

# Thema

## Le doctorat professionnel en éducation : entre quête de soi et changement de carrière

Christelle Lison, Université de Sherbrooke

*Il existe aujourd'hui d'autres parcours que le PhD qui favorisent le développement de savoirs tant académiques que professionnels. À l'Université de Sherbrooke, l'un de ceux-ci est le doctorat professionnel en éducation. Offert à des personnes en exercice, il leur permet d'appréhender des cadres conceptuels et méthodologiques afin de les amener à intervenir de façon réfléchie et critique dans des contextes en perpétuel changement. À partir de six entrevues semi-dirigées, nous mettons en lumière comment certaines activités du dispositif, de même que la cohorte et l'encadrement « à deux têtes » sont des leviers au développement de savoirs professionnels, mais également de transformation de l'identité professionnelle voire personnelle de l'individu engagé en formation.*

### 1. Introduction

Selon Alain Ehrenberg, l'individu suit une trajectoire à la conquête de son identité personnelle (...) [et] la formation continue peut parfois gérer la transition entre les anciennes et les nouvelles croyances, les anciens et les nouveaux savoirs, les identifications passées et présentes. (Dubar, 2000, p. 56)

C'est en partant de cette idée que nous avons souhaité nous intéresser aux adultes en reprise d'études.

D'un point de vue sociologique, les frontières et les classements des individus en étudiants « classiques » VS « en reprise » d'études varient sur un plan historique, social ou professionnel. Toutefois, deux éléments semblent caractériser les adultes en reprise d'études : avoir eu une interruption dans le cursus de formation, souvent pour occuper un emploi, et être âgé-e d'au moins 25 ans (Vertongen et al., 2009).

Si l'on considère que « toute entrée en formation répond à des buts et à des projets spécifiques, qui vont donner un sens à l'apprentissage et le rendre cohérent au regard du parcours individuel de la personne. » (Pouchadon, 2005, p. 69), nous pouvons nous demander ce qui peut motiver un-e adulte à entrer en formation. Carré (1998) identifie trois motifs intrinsèques (épistémique, socio-affectif et hédonique) et sept motifs extrinsèques (économique, prescrit, dérivatif, opératoire professionnel, opératoire personnel, identitaire et vocationnel) d'engagement en formation. Au niveau du troisième cycle de l'enseignement supérieur, Skakni (2018) mentionne que trois quêtes animent les personnes qui s'engagent dans un doctorat : une quête intellectuelle, une quête personnelle de reconnaissance et une quête professionnelle. Bourgeois (2023) soulève que cette décision de s'inscrire en formation peut résulter d'une interaction positive entre la valeur (*value*) attribuée par l'individu à la formation et l'espérance de réussite (*expectancy*).

Parmi les programmes de troisième cycle en éducation, il existe une voie connue qui est celle du parcours menant au titre de *Philosophae Doctor* (PhD). Ce cheminement a une visée particulière et s'adresse principalement à des personnes étudiantes qui ont terminé, récemment ou depuis un certain temps, leurs études de deuxième cycle (Huisman et Naidoo, 2006). Toutefois, plusieurs professionnelles et professionnels en exercice souhaitent poursuivre des études de troisième cycle afin de continuer leur développement de compétences. À l'Université de Sherbrooke, ces personnes ont l'opportunité de réaliser un Doctorat professionnel en éducation (D.Éd). Les individus travaillant dans divers milieux éducatifs étaient demandeurs de ce type de programme. En outre, il s'agissait d'une voie intéressante pour formaliser des savoirs académiques et professionnels pertinents pour les communautés. Si le parcours doctoral classique, le PhD, constitue un chemin parsemé de réussites et d'embûches, on peut imaginer combien un chemin de type D.Éd peut constituer une voie des plus complexes pour des praticiennes et des praticiens en exercice, d'une part parce que cela bouscule leur identité d'actrices et d'acteurs de terrain et d'autre part parce que formaliser des savoirs professionnels à travers un parcours universitaire n'est pas aussi aisé qu'il peut paraître. Quelles sont les activités qui sont porteuses de sens pour les personnes inscrites dans ce parcours de D.Éd et comment celui-ci les transforme-t-elles dans leur vie professionnelle et personnelle ? À travers six entrevues semi-dirigées, nous avons tenté de répondre à ces deux questions.

Premièrement, nous proposons un cadre théorique questionnant le dispositif de formation et les savoirs professionnels, puis la dynamique identitaire et le développement professionnel. Deuxièmement, nous présentons la méthodologie de la recherche. Troisièmement, nous mettons en lumière les résultats et nous les discutons. Finalement, nous proposons quelques pistes de réflexion pour la suite.

## 2. Cadre théorique

### 2.1 Dispositif de formation et savoirs professionnels

Selon Albero (2010a), « un dispositif est une organisation rationnelle de moyens matériels et humains selon un ensemble cohérent de buts et d'objectifs en vue d'un résultat précis » (p. 9). Nous pouvons considérer que les programmes de formation universitaire répondent globalement à cette définition. Lorsqu'une formation est proposée à des adultes en exercice professionnel, nous pouvons penser qu'elle prend pour assises, au moins en partie, leurs expériences de terrain. Dans ce contexte, il y a fort à parier que des tensions apparaissent tout au long du processus. En effet, d'une part le dispositif en lui-même impose certaines manières de percevoir, de comprendre et d'agir sur des problématiques et d'autre part les personnes en formation sont porteuses de savoirs qui peuvent se confronter à ceux mis au travail à travers les différentes activités pédagogiques proposées. Albero (1998) souligne par ailleurs qu'en prenant appui sur les retours des personnes engagées dans un dispositif de formation, ce dernier évolue en s'inscrivant dans un processus d'auto-organisation.

Évidemment, si le dispositif constitue un artefact en soi, encore faut-il voir comment il est instrumentalisé par les personnes qui y évoluent, les amenant à vivre des interactions avec celui-ci et des configurations pratiques parfois éloignées de ce qui était prévu aux niveaux idéal et fonctionnel. Selon Albero (2010b),

il existe autant de dispositifs vécus que de sujets, chacun actualisant à sa manière les potentialités offertes par l'environnement de formation, selon le sens qu'elles prennent dans son parcours, dans l'ordre de ses priorités et dans ses préoccupations du moment (p. 12).

Le dispositif au cœur de cette recherche a pour particularité de viser le développement de savoirs professionnels. Bien qu'utilisé dans de nombreux contextes, ce terme n'est pas simple à circonscrire. Que sont des savoirs professionnels ? Comment transformer une expérience singulière en savoirs partageables ?

Vanhulle (2009) mentionne que la construction de savoirs professionnels ne dépend pas uniquement de la formation académique. Le milieu professionnel et les expériences vécues sont sources de savoirs, à conditions que les expériences fassent l'objet d'une réflexion. Elle ajoute que

les savoirs professionnels s'appuient sur une série de savoirs – scientifiques, institutionnels, pratiques, expérientiels propres – pour les transformer selon des visées praxéologiques, elles-mêmes justifiées par des motifs et des intentions, par des rationalisations d'actes réalisés et par des projections pour des actions futures (Schütz, 1998). (p. 250)

Du point de vue d'un individu, nous pouvons considérer que les savoirs professionnels qu'il va formaliser sont le reflet de sa façon de percevoir l'agir professionnel, s'inscrivant dès lors dans un agir référent (Bronckart, 2005). Une fois la mise en mots de ces savoirs professionnels, l'individu pourra alors les mettre en discussion avec autrui pour une forme de validation externe. Ainsi, les savoirs professionnels ne se limitent pas à des savoirs pratiques issus uniquement de l'expérience individuelle ; ils impliquent également la construction de nouveaux savoirs permettant de comprendre des situations singulières (Gardien, 2019).

« [P]ar l'incorporation de savoirs issus de théories dans un discours où le sujet s'énonce ; et par le dépassement de l'anecdote et du ressenti au profit d'une investigation théorisée qui se concrétise dans une tentative d'agir autrement » (Vanhulle, 2009, p. 259), les individus peuvent s'inscrire dans une démarche de développement professionnel, voire de transformation de leur identité professionnelle.

### 2.2 Développement professionnel et dynamique identitaire

Demougeot-Lebel et Lison (2022) ont réalisé une revue de littérature pour circonscrire en quoi consistait le développement professionnel pédagogique des personnes enseignantes du supérieur et quelles étaient les activités qui le soutenaient. À l'issue de leur analyse, il apparaît que ce n'est pas un concept simple à appréhender et que les actions pour le favoriser sont multiples, mais n'apportent pas toutes les mêmes résultats. Du point de vue de l'individu, elles définissent le développement professionnel comme un processus d'apprentissage, individuel ou collectif, intentionnel ou fortuit, nourri par divers éléments variés (conceptions, expériences, valeurs, etc.), inscrit dans une temporalité indéfinie mais un continuum, qui conduit la personne enseignante

à modifier sa pratique et son identité professionnelle, lesquelles ont des retombées sur les apprentissages des personnes étudiantes.

Le terme identité renvoie à une complexité et une polysémie, ce qui amènent Merhan Rialland (2009), de même que Kaddouri (2019), à plutôt utiliser l'expression dynamique identitaire pour mettre en lumière le fait qu'il s'agit d'un processus en déconstruction et reconstruction continues, plutôt que d'un état figé. Les expériences sociales et les rapports avec autrui sont des facteurs-clés pour la (re)construction de soi (Balleux et Perez-Roux, 2011), dans une logique de transformation des sujets (Merhan Rialland, 2009). Nous la comprenons ici comme une représentation de soi à un temps T dans un contexte donné, et ce, à l'interaction de trois champs : personnel, professionnel et organisationnel (Daele et al., 2023). Il importe de comprendre que nous n'envisageons pas la dynamique identitaire comme un processus uniquement individuel, mais bien comme le produit de socialisations successives (Dubar, 2000), au sein d'un groupe partageant une même réalité.

### 3. Méthodologie

#### 3.1 Dispositif de formation

Le parcours de doctorat professionnel en éducation est un programme de troisième cycle de 90 crédits<sup>1</sup> qui donne accès au grade de D.Éd. Sa finalité est la suivante :

former des professionnelles et professionnels de haut niveau en éducation, qui interviendront de façon éclairée, responsable et critique dans des contextes complexes et mouvants et qui contribueront à la production de savoirs professionnels en éducation et à leur diffusion. (Université de Sherbrooke, s.d.2, para. 1).

Pour qu'une personne soit admise dans le programme, elle doit répondre à certaines conditions : (1) détenir un grade de 2<sup>e</sup> cycle en éducation ou l'équivalent ; (2) avoir une moyenne cumulative suffisante (3,2 sur 4,3) ; (3) avoir accumulé au moins cinq années d'expérience de travail pertinentes ; (4) avoir obtenu préalablement au moins 15 crédits dans un programme professionnel de 3<sup>e</sup> cycle en éducation ; (5) démontrer certaines aptitudes jugées notamment à partir d'un projet déposé par la personne candidate.

Considérant que les personnes visées par ce programme sont des adultes en exercice, il est déployé à temps partiel, a priori sur six ans. Depuis que ce programme a été créé, il y a près de 10 ans, sa formule a évolué. Aujourd'hui, il est organisé en mode hybride avec environ 60 % des activités pédagogiques en présentiel et 40 % à distance. Dans le tableau 1 nous présentons les différentes activités, leur statut et le nombre de crédits associés. Le descriptif des différentes activités se trouve sur le site web du programme (Université de Sherbrooke, s.d.2).

Activités	Statut	Crédits
Cours	Obligatoire	12
Cours	Optionnel	24 (dont les 15 nécessaires pour être admis dans le programme qui sont automatiquement crédités)
Séminaires (3)	Obligatoire	12
Résidence (2)	Obligatoire	6
Épreuve et soutenance doctorales	Obligatoire	6
Projets (2)	Obligatoire	18
Activité de synthèse : essai doctoral et activité de communication des savoirs professionnels développés	Obligatoire	12

Dans le cadre de leur parcours au D.Éd, les personnes doivent avoir un comité de direction. Celui-ci est composé d'une personne professeure de l'Université de Sherbrooke et d'une personne provenant du milieu professionnel.

<sup>1</sup> La notion de crédit *ECTS* adoptée par l'Union Européenne, fondée sur l'idée de charge de travail, est différente de la notion nord-américaine de crédit énoncée dans le présent texte, qui est fondée sur le nombre d'heures de contact entre enseignant-e-s et étudiant-e-s.

La personne codirectrice provenant du milieu de la pratique ou de la communauté professionnelle joue un rôle crucial au sein du comité de direction. Reconnue pour sa vaste compréhension des enjeux organisationnels en lien avec l'une ou l'autre des deux thématiques du programme, elle est sollicitée notamment sur le plan de l'analyse du contexte dans lequel s'inscrit la problématique de la doctorante ou du doctorant, de la prise en compte des considérations éthiques de même que des variables organisationnelles ou politiques et de l'appréciation de la pertinence des interventions planifiées. (Université de Sherbrooke, s.d.1, para. 3)

Notons que cette personne doit obtenir une habilitation pour codiriger la personne étudiante. Si elle le souhaite, elle peut ajouter à son comité une co-direction.

### 3.2 Échantillon

Pour cette recherche, nous avons procédé par échantillon de convenance. Nous avons établi la liste de personnes que nous connaissions susceptibles de participer, ce qui constitue une des limites de la recherche. Nous avons rencontré six personnes (deux hommes et quatre femmes) : trois actuellement inscrites au D.Éd et trois diplômées. En tant que chercheuse, nous n'avons pas de lien hiérarchique ni professionnel avec ces personnes, elles ont consenti librement à participer à la recherche. Dans le tableau 1, nous présentons les données sociodémographiques des personnes participantes.

Pseudonyme	Genre	Âge <sup>2</sup>	Milieu professionnel	Parcours au D.Éd	Statut
Anna	Femme	43	Enseignement et accompagnement d'enseignants	Terminé	Nouvel emploi depuis la diplomation
Arielle	Femme	54	Enseignement et accompagnement de projets éducatifs	Terminé	Nouvel emploi depuis la diplomation
Meriem	Femme	44	Enseignement et accompagnement d'enseignants	Terminé	Nouvel emploi depuis la diplomation
Olivier	Homme	41	Enseignement	En cours	Même emploi depuis le début du parcours
Sabine	Femme	43	Gestion de projets institutionnels	En cours	Nouvel emploi depuis le début du parcours
Valentin	Homme	64	Formateur	En cours	En transition professionnelle depuis le début du parcours

### 3.3 Collecte et analyse de données

Les personnes ont été contactées par courriel. Une fois qu'elles ont accepté de participer à l'entrevue semi-dirigée, nous avons convenu d'un moment de rencontre. Basées sur un guide d'entretien comportant quatre questions, les entrevues étaient d'une durée moyenne de 45 minutes. Toutes ont été réalisées à distance, via Teams, au courant du mois de mai 2024, et ont été enregistrées, avec l'accord des personnes participantes. Au début de chaque rencontre, nous avons expliqué aux personnes le contexte de la rencontre, les modalités du projet et ses finalités ainsi que la démarche.

Après transcription intégrale des six entrevues, une analyse de contenu a été menée selon une démarche qualitative s'inspirant de l'analyse de contenu thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Le but était de dégager les éléments du dispositif considérés par les personnes comme des moments charnières, positivement ou négativement. Nous avons tenté de repérer en quoi ces moments étaient porteurs de sens et quels étaient les apprentissages, au sens large du terme, qu'ils permettaient aux personnes de faire.

## 4. Résultats et discussion

### 4.1 Dispositif de formation

Le dispositif de formation est pensé pour des personnes en exercice. Toutefois, le programme est long et demande une organisation professionnelle et familiale : « C'est un parcours assez long (...). Ce n'est pas toujours facile à

<sup>2</sup> L'âge mentionné est celui de la personne au moment de la collecte de données.

organiser quand tu travailles à temps plein. » (Valentin) Plusieurs personnes participantes avaient une situation personnelle qui les a amenées à questionner leur engagement dans leur formation. Certaines ont abordé la question dès le départ :

Mon D.Éd, je l'ai choisi avec ma famille recomposée, donc avec les six enfants et mon chum. Je m'étais séparée pendant ma maîtrise, je n'allais pas refaire la même chose. Donc on en a discuté ouvertement, il fallait que tout le monde sache que j'allais être moins là (Arielle).

D'autres personnes ont vécu, en cours de formation, une situation qui a modifié de façon déterminante leur vie :

Dans mon parcours, la seule chose qui m'a un peu fait peur, à un moment donné, c'est la culpabilité que j'ai pu vivre vis-à-vis de mes enfants. Je me suis séparé pendant mon parcours. Ça m'a amené à prendre un temps d'arrêt, à me questionner. C'est vrai que tu as forcément moins de temps pour ta vie sociale et personnelle. (Olivier)

« J'ai eu un enfant pendant le doctorat et parfois ça n'a pas été facile parce que le programme n'a pas toujours fait preuve de flexibilité » (Meriem).

Les trois personnes participantes diplômées étaient de la première cohorte :

Comme le programme en était à ses débuts, on construisait un peu l'avion en vol. Tout n'était pas complètement ficelé. Par exemple, on trouvait qu'il y avait beaucoup de redondance entre les différentes activités. Parfois, on en parlait avec les collègues puis avec la personne responsable du programme. C'était un peu dans le mou des fois, mais ça nous donnait l'occasion d'être écouté. (Arielle)

Encore aujourd'hui, le comité de programme rencontre régulièrement les personnes enseignantes intervenant dans le programme, de même que les personnes étudiantes et leur direction de terrain, dans une logique d'amélioration continue.

Parmi les critiques soulevées sur le dispositif de formation, mentionnons le nombre d'évaluations écrites et la perception d'une certaine redondance par rapport aux demandes :

Dans le parcours (...) j'ai trouvé qu'il y avait beaucoup de travaux, beaucoup de choses à écrire. Je n'ose pas imaginer les gens qui ont un rapport difficile à l'écrit. Parfois, j'avais l'impression d'écrire beaucoup, mais je me demandais à quoi ça sert. Ça pouvait même être frustrant. Moi j'ai fait le choix de partager mes productions, à travers des articles scientifiques et professionnels. (Anna)

Ce sentiment de se demander à quoi peuvent bien servir toutes les productions a été relevé par deux autres individus rencontrés. Toutefois, apprendre à rédiger de façon académique fait partie des compétences à développer lors d'un processus doctoral, quel qu'il soit (Boch et Rinck, 2010).

#### 4.1.1. Activités pédagogiques

Les personnes rencontrées sont quelques-unes à avoir mentionné que les cours avaient été intéressants parce qu'ils leur avaient permis d'appréhender certains concepts, de développer de nouveaux savoirs ou même d'asseoir certaines intuitions, de faire émerger certaines idées en lien avec leurs projets ou encore de les faire avancer. D'autres se sont montrées plus critiques : « Parfois, j'ai eu l'impression qu'on nous imposait des cours qui faisaient moins de sens par rapport à notre projet, notamment dans les cours à option » (Meriem). Cela semble toutefois dépendant du projet des personnes : « Moi personnellement, je suis très content d'avoir fait un parcours avec des jalons. J'ai vu le lien entre les différentes activités pédagogiques (...) et je suis content d'avoir défini un projet qui était dès le début bien aligné. » (Valentin) ou encore de l'ouverture face au projet :

J'ai aimé les activités pédagogiques parce qu'elles m'ont donné une structure pour lancer mes projets. En fait, tous les cours que j'ai suivis m'ont amenée sur des pistes que je n'avais pas imaginées. Pour moi, ils ont été des leviers pour la poursuite de mon développement. (Anna)

Nous constatons que la nature du dispositif, notamment avec les activités pédagogiques à suivre dans d'autres programmes, ne représente pas toujours un levier pour les personnes, selon leur profil.

Parmi les personnes participantes, trois ont perçu le premier cours, *Perspectives épistémologiques et intervention*, comme une source de questionnements : « Au premier cours d'épistémologie, je me suis vraiment demandé : 'Étais-je capable de faire ce programme ?' Finalement, j'ai bien réussi alors je me suis sentie à ma place » (Meriem) ; « Je me sentais particulièrement imposteur au début du parcours, notamment parce que le cours d'épistémologie me semblait placer la barre haut. Je me demandais : 'Suis-je de niveau ?' » (Olivier). Ces réflexions sont intéressantes dans la mesure où cette activité pédagogique est offerte en début de programme pour permettre aux individus de comprendre l'importance de la posture à adopter dans un doctorat profes-

sionnel. Ajoutons que tous les individus ont mentionné un sentiment de l'imposteur en début de parcours et ont vu celui-ci « se transformer » au fur et à mesure.

Parmi les activités relevées comme étant essentielles, les séminaires ont été explicitement nommés. D'une part, les personnes avaient l'occasion de présenter leurs projets, leurs avancées, leurs idées et donc de pouvoir mettre leur travail à la critique du corps enseignant, mais aussi de leurs pairs et d'autre part, elles pouvaient à leur tour être l'amie critique de leurs collègues. « Il me paraît essentiel de penser le séminaire comme un lieu de discussion avec mes collègues. Au troisième cycle, c'est nécessaire d'avoir des places pour confronter nos idées, pour recevoir de la rétroaction, mais aussi pour en donner » (Olivier), de vivre un « vrai challenge intellectuel » (Meriem). L'un des éléments clés des séminaires était le fait que ceux-ci étaient organisés en format présentiel : « le fait d'avoir les séminaires en présentiel, au sortir de la pandémie, ça a été une occasion d'avoir un équilibre entre des périodes à distance et des moments où on échange avec nos amis critiques » (Sabine) ; « Parfois, dans nos parcours au troisième cycle, on peut devenir plus individualiste. Rencontrer mes collègues lors des cours et des séminaires m'a permis de briser l'isolement et de penser l'échange avec les autres comme un levier positif » (Valentin). De plus, les personnes organisaient des temps d'échanges en dehors des moments formels organisés par le programme : « Par exemple, on a organisé une retraite doctorale. C'était une occasion d'avancer dans nos projets, mais aussi de développer des liens personnels. » (Olivier)

#### 4.1.2 Épreuve et soutenances doctorales

L'épreuve et la soutenance doctorales sont une activité qui a pour cible de valider les capacités méthodologiques et conceptuelles de la personne étudiante. Elle doit être réalisée avant la fin de la quatrième année. À partir de deux questions, les personnes étudiantes doivent rédiger un texte dans un temps restreint et puis soutenir leur écrit devant un jury.

L'ensemble des personnes rencontrées a mentionné l'épreuve et la soutenance doctorales comme un moment essentiel de leur parcours. Ça a été l'occasion pour elles de mieux circonscrire les concepts au cœur de leur projet, de se mettre à l'épreuve d'une certaine manière et de démontrer leurs compétences :

L'épreuve et la soutenance doctorales ont été pour moi un exercice intellectuel réflexif extraordinaire. Je crois que travailler sous la pression dans un délai court a été vraiment bénéfique. J'ai aimé aussi le côté créatif et la liberté qu'offraient ces activités. (Olivier)

Considérant sa forme particulière, le moment est toutefois reconnu comme une source de stress par certaines personnes : « L'épreuve doctorale a pour moi été un moment difficile. J'ai dû prendre un temps de recul. Je me suis posé des questions. À l'issue de cette épreuve, j'ai fait un choix de changement de comité de direction. » (Meriem) Nous reviendrons plus loin sur la question du comité de direction qui a été pour plusieurs un élément déterminant dans le cheminement.

L'exercice a parfois fait résonner le sentiment d'imposteur des personnes, cet exercice ayant avant tout une visée académique, en lien avec le développement de connaissances théoriques. Mais cela a constitué une occasion de dépasser leur plafond de verre :

J'étais seule face aux questions. C'était comme un rite de passage et pour moi les rites de passage, c'est important. Dans une période courte, j'ai trouvé des réponses à des questions et j'ai eu des nouvelles questions. La soutenance, je l'ai vraiment vécue comme une tape dans le dos. On m'a dit 'c'est bon, t'es capable'. C'est un moment où on t'encourage à poursuivre. C'est même le moment où j'ai changé ma signature pour assumer mon rôle d'étudiante au doctorat. (Arielle)

Cette question du changement de signature pourrait d'ailleurs être à creuser dans une prochaine recherche.

L'épreuve et la soutenance doctorales sont l'une des activités du programme qui avait beaucoup été discutées lors de la conception du dispositif. Elle est mise en œuvre de manière identique à la manière dont elle a été pensée. Mentionnons qu'une participante a mentionné avoir trouvé étrange que l'un des membres de son comité de direction, soit la direction de milieu, ne puisse pas participer à l'épreuve en tant qu'évaluateur, mais uniquement à titre d'observateur. Ce principe renforce l'idée qu'il s'agit bien d'une activité académique afin de valider le développement de savoirs universitaires. Néanmoins, nous constatons que cette épreuve est plus profitable aux personnes en formation qu'elle n'avait été initialement imaginée par les concepteurs du dispositif. Par ailleurs, à notre étonnement, aucun participant n'a relevé le fait que cette épreuve était compliquée à mener dans un temps court en plein emploi.

### 4.1.3 Comité de direction

Comme pour le PhD (Denis et Lison, 2023), les personnes rencontrées ont toutes mentionné le comité de direction comme étant une variable essentielle de leur cheminement au D.Éd : « Mon comité de direction a vraiment fait une différence. Je pense qu'on devrait nous en parler beaucoup plus tôt, en fait dès qu'on entre dans le parcours de D.Éd. C'est essentiel dans l'expérience, ça fait toute la différence. » (Olivier) En effet, comme ils sont sur le terrain en exercice, plusieurs ont mentionné qu'ils ne connaissaient pas beaucoup les personnes professeurs de l'université et qu'il leur semblait donc difficile de faire un choix en considérant les caractéristiques pertinentes d'une direction de recherche (Lison, 2023).

Plusieurs personnes ont mentionné avoir vécu des moments difficiles que ce soit parce qu'elles ont perçu que certains membres de leur comité n'étaient pas reconnus à leur juste valeur, notamment dans la répartition des rôles entre la direction universitaire et la direction du milieu professionnel, ou encore parce qu'elles ont vécu un changement de direction. La direction a systématiquement été essentielle pour favoriser la persévérance et la motivation.

Au départ, j'avais fait un choix de direction universitaire en fonction du champ de recherche. Mais ça ne s'est pas très bien passé. Finalement, considérant que mon directeur de milieu était aussi connaisseur pour l'objet de recherche, je suis allée, pour la direction universitaire, vers quelqu'un qui avait plus d'expérience au niveau méthodologique. Et surtout, plus de disponibilité et une meilleure compréhension du programme. (Meriem)

La question de la spécificité du programme de D.Éd apparaît ici. En effet, le rôle de la direction, même universitaire, est un peu différent de ce qu'on attend peut-être dans un programme de PhD (Lison, 2023), bien que « la ligne [ne soit] pas toujours claire entre D.Éd et PhD. Clairement, dans mon cas, je pense que ma directrice universitaire est particulièrement versée dans les savoirs formels et donc plus proches du PhD. Personnellement ça m'a bien convenu » (Olivier). Il n'est pas nécessairement simple de comprendre les rôles de chacun·e : « La question du comité de direction n'a pas été facile pour moi. En fait, on avait un peu du mal à savoir qui faisait quoi entre la direction universitaire et la direction du milieu » (Arielle). Pour une personne, cette situation a été fort malaisante, voire frustrante :

Ma direction terrain était vraiment quelqu'un de bien. Elle connaissait très bien le contenu, elle était très encourageante et elle m'a permis d'élargir mes horizons. Par contre, je considère que le programme ne lui a pas accordé la reconnaissance qu'elle méritait. Jusqu'à la fin, je trouve qu'on ne l'a pas reconnue en tant que direction. Pourtant, cette personne méritait d'être reconnue pour le travail qu'elle a effectué. (Meriem)

Cet enjeu de « direction à deux têtes » est certainement à réfléchir en profondeur dans un parcours de doctorat professionnel, plus encore que lorsqu'on s'inscrit dans une démarche de PhD avec une direction seule ou à plusieurs provenant exclusivement du milieu universitaire. Déjà, lorsqu'il est question de comité avec des personnes provenant de deux disciplines ce n'est pas simple (Girard, 2023), alors lorsque les habitus sont différents, on ne peut qu'imaginer les difficultés potentielles.

Plusieurs individus ont également mentionné que leur direction a été une source d'opportunités professionnelles et d'encouragement : « Personnellement mon comité de direction a été soutenant, ouvert et m'a laissé autonome. » (Olivier) Même s'il a parfois fallu maintenir certains choix qui n'allaient pas toujours dans le sens du comité de direction :

Parfois, les choses ont été difficiles avec mon comité de direction. J'avais initialement choisi les personnes autour des projets que je voulais mener, tout au début de mon parcours. Mais mes projets ont changé en cours de route. Je me suis donc posé la question de changer de direction. Finalement, j'ai choisi d'aller jusqu'au bout avec les mêmes personnes et je ne l'ai pas regretté. Elles m'ont soutenue, même si elles n'étaient pas toujours alignées avec mes choix. On avait toutes les trois la tête dure. (Anna)

Cette idée fait écho au concept d'insolence au sens d'un « questionnement intempestif qui conteste l'autorité des habitudes et les habitudes d'autorité » (Fabre, 2015, p. 11-12).

Enfin, certaines personnes ont perçu une évolution dans leur relation avec leur direction (Denis, 2020), passant « d'étudiant à collègue dans les échanges. Je l'ai ressenti réellement ce moment charnière. Je n'attendais plus l'approbation de mes directrices, j'étais vraiment en période d'échanges avec elles » (Olivier). Cette transformation de la relation amène les individus à redéfinir leur identité professionnelle et à ressentir parfois que leur milieu professionnel ne répond plus à leurs besoins et à leurs attentes (Kaddouri, 2019).

#### 4.2 Savoirs professionnels

Les personnes ont mentionné la difficulté de comprendre ce qu'étaient exactement des savoirs professionnels, y compris pour les personnes enseignantes : « Je ne suis pas certaine que c'était si clair que ça pour les profs non plus ce que nous devons réellement produire » (Arielle) ; « Pour ma direction de terrain, ce n'est pas nécessairement si évident de savoir à quoi ça ressemblera l'essai doctoral avec les savoirs professionnels mis en avant » (Valentin). Les personnes participantes mentionnent que c'est dans la mise en place de leurs projets d'intervention qu'elles ont appréhendé certains savoirs qu'elles qualifient de professionnels parce que « nous n'avons pas le choix de tenir compte des contraintes du terrain » (Olivier) et que « tu sais quand tu es un professionnel qu'il y a des concepts qui marchent bien dans les livres, mais quand tu arrives sur le terrain, oh boy, que ce n'est pas aussi simple » (Valentin).

Les différentes activités pédagogiques ont permis d'interroger leur pratique quotidienne en adoptant systématiquement une posture réflexive :

J'ai arrêté sur une fenêtre sur ma pratique (...) et je vis une boucle autour des savoirs professionnels. Je creuse beaucoup plus au quotidien (...) et en même temps je suis plus nuancée. J'ai appris à prendre plus de recul pour ne pas me perdre dans le carcan des outils et rester dans le jugement. (Sabine)

Ainsi, les personnes légitiment dans leurs discours leurs pratiques en les analysant à l'aide des concepts formalisés et des cadres de référence découverts : « Aujourd'hui, je me trouve moins intuitif cognitivement. Je suis plus systématique. Je ne fais pas juste affirmer une intuition, j'ai plus de rigueur. J'ai aussi plus d'assurance par rapport à certaines activités de mon quotidien. » (Olivier)

Dans les entretiens, nous avons également vu apparaître une forme de dualité entre les personnes répondantes, certaines se sentant très à l'aise avec l'idée d'être des praticiennes-chercheuses (Bédard, 2014), d'autres ne se retrouvant pas dans cette épistémologie :

J'ai aussi changé de posture. Une formation de troisième cycle, ça m'a amenée à prendre position, à être critique, à challenger les cadres de référence. J'ai découvert une forme de pratique réflexive. Je trouve que j'ai une approche plus solide. Je suis capable de prendre des décisions éclairées. (...) Non seulement je suis en mode intervention dans mon milieu, mais aussi en mode évaluation de mon intervention. Par contre, je ne me sens pas chercheuse. On en discute parfois avec d'autres étudiants (...) qui revendique plutôt cette posture, mais moi pas du tout. (Sabine)

À l'inverse, d'autres affirment leur posture de chercheur-chercheuse, mais en l'abordant de manière différente à ce que l'on peut imaginer à l'issue d'un PhD :

Aujourd'hui, j'ai le réflexe de toujours ancrer mes décisions dans la recherche, mais en même temps je ne regrette pas d'avoir fait le parcours de D.Éd plutôt que le PhD parce que je pense que j'ai un intérêt marqué pour les praticiens et leurs savoirs. Je suis professeure, mais je fais de la recherche autrement. C'est aussi ça la recherche universitaire aujourd'hui. (Meriem)

#### 4.3 Groupe

Tous les individus rencontrés considèrent le groupe comme une variable essentielle de leur parcours, leur ayant permis « de développer un vrai sentiment d'appartenance » (Meriem). Si l'on constate que le parcours au PhD est parfois envisagé dans une logique très individuelle, ce qui crée de l'isolement (Tremblay-Wragg et al., 2021), il apparaît que les personnes inscrites au D.Éd ont particulièrement apprécié de pouvoir évoluer au sein d'une cohorte, d'être accompagnées de pairs en qui elles avaient confiance et qu'elles considèrent pour nombre d'entre eux aujourd'hui comme des ami·e·s. C'est là un élément essentiel dans la mesure où le collectif apparaît parfois comme moins crucial pour les adultes en reprise d'études (Vertongen et al., 2009). Qu'elles soient encore inscrites dans le programme ou déjà diplômées, les personnes continuent à se voir et à s'organiser des activités sociales. Les personnes participantes ont développé des relations qui les ont amenées à évoluer comme humaines :

Je dois reconnaître le côté positif de l'effet cohorte. (...) J'ai aussi aimé le fait de pouvoir avoir des échanges professionnels avec des gens qui venaient d'autres milieux et qui ne voyaient pas les choses de la même façon même si on était tous autour du domaine de la formation. (Sabine)

Le groupe a, pour plusieurs, constitué un levier « important pour nourrir notre curiosité intellectuelle. On veut être stimulé et réfléchir ensemble » (Olivier) parce que ce sont « des personnes que j'avais l'impression de comprendre et qui me comprenaient, qui m'ont encouragé et que j'ai encouragées » (Valentin). Par moment, le groupe a été essentiel pour ne pas abandonner (Gérard et Nagels, 2017), particulièrement dans le temps :

Le groupe a été essentiel notamment dans les périodes difficiles où je disais ‘Je vais tout sacrer ça là’. C’est pas facile quand les gens te demandent tout le temps ‘Mais pourquoi tu as entamé ce programme?’. Je répondais tout le temps ‘Ben pourquoi pas?’ Mais heureusement que le groupe était là (...) et quand je parle du groupe, je parle des étudiants, mais aussi des profs. On était vraiment la gang du doctorat (Arielle).

À ce sujet, l’une des participantes relève qu’elle se sentait plus valorisée et soutenue par ses pairs que par son milieu professionnel et que « quand tu réalises ça, c’est un choc d’une certaine manière » (Anna). Aujourd’hui, plusieurs participantes continuent de se voir régulièrement, non seulement dans le cadre professionnel, mais aussi dans un cadre personnel.

#### 4.4 Dynamique identitaire et réorientation professionnelle

Les six personnes rencontrées sont toutes entrées en formation pour un motif intrinsèque, essentiellement un motif épistémique (Carré, 1998) dans une perspective de quête de soi (Skakni, 2018). Toutes avaient envie d’apprendre des choses, de nourrir leur curiosité, mais aucunement d’acquérir un diplôme ou de changer d’emploi, et ce, bien que d’aucunes reconnaissent que ce parcours leur a permis d’acquérir une sorte de crédibilité, tout en dépassant leur sentiment de l’imposteur parce que « même s’il est encore là, c’est vraiment moins pire » (Meriem). Ainsi, peut-être pourrions-nous faire l’hypothèse que pour certaines personnes, il y a une sorte d’oscillation entre quête de soi et quête intellectuelle (Skakni, 2018).

De plus, au fur et à mesure de la formation, certains individus ont vu émerger d’autres motifs notamment un motif socio-affectif (Carré, 1998) parce qu’ils ne se sentaient pas reconnus dans leur milieu professionnel ou parce qu’ils se sont vu évoluer : « Avant, j’étais très confrontant. Maintenant, je crois avoir plus de douceur, ce qui suscite l’ouverture. Et paradoxalement, j’ai probablement plus d’assurance, ce qui me permet de poser des questions très différemment. » (Valentin) ; « Je crois que je suis devenue plus agréable. Je comprends mieux les dynamiques relationnelles et de pouvoir. » (Anna)

Par ailleurs, au fur et à mesure de la progression de la formation, certaines personnes ont évoqué un motif vocationnel. Ainsi, elles ont inconsciemment commencé à tisser l’idée qu’elles allaient changer de milieu professionnel :

Je dois reconnaître qu’aujourd’hui, je me pose des questions sur mon milieu professionnel. Je me sens moins stimulé. (...) Je vais probablement devoir chercher un nouveau contexte professionnel parce que mon identité a changé. Ma direction universitaire me pousse d’ailleurs parce qu’elle m’a dit ouvertement ‘Si tu restes là où tu es, c’est un gaspillage de ressources’. (Olivier)

Parmi les trois participantes ayant terminé le programme, toutes ont changé de milieu professionnel :

Je ne crois pas que j’aurais pu reprendre le métier que je faisais avant. Je suis devenue trop critique. (...) Au départ, mon diplôme de D.Éd m’a amenée des sollicitations que je n’avais pas imaginées. Des portes se sont ouvertes. J’ai saisi les opportunités. (Anna)

Toutefois, aucune ne l’a fait initialement de manière consciente. Autrement dit, elles n’avaient pas l’intention de changer de carrière, mais elles se sont retrouvées « à l’étroit » dans leur milieu professionnel, ressentant le besoin de nourrir leurs questionnements et une forme de curiosité intellectuelle :

Initialement, mon motif d’entrée dans la formation était d’améliorer mes pratiques. Je ne voulais pas changer d’emploi. Mais lorsque je suis revenue dans mon milieu initial, j’ai constaté la carence de stimulation intellectuelle. J’ai essayé différentes activités. Mais je ne me sentais plus à ma place dans mon milieu. Il fallait que je change. (Meriem)

Si cela peut sembler évident, cela vient en revanche avec son lot de questionnements :

mon terrain de jeu était trop étroit pour mon développement professionnel. En fait je dirais que le D.Éd me tirait par en haut et que mon milieu me tirait par en bas. Une fois que t’as réalisé ça, que tu n’étais plus à ta place dans ton milieu professionnel, il y a une question qui se pose : ‘Elle est où ta place?’. (Anna)

Cette question a été soulevée par plusieurs qui ont déploré que le programme leur avait répété à plusieurs reprises qu’ils ne pouvaient espérer un poste de professeur d’université puisque ce n’était pas la finalité du programme. Or, au moins quatre personnes diplômées occupent, à notre connaissance, actuellement un poste de professeur dans une université québécoise. Par ailleurs, parmi les trois personnes encore en cours de cursus, l’une d’entre elles a déjà changé de poste et une autre réfléchit à une future transition professionnelle, sans avoir rien arrêté.

Toutes les personnes ont mentionné à quel point le parcours de D.Éd leur avait permis de développer une certaine confiance dans leur expertise, mais aussi l’envie de « réinterroger des choses que j’ai faites par le passé »

(Valentin) et même « de profiter des événements de ma vie personnelle autrement » (Olivier). Plusieurs ont mentionné s'être découvert comme personne, « je crois que je me suis autant découverte moi que j'ai découvert de choses » (Meriem), ce qui les a amenées à se transformer comme apprenant, comme professionnel-le et même comme individu.

Je ne sais pas si j'ai changé d'identité, mais en te parlant, je me rends compte que le changement ne vient pas de moi, il vient des autres. En fait les autres me regardent autrement. C'est leur regard sur moi qui a changé. (...) Je suis contente que les gens aient changé leur regard sur moi. Quand tu t'inscris dans un programme comme un doctorat professionnel, tu as un certain désir de te dépasser, mais aussi un certain désir de reconnaissance. Aujourd'hui, à 54 ans, j'ai encore fait mes preuves, mais je suis partante pour commencer un nouveau défi professionnel. (Arielle)

Ce regard, tous l'ont mentionné, parfois dans des termes différents, mais systématiquement sans regret.

## 5. Conclusion

Explorer la voie du développement professionnel comme dispositif de formation de troisième cycle a été source de questionnements et de réflexions. Certaines questions se posent de la même manière que lorsqu'on appréhende un programme de PhD plus classique. Toutefois, il importe de considérer que les adultes en reprise d'études ne sont pas des personnes étudiantes comme les autres. Le fait de participer à la vie du programme, d'être en cohorte ou encore de pouvoir organiser des activités liées à leurs projets en dehors des activités pédagogiques constituent des leviers de motivation.

Il apparaît également chez les personnes participantes à notre recherche que leur entrée en formation n'avait initialement pas de visée en lien avec leur développement de carrière. Cependant, la question du développement professionnel et de l'identité fait écho aux travaux menés par Demougeot-Lebel et Lison (2022) ou encore à ceux de Portelance et al. (2014). Ainsi, il est difficile de penser une formation de troisième cycle s'étalant sur plusieurs années sans imaginer une transformation de l'identité professionnelle des personnes apprenantes.

Au-delà des activités pédagogiques proposées dans le dispositif, la question du comité de direction est fort probablement à creuser. Comment les individus choisissent-ils leur direction autant universitaire que de milieu ? Comment les relations entre direction universitaire et de milieu se tissent-elles ? Nous nous questionnons également sur le processus d'habilitation de la direction de milieu. Il nous paraît aussi intéressant d'aller étudier plus en profondeur, lors d'une prochaine recherche, les milieux au sein desquels les diplômés du D.Éd évoluent. En effet, à l'issue des six entretiens réalisés, il nous apparaît probable que nombre de personnes diplômées vont changer d'emploi ou de milieu durant leur parcours ou à l'issue de celui-ci. Nous faisons l'hypothèse que le milieu professionnel doit être source de questionnements pour inciter la personne à se lancer dans une formation comme le D.Éd, comportant des projets d'intervention dans un milieu. Nous pouvons également pousser la réflexion plus loin en nous demandant si, inconsciemment ou consciemment, un individu entame cette démarche parce que son milieu l'insatisfait d'une certaine manière. À ce sujet, nous retenons deux éléments-clés pour le parcours de D.Éd : premièrement, bien préparer l'entrée des personnes étudiantes dans le programme, considérant qu'elles seront probablement déstabilisées par certaines activités pédagogiques et les accompagner adéquatement et rapidement dans la recherche d'un comité de direction pertinent, non seulement aligné sur leurs projets potentiels, mais aussi sur leurs valeurs et leurs caractéristiques (Bégin, 2018 ; Denis et Lison, 2023) ; deuxièmement, amener les personnes inscrites à réfléchir à leur développement professionnel et à leur changement de carrière potentiel, y compris en vue d'une insertion dans le milieu universitaire en tant que professeur-professeure.

## Références

- Albero, B. (1998). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. L'Harmattan.
- Albero, B. (2010a). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier B. et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Presses Universitaires de France.
- Albero, B. (2010b). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Éditorial. *Recherches en éducation*, 11, 5-14. <https://doi.org/10.4000/ree.4910>
- Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 97-109). De Boeck
- Bégin, C. (2018). *Encadrer aux cycles supérieurs : étapes, problèmes et interventions*. Presses de l'Université du Québec.
- Boch, F. et Rinck, F. (2010). Énonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique. *Lidil*, (41), 5-14. <https://doi.org/10.4000/>

lidil.3001

- Bourgeois, É. (2023). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 3(236), 37-46. <https://doi.org/10.3917/edpe.236.0037>
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Carnets des Sciences de l'éducation.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Éducation permanente*, 136, 119-131.
- Daele, A., Moraes, T., Rossier, A. et Sá, S. (2023). Identité professionnelle en mouvement dans un contexte mouvementé. Études de cas en formation continue supérieure. *Education & Formation*, e-318, 91-106.
- Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. Une revue de littérature. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 69(1), 129-145. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0129>
- Denis, C. (2020). *Pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain : à la découverte de balises*. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://usherbrooke.scholaris.ca/items/8c893e25-da34-44ec-b184-e6dde096de38>
- Denis, C. et Lison, C. (2023). L'abandon aux études doctorales : un problème de direction? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.4499>
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (2015). La liberté de questionner. Émancipation et problématisation. *Penser l'éducation*, (36), 9-25.
- Gardien, É. (2019). Les savoirs expérientiels : entre objectivité des faits, subjectivité de l'expérience et pertinence validée par les pairs. *Vie sociale*, 1-2(25-26), 95-112. <https://doi.org/10.3917/vsoc.191.0095>
- Girard, N. (2023). L'encadrement collégial : Complexité et enjeux pour la professionnalisation de l'accompagnement doctoral. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.4476>
- Huisman, J. et Naidoo, R. (2006). Le doctorat professionnel : Quand les défis anglo-saxons deviennent des défis européens. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 18(2), 64-79.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : Une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49(1), 13-48. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0013>
- Lison, C. (2023). Être directrice de recherche : une autre identité professionnelle. *Education & Formation*, e-318, 123-136.
- Merhan Rialland, F. (2009). *La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants en formation universitaire par alternance*. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18565>
- Gérard, L. et Nagels, M. (2017). Niveau de stress perçu par les doctorants et stratégies de coping dysfonctionnelles. *Recherches en éducation*, (29), 134-148. <https://doi.org/10.4000/ree.3013>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.
- Pouchadon, M.-L. (2005). L'engagement en formation. *Éducation permanente*, (164), 65-76.
- Skakni, I. (2018). Reasons, motives and motivations for completing a PhD: A typology of doctoral studies as a quest. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 9(2), 197-212. <https://doi.org/10.1108/SGPE-D-18-00004>
- Tremblay-Wragg, É., Déri, C.E., Vincent, C., Labonté-Lemoyne, E., Mathieu-C., S., Coté-Parent, R. et Villeneuve, S. (2021). Pandémie oblige, les étudiants et étudiantes aux cycles supérieurs se tournent vers le numérique pour structurer leur rédaction, briser l'isolement et persévérer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 291-304. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-25>
- Université de Sherbrooke (s.d.1). *Comité de direction - Programmes facultaires d'études supérieures en éducation - Université de Sherbrooke*. <https://www.usherbrooke.ca/pfes/doctorat-professionnel-education/comite-de-direction>
- Université de Sherbrooke (s.d.2). *Doctorat professionnel en éducation - Programmes et admission*. <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/737/doctorat-professionnel-en-education/>
- Vanhulle, S. (2019). Dire les savoirs professionnels: savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 245-263). Éditions Interroger l'éducation.
- Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., de Viron et Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38(1), 25-44. <https://doi.org/10.4000/osp.1829>

**Mots-clefs :** Doctoratformation ; professionnelle ; identité professionnelle ; développement professionnel ; carrière

## Der berufsbezogene Doktorgrad in Pädagogik: zwischen Selbstfindung und Karrierewechsel

### Zusammenfassung

Heute gibt es neben dem PhD noch andere Wege, die sowohl die akademische als auch die berufliche Weiterentwicklung fördern. An der Universität Sherbrooke ist einer davon der berufsbegleitende Doktor in Erziehungswissenschaften. Er richtet sich an Berufstätige und vermittelt ihnen konzeptionelle und methodische Grundlagen, damit sie in einem sich ständig wandelnden Umfeld reflektiert und kritisch handeln können. Anhand von sechs halbstrukturierten Interviews zeigen wir auf, wie bestimmte Aktivitäten des Programms sowie die Kohorte und die „zweigleisige“ Betreuung Hebel für die Entwicklung von beruflichem Wissen, aber auch für die Transformation der beruflichen und sogar persönlichen Identität der in der Ausbildung engagierten Personen sind.

**Schlagworte:** Doktorat; berufliche Bildung und Ausbildung; berufliche Identität; berufliche Weiterentwicklung; Karriere

## Il dottorato professionale in scienze dell'educazione: tra ricerca di sé e cambiamento di carriera

### Riassunto

Oggi esistono percorsi alternativi al dottorato di ricerca che favoriscono lo sviluppo di conoscenze sia accademiche che professionali. All'Università di Sherbrooke, uno di questi è il dottorato professionale in educazione. Offerto a persone che già esercitano la professione, permette loro di comprendere i quadri concettuali e metodologici per intervenire in modo riflessivo e critico in contesti in continuo cambiamento. Sulla base di sei interviste semi-strutturate, mettiamo in luce come alcune attività del programma, così come il gruppo di studenti e la doppia supervisione, siano leve per lo sviluppo delle conoscenze professionali, ma anche per la trasformazione dell'identità professionale e persino personale dell'individuo impegnato nella formazione.

**Parole chiave:** Dottorato; formazione professionale; identità professionale; sviluppo professionale; carriera

## The Doctor of education: between self-seeking and career change

### Abstract

Today, there are many paths other than the PhD that foster the development of both academic and professional knowledge. At the Université de Sherbrooke, one of these is the Professional Doctorate in Education. Offered to practicing professionals, it enables them to apprehend conceptual and methodological frameworks to intervene reflectively and critically in constantly changing contexts. Based on six semi-directed interviews, we highlight how certain activities of the program, as well as the cohort and the “two-head” supervision, are levers for the development of professional knowledge, but also for the transformation of the professional and even personal identity of the individual involved in training.

**Keywords:** Doctorate; vocational education and training; occupational identity; professional development; career

**Christelle Lison** est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec). Spécialisée en enseignement supérieur, elle s'intéresse au développement professionnel des personnels de l'enseignement supérieur notamment à travers la démarche de *Scholarship of Teaching and Learning* et aux innovations pédagogiques. Elle est actuellement présidente de l'Association internationale de pédagogie universitaire et rédactrice de la Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 2500, Boulevard de l'Université, Sherbrooke (QC), J1K 2R1, Canada

Courriel : christelle.lison@usherbrooke.ca