publiques ont été mises en place pour réglementer l'organisation, la délivrance, le financement et la qualité de la formation doctorale (Nerad, 2020). Ainsi, suivant l'augmentation marquée de l'offre de formation doctorale, le nombre de titulaires de doctorat a progressivement dépassé celui des postes vacants dans les universités de nombreux pays (Leysinger et al., 2020 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2021). A cet égard, les grandes enquêtes nationales et internationales montrent qu'une majorité de docteur·e·s travaille désormais hors des universités (OCDE, 2021, 2024). Ce constat suscite actuellement une réflexion, à l'échelle internationale, sur les finalités du doctorat dans un marché de l'emploi universitaire de plus en plus saturé (Holley et al., 2023 ; Skakni et al., 2021).

Dans cette conjoncture, le discours sur la formation doctorale prend une tonalité plus professionnalisante (Andres et al., 2015 ; Chachkine, 2023), se focalisant désormais sur l'employabilité des docteur·e·s, non seulement en termes d'obtention d'un emploi, mais aussi de capacité à s'adapter à divers contextes professionnels (Broms et de Fine Licht, 2019 ; Castelló et al., 2023). Par conséquent, les universités et d'autres parties prenantes au niveau national implémentent de plus en plus d'initiatives de soutien à la carrière pour les doctorant·e·s (Cardoso, 2024 ; Hasgall et Peneoasu, 2022 ; Zinner et al., 2022). Ces initiatives ont souvent pour but de faciliter le passage vers des secteurs d'emploi non universitaires (Edge et Munro, 2015), à travers l'acquisition de compétences transférables.

Cette transition graduelle d'un modèle de dispositifs doctoraux axés sur l'acquisition de compétences en recherche à un modèle couvrant un spectre plus large de compétences se fait toutefois de manière différenciée selon les contextes nationaux (OCDE, 2023). Ainsi, malgré une reconnaissance croissante de la nécessité de préparer les doctorant·e·s à divers types de carrières, de nombreux dispositifs doctoraux continuent de mettre l'accent sur la carrière universitaire (Batteau, 2023 ; Gardner et Doore, 2020 ; Inzelt et Csonka, 2020). Ce décalage entre, d'une part, les intentions institutionnelles au niveau national, et d'autre part, le type de soutien

à la carrière offert dans les universités, soulève des questions essentielles quant à la pertinence des dispositifs doctoraux actuels pour préparer les diplômé·e·s aux exigences d'un monde du travail en pleine mutation. Alors que le marché mondial de l'emploi continue d'évoluer sous l'effet des avancées technologiques et de nouveaux enjeux socioéconomiques, l'expertise des personnes hautement qualifiées est de plus en plus recherchée (Sarrico, 2022). Nous considérons qu'il importe dès lors que les dispositifs doctoraux soient orientés vers l'acquisition d'un large éventail de compétences, permettant aux doctorant·e·s de se préparer à divers types de carrières.

Par le présent article, nous souhaitons contribuer à la discussion actuelle sur les enjeux de la formation des doctorant·e·s en examinant comment, en contexte européen, les exigences en matière de formation doctorale sont formulées au niveau national, d'une part, puis interprétées dans les universités, d'autre part. A cette fin, dans une perspective exploratoire et descriptive, nous nous sommes intéressées aux discours institutionnels sur les finalités du doctorat et le soutien à la carrière des doctorant·e·s dans quatre contextes nationaux (Finlande, France, Pays-Bas et Suisse) ainsi qu'à la forme que prend le soutien à la carrière au sein des universités de ces pays.

## 2. Ancrages théoriques

Nous appréhendons la formation doctorale et le soutien à la carrière des doctorant·e·s sous l'angle des discours institutionnels. Au sens large, le *discours* fait référence à la parole, au texte et à l'action ainsi qu'à des systèmes de croyances et des façons de voir le monde (Anderson et Holloway, 2020). Il constitue un espace de signification et d'action, dans la mesure où il est un moyen d'attribuer un sens aux événements et aux interactions, mais aussi d'orienter l'action (Lester et al., 2017 ; Warriner et Anderson, 2017). Le discours peut ainsi être vu comme un marqueur des réalités sociales en ce qu'il reflète des cadres de connaissance, des rationalités et des façons de faire attendues. Toutefois, le discours est socialement et historiquement construit à travers un processus continu de négociation-renégociation (Anderson et Holloway, 2020). En ce sens, il n'est pas neutre, mais plutôt motivé par des intérêts politiques, des dynamiques de pouvoir, des idéologies ou des postures rhétoriques (Anderson et Holloway, 2020).

Plus spécifiquement, le *discours institutionnel* fait référence aux communications formelles qui se déroulent au sein des institutions et entre elles (Brown et al., 2012). Dans le contexte de l'enseignement supérieur, les discours institutionnels à l'échelle nationale rendent compte des normes, des cadres et des orientations stratégiques de l'éducation et se caractérisent par un langage formel, des déclarations officielles et des réglementations documentées. Ces discours créent un cadre qui façonne les politiques, les identités institutionnelles ainsi que les interactions (Brown et al., 2012) au sein d'un système d'enseignement supérieur et avec les parties prenantes externes. Eu égard à la formation doctorale, le discours institutionnel renvoie notamment aux normes nationales pour les dispositifs doctoraux, aux politiques de financement et aux mécanismes d'assurance qualité, lesquels peuvent être influencés par des besoins économiques, culturels et professionnels plus larges (Kim et al., 2006 ; Pearson, 1999 ; Sarrico, 2022). Ces discours institutionnels peuvent influencer la manière dont les dispositifs doctoraux sont structurés, évalués et dispensés dans les universités. Notamment, dans certains pays comme la France, le Royaume-Uni et l'Espagne, des réglementations définissent qui peut agir en tant que directeur ou directrice de thèse et quels types de qualifications formelles doivent être obtenus pour avoir le droit de superviser des doctorant·e·s (p.ex. qualification professionnelle en supervision, nombre minimal de projets de recherche) (Halse et Malfroy, 2010 ; Lee, 2007). Ainsi, parce que les significations et les pratiques qu'ils définissent sont considérées comme allant de soi et reproduites (Phillips et al., 2004), les discours institutionnels peuvent avoir un impact sur la perception des finalités du doctorat ainsi que sur la manière dont les thèses sont supervisées et évaluées (Neumann, 2007 ; Sarrico, 2022). De ce fait, les discours institutionnels influencent aussi le type de soutien offert aux doctorant·e·s pour se préparer à divers types de carrières.

Dès lors, les modalités des dispositifs doctoraux et les initiatives de soutien à la carrière offertes aux doctorant·e·s dans les universités constituent, dans une certaine mesure, une traduction ou une manifestation locale des discours institutionnels nationaux. Ces initiatives témoignent de la manière dont les universités interprètent et mettent en pratique (ou non) les attentes nationales au regard des finalités du doctorat et des compétences à développer dans le cadre d'un doctorat, mais aussi des trajectoires de carrière envisagées pour les diplômé·e·s. Dans la présente contribution, nous postulons que ce passage des discours institutionnels nationaux aux initiatives locales de soutien à la carrière n'est pas forcément linéaire et peut sous-tendre des écarts révélateurs de la difficulté de s'extraire d'une lecture traditionnelle de la formation doctorale.

### 3. Contexte de l'étude

Nous avons choisi de centrer notre analyse sur le contexte européen en raison de la relative homogénéité des formations universitaires et des structures de carrière en recherche, en particulier au sein des pays signataires du processus de Bologne, lequel vise à harmoniser les parcours de l'enseignement supérieur (Bartelse et Huisman, 2008). Nous avons retenu quatre de ces pays signataires – Finlande, France, Pays-Bas, Suisse – en considérant les variations nationales dans la manière dont les décisions concernant la formation doctorale sont prises. Les modalités de gouvernance du doctorat varient sensiblement selon le pays, oscillant entre centralisation étatique et autonomie institutionnelle. En France, le cadre est fortement centralisé : les grandes orientations ainsi que les modalités de formation et d'évaluation sont définies par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Les écoles doctorales sont accréditées au niveau national et évaluées par le Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES). À l'inverse, la Suisse repose sur un modèle fédéral décentralisé où les cantons et les universités disposent d'une large autonomie pour organiser la formation doctorale dans un cadre de coordination interinstitutionnelle souple via le Conseil des hautes écoles (Ordonnance du Conseil des hautes écoles du 29 novembre 2019 sur la coordination de l'enseignement dans les hautes écoles suisses). La Finlande adopte une approche mixte : alors que le ministère de l'Éducation et de la culture fixe les priorités stratégiques et finance des initiatives nationales ambitieuses (p.ex. programme *1 000 doctorant-e-s*) les universités conservent une marge de manœuvre importante dans la mise en œuvre concrète des formations doctorales (Finnish Ministry of Education and Culture, 2024 ; Universities Finland, 2024). Quant aux Pays-Bas, ils combinent une régulation nationale des diplômes et de l'assurance qualité via l'Accreditation organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO) avec une autonomie marquée des universités qui déterminent localement les règles encadrant le doctorat (Het Promovendi Netwerk Nederland, 2022).

### 4. Posture méthodologique

L'approche que nous avons privilégiée est celle de l'analyse des données secondaires (Johnston, 2014), démarche par laquelle les données colligées dans le cadre d'une étude antérieure sont réexaminées pour répondre à de nouvelles questions de recherche (Szabo et Strang, 1997). Le présent article s'appuie ainsi sur les données issues d'une étude sur les mécanismes institutionnels de soutien à la carrière destinés aux doctorant-e-s en contexte européen (Kereselidze et al., sous presse). Dans le cadre de cette étude, un corpus de documents institutionnels de niveau européen, national et universitaire a fait l'objet d'une analyse thématique (Braun et Clarke, 2021). Deux grandes tendances s'en dégagent quant à l'orientation du soutien à la carrière offert aux doctorant-e-s dans le contexte étudié : un soutien axé sur la préparation à *divers types de carrières* en général ou alors un soutien axé sur la préparation à *divers types de carrière en recherche* spécifiquement. Ce constat nous a incitées à nous intéresser plus avant au discours institutionnel relatif aux finalités du doctorat et à la préparation des doctorant-e-s à divers types de carrières, ainsi qu'à la façon dont ce discours se traduit dans les dispositifs doctoraux au sein des universités. Conformément à l'approche de l'analyse des données secondaires, un processus en trois étapes a été privilégié (Johnston, 2014) : (1) formulation de nouvelles questions de recherche ; (2) description des données mobilisées et (3) réanalyse des données.

#### 4.1 Formulation de nouvelles questions de recherche

Afin de mieux comprendre comment les exigences en matière de formation doctorale au niveau national sont interprétées et traduites dans les pratiques de soutien à la carrière dans les universités, les questions suivantes ont été formulées :

- Quelle vision des finalités du doctorat et de la préparation des doctorant-e-s à diverses carrières est véhiculée dans le discours institutionnel national en Finlande, en France, aux Pays-Bas et en Suisse ?
- Quelles formes prend le soutien à la carrière des doctorant-e-s au sein des universités dans ces quatre pays ?

#### 4.2 Description des données mobilisées

Les données mobilisées aux fins de cette étude consistent en un corpus de documents institutionnels relatifs à la formation des doctorant-e-s et au soutien à la carrière offert en Finlande, en France, aux Pays-Bas et en Suisse. La méthode d'échantillonnage retenue est dite « intentionnelle » (*purposive sampling*) et consistait à sélectionner les documents en fonction de leur potentiel à répondre aux questions de recherche (Campbell et al., 2020). Ces documents couvrent la période 2016-2023 et proviennent des sites web gouvernementaux et universitaires des pays étudiés.

Les documents de niveau national (deux par pays) étaient inclus s'ils concernaient (1) des lois et décrets gouvernementaux ; (2) des rapports des centres de recherche ou autres groupes de travail sur la formation doctorale mandatés par le gouvernement. Les documents n'ayant pas d'affiliation gouvernementale ont été exclus. Pour les documents de niveau universitaire (deux par pays), des universités urbaines « orientées recherche » ont été sélectionnées afin d'assurer une cohérence quant au type d'institution analysé. Il s'agit des universités Paris-Saclay et Paris Sciences et Lettres en France ; des universités d'Helsinki et de Turku en Finlande ; de l'Université de Lausanne et de l'ETHZ en Suisse ; ainsi que des universités d'Utrecht et de Leiden aux Pays-Bas. Les documents étaient inclus s'ils concernaient le soutien à la carrière des doctorant-e-s, en général, et leur préparation à des carrières non universitaires, en particulier. Les documents destinés aux étudiant-e-s de niveaux bachelor et master. Les règlements généraux des universités et les descriptions d'écoles doctorales ont été exclus.

Le corpus final comporte 16 documents (voir annexe 1), dont huit au niveau national (six rapports et deux décrets ministériels) et huit au niveau universitaire (un manuel doctoral, deux règlements internes et cinq guides de développement de carrière).

Le choix de limiter le corpus à deux documents de niveau national et deux de niveau universitaire par pays visait à assurer une comparabilité équilibrée entre les contextes nationaux, en attribuant un poids équivalent à chaque cas dans l'analyse. Les documents ont été retenus pour leur pertinence au regard de nos questions de recherche plutôt que pour leur représentativité exhaustive. Leur accessibilité publique garanti par ailleurs la transparence et la traçabilité du corpus.

### 4.3 Réanalyse des données

Suivant la démarche d'analyse des données secondaires (Johnston, 2014), le corpus de données qui avait fait l'objet d'une première analyse thématique (Braun et Clarke, 2021) a été réanalysé de manière à répondre aux deux questions de recherche énoncées précédemment. Ainsi, une recodification du corpus a été effectuée selon une démarche déductive, consistant à classer le contenu des documents en fonction de thèmes prédéterminés (Armat et al., 2018). Considérant le caractère exploratoire et descriptif de l'étude, nous nous sommes principalement intéressées au contenu manifeste des documents, c'est-à-dire au signifié immédiatement accessible (Mucchielli, 2006), par opposition aux significations implicites qui pourraient émerger. Un processus itératif en trois étapes, impliquant l'utilisation du logiciel MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021), a été suivi.

- Dans un premier temps, les documents de *niveau national* ont fait l'objet d'une recodification en s'appuyant sur deux thèmes généraux en lien avec la première question de recherche : « vision des finalités du doctorat » et « vision de la préparation des doctorant-e-s à divers types de carrières ».
- Une recodification des documents de *niveau universitaire* a ensuite été réalisée avec le thème général « initiatives de soutien à la carrière » pour identifier les grandes catégories d'initiatives de soutien destinées aux doctorant-e-s au sein des universités ciblées. Quatre sous-thèmes ont émergé de cette démarche permettant de mieux saisir la nature et la diversité de ces initiatives : (a) informations ; (b) initiatives collectives ; (c) initiatives individualisées ; (d) initiatives intégrées aux dispositifs doctoraux. L'annexe 2 rend compte du livre de codes final.
- Finalement, les passages codifiés des documents nationaux ont fait l'objet d'une analyse transversale pour cerner les éventuelles similitudes et différences selon le contexte national. La même approche a été appliquée aux passages codifiés des documents universitaires, puis les passages codifiés issus des documents nationaux ont été contrastés avec ceux des documents universitaires pour saisir leur degré de cohérence réciproque.

## 5. Résultats<sup>1</sup>

Dans ce qui suit, nous explicitons dans un premier temps la teneur des discours institutionnels nationaux sur les finalités du doctorat et la préparation des doctorant-e-s à divers types de carrières en y posant un regard transversal. Puis nous décrivons les principales formes que prennent les initiatives de soutien à la carrière au sein des universités dans les quatre pays à l'étude. Des similitudes et des distinctions, selon les contextes nationaux, sont mises en exergue. Le tableau 1 offre une vue d'ensemble des résultats.

<sup>1</sup> Les documents sélectionnés pour les contextes finlandais et néerlandais étant en anglais, les extraits présentés dans cet article ont fait l'objet d'une traduction libre par les auteures.

## 5.1 Vision des finalités du doctorat

Dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes d'abord intéressées à la manière dont les documents analysés formulent ou sous-entendent les objectifs fondamentaux du doctorat – que ce soit en termes de rôle de la formation doctorale ou de sa valeur ajoutée pour les diplômé·e·s et pour la société – ainsi que les trajectoires de carrière envisagées pour les personnes qui détiennent un doctorat.

Au niveau national, le discours institutionnel qui émerge des documents analysés révèle une vision partagée plutôt traditionnelle de la finalité première du doctorat à savoir une « formation à et par la recherche et une expérience professionnelle de recherche » (Arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat, Art.1) qui « a vocation à transmettre aux doctorant·e·s les compétences disciplinaires et transversales qui leur permettent de poursuivre une carrière académique internationale » (Chambre des hautes écoles universitaires, 2020) et qui constitue une autorisation de travailler en tant que chercheur·e indépendant·e (Ministry of Education and Culture, 2021). Toutefois, comme l'illustrent les extraits suivants issus de documents français et finlandais, il est admis que les compétences acquises dans le cadre du doctorat peuvent être mobilisées dans différents secteurs d'emploi :

Les compétences spécifiques acquises au cours de cette formation permettent d'exercer une activité professionnelle à l'issue du doctorat dans tous les domaines d'activité, dans le secteur public aussi bien que privé. (Arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat, Art.1)

Les compétences des docteur·e·s contribuent non seulement à la science, mais aussi aux services publics, aux entreprises et à la société dans son ensemble (Ministry of Education and Culture, 2021)

Dans les documents relatifs aux contextes suisse et néerlandais, cet accent porté à la formation à la recherche – comme finalité première du doctorat – teinte aussi le discours sur l'employabilité des docteur·e·s, en l'occurrence l'atout que peut représenter le doctorat lorsqu'il s'agit d'intégrer le marché de l'emploi. Comme l'illustre cet extrait issu d'un document des Pays-Bas, la possibilité ou non de mobiliser ses compétences en recherche constitue un des indicateurs de cette employabilité :

Si les personnes titulaires d'un doctorat font de la recherche dans le cadre de leur travail, ou si elles travaillent dans le domaine dans lequel elles ont obtenu leur doctorat, il est plus probable que leur diplôme ait contribué à leur réussite sur le marché du travail (Koier et de Jonge, 2018).

## 5.2 Vision de la préparation des doctorant·e·s à divers types de carrières

Nous avons également examiné la manière dont les documents définissent ou suggèrent quelles compétences les doctorant·e·s sont censé·e·s développer au cours de leur formation et dans quelle mesure ces compétences sont considérées comme favorisant leur insertion professionnelle dans les universités ou d'autres secteurs d'emploi. Cela inclut les discours sur les compétences dites scientifiques, professionnelles ou transversales ainsi que les liens établis entre ces compétences et la valeur perçue du doctorat sur le marché du travail.

Au-delà d'une vision commune de la finalité première du doctorat comme formation à la recherche universitaire, les discours institutionnels au niveau national admettent aussi que la majorité des doctorant·e·s mèneront une carrière hors du monde universitaire après avoir obtenu leur doctorat (Doctoral Research Working Group, 2016). A cet égard, l'Académie suisse des sciences (Hildbrand, 2018) souligne que dans le cas d'un cumul de contrats postdoctoraux après le doctorat, « les personnes qui persistent trop longtemps à l'intérieur du système académique rencontreront des difficultés à mener une carrière professionnelle en dehors du monde universitaire » (p. 17). Ainsi, comme l'illustrent les extraits suivants (respectivement Pays-Bas et Suisse), le soutien à la carrière destiné aux doctorant·e·s est perçu comme une priorité ; il est nécessaire que les doctorant·e·s puissent acquérir, en plus des compétences en recherche, une variété de compétences pouvant être mobilisées au-delà du secteur universitaire :

Plutôt que de simplement préparer les doctorant·e·s à une carrière universitaire, les offres de formation et de développement doivent aussi expressément les préparer à une carrière hors du milieu universitaire. (Koier et de Jonge, 2018)

[...] seule une minorité des docteur·e·s poursuit réellement une carrière académique, alors que les autres font une carrière en dehors du monde académique. L'acquisition de compétences transversales est donc d'autant plus importante, et chaque [université doit proposer] une offre de formation correspondante. (Chambre des hautes écoles universitaires, 2020, p. 2)

Du côté finlandais, on suggère d'orienter le soutien de carrière destiné aux doctorant-e-s en considération des attentes des employeurs :

Le soutien à la carrière pour les doctorant-e-s devrait se concentrer sur le renforcement de ce type de compétences [transférables], en alignant leurs attentes et aspirations professionnelles sur ce que les entreprises attendent des personnes formées à la recherche. Les diplômé-e-s devraient être capables de cerner la diversité de leurs compétences et de les expliquer à des employeurs. (Ministry of Education and Culture, 2021)

Dans la même veine, les documents relatifs aux contextes suisse et finlandais rendent compte d'un discours institutionnel qui préconise également l'acquisition de compétences entrepreneuriales pour préparer les doctorant-e-s à divers types de carrières, comme le suggère l'extrait suivant :

La formation doctorale devrait mieux prendre en compte l'esprit entrepreneurial et faciliter la mobilité des chercheur-e-s entre les universités et le monde de l'entreprise [...] Il faut promouvoir auprès des doctorant-e-s la possibilité de devenir entrepreneur-e-s et offrir les conditions nécessaires à cet effet. (Doctoral Research Working Group, 2016)

Finalement, dans les documents relatifs au contexte français, la vision du soutien de carrière pour les doctorant-e-s va au-delà de la période doctorale et implique un suivi des parcours professionnels des diplômé-e-s :

[Les écoles doctorales] définissent et mettent en œuvre des dispositifs d'appui à la poursuite du parcours professionnel après l'obtention du doctorat dans les secteurs public et privé et organisent en lien avec les services des établissements concernés le suivi des parcours professionnels des docteurs formés (Arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat, Art. 3)

### 5.3 Soutien à la carrière offert aux doctorant-e-s au sein des universités

Afin de mieux comprendre comment la vision des finalités du doctorat et de la préparation des doctorant-e-s à divers types de carrières – telle qu'elle se présente dans les documents institutionnels au niveau national – est interprétée et traduite dans les dispositifs doctoraux des universités sélectionnées, nous nous sommes intéressées aux types de soutien à la carrière offerts aux doctorant-e-s dans ces établissements.

Les documents sélectionnés pour chacune des universités sélectionnées rendent compte, d'emblée, des structures internes par lesquelles le soutien à la carrière des doctorant-e-s est assuré. Ces structures renvoient à des *écoles doctorales*, des *programmes doctoraux* ou des *graduate campuses* qui sont exclusivement dédiés aux besoins des doctorant-e-s. Toutefois, dans certaines universités (ETH Zurich, Université d'Helsinki), le soutien à la carrière des doctorant-e-s relève plutôt des centres de carrière destinés à l'ensemble des étudiant-e-s. Nos analyses ont permis de cibler quatre formes de soutien proposées aux doctorant-e-s : (a) des informations générales sur divers types de carrières ; (b) des activités collectives et événements de réseautage ; (c) un soutien individualisé et (d) des initiatives intégrées aux dispositifs doctoraux.

#### 5.3.1. Informations générales sur divers types de carrières

Dans les universités des quatre pays à l'étude, les doctorant-e-s ont accès à des pages web, des guides en ligne et des statistiques sur leurs perspectives de carrière tant au sein des universités que dans d'autres secteurs d'emploi. Ces ressources offrent des informations détaillées notamment sur les étapes d'un parcours académique, les secteurs susceptibles de recruter des titulaires de doctorat ainsi que les compétences recherchées par les employeurs.

#### 5.3.2. Activités collectives et événements de réseautage

Dans les quatre contextes nationaux, des ateliers facultatifs pour renforcer les compétences « génériques » ou « transversales » (p.ex. communication orale et écrite, gestion de projets) sont offerts aux doctorant-e-s. Dans les universités de Finlande et des Pays-Bas, des ateliers de gestion de carrière sont également proposés. En France, en Suisse et aux Pays-Bas, des journées ou des foires de carrière sont organisées avec l'objectif de favoriser les échanges entre les doctorant-e-s et des employeurs potentiels ou encore pour mettre les doctorant-e-s en contact avec des réseaux d'alumni établis dans divers secteurs. L'événement PhACE (*PhD Activating Career Event*), organisé par l'Université d'Utrecht, en est un exemple :

PhACE est un programme de deux jours destiné aux doctorant-e-s en troisième ou quatrième année qui leur permet d'explorer le marché du travail. Le programme propose des sessions animées par des intervenant-e-s détenant un doctorat qui présentent leur secteur d'activité, leur travail et leur parcours professionnel. (Utrecht University, 2021)

### c. Soutien individualisé

Dans les universités de tous les pays à l'étude, des sessions de coaching de carrière individualisées sont offertes aux doctorant-e-s, incluant notamment : un accompagnement dans la définition des objectifs de carrière, l'utilisation d'outils réflexifs pour cerner leurs intérêts, leurs forces et faiblesses sur le plan professionnel, des conseils pour la rédaction de CV adaptés à différents secteurs d'emploi et la préparation aux entretiens d'embauche. Ce type de soutien, toujours facultatif, vise à affiner la connaissance de soi des doctorant-e-s ainsi qu'à les aider à préciser leur projet de carrière et à valoriser leurs compétences auprès des recruteur-euse-s potentiel·les.

Par ailleurs, dans les universités françaises, suisses et finlandaises, certaines initiatives visent le développement de compétences ou l'acquisition d'expériences professionnelles par le biais de programmes de mentorat, de stages ou de contrats à court terme. Le parcours *PSL-iTeams*, proposé à titre optionnel à l'Université Paris Sciences et Lettres, illustre une initiative encourageant l'entrepreneuriat chez les doctorant-e-s :

Ce parcours vous exposera aux enjeux de l'innovation et vous apportera une initiation-terrain à la valorisation de résultats de la recherche et à la création d'entreprise. [...] Durant ce processus, vous bénéficierez d'un accompagnement de professionnels issus du monde de l'entreprise ou du transfert de technologies et d'ateliers ou modules de formation (Université Paris Sciences et Lettres, 2022, p. 1).

### d. Initiatives intégrées aux dispositifs doctoraux

Alors que les initiatives présentées précédemment sont optionnelles, dans les universités françaises, néerlandaises et finlandaises, certaines initiatives sont intégrées aux dispositifs doctoraux, et de ce fait, obligatoires. En France, par exemple, le *portfolio du doctorant* est requis, lequel doit détailler toutes les activités réalisées et les compétences développées au cours du doctorat. Les deux universités néerlandaises sélectionnées adoptent une approche similaire avec un plan de formation (*training plan*) personnalisé, établi au début du processus doctoral. Ce plan comprend, notamment, 140 heures d'activités de formation axées sur les compétences transférables (p.ex. présentations orales, anglais académique, gestion du temps, gestion de carrière, esprit entrepreneurial, enseignement) (Leiden University, 2021). Dans les deux universités finlandaises, le soutien à la carrière fait aussi partie intégrante du dispositif doctoral, avec des rapports d'avancement et des discussions annuelles entre les doctorant-e-s et leurs directions de thèse.

Enfin, toujours dans les universités françaises, néerlandaises et finlandaises, les initiatives de soutien à la carrière s'accompagnent de recommandations à l'intention des directeur·trice·s de thèse, de qui on attend une implication auprès de leurs doctorant-e-s allant d'une simple discussion au sujet des objectifs de carrière à un engagement plus proactif, tel que les guider dans leurs décisions de carrière (Doctoral Research Working Group, 2016 ; Université Paris-Saclay, 2020 ; Turku University, 2023). En revanche, les documents relatifs au contexte suisse n'ont pas permis d'identifier d'initiatives intégrées aux dispositifs doctoraux, ni de recommandations destinées aux directeurs et directrices de thèse.

**Tableau 1.***Tensions entre discours national et pratique de soutien à la carrière dans les universités*

<b>Pays</b>	<b>Modèle de gouvernance du doctorat</b>	<b>Discours institutionnel (niveau national)</b>	<b>Types de soutien à la carrière (niveau universitaire)</b>	<b>Caractère obligatoire du soutien</b>
<b>France</b>	Fortement centralisé	Formation à la recherche, mais ouverture vers d'autres secteurs	Informations générales, ateliers compétences transférables, portfolios, mentorat, stages, coaching individuel, journées carrière, recommandations aux encadrant-e-s	Partiellement (portfolio du doctorant)
<b>Pays-Bas</b>	Mixte : régulation nationale, autonomie universitaire	Formation à la recherche, mais reconnaissance de son utilité au-delà du monde universitaire	Informations générales, ateliers compétences transférables, coaching individuel, plans de formation, journées carrière, recommandations aux encadrant-e-s	Partiellement (plans de formation personnalisés)
<b>Finlande</b>	Mixte : priorités nationales, autonomie universitaire	Formation à la recherche, mais suggestion d'orientation selon les attentes du marché du travail non universitaire	Informations générales, ateliers compétences transférables, mentorat, stages, coaching individuel, plans de formation, discussions annuelles, implication attendue des encadrant-e-s	Partiellement (rapports d'avancement, discussions annuelles avec l'encadrant-e)
<b>Suisse</b>	Décentralisé : forte autonomie des universités	Formation à la recherche, mais reconnaissance de son utilité au-delà du monde universitaire	Informations générales, ateliers compétences transférables, mentorat, stages, coaching individuel, journées carrière	Initiatives exclusivement facultatives

## 6. Discussion

Cet article explore les tensions entre les discours sur la formation doctorale au niveau national et les pratiques concrètes de soutien à la carrière pour les doctorant-e-s dans les universités de quatre pays européens – Finlande, France, Pays-Bas et Suisse – à travers une analyse thématique des documents nationaux et universitaires. Ancré dans la notion de discours institutionnels (Brown et al., 2012), le cadre théorique adopté permet de comprendre comment les conceptions normatives du doctorat se traduisent (ou non) dans les pratiques de soutien à la carrière au sein des universités. Les discours institutionnels sont ici appréhendés comme des constructions sociales qui, bien qu'émanant d'instances officielles, ne sont ni homogènes ni uniformément contraignants. À travers notre analyse des documents de niveau national, il s'agissait ainsi de dégager les visions de la formation doctorale ainsi que les modèles de trajectoires de carrière mis en avant. Ces textes sont appréhendés comme des instruments discursifs qui participent à la définition de ce que peut ou doit être le doctorat, tout en étant soumis à des processus de traduction, d'appropriation, voire de résistance, au niveau local. Comme le soulignent Anderson et Holloway (2020), les discours dans l'enseignement supérieur ne sont jamais neutres : ils constituent des outils d'action politique, en même temps qu'ils révèlent des croyances et des rapports de pouvoir.

Deux grands constats se dégagent de notre analyse et rendent compte d'une difficulté à intégrer structurellement le soutien à la carrière dans les dispositifs doctoraux : (1) la persistance d'une vision traditionnelle du doctorat dans les discours officiels et (2) une variabilité nationale et organisationnelle dans les formes de traduction des discours en pratiques.

### 6.1 Une vision traditionnelle du doctorat persistante, mais mise à l'épreuve

Malgré un discours de plus en plus professionnalisant (Andres et al., 2015 ; Chachkine, 2023), la conception du doctorat comme « formation à et par la recherche » reste dominante dans les documents nationaux que nous

avons analysés, rejoignant des constats formulés ailleurs en Europe (Hassall et al., 2019). Cette conception valorise prioritairement la carrière universitaire comme horizon de référence, alors même que la majorité des docteur-e-s exercent aujourd’hui en dehors du monde universitaire. Toutefois, ces mêmes discours institutionnels reconnaissent aussi l’importance pour les doctorant-e-s d’acquérir des compétences transférables adaptées à d’autres contextes professionnels. Cette double injonction – former des chercheur-euse-s universitaires tout en préparant à des carrières non académiques – illustre bien les tensions propres aux dispositifs doctoraux contemporains (Cardoso, 2024). Elle génère une forme d’ambivalence dans les textes analysés, où le discours institutionnel agit comme un cadre normatif tentant de concilier ces finalités opposées (Brown et al., 2012 ; Phillips et al., 2004). Cette tension est particulièrement visible dans les écarts entre discours et pratiques : les initiatives de soutien à la carrière sont souvent peu intégrées aux dispositifs doctoraux et demeurent largement facultatives. De plus, des inégalités disciplinaires semblent exister. Notamment, les doctorant-e-s en sciences appliquées ou en ingénierie ont davantage accès à des initiatives permettant de se préparer à diverses carrières (p.ex. formations en entrepreneuriat, stages, partenariats) que les doctorant-e-s en sciences humaines et sociales (Inzelt et Csonka, 2020). Cette situation questionne l’universalité des discours sur les compétences transversales mises en avant dans les documents institutionnels et suggère la nécessité d’un soutien différencié selon les contextes disciplinaires.

## 6.2 Entre prescriptions nationales et traductions locales

Notre analyse suggère que les discours institutionnels nationaux, loin d’être automatiquement performatifs, sont différemment reçus ou traduits selon les contextes universitaires. Comme le soulignent Phillips et al. (2004), les orientations institutionnelles sont reproduites, mais aussi reconfigurées par les dynamiques locales. Il est ainsi possible de distinguer plusieurs formes d’articulation entre discours institutionnels nationaux et pratiques universitaires qui ne relèvent pas seulement d’un degré d’alignement, mais aussi de la manière dont ces discours sont interprétés, négociés ou recontextualisés. Certaines configurations émergent ainsi de nos analyses : des universités cherchent à mettre en œuvre les discours institutionnels nationaux à travers des dispositifs relativement formalisés et intégrés (France), d’autres en proposent une traduction partielle ou contextuelle en fonction des priorités internes (Finlande, Pays-Bas) ou encore les reçoivent avec distance, laissant place à une diversité de réponses locales (Suisse). Ces formes d’appropriation différenciée relèvent en quelque sorte de processus de traduction organisationnelle. Dans chacun des cas, les discours institutionnels ne sont pas simplement appliqués, mais reconfigurés au prisme des dynamiques locales, des identités institutionnelles et des ressources disponibles (Brown et al., 2012). En d’autres mots, ce sont moins les contenus discursifs en eux-mêmes que leur inscription dans des environnements politiques et organisationnels qui expliquent la portée effective de ces discours.

## 6.3 Implications, limites et perspectives

Cette étude contribue à une lecture contextualisée des pratiques de soutien à la carrière à destination des doctorant-e-s et alimente une réflexion plus large sur les transformations en cours dans la formation doctorale en Europe et ailleurs dans le monde. D’une part, nos résultats offrent des pistes de réflexion pour les décideur-ses publics quant aux effets potentiels des instruments de régulation mis en place dans le cadre de la formation doctorale. Plutôt que de viser un alignement formel entre normes et pratiques, il nous apparaît plus judicieux de privilégier des cadres d’action flexibles, sensibles à la diversité des disciplines et des parcours, tout en encourageant une mise en discussion du sens donné au doctorat dans un contexte d’évolution et de précarisation des carrières en recherche (OCDE, 2021). D’autre part, nos analyses mettent en lumière les conditions favorables à l’intégration du soutien à la carrière dans les parcours doctoraux. Elles soulignent l’importance, pour les acteurs et actrices impliqué-e-s dans la mise en œuvre des dispositifs doctoraux et de soutien à la carrière, de prendre en compte à la fois les contraintes structurelles (temps, ressources, normes universitaires) et les logiques disciplinaires dans la conception de ces dispositifs. Par ailleurs, nos résultats invitent à plus de cohérence entre les messages adressés aux doctorant-e-s en matière de préparation de carrière et les ressources effectivement mobilisables dans le cadre d’un parcours doctoral.

Notre étude présente certaines limites. Tout d’abord, le caractère non exhaustif du corpus analysé constitue une limite inhérente au choix d’un échantillonnage intentionnel restreint. Bien que les documents aient été sélectionnés pour leur potentiel à répondre aux questions de recherche, d’autres textes (p.ex. internes, non publiés ou produits à d’autres échelles) pourraient apporter des nuances supplémentaires. Par ailleurs, les documents de niveau national présentent des statuts variés : certains sont prescriptifs, d’autres relèvent davantage de la recommandation ou de la communication stratégique. Leur portée normative demeure donc inégale, ce qui

invite à une lecture prudente de leur pouvoir d'orientation des pratiques dans le cadre de la formation doctorale. Nous avons également privilégié l'analyse du contenu manifeste de l'ensemble des documents, ce qui implique que les significations implicites ou les tensions discursives n'ont pas été systématiquement explorées. Ce choix, cohérent avec le caractère exploratoire de l'étude, pourrait être complété par une analyse discursive plus fine de documents institutionnels ou par une triangulation du contenu de ces documents avec des entretiens afin de mieux saisir les perceptions des doctorant-e-s, des encadrant-e-s ou d'autres personnes impliquées dans la formation doctorale. Pour aller plus loin, des études qualitatives ancrées dans les pratiques des acteurs et actrices ainsi qu'une ouverture comparative vers des contextes extra-européens, permettraient d'approfondir la compréhension des enjeux internationaux de la formation doctorale et d'évaluer les effets concrets des pratiques de soutien à la carrière tant sur l'expérience des doctorant-e-s que sur les trajectoires de carrière des docteur-e-s.

**Financement :** Cette étude a été soutenue par le Fonds National Suisse (FNS) [Grant number : 100019\_200910].  
**Déclaration de conflit d'intérêts :** Aucun

## Références

- Anderson, K.T., et Holloway, J. (2020). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*, 35(2), 188–221. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992>
- Andres, L., Bengtsen, S.S., del Pilar Gallego Castaño, L., Crossouard, B., Keefer, J.M., et Pyhältö, K. (2015). Drivers and interpretations of doctoral education today: National comparisons. *Frontline Learning Research*, 3(3), 5–22. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v3i3.177>
- Armat, M.R., Assarroudi, A., et Rad, M. (2018). Inductive and deductive: Ambiguous labels in qualitative content analysis. *The Qualitative Report*, 23(1), 219–221. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.2872>
- Bartelse, J. et Huisman, J. (2008). "The Bologna process". Dans M. Nerad and M. Heggglund (dir.), *Toward a global PhD? Forces and forms in doctoral education worldwide* (p. 101–113). University of Washington Press, Seattle.
- Batteau, P. (2023). Transitions in the French doctorate. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(5), 656–667. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2237946>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publication.
- Broms, R., et de Fine Licht, J. (2019). Preparing political science students for a non-academic career: Experiences from a novel course module. *Politics*, 39(4), 514–526. <https://doi.org/10.1177/0263395719828651>
- Brown, A.D., Ainsworth, S., et Grant, D. (2012). The rhetoric of institutional change. *Organization Studies*, 33(3), 297–321. <https://doi.org/10.1177/017084061143559>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., ... et Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661. <https://doi.org/10.1177/17449871209272>
- Cardoso, S. (2024). The transformation of doctoral education: responding to the needs and expectations of society and candidates. *Teaching in Higher Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2306255>
- Castelló, M., García-Morante, M., Díaz, L., Sala-Bubaré, A., et Weise, C. (2023). Doctoral trends development in Spain: From academic to professional paths. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(5), 736–747. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2237958>
- Chachkine, E. (2023). Accompagnement doctoral. De l'écriture de recherche à la professionnalisation des doctorants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.4430>
- Edge, J., et Munro, D. (2015). *Inside and outside the academy. Valuing and preparing PhDs for Careers*. The Conference Board of Canada. <https://ucarecdn.com/630eb528-90d0-49c4-bfe9-5eacea7440b7/>
- Finnish Ministry of Education and Culture. (2024). *New practices for doctoral education: Implementation of the 1,000 doctoral researcher positions initiative*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/finland-new-practices-doctoral-education>
- Gardner, S.K. et Doore, S.A. (2020). Doctoral student socialization and professional pathways. Dans J. C. Weidman et L. DeAngelo (dir.), *Socialization in higher education and the early career: Theory, research and application* (p. 113–128). Knowledge Studies in Higher Education. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-33350-8\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-33350-8_15)
- Halse, C., et Malfroy, J. (2010). Rethorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>
- Hasgall, A. et Peneoasu, A. (2022, 5 avril). *Doctoral education in Europe: Current developments and trends*. European University Association. <https://bit.ly/40y1Mwh>
- Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L., Van Deynze, F., Seeber, M., et Huisman, J. (2019, 17 janvier). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey.pdf>
- Het Promovendi Network Nederland. (2022, Novembre). *PhD regulations in the Netherlands: A comparative analysis*. <https://hetpnn.nl/wp-content/uploads/2023/03/PhD-regulations-in-the-Netherlands.pdf>
- Holley, K.A., Taylor, S., et Kiley, M. (2023). The changing landscape of doctoral education: Conclusions and further research. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(5), 784–792. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2237934>
- Inzelt, A. et Csonka, L. (2020). The uses and disuses of doctoral degrees in the social sciences and the humanities: The case of Hungary. *Triple Helix*, 7(2–3), 129–159. <https://doi.org/10.1163/21971927-bja10001>
- Johnston, M.P. (2014). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3(3), 619–626.

- Kereselidze, N., Parmentier, M., van der Weijden, I., Tönismann, T., Hinostroza Paredes, Y., E, L., et Skakni, I. (sous presse). Institutional mechanisms supporting PhD candidates transition into diverse career paths. Dans E. Löfström, I. van der Weijden, S. Bengtsson & K. Inouye (dir.) *Transitions in Researcher Education and Careers*. Routledge.
- Kim, M.J., McKenna, H.P., et Ketefian, S. (2006). Global quality criteria, standards, and indicators for doctoral programs in nursing: literature review and guideline development. *International Journal of Nursing Studies*, 43(4), 477–489. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.07.003>
- Lee, A. M. (2007). Developing effective supervisors: Concepts of research supervision. *South African Journal of Higher Education*, 21(4), 680–693. <https://hdl.handle.net/10520/EJC37355>
- Lester, J.N., Lochmiller, C.R., et Gabriel, R. (2017). Exploring the intersection of education policy and discourse analysis: An Introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 25(25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2971>
- Leyninger, C., Hasgall, A., et Peneoasu, A.M. (2020, 27 octobre). *Tracking the careers of doctorate holders: EUA-CDE Thematic Peer Group Report*. European University Association. [https://eua-cde.org/downloads/publications/eua-cde%20tpg\\_web.pdf](https://eua-cde.org/downloads/publications/eua-cde%20tpg_web.pdf)
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (9<sup>e</sup> éd.). Éditions ESF.
- Nerad, M. (2020). Governmental innovation policies, globalisation, and change in doctoral education worldwide: Are doctoral programmes converging? Trends and tensions. Dans Cardoso, O. Tavares, C. Sin, et T. Carvalho (dir.). (2020). *Structural and institutional transformations in doctoral education: Issues in Higher Education*. (p. 43–84). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_3)
- Neumann, R. (2007). Policy and practice in doctoral education. *Studies in Higher Education*, 32(4), 459–473. <https://doi.org/10.1080/03075070701476134>
- Ordonnance du Conseil des hautes écoles du 29 novembre 2019 sur la coordination de l'enseignement dans les hautes écoles suisses (RS 414.205.1 ; état le 1<sup>er</sup> janvier 2024).
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2021). *Reducing the precarity of academic research careers*. OECD Science, Technology and Industry Policy Papers 113. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/0f8bd468-en>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2023). *Promoting diverse career pathways for doctoral and postdoctoral researchers*. OECD Science, Technology and Industry Policy Papers 158. <https://doi.org/10.1787/dc21227a-en>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2024). *Niveau de formation et situation au regard de l'emploi*. OECD Education Statistics (Database). <https://doi.org/10.1787/889e8641-en>
- Pearson, M. (1999). The changing environment for doctoral education in Australia: Implications for quality management, improvement and innovation. *Higher Education Research and Development*, 18(3), 269–287. <https://doi.org/10.1080/0729436990180301>
- Phillips, N., Lawrence, T.B., et Hardy, C. (2004). Discourse and institutions. *Academy of Management Review*, 29(4), 635–652. <https://doi.org/10.5465/amr.2004.14497617>
- Sarrico, C.S. (2022) The expansion of doctoral education and the changing nature and purpose of the doctorate. *Higher Education*, 84, 1299–1315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00946-1>
- Skakni, I., Inouye, K., et McAlpine, L. (2021). PhD holders entering non-academic workplaces: organisational culture shock. *Studies in Higher Education*, 47(6), 1271–1283. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1876650>
- Szabo, V., et Strang, V.R. (1997). Secondary analysis of qualitative data. *Advances in Nursing Science*, 20(2), 66–74.
- Taylor, S. (2023). The changing landscape of doctoral education: A framework for analysis and introduction to the special issue. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(5), 606–622. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2237962>
- Universities Finland. (2024). *The future direction of doctoral education in Finland*. [https://unifi.fi/wpcontent/uploads/2024/08/Unifi\\_The\\_future\\_direction\\_of\\_doctoral\\_education\\_in\\_Finland\\_accessible.pdf](https://unifi.fi/wpcontent/uploads/2024/08/Unifi_The_future_direction_of_doctoral_education_in_Finland_accessible.pdf)
- VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [logiciel d'analyse qualitative]. VERBI Software. <https://www.maxqda.com>
- Warriner, D., et Anderson, K.T. (2017). Discourse analysis in educational research. Dans K. King, J-Y. Lai, and S. May (dir.). *Research methods in language and education* (3<sup>e</sup> éd., p. 297–309). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_22)
- Zinner, L., Lindorfer, B., et O'Reilly, A. (2022). Leadership in changing doctoral education. *European Journal of Education*, 57(3), 424–437. <https://doi.org/10.1111/ejed.125174>

**Mots-clefs** : Doctorat, formation doctorale, doctorant-e-s, titulaires de doctorat, carrière des docteur-e-s

## Professionalisierung des Doktorats: zwischen institutionellen Diskursen und Praktiken der Karriereunterstützung an Universitäten

### Zusammenfassung

Universitäten werden zunehmend aufgefordert, ihre Doktoratsprogramme so anzupassen, dass sie Absolventinnen und Absolventen besser auf unterschiedliche Karrieren vorbereiten. So wird der Erwerb übertragbarer Kompetenzen über den akademischen Bereich hinaus konzeptionell gefördert, in der Praxis bleibt die Ausbildung jedoch häufig auf die Forschung zentriert. Um diese Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis zu untersuchen, wurde eine thematische Analyse offizieller Dokumente zur Doktorandenausbildung und Karriereunterstützung im europäischen Kontext durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass trotz neuer berufsbezogener Diskurse eine traditionelle Sichtweise auf das Doktorat dominiert und die Karriereunterstützung in Universitäten prägt.

**Schlagworte:** Doktorandenausbildung, Doktoratsprogramme, Doktoratsstudierende, Doktorand\*innen-karrieren

## Professionalizzazione del dottorato: dai discorsi istituzionali alle pratiche di supporto alla carriera nelle università

### Riassunto

Le università sono sempre più sollecitate ad adeguare i programmi di dottorato affinché i laureati siano preparati ad affrontare diversi tipi di carriera.. Sebbene l'acquisizione di competenze trasferibili ad altri settori lavorativi sia incoraggiata a livello teorico, nella pratica i programmi di dottorato restano spesso focalizzati sulla formazione alla ricerca. Per indagare questa tensione tra discorsi e pratiche, è stata condotta un'analisi tematica di documenti istituzionali relativi la formazione e il supporto alla carriera dei dottorandi e delle dottorande nel contesto europeo. I risultati mostrano che, nonostante l'emergere di discorsi professionalizzanti, una concezione tradizionale del dottorato continua a prevalere e a influenzare le pratiche di supporto alla carriera nelle università.

**Parole chiave:** Formazione dottorale, programmi di dottorato, studenti di dottorato, dottori di ricerca, carriere dottorali

## Professionalising the PhD: from institutional discourses to career support practices in universities

### Abstract

Universities are increasingly urged to adapt their doctoral programmes to better prepare graduates for a variety of careers. While the acquisition of skills transferable to other employment sectors is theoretically promoted, in practice doctoral programmes often remain focused on research training. To understand this tension between discourses and practices, a thematic analysis was conducted on a corpus of institutional documents relating to PhD students' training and career support in the European context. Our findings show that, despite the emergence of professionalising discourses, a traditional vision of the doctorate remains dominant and tends to shape the career support practices in universities.

**Keywords:** Doctoral training, doctoral programmes, PhD students, PhD graduates, PhD careers

**Isabelle Skakni** est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université Laval (Canada). Elle est responsable du service Relève et carrières académiques au rectorat de la HES-SO. Ses travaux, financés par des fonds canadiens et suisses, portent sur la formation et l'expérience des doctorant-e-s et postdoctorant-e-s ainsi que sur les parcours des titulaires de doctorat.

Haute École spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), Dicastère Recherche et Innovation, Route de Moutier 14, CH-2800 Delémont

E-Mail : [isabelle.skakni@hes-so.ch](mailto:isabelle.skakni@hes-so.ch)

**Nata Kereselidze** est doctorante FNS. Elle s'intéresse aux enjeux de la formation doctorale en Suisse et en Europe, en adoptant une perspective centrée sur les politiques publiques et de l'enseignement supérieur.

Haute École spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), Dicastère Recherche et Innovation, Route de Moutier 14, CH-2800 Delémont

E-Mail : [nata.kereselidze@hes-so.ch](mailto:nata.kereselidze@hes-so.ch)

## Annexe 1

### Vue d'ensemble du corpus

Niveau d'analyse	Pays	Type de document	Titre
National	Finlande	Rapport	Törnroos, J. (2017). <i>The role of doctoral degree holders in society</i> . Academy of Finland. <a href="https://www.aka.fi/globalassets/2-suomen-akatemia-toiminta/4-julkaisut/theroleofdoctoraldegreeholdersinsociety.pdf">https://www.aka.fi/globalassets/2-suomen-akatemia-toiminta/4-julkaisut/theroleofdoctoraldegreeholdersinsociety.pdf</a>
	France	Arrêté ministériel	Ministry of Education and Culture. (2021). <i>Doctoral researchers reforming society-diversifying careers in research. Final report of the working group on research careers</i> . Government Administrative Unit. <a href="http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-850-2">http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-850-2</a>
		Arrêté ministériel	Arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat (J.O. 27 mai 2016).
		Arrêté ministériel	Arrêté du 22 février 2019 définissant les compétences des diplômés du doctorat et inscrivant le doctorat au répertoire national de la certification professionnelle (J.O. 6 mars 2019).
	Pays-Bas	Rapport	Doctoral Research Working Group. (2016). <i>Healthy working conditions in the Dutch PhD system</i> . <a href="https://www.universiteitenvanderland.nl/en">https://www.universiteitenvanderland.nl/en</a>
		Rapport	Koier, E., et Jonge, J. de. (2018). <i>The impact of a doctorate: The careers and job prospects of doctorate holders in the Netherlands</i> . Rathenau Instituut. <a href="https://www.rathenau.nl/sites/default/files/2018-11/The%20impact%20of%20a%20doctorate_def_0.pdf">https://www.rathenau.nl/sites/default/files/2018-11/The%20impact%20of%20a%20doctorate_def_0.pdf</a>
	Suisse	Rapport	Hildbrand, T. (2018). <i>Next generation: Pour une promotion efficace de la relève</i> . Swiss Academies of Sciences.
		Rapport	Swissuniversities (2020). <i>Caractéristiques des études doctorales en Suisse et recommandations de la Chambre des hautes écoles universitaires</i> . <a href="https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_UH/Caracteristiques_et_recommandations_concernant_les_doctorats_F_Def_20021....pdf">https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_UH/Caracteristiques_et_recommandations_concernant_les_doctorats_F_Def_20021....pdf</a>
	Finlande	Guide de carrière	University of Helsinki Career Services. (2023). <i>Self-study material for students</i> . University of Helsinki. <a href="https://studies.helsinki.fi/instructions/article/career-services#paragraph-7649">https://studies.helsinki.fi/instructions/article/career-services#paragraph-7649</a>
		Guide de carrière	University of Turku. (2023). <i>Career guidance and career paths for doctoral researchers</i> . <a href="https://www.utu.fi/en/research/utugs/for-doctoral-researcher/career">https://www.utu.fi/en/research/utugs/for-doctoral-researcher/career</a>
Université	France	Règlement interne	Université Paris-Saclay. (2020). <i>Règlement intérieur des études doctorales de l'Université Paris-Saclay</i> . <a href="https://www.universite-paris-saclay.fr/sites/default/files/media/2020-10/2020_10_21_reglement_interieur_doctorat.pdf">https://www.universite-paris-saclay.fr/sites/default/files/media/2020-10/2020_10_21_reglement_interieur_doctorat.pdf</a>
		Guide de carrière	Université PSL. (2022). <i>Innovation et entrepreneuriat PSL-i Teams</i> . <a href="https://psl.eu/sites/default/files/PDF/Plaquette%20Iteams_2021%20VF.pdf">https://psl.eu/sites/default/files/PDF/Plaquette%20Iteams_2021%20VF.pdf</a>
	Pays-Bas	Manuel doctoral	Utrecht University. (2021). <i>PhD manual: Information for (future) PhD students</i> . <a href="https://www.uu.nl/sites/default/files/PhD-Manual-EN-January-2021.pdf">https://www.uu.nl/sites/default/files/PhD-Manual-EN-January-2021.pdf</a>
		Règlement interne	Leiden University. (2021). <i>Leiden University PhD guidelines 2021</i> . <a href="https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/ul2staff/onderzoek/promoveren/phd-guidelines-leiden-university-2021_05-03-2020.pdf">https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/ul2staff/onderzoek/promoveren/phd-guidelines-leiden-university-2021_05-03-2020.pdf</a>
	Suisse	Guide de carrière	ETH Zurich Career Center. (2022). <i>Application guide for ETH students and doctoral students</i> . ETH Zurich. <a href="https://ethz.ch/content/dam/ethz/associates/students/karriere/berufskarriere/files/Bewerbungsratgeber%202025%20EN%20v1.pdf">https://ethz.ch/content/dam/ethz/associates/students/karriere/berufskarriere/files/Bewerbungsratgeber%202025%20EN%20v1.pdf</a>
		Guide de carrière	Graduate Campus. (2023). <i>Au-delà du doctorat : Développement de carrière pour doctorant.es et postdoctorant.es</i> . Université de Lausanne. <a href="https://www.unil.ch/files/live/sites/umil/files/03-recherche/0308-doctorats-postdocs/23-audela-du-doctorat.pdf">https://www.unil.ch/files/live/sites/umil/files/03-recherche/0308-doctorats-postdocs/23-audela-du-doctorat.pdf</a>

## Annexe 2

### Livre de codes

Codes/sous-codes	Définitions
Finalités du doctorat	Objectifs fondamentaux du doctorat : rôle de la formation doctorale, valeur ajoutée pour les diplômé-e-s et pour la société, trajectoires de carrière envisagées pour les docteur-e-s
Vision de la préparation des doctorant-e-s à diverses carrières	Perception des compétences à acquérir pendant le doctorat et de l'employabilité des docteur-e-s dans divers secteurs d'emploi
Soutien à la carrière pour les doctorant-e-s dans les universités	Types de ressources et de soutien pour se préparer à différents types de carrière offerts dans les universités
<i>Initiatives générales de soutien à la carrière</i>	Initiatives/mesures visant à soutenir les doctorant-e-s dans la préparation de leur carrière après le doctorat
<i>Initiatives orientées vers la préparation à des carrières hors de l'académique</i>	Initiatives/mesures visant à soutenir les doctorant-e-s dans la préparation à une carrière hors du monde universitaire
<ul style="list-style-type: none"><li>• Informations</li><li>• Soutien collectif</li><li>• Soutien individualisé</li></ul>	Informations sur les perspectives d'emploi et destinations de carrière Ressources/activités collectives de soutien à la carrière Ressources/outils individualisés de soutien à la carrière