
La persistance
aux études
supérieures

Le cas du doctorat

Édition revue et augmentée

Louise Bourdages



Étroitement associée au Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur (GRES), la collection *Enseignement supérieur* accueille des travaux de recherche ou des essais ayant pour objet l'enseignement supérieur. C'est une orientation large qui, au plan thématique, se traduit par une ouverture sur l'ensemble des missions, des pratiques et des débats qui marquent le monde universitaire. La collection regroupe donc des ouvrages portant sur les pratiques universitaires en matière de recherche et de formation ou encore, de façon plus large, sur les grandes tendances sociales susceptibles d'affecter les universités à court, moyen ou long termes. En somme, la collection veut contribuer à une meilleure connaissance des environnements interne et externe des universités; d'abord celles du Québec, mais aussi celles d'ailleurs.

Moins centrée sur la formation que par le passé, cette orientation est aussi le résultat direct de celle que s'est donnée le GRES depuis son rattachement au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST): un regroupement de chercheurs qui poursuivent des travaux de nature interdisciplinaire sur les transformations, le rôle et la place de la science et de la technologie dans les sociétés contemporaines.

La collection *Enseignement supérieur* s'adresse donc à tous ceux, étudiants, gestionnaires, professeurs et chercheurs, qui sont concernés par la réalité universitaire tant dans sa mission d'enseignement que de recherche. Elle vise à mieux faire connaître et comprendre ce qui se vit dans les universités ainsi qu'à évaluer la qualité et la pertinence de leurs activités.

Collection dirigée par MICHEL TRÉPANIÉ
Directeur du GRES

La persistance
aux études
supérieures
Le cas du doctorat

DANS LA MÊME COLLECTION

L'UNIVERSITÉ POSSIBLE

Denis Rhéaume
2000, 196 p.

L'ÉTAT QUÉBÉCOIS ET LES UNIVERSITÉS

Paul Beaulieu et Denis Bertrand
1999, 290 p.

VERS UN MODÈLE DE DIRECTION DE RECHERCHE DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES

Chantal Royer
1998, 106 p.

L'ÉVOLUTION DE LA POPULATION ÉTUDIANTE À L'UNIVERSITÉ

Pierre Chenard
1997, 168 p.

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE À L'UNIVERSITÉ

*Albert Boulet, Lorraine Savoie-Zajc
et Jacques Chevrier*
1996, 216 p.

LA CARRIÈRE DE L'ÉLITE SCIENTIFIQUE UNIVERSITAIRE DU QUÉBEC

Le cas du secteur biomédical

Paul Beaulieu
1996, 146 p.

LE TRAVAIL PROFESSORAL REMESURÉ

Unité et diversité

*Denis Bertrand, Roland Foucher, Réal
Jacob, Bruno Fabi et Paul Beaulieu*
1994, 446 p.

LE TRAVAIL PROFESSORAL RECONSTRUIT

Au-delà de la modulation

Denis Bertrand
1993, 198 p.

LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU QUÉBEC

*Romain Rousseau et Claire V. de la
Durantaye*
1992, 128 p.

LE TRAVAIL PROFESSORAL DÉMYSTIFIÉ

Denis Bertrand
1991, 166 p.

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

GM DIFFUSION SA

Rue d'Etraz 2, CH-1027 Lonay, Suisse

Téléphone : 021 803 26 26

Télécopieur : 021 803 26 29



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

La persistance

aux études

supérieures

Le cas du doctorat

Édition revue et augmentée

COLLECTION **ES**

12

2001



Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Données de catalogage avant publication (Canada)

Bourdages, Louise

La persistance aux études supérieures : le cas du doctorat

Éd. rev. et aug.

(Enseignement supérieur ; 12)

Présenté à l'origine comme thèse (de doctorat de l'auteur – Université de Montréal),
1994 sous le titre : La persistance au doctorat, une histoire de vie.

Publ. antérieurement sous le titre : La persistance au doctorat. 1996.

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1149-9

1. Abandon des études (Enseignement supérieur). 2. Étudiants diplômés – Attitudes –
Cas, Études de. 3. Doctorat. 4. Universités – Études des 2^e et 3^e cycles. 5. Succès scolaire.
6. Persévérance. I. Titre. II. Titre : Persistance au doctorat. III. Collection : Collection : ES ; 12.

LC148.15.B68 2001

378.1'6912

C2001-941376-9

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Mise en pages : PUQ

Conception de la couverture : PUQ

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2001 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2001, Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4^e trimestre 2001

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

*« [...] Nous ne sommes qu'épisodiquement
conducteurs de sens, pour l'essentiel nous
faisons masse en profondeur, vivant la
plupart du temps sur un mode panique ou
aléatoire, en deçà ou au-delà du sens. »*

(BAUDRILLARD)

Je dédie ce livre à mon directeur de thèse,
monsieur Jean Gaudreau,
qui, par son ouverture, sa complicité
et son soutien constant, m'a aidée
à aller jusqu'au bout de cette exigeante aventure.
Par ses qualités humaines,
il demeure pour moi un modèle de collaboration.
Son secret : le respect de l'autre.

Louise BOURDAGES

Préface à la deuxième édition

Le livre de Louise Bourdages non seulement méritait une réédition par l'intérêt de son propos mais celle-ci s'imposait tant son ouvrage est devenu une référence pour les cours ou les séminaires d'accompagnement d'étudiants réalisant un mémoire de licence, un mémoire de maîtrise ou de diplôme et, bien sûr, pour les doctorants. En effet, de nombreux collègues européens des sciences de l'éducation ont introduit son ouvrage parmi leurs références méthodologiques et certains, comme moi-même, en ont fait une lecture obligatoire dans leur cours de méthodologie de recherche.

L'écho de cet ouvrage auprès des étudiants de tous les niveaux de la scolarité universitaire impressionne. Non seulement il engendre des discussions approfondies sur la question du positionnement du chercheur en regard de son objet de recherche, mais il devient une sorte de vade-mecum auquel ils se réfèrent régulièrement au cours de leurs travaux. Ce livre aide les enseignants à accompagner leurs étudiants et il aide les étudiants à s'aider eux-mêmes; coup double donc, ce qui est plutôt rare.

L'ouvrage qui nous est proposé aujourd'hui a été actualisé dans certaines de ses parties, mais sur le fond il reste totalement fidèle à son intention première: il présente et documente une thèse fort intéressante et originale dans le vaste champ des recherches sur la thématique de la réussite et de l'échec scolaire. Au lieu de s'interroger sur les « causes » des difficultés et des abandons qui s'ensuivent, l'auteure opère un

renversement en se préoccupant de mettre en évidence un ensemble de conditions qui permettent de surmonter les difficultés et de mener à son terme un projet de scolarité en général, et un projet de recherche en particulier.

Ce changement de perspective introduit, dès lors, l'idée qu'il est plus efficace, et donc peut-être plus intelligent, d'identifier les ressources que la personne possède pour avancer sur son chemin au lieu de la déstabiliser davantage en pointant du doigt exclusivement ses « lacunes ». Ce faisant, l'accompagnant et la personne elle-même se mettent en position de localiser les *sources de « pannes »* et de repérer le travail qui doit être fait par la personne en formation sur elle-même pour passer à l'étape suivante. Plus précisément encore, l'ouvrage de Louise Bourdages nous montre que ces *sources de « pannes »* se situent en amont de ce qui pouvait apparaître jusque-là comme des lacunes, des limitations intellectuelles ou techniques en regard des exigences du contexte d'études.

De quoi est donc fait cet *amont* ? C'est à ce point que la démarche proposée par l'auteure s'inscrit dans le mouvement des histoires de vie dans le champ de la formation.

Car c'est bien leur histoire de vie qui amène nos étudiants à avoir fait tel ou tel choix de scolarité, à s'intéresser à certaines thématiques plutôt qu'à d'autres, à se sentir en affinité avec certaines théories plutôt que d'autres. C'est aussi à partir d'une recherche sur son histoire de vie que l'intéressé peut retrouver ou découvrir les ressources affectives, pragmatiques ou réflexives qui lui sont nécessaires dans le présent. Et c'est encore dans le travail de l'histoire de vie que peuvent être mises à jour les particularités du rapport à la scolarité, au travail intellectuel, aux difficultés relationnelles avec ses enseignants du passé et du présent, etc.

Mais l'approche biographique, par la médiation d'une mise en *récit* qui construit une *histoire*, apporte une dimension supplémentaire. Pour qu'un récit prenne corps, il faut une *intrigue* dans laquelle le protagoniste principal poursuit des buts et est confronté dans ses quêtes à des avatars qui concourent à leur réalisation ou l'en éloignent. Tout ceci présuppose la mise en évidence des logiques sous-jacentes à ses buts, elles-mêmes fondées sur des représentations de soi et du monde ainsi que des valeurs s'incarnant dans des valorisations socioculturelles. Dans le même temps, pour qu'il y ait *historicité*, une mise en perspective et en contexte du récit est indispensable. Il y a un point de départ, une visée qui s'est peu à peu construite et, finalement, une temporalité individuelle et sociale. C'est à ce point qu'émerge la question du *sens* qui doit être entendu dans sa double acception de signification et de direction. *Ce travail de mise en sens est le levier à partir duquel l'étudiant pourra avoir prise sur le monde de ses études*. L'implication lucide devient ainsi une sorte de pré-requis à la

réussite. Mais entendons-nous bien, la réussite peut également prendre la forme d'une décision réfléchie d'abandon ou de changement d'orientation dans ses études.

Dans le mouvement international des histoires de vie en formation, la recherche de Louise Bourdages se situe dans l'ensemble des travaux qui utilisent les histoires de vie comme un support dans l'accompagnement d'un objectif spécifique à un dispositif de formation¹, puisqu'il s'agit d'accompagner des étudiants dans la progression de leur cursus ou de leur recherche.

Ainsi l'intérêt de cet ouvrage, et non des moindres, est de nous convier dans une même approche, en tant qu'enseignant ou en tant qu'étudiant, à mieux comprendre les conditions existentielles d'une réussite scolaire et de nous offrir un outil précieux pour surmonter les difficultés de parcours.

Dr MARIE-CHRISTINE JOSSO
sociologue et anthropologue
professeure à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
membre-fondateur de l'Association internationale
des histoires de vie en formation

1. Josso, M.-H., « Histoire de vie et projet : les histoires de vie comme projet et les *histoires de vie* au service de projets », in *Éducation Permanente*, Paris, avril-mai 2000.

Avant-propos

De la thèse au livre, une petite histoire...

L'idée de ce livre a pris naissance un beau jour de mai 1993 lors d'un congrès de l'ACFAS à Rimouski. Je présentais une communication sur mes travaux de recherche doctorale en cours. Après mon exposé, un homme vient me voir, séduit par le mariage de la persistance au doctorat avec la question du sens. Les événements se poursuivent : la fin de la rédaction, le dépôt de la thèse, les corrections demandées par le jury et enfin, en octobre 1994, la soutenance de la thèse. J'envoie une copie de ma thèse à l'homme rencontré en mai et quelques semaines plus tard, je reçois une proposition de publication. J'accepte sans toutefois bien connaître les exigences de transformation d'une thèse en un livre.

Cette métamorphose s'étend bien au-delà de la réduction du nombre de pages ou de la suppression des chapitres portant sur la méthodologie. L'intention est différente, il ne s'agit plus de convaincre un jury de scientifiques. Un livre s'adresse habituellement à un public, le plus large possible. L'enjeu est donc de communiquer un message, une pensée, une réflexion sur un thème qui le concerne. Dans le cas présent, ce message, c'est l'importance de la question du sens dans un projet de formation tel le doctorat, mais aussi dans tout autre projet important de formation chez des adultes. La thèse s'intitule *La persistance au doctorat, une histoire de vie*. La persistance au doctorat est l'objet de recherche, l'histoire de vie est l'approche méthodologique utilisée pour faire émerger le sens de cette expérience dans la vie des sujets étudiés, candidats au doctorat. Le titre de la première édition, *La persistance au doctorat, une histoire de sens*, reflétait davantage ce message.

C'est donc grâce à Denis Rhéaume, alors directeur du GRES (Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur)¹ du réseau de l'Université du Québec, que ce livre a vu le jour. Son engagement, sa persistance et son regard critique tout au long du processus de transformation m'ont beaucoup aidée dans cette mise au monde. Je le remercie chaleureusement. Je veux également dire merci à une autre lectrice, Lucie Lavoie, qui, par sa sensibilité, son intuition et son sens de la communication écrite avec le public, m'a donné de judicieux conseils. Enfin, je veux remercier spécialement les sujets, cochercheurs et complices qui, pour la plupart, se sont rendus au bout de leur expérience doctorale.

Après quelques années, la première édition étant épuisée, nous avons convenu avec l'éditeur d'en produire une nouvelle légèrement modifiée. La structure du livre reste la même mais il s'est enrichi d'études récentes sur cette problématique de la persistance et de la non-persistance au doctorat ainsi que d'une préface et d'un épilogue. Enfin, le titre a été repensé dans la perspective d'un élargissement du public. En effet, les commentaires des lecteurs nous ont confirmé l'intérêt de ce livre pour les étudiants de tous les niveaux d'études supérieures.

1. Ce livre est en partie subventionné par le GRES.

Table des matières

Préface	IX
Avant-propos	XIII
Introduction	1
PARTIE I: Le contexte de l'étude	7
1. La persistance et la non-persistance au doctorat	9
2. La question du sens	31
3. Les histoires de vie	45
4. Mon récit autobiographique (Le récit de Louise, première partie)	55
PARTIE II: Les récits des sujets	63
5. Le récit de Louise (seconde partie)	67
6. Le récit de Jacques	79
7. Le récit de Florence	89
8. Le récit de Luc	101
9. Le récit de Marie-Claire	111
10. Le récit de Philippe	119
PARTIE III: Vers un modèle de la persistance au doctorat	127
11. De nouvelles connaissances sur la persistance au doctorat	129
12. Synthèse de l'interprétation des récits	141
13. Le sens et la persistance au doctorat, une dynamique personnelle	149

Conclusion	157
Épilogue	161
Bibliographie	163

Introduction

À qui s'adresse ce livre

Ce livre s'adresse à tous les étudiants qui, comme moi, vivent ou ont vécu la solitude et le doute constant face à leur capacité d'aller jusqu'au bout de leur projet d'études. Que ce soit au doctorat, à la maîtrise ou dans tout autre projet qui exige un effort supplémentaire à ceux déjà demandés par la vie quotidienne. Il peut aussi intéresser ceux qui songent à entreprendre un tel projet d'études, puisqu'en connaissant à l'avance tous les enjeux de l'expérience ils n'en seront que mieux équipés pour la traversée. Les amis et les conjoints peuvent aussi y trouver leur compte ; en saisissant mieux les angoisses, les difficultés et les moments de frénésie vécus par les candidats, ils sauront peut-être mieux comprendre l'état d'hermitage que nécessite cette expérience à certains moments.

Cet ouvrage s'adresse également à tous les directeurs de thèse ou de mémoire qui parfois, sans en avoir pleinement conscience, ont une influence déterminante sur le moral et la poursuite des études du candidat qu'ils supervisent. Cette influence est souvent sous-estimée, à cause du double rôle quasi paradoxal que doit jouer le directeur de thèse : d'une part, celui de complice de l'étudiant vis-à-vis du processus de découverte de nouvelles connaissances inhérent à la réalisation de la thèse ou du mémoire de recherche et, d'autre part, celui de critique de cette production de savoir, le directeur de thèse étant l'un des premiers représentants de la communauté scientifique auquel l'étudiant de doctorat va être confronté. De plus, ce double rôle est situé dans le contexte d'une « forte intensité relationnelle » qui serait même, selon

Le Bouedec¹ « de l'ordre de l'identification à son directeur », ce qui, parfois, rend la situation ambiguë et difficile pour les deux partenaires.

Mon intention n'est pas de dépeindre l'expérience doctorale comme un fait héroïque, mais comme l'une des aventures intellectuelles et émotives les plus exigeantes pour quiconque doit à la fois consacrer du temps et de l'énergie au reste de la vie quotidienne. J'irais même jusqu'à la comparer à une épreuve olympique. Nicole Clerc² écrivait, dans un article portant sur son expérience de la thèse, que la conception et l'écriture d'une thèse s'inscrivent dans une histoire de « vie entre parenthèses », que cela se passe dans une « phase hors du temps social et professionnel ». Une recherche doctorale n'est pas une recherche habituelle parce que les « enjeux de la thèse transforment la tâche en un pari sur soi et sur l'avancement de la connaissance ». La thèse est au cœur de l'expérience doctorale, en fait, elle en constitue l'essence même, et faire une thèse, c'est fondamentalement persister dans une direction, une idée que l'on fouille jusqu'à la moelle en ne sachant pas très bien si l'on va découvrir un trésor en cours de route ou seulement quelques pépites sans grande valeur. La recherche qu'elle exige va bien au-delà du seul objet de connaissance, elle est à la fois une recherche sur soi à cause de l'engagement de la personne dans toutes ses dimensions et du contexte initiatique dans lequel s'inscrit le doctorat dont l'aboutissement se concrétise au moment de la soutenance de la thèse. Cette symbiose entre le chercheur et son objet de recherche (Clerc, 1994) est source de plaisir et de passion mais génère aussi de l'angoisse et de la résistance.

Ce dont il est question

Cet ouvrage présente une étude sur la persistance au doctorat qui illustre l'expérience doctorale telle que vécue par six personnes en cours d'études. Trois femmes et trois hommes ont accepté de livrer leur intimité dans un récit autobiographique complété par des entrevues orales. Je suis l'une de ces candidates, alors que l'analyse de mon propre récit a permis de poser la question du sens de l'expérience doctorale en relation avec la persistance.

L'idée d'étudier la persistance dans les études de doctorat m'est d'abord venue de l'angoisse face à ma propre persistance depuis mon

-
1. LE BOUEDEC, G. et DE LA GARANDERIE, A. (1993), *Les études doctorales en sciences de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 29.
 2. CLERC, N. (1994). « L'espace-classe, emboîtements et déboîtements, La thèse, une expérience irremplaçable », dans *Perspectives documentaires en éducation*, n° 32, Paris, publié par le Centre documentaire de recherche de l'INRP, p. 39-55.

engagement dans mes études de doctorat. Inscrite depuis 1985, ayant peu de temps à consacrer à mes études, parce que j'occupe un emploi à plein temps et que je suis mère de deux jeunes enfants, je me dirigeais de façon assez évidente vers un abandon du type « à bout de souffle ».

En 1989, en tant que professeure d'université, je bénéficie d'un congé de développement professionnel. Je décide de consacrer cette année à mes études de doctorat ; je termine ma scolarité et réussis mon examen de synthèse. Je me retrouve donc avec le statut d'étudiante « en recherche ». Je suis, à ce moment-là, principalement en recherche d'un sujet de thèse puisque les thèmes choisis antérieurement n'ont plus de sens pour moi. C'est à cette période que le doute et l'angoisse de la persistance me tenaillent, au point que je décide d'explorer ce phénomène de la persistance au doctorat. Puis, en regardant autour de moi, j'ai découvert d'autres personnes qui vivaient le même doute face à leur volonté et à leur capacité de terminer et je me suis dit qu'il y avait sûrement un sens derrière tout cela !

Malgré les origines profondément personnelles de ce sujet, l'étude qui suit n'est pas seulement une introspection narcissique ; elle trouve des fondements sociaux dans la mesure où presque la moitié des étudiants inscrits dans les programmes de doctorat abandonnent effectivement leurs études, particulièrement dans les domaines de l'éducation et des sciences humaines. Le phénomène de la non-persistance au doctorat n'est toutefois pas nouveau, et des études sur cette question ont été publiées depuis le début des années 1960 aux États-Unis (Berelson, 1960 ; Tucker, Gottlieb et Pease, 1964). Les décennies suivantes voient paraître de nombreux articles, rapports de recherche et thèses de doctorat portant sur ce sujet, ce qui indique une préoccupation majeure à l'égard du problème de la non-persistance dans les études supérieures.

J'ai choisi d'examiner ce phénomène du point de vue de la persistance et non de celui de l'abandon. Persister signifie durer, continuer malgré les obstacles. Appliquée au domaine de la formation, cette définition suppose la poursuite de son projet de formation jusqu'à la fin et la gestion de ses difficultés (cognitives, affectives et autres) tout au long du parcours. Pour nous aider à mieux comprendre ce phénomène, il est important de savoir ce qui fait que l'on poursuit son projet d'études malgré les difficultés et dans des conditions qui ne sont pas toujours favorables à cette réalisation.

J'ai fait l'hypothèse que la persistance est liée au sens de cette expérience dans notre vie. Découvrir le sens d'un projet de formation ou de tout autre projet d'envergure n'est pas une tâche facile. C'est une question à laquelle la plupart des gens ne peuvent répondre directement.

Le sens n'est pas quelque chose d'inconscient, mais plutôt de sous-jacent ou de caché derrière des motifs apparents. Dans cette perspective, trouver le sens, c'est trouver le centre, *son centre* et poursuivre dans cette direction qui mène bien souvent au-delà de soi-même. Il existe de nombreuses acceptions du mot «sens». Je l'ai défini comme la direction (*l'intentionnalité*) et la valeur (*signification subjective*) d'un projet à réaliser.

Les questions qu'il faut se poser pour découvrir le sens sont les suivantes : quels sont les buts que je veux atteindre par ce projet de formation et quelle est l'importance ou la signification que j'attribue à cette réalisation ? On ne peut toutefois répondre adéquatement à ces deux questions sans faire un retour sur notre cheminement passé en regard de notre situation présente tout en jetant un coup d'œil vers le futur. Et puisque le sens implique de façon intrinsèque une dimension temporelle, l'une des approches privilégiées pour y accéder est celle des *histoires de vie*. Cette approche méthodologique est définie comme «une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels» (Pineau et Le Grand, 1993, p. 3).

Cette étude m'a permis de constater que le sens est unique pour chaque personne, qu'un projet peut avoir plusieurs sens pour un individu, que le sens n'est pas quelque chose d'immuable et qu'il peut changer au fur et à mesure que l'on avance dans un projet et au cours de notre vie. Elle m'a aussi permis d'identifier pour chacun le sens de son expérience doctorale et d'en établir le lien avec sa persistance. Cette relation n'est toutefois pas un simple lien de cause à effet entre le sens et la persistance, mais plutôt une relation de causalité circulaire où le sens et la persistance s'influencent mutuellement. Ainsi, j'ai représenté l'expérience doctorale comme une œuvre où la persistance symbolise la chaîne (continuité) autour de laquelle se construit la trame (le sens) de l'œuvre.

Les différents sens identifiés chez les sujets de l'étude sont les suivants : la réalisation ou l'accomplissement de soi, le besoin de relever un défi et de se confronter à soi-même, la volonté d'exceller dans un domaine de connaissances, la consolidation de son identité, le besoin de reconnaissance sociale et professionnelle, l'amélioration de son sentiment de compétence, le respect d'un engagement personnel, etc. Ce sont des thèmes qui touchent davantage le développement de la personne que l'obtention d'avantages sociaux, financiers ou liés à un prestige.

Cette étude sur la persistance au doctorat apporte une perspective différente au discours habituel de l'abandon dans les études universitaires. En plus de l'importance de la recherche de sens pour la formation, elle met l'accent non pas sur l'abandon mais sur la persistance, ce qui est à mon avis plus intéressant et plus fructueux. Étudier la persistance m'apparaît plus productif pour trois raisons : d'abord, les

nombreuses études antérieures n'ont pas réussi à déterminer la cause prépondérante de l'abandon, les facteurs sont si nombreux et leur combinaison si complexe qu'on n'arrive pas à en établir tous les liens. Par ailleurs, on ne sait pas si les raisons invoquées par les étudiants, par le biais des enquêtes et des sondages par questionnaires, sont les causes réelles de leur abandon. En conséquence, on n'arrive pas à trouver de solutions efficaces pour remédier à ce problème. Par contre, le fait d'étudier le phénomène sous l'angle de la persistance nous amène à travailler en amont de la situation, c'est-à-dire à mettre en place des moyens pour aider les étudiants à persister. Et la recherche de tels outils s'inscrit dans une conception de la mission de l'éducation qui va bien au-delà de la transmission des connaissances, des savoirs et des compétences, mais qui consiste à fournir aux apprenants le soutien nécessaire pour que chacun soit en mesure de découvrir par lui-même le sens qu'il veut donner à ses apprentissages.

La structure du livre

Le livre est composé de trois grandes parties. La première expose, dans un premier chapitre, l'état de la situation et de la recherche sur la persistance et la non-persistance au doctorat. Un second chapitre définit et explicite le concept de sens. Le chapitre suivant aborde l'approche des histoires de vie qui a été utilisée comme méthodologie de recherche. Le quatrième chapitre introduit la première partie de mon récit autobiographique, d'où a émergé la question du sens en relation avec la persistance au doctorat. La deuxième partie présente les récits autobiographiques de chacun des sujets ; ils ont été élaborés à partir des textes des sujets et des entrevues réalisées avec chacun. La troisième partie est consacrée à l'interprétation des récits et aux découvertes de l'étude, soit de nouvelles connaissances sur la persistance au doctorat, et enfin, la relation entre le sens et la persistance au doctorat, médiatisée par la dynamique personnelle de chaque individu. La conclusion du livre propose quelques pistes de réflexion qui se dégagent de cette étude.

L'utilisation en alternance du « je » et du « nous » tout au long de ce livre peut surprendre le lecteur. Ce va-et-vient s'explique par les différents rôles de l'auteure tout au long de cet ouvrage, soit celui de chercheuse qui a réalisé la recherche (pour l'utilisation du « nous ») et celui de sujet ayant participé à la recherche (pour l'utilisation du « je »).

Bonne lecture !

Partie I

Le contexte de l'étude

La première partie présente l'ensemble des éléments qui ont servi à construire notre recherche sur le phénomène de la persistance au doctorat. Cette première partie veut répondre aux interrogations suivantes, qui nous permettent de mieux comprendre dans quelle perspective ont été interprétés les récits des sujets de l'étude : Quel est l'état de la situation actuelle et où en est la recherche à propos de la persistance et de la non-persistance au doctorat ? Qu'entendons-nous par le « sens » dans le contexte de cette étude ? À quel cadre théorique renvoie la question du sens et quelles sont les frontières qui la délimitent ? Qu'est-ce que l'approche des histoires de vie, d'où vient-elle et qu'est-ce qui la caractérise ? Cette partie se termine par la présentation de la première partie de notre récit autobiographique (*Le récit de Louise*), d'où a émergé la question du sens en relation avec la persistance au doctorat.

1

La persistance et la non-persistance au doctorat

L'abandon des études est un problème crucial dans les universités québécoises. Une étude menée en 1990 à l'Université du Québec à Montréal révèle que :

Globalement, 52 % de tous les nouveaux inscrits ne complètent pas leurs études, soit 34 % pour les étudiants à temps complet et 64 % pour les étudiants à temps partiel du premier cycle et environ 50 % pour ceux des études aux cycles supérieurs. Ces résultats représentent les pourcentages d'abandons définitifs parmi les cohortes des nouvelles inscriptions de l'automne 1969 à l'automne 1985¹.

Ces données rejoignent de façon générale les taux d'abandon des études de premier cycle dans les universités canadiennes, américaines et anglaises, qui varient de 30 % à 50 % selon les domaines d'études et le statut des étudiants (Tinto, 1987 ; Nerad et Cerny, 1991 ; Tinto, 1993). Par ailleurs, nous n'avons trouvé aucune donnée concernant le taux d'abandon à l'université pour le reste de l'Europe occidentale (France, Allemagne, Espagne, etc.). Il semble que le type d'organisation des études supérieures dans ces pays ne mette pas en évidence le phénomène de l'abandon.

La situation n'est pas moins critique au niveau des études de doctorat. Aux États-Unis, le taux élevé de non-persistance dans les études de doctorat est perçu comme un problème important. Bair (1999) a recensé plus de quatre cents études portant sur la persistance et l'abandon aux

1. ROBITAILLE, M. (1991), « Persévérance et réussite. Quels facteurs favorisent nos étudiants ? » dans *Réseau*, Université du Québec, Québec, septembre, p. 13.

études supérieures, dont deux études majeures à l'échelle nationale, celle de Berelson (1960) et celle de Bowen et Rudenstine (1992) qui décrivent l'état de la situation des études graduées à travers le pays. Toutefois, les auteurs ne sont pas unanimes concernant les taux d'abandon : Tucker, Gottlieb et Pease (1964) mentionnent un taux d'abandon de 38,1 % ; Heiss (1970) indique de 30 % à 50 % selon les facultés ; Hobish (1979) estime à environ 45 % à 50 % le taux d'abandon au doctorat. Sproull (1970) et Bowen et Rudenstine (1992) mentionnent que le problème est plus aigu dans les facultés d'éducation qu'en arts et en sciences. En Grande-Bretagne, dans la majorité des études, le taux d'abandon au doctorat est de l'ordre d'environ 40 % (Leduc, 1990).

Au Canada et au Québec, la situation est sensiblement la même qu'aux États-Unis. Selon Hitchman (1976), cela peut s'expliquer par le fait que les universités canadiennes ont été grandement influencées par les professeurs américains et leurs pratiques, particulièrement dans les sciences sociales et humaines ; les universités canadiennes ont également importé l'organisation, les programmes d'études et les méthodes des universités américaines. Quelques études ont été réalisées au Canada et au Québec sur le problème spécifique de la persistance et de la non-persistance au doctorat (Cooper, 1982 ; Zepa-Pulido, 1983 ; Yeates, 1991 ; Bourdages, 1994 ; Lussier, 1995 ; Gonzalez, 1996 ; etc.)

Par ailleurs, plusieurs études (Berelson, 1960 ; Sternberg, 1981 ; Monaghan, 1989 ; Nerad et Cerny, 1991 ; Bowen et Rudenstine, 1992 ; Isaac, Quinlan et Walker, 1992 ; Ferrer de Valero, 1996 ; Golde, 1996 ; Bauer, 1997) ont permis de constater que les taux d'abandon au doctorat sont sensiblement différents selon les domaines d'études. Pour illustrer cette situation, nous avons calculé (voir tableau 1) les taux d'abandon dans quelques programmes de doctorat de l'Université de Montréal, à partir d'une étude statistique sur les diplômés attribués, les abandons, les échecs et la durée des études en trimestre pour les cohortes de 1977-1978 à 1987-1988².

Ce tableau nous indique que les taux d'abandon au doctorat sont en général plus élevés dans les sciences humaines et en éducation que dans les sciences pures. Ce phénomène est expliqué plus loin dans la section sur les difficultés liées à la recherche et à la rédaction de la thèse.

Après avoir exploré le concept de persistance, ce chapitre présente l'état de la recherche sur la persistance et la non-persistance dans les études doctorales.

2. Cette étude, réalisée par la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en juin 1988, n'est pas publiée.

Tableau 1
Taux d'abandon de quelques programmes de doctorat
de l'Université de Montréal (cohortes de 1977-1978 à 1987-1988)

Chimie	12,8 %
Géologie	10,5 %
Mathématiques	27,3 %
Sciences biologiques	19,6 %
Pharmacologie	16,7 %
Géographie	38,5 %
Littérature	38,2 %
Philosophie	38,8 %
Sociologie	33,6 %
Sciences politiques	44,3 %
Sciences économiques	41,0 %
Études anglaises	45,0 %
Études françaises	62,7 %
Administration scolaire	70,7 %
Andragogie	41,9 %
Éducation comparée	42,4 %
Enseignement primaire	33,3 %
Enseignement secondaire et collégial	53,1 %
Orthopédagogie	41,6 %

Le concept de persistance

Le mot persistance est associé aux termes suivants: persévérance, ténacité, durabilité, constance et continuité. Le mot persister veut dire « demeurer ferme, constant dans ses décisions, ses actions » et « durer, continuer d'exister » (*Le Petit Larousse*, 1993, p. 768); est persistant celui « qui persiste, qui se maintient sans faiblir ou qui dure malgré les obstacles » (*Le Petit Robert*, 1987, p. 1409).

Le concept de persistance a été étudié surtout dans le domaine de la psychologie, où il est défini comme une caractéristique importante du comportement intentionnel (Hebb, 1949). Par ailleurs, Peak (1955), Atkinson (1957) et Atkinson et Feather (1966) ont étudié ce concept en relation avec la motivation. Selon Feather (dans Atkinson et Feather, 1966), la situation de persistance est semblable à une résolution de problème complexe où l'individu est constamment confronté au choix entre continuer dans la tâche non résolue ou entreprendre une tâche alternative.

Il existe également un courant de recherche issu des théories socio-cognitives de l'apprentissage qui porte sur la motivation scolaire où la persistance est vue comme l'une des conséquences de la motivation (Meyer, 1987; Dweck, 1989; McCombs, 1989; Zimmerman, 1990; Viau et Barbeau, 1991; Tardif, 1992; Viau, 1994; etc.).

Cependant, dans ce type d'étude, axé sur les comportements, le rôle du contexte et les facteurs inhérents à la situation sont complètement ignorés puisque l'accent est mis sur la structure ou les traits de personnalité indépendamment de la situation. Ces théories nous apprennent peu sur un phénomène aussi complexe que la persistance parce qu'elles sont une représentation fractionnée et simplifiée de la réalité. À part le courant sur la motivation scolaire, les autres théories ne situent pas le concept de persistance dans un contexte d'apprentissage scolaire. Il nous apparaît fondamental de définir le concept de persistance dans ce contexte puisque le doctorat est une situation d'apprentissage qui est sanctionnée par un diplôme, comme le sont les parcours scolaires antérieurs, et ceci, malgré des différences importantes dans la nature, les formes et les modes d'apprentissage de ce niveau d'études.

La plupart des études sur la persistance au doctorat définissent les étudiants persistants comme étant ceux qui ont terminé et obtenu leur diplôme; les non-persistants sont ceux qui se sont retirés officiellement du programme avant d'avoir obtenu leur diplôme. Certains auteurs incluent dans cette catégorie les étudiants qui ne se sont pas réinscrits dans leur programme durant au moins un an; en anglais, on les appelle aussi *dropouts*, *non-graduate*, *stopouts*, *unsuccessfull students*, etc.

Dans la présente étude, l'étudiant persistant au doctorat renvoie de façon plus spécifique à l'étudiant actif, c'est-à-dire celui qui continue à travailler à son programme d'études; en anglais, on l'appelle *continuing student* (Foote, 1988). Cette définition du terme « persistant » correspond davantage au sens attribué à ce mot dans la langue française.

L'état de la recherche sur la persistance et la non-persistance dans les études universitaires et au doctorat

La question de la persistance et de la non-persistance dans les études universitaires, tant au premier cycle qu'aux cycles supérieurs (maîtrise et doctorat), a fait l'objet de nombreuses recherches. Nous ne présentons ici que les études portant sur la persistance et la non-persistance au niveau du doctorat. La problématique des abandons au premier cycle universitaire est centrée davantage sur l'intégration sociale et scolaire de l'étudiant dans son milieu universitaire (Pascarella et Terenzini, 1980; Tinto, 1987, 1993); certains auteurs (Spady, 1971; Tinto, 1975; Chénard, 1989) y distinguent les transferts institutionnels de l'abandon de la poursuite des études. Mais, elle touche peu à la question de la durée des

études ni aux difficultés liées à la recherche et à la rédaction de la thèse. Pour leur part, les études portant sur la maîtrise rejoignent celles qui portent sur les études doctorales et y sont souvent intégrées.

Au niveau du doctorat, il existe deux catégories d'études que l'on peut distinguer soit par leur méthodologie soit par leur thème. Sur le plan méthodologique, on retrouve les études descriptives et les études théoriques. L'autre catégorie porte sur les thèmes suivants: d'abord, les études sur les difficultés liées à la recherche et à la rédaction de la thèse, ce qu'on appelle en anglais le phénomène *ABD* (*all but dissertation*); puis celles portant sur la durée des études doctorales.

Les études descriptives

Nous avons recensé plus d'une centaine de thèses de doctorat (américaines et quelques-unes canadiennes) et rapports de recherches portant sur le phénomène de la persistance au doctorat. Ces études sont pour la plupart descriptives, souvent quantitatives, et mettent en évidence la relation entre différents facteurs et la persistance et la non-persistance au doctorat. À l'instar de Bair (1999) nous constatons que la recherche sur ce phénomène est complexe, présente de nombreuses facettes et comprend un processus dynamique.

Nous avons regroupé ces facteurs en trois grandes catégories: les facteurs liés aux aspects personnels de l'étudiant, les facteurs touchant à son environnement socio-économique et les facteurs reliés à son environnement scolaire. Les facteurs liés aux aspects personnels sont l'âge, l'origine ethnique, le sexe, l'estime de soi, la motivation. Les facteurs touchant à l'environnement socio-économique de l'étudiant sont la provenance sociale et le niveau d'éducation des parents, le statut matrimonial, les ressources financières et le statut d'emploi. Enfin, les facteurs reliés à l'environnement scolaire sont le statut de l'étudiant, la perception de la valeur et de la qualité des cours, la relation et le soutien du directeur de thèse et des autres membres de la faculté³. Ces facteurs sont identifiés dans plusieurs études, mais leur relation avec la persistance ou la non-persistance au doctorat n'est pas toujours significative.

Reamer (1990) a effectué une recension des études descriptives où elle a identifié les dix variables qui sont le plus souvent retenues et qui sont également le plus souvent et constamment significatives en regard de la persistance et de la non-persistance au doctorat. Ce sont:

3. Pour une description détaillée de ces facteurs, vous pouvez consulter la thèse de l'auteure *La persistance au doctorat, une histoire de vie*, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1994.

- la motivation personnelle,
- l’interaction avec la faculté,
- l’interaction avec le directeur de thèse et le comité de thèse,
- le fait d’étudier à plein temps,
- le délai entre le diplôme antérieur et l’inscription au doctorat,
- l’âge,
- le sexe,
- l’appui du conjoint,
- le moment du choix du sujet de thèse,
- le domaine d’étude.

Selon Reamer, d’autres variables sont fréquemment examinées dans ces études descriptives, mais leur relation avec la persistance et la non-persistance au doctorat est souvent inconsistante et même contradictoire. Ce sont les sept variables suivantes :

- le statut matrimonial,
- les ressources financières,
- l’emploi et la carrière,
- la distance de l’université,
- le soutien de la famille,
- le nombre d’enfants,
- la différence entre les attentes de l’étudiant et la situation réelle.

Ces variables sont sensiblement les mêmes que celles identifiées récemment par Bair (1999) dans sa thèse portant sur une méta-synthèse de 115 études sur l’abandon et la persistance au doctorat dans les universités américaines.

Les études théoriques

Les études dites théoriques présentent différents modèles pour étudier la décision de persister ou non au doctorat (Reamer, 1990). Ces études sont réalisées dans la perspective de la prédiction du comportement de persistance ou de non-persistance dans les études doctorales. Selon Reamer (1990), ces études sont peu nombreuses (environ une quinzaine) et utilisent, pour la plupart, la psychologie et les concepts de personnalité comme fondements de leur cadre théorique. Ces concepts sont, entre autres, la peur du succès (Bishop, 1981 ; Wagner, 1986), le lieu de contrôle (*locus of control*) (Smith, 1985 ; Wagner, 1986) ; le degré de dépendance et le développement psychosocial (Weiss, 1987) et les variables de la personnalité (Hobish, 1979 ; Strasser, 1977).

Par ailleurs, d'autres auteurs ont utilisé différentes théories, telles la théorie des rôles (Lawson, 1985 ; Sauer, 1986), la théorie organisationnelle (Hiebert, 1983) et un modèle de participation des adultes fondé sur la typologie de Houle (Ordos, 1980). D'autres modèles décrivent le progrès de l'étudiant aux études supérieures (Girves et Wemmerus, 1988 et Tinto, 1993). Reamer (1990) constate que ces études théoriques amènent l'exploration de nouvelles catégories de facteurs reliés à la persistance et à la non-persistance au doctorat, mais que les résultats mitigés démontrent une fois de plus la complexité de l'ensemble des facteurs impliqués dans ce phénomène. Tinto (1993, p. 231) mentionne qu'il y a moins de recherches dites théoriques au niveau doctoral parce que, selon lui, la recherche au niveau gradué n'est pas encadrée ni par un modèle de compréhension ou une théorie de la persistance aux études supérieures, ni par des stratégies méthodologiques utilisées avec succès dans les recherches sur les études sous-graduées.

Pour sa part, Reamer (1990) a effectué une recherche sur la persistance chez des adultes au doctorat dans un programme d'extension en psychologie et en développement humain et organisationnel. Elle a fondé son étude sur la théorie de la décision de Janis et Mann (1977) : *Conflict decision making theory with post-decisional regret*. Cette théorie permettait d'intégrer les différents aspects de la persistance : personnels, institutionnels et environnementaux. Les résultats mettent en évidence six variables significatives reliées à la décision de persister ou non : le domaine d'étude, ne pas penser constamment à abandonner, être décidé à terminer, déménager pour se rapprocher de l'université, percevoir le directeur de thèse comme très aidant et percevoir les sessions de travail comme très utiles. La méthodologie de cette recherche ne permet pas d'avoir une vision d'ensemble du phénomène puisqu'elle n'établit pas de relations entre chacune de ces variables et que ces dernières ne touchent que le contexte scolaire.

Plus récemment, Tinto (1993) a élaboré un modèle longitudinal de persistance au doctorat largement inspiré de sa théorie de l'abandon aux études sous-graduées et fondé sur l'interaction académique et sociale ainsi que sur l'intégration des étudiants dans les différentes communautés liées à l'institution. Il établit cependant des différences pour le doctorat, soit une interaction plus importante de l'étudiant avec les communautés locales liées au département et à la faculté, et avec les communautés liées au domaine d'étude telles les associations professionnelles. Il ajoute à son modèle d'autres aspects, soit les demandes des communautés externes (telles la famille et l'emploi) qui créent parfois des conflits que les candidats doivent résoudre. Selon Tinto, ces demandes affectent l'intensité de la participation et de l'implication de l'étudiant dans la faculté. Par ailleurs, son modèle reflète un processus

longitudinal composé de trois phases distinctes : une phase de transition et d'ajustement, la phase de la candidature (où il réalise l'examen de synthèse) et, enfin, la phase de la recherche jusqu'à la soutenance de la thèse. Ce modèle est intéressant mais très complexe, comprenant de nombreuses variables en interaction. Il nous apparaît difficile à appliquer.

Les études sur les difficultés liées à la recherche et à la rédaction de la thèse (le phénomène ABD)

L'origine de l'expression *ABD* (*all but dissertation*) est attribuable à Berelson qui, en 1960, aux États-Unis, mena une vaste enquête auprès des étudiants de maîtrise et de doctorat. Cette expression caractérise l'étudiant de doctorat qui a terminé toutes les étapes de son programme sauf la rédaction de la thèse. La majorité des études recensées avant les années 1990 avaient montré que c'est au moment de la préparation et de la rédaction de la thèse que le plus grand nombre d'étudiants abandonnent (Berelson, 1960; Feldman, 1974; Hobish, 1979; Payette, 1981; Sternberg, 1981; Cooper, 1982; Hassan-Shahriari, 1983; Jacks, Chubin, Porter et Connolly, 1983; Schultz, 1983; Zerpa-Pulido, 1983; Valentine, 1986). Des études récentes (Bowen et Rudenstine, 1992; Nerad et Cerny, 1993; Golde, 1995) nuancent cette affirmation. Selon ces auteurs, il semble que près des deux tiers des abandons surviennent avant la candidature ou durant les trois premières années. Toutefois, un nombre important d'étudiants abandonnent à cette étape de la réalisation de la thèse et il demeure que ce groupe de non-persistants que sont les ABD pose un problème important aux universités et aux candidats eux-mêmes puisque les énergies, les efforts et l'argent investis sont énormes pour se rendre à cette étape du doctorat.

Berelson (1960) mentionne que les *ABD* se retrouvent en majorité dans les sciences sociales et humaines. Sternberg (1981) arrive aux mêmes conclusions et explique ce phénomène par le fait que c'est dans ces domaines que l'on retrouve les vraies thèses (*full dissertation*). Selon Sternberg (1981), ce type de thèse comprend six étapes : 1) une recension d'écrits exhaustive ; 2) l'élaboration d'une problématique et la formulation d'hypothèses sur une question qui en fera une contribution originale dans le domaine ; 3) une recherche expérimentale ou un travail sur le terrain avec des sujets et / ou des groupes ; 4) l'élaboration d'une méthodologie pour analyser les données recueillies ; 5) une longue description de l'analyse et de la discussion des résultats ; 6) une soutenance de thèse orale et formelle devant un jury. Dans le domaine des sciences pures (*hard and life sciences*), la thèse ne requiert pas toutes ces composantes. Sternberg (1981) conclut que l'ampleur de la thèse exigée dans le domaine des sciences sociales, humaines et de l'éducation

pourrait expliquer, en partie, le plus fort pourcentage d'abandon dans ces disciplines. De plus, dans le domaine des sciences pures, l'organisation de la recherche en laboratoire et le fait de travailler au sein d'une équipe pourraient favoriser la persistance dans ce domaine.

Selon Sternberg (1981), la non-persistance, à cette étape du doctorat, est attribuable au manque de préparation des candidats. D'autres auteurs (Berelson, 1960; Gregg, 1971; Grissom, 1985; Reiff, 1992; Karolyi, 1993; Kluever, 1997) ont également mentionné ce manque de préparation et de connaissance des exigences de la tâche de recherche et de rédaction de la thèse; exigences qui se situent au plan intellectuel, affectif, financier, de la planification du temps et de l'établissement des priorités.

Par ailleurs, un auteur américain (Mah, 1986) a élaboré un modèle du processus d'abandon au moment de la thèse (*Mah's Attrition Process Model*). Le modèle de Mah est fondé sur la théorie de la décision où il a identifié un processus cyclique continu jusqu'à la fin de la thèse. Ce processus est élaboré à partir de quatre points ou moments de décision où l'étudiant évalue ses engagements et ses distractions: ce sont des points (ou moments) relatifs à la priorité du doctorat (est-ce que le doctorat est ma priorité?), au temps de travail sur la thèse (est-ce le temps de travailler à ma thèse?), aux exigences du comité de thèse (est-il possible de répondre aux exigences du comité de thèse?) et à l'apprentissage qui doit être fait pour répondre aux attentes du comité (est-il possible d'apprendre comment répondre à ces attentes?). Pour chacun de ces moments, l'étudiant doit évaluer sa décision en tenant compte de ses engagements ou de ses distractions. À partir de ce modèle, Mah (1986) a constaté que les étudiants qui abandonnent au moment de la thèse sont en général plus distraits de leurs études de doctorat que ceux qui ont terminé, qu'ils ont des difficultés à répondre aux exigences de leur comité de thèse et que l'obtention du diplôme n'est plus une priorité pour eux.

Par ailleurs, les études recensées sur les ABD font état de deux sous-catégories de difficultés pouvant expliquer la non-persistance des étudiants à cette étape du doctorat: ce sont les difficultés d'ordre scolaire et les difficultés d'ordre non scolaire.

Les difficultés d'ordre scolaire

Les difficultés d'ordre scolaire portent sur deux aspects de l'expérience doctorale: d'abord, sur la tâche de recherche et de rédaction de la thèse, puis sur la supervision de la recherche qui comprend la relation avec le directeur de thèse.

Leduc (1990) décrit les principaux problèmes éprouvés par les étudiants au moment de la recherche et de la rédaction de la thèse. Il s'agit d'abord de la définition d'un problème de recherche : il arrive que souvent l'étudiant s'engage dans un projet de recherche de trop grande envergure ou qu'il choisisse un sujet inaccessible ou trop limité (Muszynski, 1988) ou encore un sujet qui ne correspond pas à l'expertise des professeurs disponibles pour le superviser (Muszynski, 1988 ; Lenz, 1994 ; McCabe-Martinez, 1996). Valentine (1986) et Cooper (1982) avaient également constaté cette difficulté relative au sujet de recherche. Un autre problème est celui de la planification et de la gestion du projet de recherche. Sur le plan de la gestion du temps, l'étudiant perd trop de temps et éprouve des difficultés à respecter ses échéanciers. Sur le plan de la planification du projet de recherche, l'étudiant a parfois des difficultés à établir les liens entre les différentes parties de sa recherche, soit la question, la cueillette et l'analyse des données. Plusieurs étudiants éprouvent des difficultés sur le plan méthodologique (Eggleston et Delamont, 1983). Enfin, la rédaction de la thèse en tant que telle est l'un des problèmes les plus fréquents rapportés dans les enquêtes recensées par Leduc (1990). Les difficultés mentionnées vont du manque de structure du matériel à la difficulté de faire un plan, aux problèmes d'écriture et d'organisation du texte, en passant par la présentation de la thèse et les barrières psychologiques relatives au démarrage de cette tâche.

Rudd (1986) ajoute à ces difficultés, le manque de vision claire d'un problème et une faible capacité à rédiger rapidement. De plus, il mentionne que sur le plan de la recherche, le plus grand problème est le manque de résultats.

Mais qu'est-ce que cela veut dire exactement le manque de résultats ? Comment peut-on ne pas avoir de résultats dans une recherche ? La signification du terme « résultats » est, d'une part, intimement liée à l'approche de la recherche. Si l'on mène une recherche de type quantitatif, on n'a pas le même genre de résultats que si la recherche est de type qualitatif et porte sur une étude approfondie de quelques cas. D'autre part, cette question des résultats de recherche nous amène à interroger la définition des objectifs et des finalités d'un programme de doctorat. Dans le document d'information de la Faculté des sciences de l'éducation (section orthopédagogie) de l'Université de Montréal (mars 1988), il est mentionné que :

L'objectif premier d'un programme de Ph.D. consiste à parfaire la formation à la recherche des étudiants tout en contribuant au développement d'une discipline particulière.

Si l'on interprète cet objectif comme étant d'abord un objectif de formation à la recherche, l'important, dans une recherche doctorale, n'est

pas d'obtenir à tout prix des résultats, mais d'apprendre de quelle façon exploiter les données de la recherche, qu'il y ait ou non des résultats plus ou moins spectaculaires. Porter et Wolfe (1975, p. 1054) vont dans le même sens : « *If training is the primary function, how important is it that the results be original, positive, or significant ?* »

L'étude d'Isaac, Quinlan et Walker (1992), portant sur la perception des doyens à propos de la thèse de doctorat, révèle que les doyens des facultés ne s'entendent pas sur les buts de la thèse de doctorat : 46 % des répondants mentionnent que le but de la thèse est la démonstration d'habiletés de recherche, 31 % des répondants croient que le but de la thèse est l'entraînement des étudiants aux habiletés et méthodes de recherche et, enfin, environ 25 % des répondants sont d'avis que la thèse doit être une contribution au développement des connaissances dans un domaine.

Les deux premiers objectifs mentionnés ci-dessus, soit la démonstration d'habiletés de recherche et l'entraînement aux habiletés de recherche, nous apparaissent paradoxaux. Comment peut-on à la fois s'entraîner et démontrer qu'on a des habiletés en recherche ? Comment les étudiants peuvent-ils s'y retrouver lorsque les membres des facultés (doyens, professeurs et directeurs de thèse, etc.) ne s'entendent pas sur les buts et le rôle même de la thèse dans un programme de doctorat ? Ces confusions et contradictions pourraient-elles avoir une influence sur la persistance au doctorat chez certains étudiants ? Aucune étude n'a abordé cette problématique.

L'autre aspect des difficultés d'ordre scolaire est lié à la supervision de la recherche et à la relation avec le directeur de thèse. Leduc (1990) rapporte plusieurs études sur la satisfaction des étudiants gradués par rapport à la qualité de la supervision dans leurs études supérieures. Il semble que la supervision dans les études supérieures, tant aux États-Unis qu'en Grande-Bretagne, soit un problème majeur qui peut entraîner l'abandon ou allonger indûment la durée des études. Leduc (1990, p. 33) rapporte que : « Selon trois études (Welsh, 1979 ; McAleese et Welsh, 1983 ; Battersby et Battersby, 1980), le pourcentage d'étudiants qui expriment des réserves sur la supervision se situe entre 40 % et 60 % . »

Heiss (1970), Duncan (1976), Arce et Manning (1984) et Valentine (1986) ont également démontré que le soutien du directeur de thèse est une variable très importante dans la persistance au doctorat. Dans sa méta-synthèse sur l'abandon et la persistance au doctorat, Bair (1999) a recensé plus d'une cinquantaine d'études démontrant l'importance de la relation entre le superviseur et l'étudiant et les autres membres de la faculté. Toutefois, sans préciser le type d'appui qu'il devrait apporter à l'étudiant, toutes les études s'entendent sur le fait que mieux l'étudiant est encadré, meilleure est la relation avec son directeur de thèse, plus ses

chances de persister sont grandes. Mais qu'est-ce que cela signifie, « être bien encadré » ? Y a-t-il une règle générale pour tous les étudiants ou des formes spécifiques d'encadrement selon les caractéristiques de chaque étudiant ? Une étude récente nous apporte quelques réponses à ces questions. Royer (1997) a réalisé une thèse de doctorat sur un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines au Québec. L'objet de sa recherche portait sur « la façon dont des experts dirigent la recherche doctorale, la façon dont ils conçoivent cet aspect de leur tâche professorale, son contexte et leur rôle de directeur de recherche [...] » (Royer, 1998, p. 23). Elle a interviewé douze directeurs de recherche reconnus pour leur expérience (avoir dirigé plus de cinq candidats ayant obtenu leur diplôme) et pour leur excellente réputation, c'est-à-dire offrant « une direction de recherche d'une qualité supérieure à la moyenne » (Royer, 1998, p. 25). Son modèle de direction de recherche tel que décrit par les experts interviewés comprend les éléments suivants : trois moments importants, soit le départ, la conceptualisation et la planification, la rédaction et l'évaluation ; trois moyens principaux, soit les rencontres, les suggestions de lecture, le travail sur les textes ; quatre conditions assurant la qualité : l'intérêt, la compétence, la disponibilité, le respect ; de multiples rôles : aide, guide, professeur, critique et avocat ; et, enfin, des retombées positives pour l'étudiant et le professeur malgré les lourdes exigences de la tâche (Royer, 1998, p. 80).

D'autres recherches font état d'une relation de tutorat positive entre les directeurs de thèse et les étudiants persistants (Papa-Lewis, 1984 ; Girves et Wemmerus, 1988 ; Nerad et Cerny, 1991 ; Golde, 1994 ; Gell, 1995 ; Ferrer de Valero, 1996 ; McCabe-Martinez, 1996 ; Presley, 1996 ; Faghihi, 1999 ; etc.) ; de l'importance de l'accessibilité au directeur de thèse (Heiss, 1970) ; d'un rôle de conseiller où le directeur de thèse est appelé à superviser le contenu et la méthodologie de la recherche, à critiquer, à encourager l'étudiant, à l'aider à garder confiance en lui-même, à le stimuler intellectuellement (Cooper, 1982). Cooper ajoute que lorsque le directeur de thèse n'est pas disponible ou qu'il n'apporte pas l'aide nécessaire aux étudiants, le sentiment d'estime personnelle de ces derniers diminue et ils ont tendance à projeter leurs insatisfactions sur leur directeur. Bowen et Rudenstine (1992, p. 260) considèrent la supervision au doctorat comme « *the most variable of all variables* ». Cela reflète bien l'importance de cet aspect de l'expérience doctorale.

Markle (1976) a mis en évidence le lien entre la réussite de la thèse (*thesis productivity*) et le degré de compatibilité entre l'étudiant et le directeur de thèse. Son hypothèse est que la réussite de la thèse varie directement en fonction de la compatibilité entre l'étudiant et le directeur de thèse. Ses questions de recherche sont les suivantes : 1) si l'étudiant et le directeur de thèse sont hautement compatibles, vont-ils bien travailler

ensemble? 2) si l'étudiant et le directeur de thèse travaillent bien ensemble, seront-ils très productifs en ce qui concerne le projet de thèse? Il a évalué le degré de compatibilité par la formule de Schutz (1966), une mesure de compatibilité entre les groupes appelée *interchange*. Son hypothèse s'est confirmée partiellement dans le sens suivant: si le directeur de thèse et l'étudiant sont très compatibles, l'effet sur la productivité⁴ sera positif seulement si l'accessibilité au directeur de thèse est grande (*high supervisor accessibility*). Cette notion d'accessibilité au directeur de thèse revient souvent dans les études recensées; mais l'on ne précise pas la signification de cette notion. Est-ce que l'accessibilité renvoie uniquement à la disponibilité temporelle de la personne ou bien cette notion sous-entend d'autres caractéristiques telles que l'accueil, l'ouverture d'esprit ou un contact chaleureux?

Rudd (1986) fait une critique intéressante de la direction des thèses de doctorat dans les universités. Il relève le manque de consensus dans la façon de diriger les thèses, ainsi que le manque d'expérience de certains professeurs dans la recherche, en affirmant qu'il n'est pas suffisant d'avoir obtenu un doctorat pour pouvoir superviser un étudiant. Il mentionne enfin que la pratique de confier à un seul professeur la tâche de diriger la thèse d'un étudiant peut entraîner certains problèmes; par exemple, lorsque le professeur s'absente pour un congé sabbatique ou quitte son emploi, l'étudiant se retrouve seul et doit chercher un autre directeur. Par ailleurs, le fait d'avoir deux codirecteurs de thèse peut aussi créer certains problèmes s'ils ne s'entendent pas ou n'ont pas une vision commune de la thèse de l'étudiant.

Leduc (1990) mentionne que le rôle du directeur de thèse est différent selon la conception que celui-ci se fait de la nature de la thèse de doctorat. Si le directeur voit la thèse comme une contribution importante à l'avancement des connaissances dans un domaine, il interviendra autrement que s'il voit la thèse et le doctorat comme une occasion d'apprentissage et d'entraînement à la recherche universitaire. De plus, les rôles des directeurs de recherche sont multiples et complexes. Leduc (1990) relève trois types de rôles tenus par les directeurs de recherche: 1) les rôles personnels, où le directeur établit une relation étroite et amicale avec l'étudiant et encourage ce dernier tout au long de sa démarche; 2) les rôles professionnels, où le directeur enseigne les habiletés de recherche nécessaires, critique et commente les textes des étudiants et donne des conseils sur les plans théorique et méthodologique et évalue la thèse; 3) les rôles administratifs, où le directeur doit gérer son temps pour donner rapidement une rétroaction à l'étudiant,

4. La productivité étant mesurée par la capacité à réaliser le plus de tâches complexes possibles par unité de temps passé à travailler ensemble sur la thèse.

soit au moment de la remise d'un texte, soit pour une rencontre avec l'étudiant, soit encore pour une demande de type administratif. Quant aux styles de supervision, ils vont de la non-directivité quasi totale à une direction étroite et structurée tout au long du processus de recherche. Il semble que sur ce plan les étudiants préfèrent une direction plutôt structurée, combinée à une relation chaleureuse. Il semble que ce soit là le portrait idéal d'un directeur de thèse !

Par ailleurs, combien d'étudiants vivent des difficultés relationnelles importantes avec leur directeur de thèse, allant du conflit de personnalité jusqu'à l'absence totale de relation ? Et ce type de difficultés n'est pas facile à résoudre. Rudd (1985) explique le fait que plusieurs étudiants ne réagissent pas lorsque cette situation se présente par le manque de conscience du problème ou la crainte d'avoir d'autres ennuis avec l'université.

Une recherche menée par Heinrich (1991) a mis en lumière un autre aspect des relations de supervision au doctorat, celui de la relation entre un directeur de thèse masculin et une candidate féminine. L'auteure distingue trois types de rôles dans les relations entre le directeur de thèse et la candidate au doctorat :

The three types of role relationship between male advisors, whose behavior reflected a masculine approach to advisement, and their women advisees were the: 1) guru-harem, 2) casanova-sex object, and 3) intellectualized-object. Male advisors, whose behavior reflected a feminine approach, played the role of inadequate types of advisors to overly competent women advisees. Male advisors, whose behavior reflected an androgynous approach to advisement, and their advisees assumed roles of father-daughter and colleague-colleague⁵.

L'auteure conclut que c'est le type androgyne de supervision (rôle de collègue-collègue) qui est le modèle optimal et qui peut transformer le modèle universitaire dominant (*dominator model*) en un modèle de collaboration (*partnership model*).

Cette étude illustre, sous un autre angle, la complexité de la supervision des études doctorales. Par ailleurs, il ne faudrait pas oublier que le directeur de thèse n'est pas le seul élément de soutien pour l'étudiant : il y a aussi le comité de thèse, les autres étudiants de doctorat et les autres membres de la faculté. Pour étudier l'ensemble de ces éléments en tant que facteurs de persistance, il faudrait d'abord définir de façon plus précise le rôle de chacun. Il serait aussi intéressant d'essayer de distinguer ce qui relève de la causalité et ce qui appartient

5. HEINRICH, K.T. (1991), « "Loving Partnership", Dealing with Sexual Attraction and Power in Doctoral Advisement Relationship », *Journal of Higher Education*, vol. 62, n° 5, p. 522.

aux conséquences de l'encadrement: par exemple, est-ce que ce sont les bons contacts qui favorisent la persistance ou la persistance qui favorise les bons contacts? De plus, ne serait-il pas important de préciser le type d'encadrement auquel l'étudiant s'attend de la part du directeur de thèse? Et à quelles demandes s'attend le directeur de thèse de la part de l'étudiant? Les problèmes de relations entre l'étudiant et le directeur de thèse proviennent parfois des malentendus reliés à des attentes non clarifiées de part et d'autre.

Par ailleurs, l'étudiant ne devrait-il pas aller chercher de l'aide aussi dans son milieu de travail lorsque c'est possible, ou auprès de collègues ou d'amis? Enfin, quelle est la part d'autonomie, de gestion et de responsabilité de l'étudiant dans cette dynamique?

Malgré toute l'importance attribuée à ce facteur dans la persistance au doctorat, on ne peut conclure que l'encadrement fourni par le directeur de thèse soit le seul facteur qui fait que l'on termine ou non un doctorat; nous connaissons tous des candidats qui ont obtenu leur doctorat en ayant bénéficié de très peu de soutien de leur directeur de thèse. Cependant, c'est un aspect très important de l'expérience doctorale et il est urgent de s'interroger sur les pratiques actuelles de supervision de la recherche ainsi que sur les conséquences de cette situation problématique sur la persistance au doctorat.

Par ailleurs, il ne faudrait pas minimiser l'importance de l'interaction entre l'étudiant et les autres membres de la faculté et les attentes de l'étudiant vis-à-vis la communauté universitaire. Tinto (1993) et Golde (1994) insistent sur l'importance de l'intérêt vis-à-vis les étudiants de la part des membres de la faculté et d'un environnement sain et stimulant pour l'étudiant.

Les difficultés d'ordre non scolaire

La recherche de Cooper (1982), portant sur les facteurs scolaires et non scolaires qui interviennent dans le développement et l'achèvement d'une thèse de doctorat, a démontré que les motifs invoqués par les étudiants qui ont abandonné leur programme sont, pour la plupart, reliés à des facteurs non scolaires. Les difficultés mentionnées sont les difficultés familiales, la distance géographique de l'université, les difficultés financières, un manque de motivation, ainsi que la peur, le stress, l'anxiété et la frustration. D'autres auteurs mentionnent également ces difficultés au moment de la réalisation de la thèse de doctorat (Renetzsky, 1967; Hassan-Shahriari, 1983; Jacks, Chubin, Porter et Connolly, 1983; Schultz, 1983; Zerpa-Pulido, 1983; Lovitts, 1996). On mentionne également le changement de priorités (Zerpa-Pulido, 1983; Rudd, 1986) et l'image de

soi négative (Heiss, 1970 ; Cooper, 1982 ; Hassan-Shahriari, 1983 ; Reiff, 1992 ; McCabe-Martinez, 1996), la peur du succès (Bishop, 1981), la dépendance, un seuil de tolérance à la frustration plutôt bas (Muszynski, 1998), le perfectionnisme et la procrastination (Germeroth, 1991 ; Lenz, 1994 ; Green, 1997) ou encore des attentes irréalistes vis-à-vis les études supérieures (Golde, 1996) parmi les facteurs pouvant influencer la persistance de manière négative durant la rédaction de la thèse.

De plus, selon Payette (1981), plusieurs étudiants ont des difficultés à mener de front les activités professionnelles de leur emploi et les activités de recherche et de rédaction de thèse. Il mentionne également que la solitude éprouvée lors de la rédaction de la thèse serait une grande difficulté pour certains étudiants. Leduc (1990, p. 14) rapporte à ce sujet : « Eggleston et Delamont (1983), Rudd (1985) et Welsh (1979) mentionnent la solitude comme l'un des problèmes personnels les plus importants auxquels font face les étudiants gradués. » D'autres études (Welsh, 1979 ; Germeroth, 1991) mentionnent également l'isolement intellectuel, en plus de la solitude, à titre de difficulté reliée à la recherche et à la rédaction de la thèse de doctorat. Par ailleurs, selon les études de Brien (1992) et de Karolyi (1993) citées dans Bair (1999, p. 24), « *the never-quit attitude* » est vue comme l'une des variables endogènes les plus influentes sur la persistance au doctorat.

Barzun (1968) résume bien la situation :

The dissertation is the last step in a costly and time-consuming process and is often beyond the endurance of many able students, not intellectually, but financially, socially and emotionally⁶.

Les études sur la durée des études doctorales

Cette question de la longue durée des études a fait l'objet de plusieurs études (Evangelauf, 1989 ; Monaghan, 1989 ; Ziolkowski, 1990 ; Isaac, Quinlan et Walker, 1992). Un rapport publié par le National Research Council aux États-Unis (1989) révèle que la longueur moyenne des études doctorales aurait augmenté d'environ 30 %, passant de 5,4 ans en 1967 à 6,9 ans en 1987. Ce rapport mentionne également que la durée médiane des études doctorales varie selon les disciplines : elle est de 5,8 ans en génie, 6,5 ans en sciences biologiques, 7,9 ans en éducation et 8,4 ans en sciences humaines. Bowen et Rudenstine dans leur étude (1992) arrivent sensiblement aux mêmes données. Selon Evangelauf (1989), cette longue durée peut décourager bien des candidats au doctorat.

6. BARZUN, J. (1968), *The American University*, New York, Harper and Row, p. 99.

Certains auteurs (Evangelou, 1989; Monaghan, 1989; Ziolkowski, 1990) expliquent la plus longue durée des études en sciences humaines et en éducation par le fait que l'étudiant effectue sa recherche de façon solitaire dans ces domaines. Dans le domaine des sciences pures et appliquées, les étudiants font souvent partie de groupes de recherche et prennent moins de temps pour obtenir leur doctorat. Par contre, certains étudiants vivent des difficultés avec les groupes de recherche, que ce soit un conflit d'intérêt avec le chercheur principal, qui est souvent le directeur de thèse de l'étudiant, ou la difficulté de se trouver un sujet de thèse qui corresponde aux intérêts à la fois de l'étudiant et du groupe de recherche.

La longueur de la thèse de doctorat est un autre facteur qui allonge la durée des études. Déjà, en 1960, Berelson soulevait ce problème. Ziolkowski (1990, p. 190) rapporte que, selon Berelson, le nombre médian de pages acceptées en 1957-1958 était d'environ 105 pages pour les thèses présentées en sciences physiques, de 108 pages en sciences biologiques, de 226 pages en sciences sociales et de 285 pages en sciences humaines. Si l'on ajoute les éléments liés à la nature de la thèse dans les sciences humaines et sociales, on comprend mieux la plus longue durée des études dans ces domaines.

Selon Ziolkowski (1990, p. 188), les autres facteurs qui allongent la période d'obtention du doctorat sont: le fait que les étudiants réalisent leurs études à temps partiel et le type de support financier dont bénéficient les étudiants. Il mentionne que selon le *Summary Report 1987*, les étudiants qui reçoivent des bourses d'études obtiennent leur diplôme beaucoup plus rapidement que ceux qui doivent se fier à leurs propres gains ou emprunts. Ces données sont confirmées par l'étude de Bowen et Rudenstine (1992); toutefois ces derniers mentionnent que les étudiants qui ont un emploi d'assistant d'enseignement persistent davantage et terminent plus rapidement que ceux qui obtiennent des bourses, probablement à cause de l'interaction qu'ils ont avec la faculté et les autres étudiants.

Même si la thèse de doctorat est considérée comme la pierre angulaire d'un programme de doctorat et qu'il ne semble pas exister de véritable alternative à cette exigence, certains auteurs (Monaghan, 1989; Ziolkowski, 1990; Isaac, Quinlan et Walker, 1992) tentent de trouver des solutions afin de pouvoir raccourcir la durée des études doctorales. Par exemple, Ziolkowski (1990) propose d'imposer une limite formelle au nombre de pages de la thèse de doctorat et même de refuser celles qui seraient trop longues. Monaghan (1989), de son côté, mentionne que certaines universités permettent une alternative à la thèse de doctorat, telle la présentation de plusieurs articles sur un sujet donné à rédiger seul ou en équipe. Mais plusieurs doyens de facultés semblent réticents

face à cette nouvelle procédure, certains soulevant le problème des droits d'auteurs lorsque les articles sont publiés. Monaghan rapporte les propos de l'anthropologue David Gibbons selon qui, dans certaines facultés, la thèse traditionnelle est un rite de passage et le test ultime. Une expérience récente a été menée (Kehrhahn, Sheckley et Travers, 1999) pour améliorer le rendement des étudiants et réduire la durée des études dans un programme de doctorat en éducation des adultes à l'Université du Connecticut. Les interventions proposées ont permis de réduire la durée des études doctorales pour les cohortes d'étudiants à temps partiel inscrites dans le nouveau programme. Ces interventions étaient les suivantes : 1) clarification des attentes de la faculté et rectification de celles des étudiants au sujet du processus, des jalons et du temps nécessaire pour terminer ; 2) intégration des différentes phases telles les cours, le développement de la recherche et l'étape de la rédaction de la thèse ; 3) amélioration et augmentation des supports fournis à l'étudiant tout au long du programme. Il ressort de cette étude une réduction significative du temps d'étude, toutefois on ne mentionne pas d'effet sur la persistance au doctorat.

Par ailleurs, y a-t-il un lien entre la durée des études et l'abandon au doctorat ? D'après Rudd (1985), la longue durée des études serait un facteur lié à la non-persistance au doctorat. Selon Bair (1999), quelques études récentes ont montré que plus la durée des études est longue, plus les chances sont grandes d'abandonner (Nerad et Cerny, 1991 ; Bowen et Rudenstine, 1992 ; Frasier, 1993 ; Ferrer de Valero, 1996). Cependant, selon Reamer (1990), la majorité des étudiants qui ont participé à son enquête ont abandonné très tôt dans leur programme, la moitié ayant quitté après deux ans et les trois quarts, au bout de trois ans. Nerad et Cerny (1991) concluent que contrairement à la croyance populaire, la majorité des abandons au doctorat se produisent bien avant la candidature (statut *ABD*) et non après. Dans leur étude, 24 % des étudiants avaient abandonné dans les trois premières années. D'autres auteurs (Tinto, 1993 ; Golde, 1996) constatent que plusieurs étudiants abandonnent dès la première année. Par ailleurs, Bowen et Rudenstine (1992) constatent que les abandons à l'étape *ABD* ont augmenté depuis les derniers vingt ans, ce qui signifie, selon Stark (1996, p. 13), « gaspillage et inefficacité » (cité par Golde, 1994, p. 18). Selon Golde (1994, p. 17), l'abandon tôt des études est plus acceptable et est souvent interprété comme un processus de sélection par certaines universités.

Nous avons compilé des données concernant le taux d'obtention de diplômes et le taux d'abandon et d'échec pour les cohortes d'étudiants de 1977 à 1985 dans quelques programmes de doctorat de l'Université de Montréal. Ces données confirment les résultats des études mentionnées ci-dessus concernant le moment de l'abandon dans le programme de

doctorat. De façon générale, dans la majorité des programmes, les étudiants abandonnent à dix trimestres (c'est-à-dire trois ans) et moins de la date de leur inscription. Ce moment correspond à l'étape où l'étudiant a terminé toutes les exigences requises par le programme sauf la thèse. Cependant nous n'avons pas identifié à quel moment précis les étudiants avaient abandonné.

Le tableau suivant indique le pourcentage d'étudiants dans différents programmes qui, ayant abandonné, l'ont fait à dix trimestres ou moins du moment de leur admission.

Tableau 2
Pourcentage d'étudiants qui, ayant abandonné,
l'ont fait à dix trimestres ou moins du moment de leur admission
dans différents programmes de l'Université de Montréal
(cohortes de 1977 à 1985)

Programme (Université de Montréal)	Pourcentage d'étudiants
Sciences économiques	100,0 %
Préscolaire et primaire	100,0 %
Ens. second. et collégial	95,3 %
Criminologie	91,7 %
Technologie éducative	88,2 %
Administration scolaire	82,8 %
Chimie	81,8 %
Mathématiques	80,0 %
Informatique	77,8 %
Anthropologie	76,5 %
Psychologie	73,9 %
Sciences biologiques	70,0 %
Sociologie	66,6 %
Physique	64,3 %
Études françaises	61,7 %

Puisque la grande majorité des étudiants qui abandonnent le font relativement tôt, il nous apparaît abusif d'affirmer que plus les études sont longues, plus l'étudiant risque de les abandonner. Ce qui n'empêche pas de penser que certains étudiants puissent, après plusieurs années, se désintéresser d'un projet de doctorat qui n'est plus une priorité ou qui ne trouve plus de sens pour eux et décident d'abandonner ce projet. Par ailleurs, nous avons vu précédemment que, selon certaines études (Bowen et Rudenstine, 1992), il y a quand même un fort pourcentage d'étudiants qui abandonnent relativement tard (les ABD) dans leur programme d'étude et c'est un problème sérieux tant pour les étudiants que pour les établissements d'enseignement.

Il est difficile d'obtenir un consensus concernant la définition et le rôle de la thèse dans un programme de doctorat. Par ailleurs, la recherche de solutions en vue de raccourcir la durée des études doctorales nous semble complexe et peut comporter certains risques. Par exemple, en fixant des contraintes et des limites de temps encore plus sévères, on incitera encore plus d'étudiants à abandonner, en particulier ceux qui sont plus lents parce qu'ils ont une occupation professionnelle et / ou des responsabilités familiales et sociales. La situation est fort complexe et touche à la définition et aux objectifs mêmes d'un programme de doctorat. Par ailleurs, des interventions visant à améliorer le processus même des études doctorales et le support apporté par la faculté peuvent être des solutions intéressantes pour améliorer la persistance au doctorat.

Conclusion

Le grand nombre de travaux de recherche, thèses de doctorat et articles publiés sur la persistance et la non-persistance au doctorat indique une préoccupation importante pour cette question dans le monde universitaire actuel. La plupart de ces recherches ont tenté d'établir des relations significatives entre différents facteurs ou variables et la persistance et la non-persistance au doctorat. Plusieurs études arrivent à des résultats contradictoires ou peu significatifs. De plus, peu d'entre elles ont effectué l'analyse des interactions entre les facteurs eux-mêmes pouvant affecter la réussite au doctorat. Les enquêtes effectuées auprès des étudiants ayant terminé ou abandonné montrent que les raisons invoquées sont multiples et complexes et révèlent une insatisfaction générale plutôt qu'une cause particulière ou prédominante.

Par ailleurs, il existe peu de modèles théoriques (sauf celui de Tinto, 1993) concernant la persistance et la non-persistance au doctorat, et les quelques modèles recensés (Meggert, 1976; Lawson, 1985; Mah, 1986; Reamer, 1990) sont des modèles de prédiction du comportement ou de la décision d'abandonner ou de persister. Nous constatons également que plusieurs des études dites théoriques sont en réalité des études descriptives où les auteurs ont interprété leurs résultats à la lumière de théories déjà existantes.

Le phénomène de la persistance et de la non-persistance au doctorat est d'une grande complexité et, selon Bair (1999), présente de multiples facettes. Dans les travaux recensés, la relation entre les facteurs étudiés et la persistance ou la non-persistance n'est pas toujours claire et évidente. De plus, la grande majorité des études recensées sont des recherches comparatives de type quantitatif qui ont été réalisées à partir de questionnaires et / ou d'entrevues effectuées auprès d'étudiants

diplômés et d'étudiants non persistants, et où, par des calculs statistiques, on a établi une relation entre chaque facteur et la persistance ou la non-persistance au doctorat. Ces compilations statistiques unifactorielles nous donnent des indices mathématiques de signification de chacun des facteurs reliés à la persistance et à la non-persistance. Comme on n'a pas étudié l'interaction ou l'influence réciproque des facteurs entre eux au regard de la persistance, il devient difficile de saisir la cohérence de l'ensemble des relations de causalité pouvant expliquer la persistance ou la non-persistance au doctorat. Par ailleurs, quelques études récentes ont utilisé des méthodes qualitatives (entrevues ou études de cas) pour identifier des thématiques spécifiques liées à l'abandon ou à la persistance au doctorat (Reiff, 1992; Karolyi, 1993; Golde, 1994, 1998; Ferrer de Valero, 1996): par exemple, on a interrogé des étudiants à propos des raisons de leur abandon ou de leur persistance, la représentation de leur expérience doctorale, leur perception des relations avec la faculté, etc.

Ces études, quoique intéressantes, nous apparaissent tout de même insuffisantes pour appréhender la complexité du phénomène de la persistance au doctorat. À l'instar de Leahey, Marcoux et Sauvageau (1989), nous pensons que l'étude des phénomènes humains ne peut se réduire ni à des expériences artificielles de laboratoire, ni au traitement statistique d'une série de facteurs en relation avec le phénomène étudié parce que l'explication causale ne suffit pas à rendre compte de la complexité et du caractère multidimensionnel des éléments faisant partie d'un phénomène humain. Enfin, certains aspects de la problématique de la persistance au doctorat n'ont pas été abordés par ces travaux. Par exemple, à l'instar de Bair (1999, p. 61), nous avons constaté que, dans la majorité des études recensées, les sujets interrogés sont ceux qui ont terminé et obtenu leur diplôme et ceux qui ont abandonné leur programme, c'est-à-dire des études *ex post facto* où l'événement renvoie à une situation passée. De ce point de vue, notre étude est innovatrice et apporte un nouvel éclairage sur ce phénomène de la persistance dans la perspective de la construction du sens de l'expérience doctorale dans la vie des étudiants et étudiantes qui sont en train de réaliser leur doctorat, c'est-à-dire entendre la parole même des sujets et ce, au moment même du processus d'études doctorales.

2

La question du sens

*Le « sens » dont l'humain veut, et doit,
toujours investir le monde, sa société, sa personne
Et sa propre vie n'est rien d'autre que cette formation,
cette Bildung, cette mise en ordre,
Essai perpétuel [...] de prendre ensemble dans un ordre,
une organisation, un Cosmos,
Tout ce qui se présente et tout ce qu'il fait lui-même surgir.*
CASTORIADIS, 1996, p. 199.

De tout temps, les hommes se sont interrogés sur le sens de leur destinée sur terre. Les philosophies et les religions ont largement contribué à chercher des réponses à cette grande question. Toutefois, on peut constater qu'après des siècles de réflexion, il n'y a pas de réponse universelle et que chacun crée son sens à partir de sa propre existence.

Ce chapitre présente le concept de sens tel qu'il a été utilisé dans le contexte de notre recherche sur la persistance au doctorat. Il décrit ensuite deux sources d'émergence de l'intuition de la relation entre le sens et la persistance au doctorat, soit notre expérience personnelle et les études sur le concept de persistance dans les théories de la motivation. Nous présentons ensuite la théorie de Frankl sur la volonté de sens. La problématique du sens et de sa relation avec la persistance est ensuite présentée sous trois angles : la continuité, le rapport entre la partie et le tout, et la causalité.

Le concept de sens

Le concept de sens est polysémique et présente de nombreuses acceptions s'appliquant à différents domaines de connaissances. Par exemple, en physiologie, le sens peut être défini comme un organe ou la faculté d'éprouver des sensations (le sens de la vue, l'ouïe, l'odorat, etc.). Dans le domaine de la physique, le sens indique la direction dans laquelle se fait un mouvement. En linguistique, il existe de nombreuses théories associées au concept de sens, mais, de façon générale, le sens renvoie au « contenu sémantique véhiculé par un élément du langage isolable des

autres éléments (mot, syntagme)¹ ». La psychologie utilise également le concept de sens du point de vue de la conscience psychologique, comme la faculté de saisie immédiate des états intérieurs ou la faculté de connaître de manière intuitive. Le terme de sens est également utilisé comme synonyme de raison et de sagesse, par exemple, le bon sens, le sens commun, etc. Mais ces différentes acceptions ne sont pas pertinentes dans le cadre de notre étude.

Notre définition du sens est tributaire de la perspective phénoménologique avec laquelle nous avons choisi d'explorer le phénomène de la persistance au doctorat. Dans le contexte de cette recherche sur le sens à propos de la persistance au doctorat, nous retenons deux acceptions : celle de la *direction* vers un but à atteindre et celle de la *valeur*, c'est-à-dire la signification ou l'importance attribuée à l'expérience. Cette définition du sens rejoint celle de Foulquié (1986, p. 665) en tant que signification subjective : « ce dont une chose est le signe pour quelqu'un ; ce qu'il y voit, et par suite ce qu'il en fait ». Foulquié ajoute que, dans le vocabulaire de la philosophie contemporaine, le mot sens est vu comme une « direction impliquant signification » :

But qui fait comprendre rationnellement les choses, avant tout les choses et la vie humaine ; par extension, la raison d'être ou la valeur de ces choses et de la vie humaine.

Même si cette définition du sens implique une compréhension rationnelle, Foulquié mentionne toutefois que pour Heidegger le sens n'est pas d'ordre intellectuel, « il signifie la dimension du projet humain, l'angle de visée sous lequel une chose apparaît et à partir duquel elle peut être comprise dans ses possibilités² ». Autrement dit, le sens, pris comme instrument de compréhension du vécu de l'expérience humaine, est vu comme une « cohérence a-rationnelle », qui « est irréductible à l'articulation rationnelle de la cohérence intellectuelle et de ses différents types de représentation conceptuelle » (Rada-Donath, 1988, p. 7).

Alfred Schutz (1899-1959)³, philosophe et sociologue qui fait partie du courant phénoménologique existentialiste, s'est aussi préoccupé de la notion de sens en tant que signification subjective de l'action humaine. Dans son analyse phénoménologique du sens de l'action humaine, il

-
1. *Grand Dictionnaire de la Psychologie* (1991), édité par Didier Casalis, Paris, Larousse.
 2. Propos de M. CORVEZ, « La philosophie de Heidegger », dans FOULQUIÉ, P. (1986, 5^e édition), *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, PUF, p. 665.
 3. Les propos sur SCHUTZ sont inspirés de l'ouvrage de BURRELL, G. et MORGAN, G. (1979), *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*, Aldershot, Hampshire, Gower, p. 243-247.

introduit la dimension temporelle qui sous-tend le concept de « réflexivité », c'est-à-dire le processus qui consiste à se tourner vers soi et à examiner ce qui s'est passé. Schutz affirme que la conscience est fondamentalement un courant continu d'expériences de vie qui n'ont aucune signification en soi. Le sens est à la fois lié aux actions du passé et dépendant des buts que l'individu (l'acteur) s'est fixés. Le sens est donc quelque chose qui se construit à partir d'éléments du passé et d'une anticipation du futur, comprenant intrinsèquement une dimension temporelle.

Appliqué au contexte de notre recherche, le sens de l'expérience doctorale se définit *comme la direction et la valeur que le sujet attribue à cette expérience*. La *direction* renvoie au concept d'intentionnalité dans son acception de conscience d'être orienté vers un but à atteindre. Pour Husserl, la conscience est « toujours relative à un acte de visée, d'intention à l'égard d'un objet⁴ ». Le doctorat est vu ici comme un projet à réaliser. La direction sous-entend la dimension temporelle de l'expérience où se déroule l'action, ici l'histoire de l'expérience doctorale, de son origine à sa conclusion. L'histoire étant définie comme « une recherche, une construction, un "tissage" de sens à partir de faits temporels » (Pineau et Le Grand, 1993, p. 76). La *valeur* joue sur l'espace affectif, celui de l'idéal et des accomplissements ; c'est ici que l'on prend en considération l'importance, c'est-à-dire le poids ou la signification que le sujet attribue à cette expérience. Le concept de valeur présente, lui aussi, plusieurs sens, d'abord le sens général de « caractère de ce qui est plus ou moins estimé par un sujet (valeur subjective) » (voir Thinès et Lempereur, 1984). Ce sens est lié à la signification « motivationnelle » et se rapproche du concept de valence utilisé par Lewin (1959) pour désigner « la force d'attraction ou de répulsion exercée sur une personne par les différentes régions de son espace de vie » (*Dictionnaire de la psychologie*, 1991). La valeur est également comprise dans son acception sociologique, c'est-à-dire en tant que fondement principal de l'action et en relation avec un but, une finalité. À l'instar de Weber, nous concevons la valeur comme ce à quoi l'on tient et ce que l'on poursuit. Dans cette perspective, le concept de valeur se trouve lié à celui de direction.

En mettant en parallèle la définition de la persistance et celle du sens, on obtient le tableau suivant : la persistance est définie comme ce qui dure malgré les difficultés, et le sens est défini comme une direction et une valeur attribuées à l'expérience.

4. DORON, R. et PAROT, F. (1991), *Dictionnaire de la psychologie*, Paris, PUF, p. 374.

Tableau
Les définitions de la persistance et du sens

Persistance	durée (temporalité)	difficultés (subjectivité)
Sens	direction (temporalité)	valeur (subjectivité)

Ce tableau met en évidence deux aspects fondamentaux de la définition de la persistance et de celle du sens, soit la temporalité et la subjectivité. Les deux concepts ont en commun l'aspect temporel : soit la durée et la direction dans le temps. Ils présentent aussi une caractéristique commune, la subjectivité de la personne : il s'agit, d'une part, des difficultés vécues ou ressenties par le sujet au moment de l'expérience et, d'autre part, de la valeur subjective qu'il attribue à son expérience.

En conjuguant les deux définitions, la question de recherche s'énonce comme étant l'étude du sens à propos de la persistance au doctorat, c'est-à-dire l'étude de la direction (intentionnalité) et de la valeur (subjectivité) attribuées à l'expérience doctorale à travers l'histoire personnelle du sujet, qui comprend l'histoire de son passé et l'histoire de son expérience doctorale (sa durée et ses difficultés). Ainsi, nous cherchons à découvrir le sens de l'expérience doctorale qui se construit à travers le récit de vie du sujet, à partir d'indices ou de traces issues de l'expérience passée et réorganisées dans le présent par le sujet. Par ailleurs, puisque « le sens de l'expérience et la compréhension de soi sont médiatisés par le récit » (Chené, 1989), nous devons prendre en compte la distance ou l'écart entre le récit (la carte) et l'expérience de vie (le territoire) telle que racontée par le sujet. Il s'agit ici d'identifier des indices de sens à travers l'expression des événements tels que vécus et ressentis par le sujet.

L'objet de la présente recherche est comparable à une œuvre qui se construit, et dans toute œuvre, on retrouve deux composantes fondamentales : la trame (le fil de trame) et la chaîne (le fil de chaîne). La chaîne, c'est la persistance au doctorat, puisqu'elle représente la continuité, et la trame, c'est le sens de cette expérience dans la vie du sujet, c'est dans cet espace que se déroulent les événements qui constituent l'intrigue. Comment ces deux composantes peuvent-elles se lier pour construire l'objet de recherche qu'est le lien entre le sens et la persistance au doctorat ? C'est la question fondamentale de notre recherche.

L'émergence de l'intuition de recherche

La recension des écrits sur la persistance au doctorat a mis en évidence plusieurs difficultés vécues par les étudiants, qu'ils soient persistants ou non. Les recherches ont démontré que les étudiants persistants vivent

sensiblement les mêmes difficultés que les étudiants non persistants au cours de leur expérience doctorale. Nous nous sommes alors demandé : qu'est-ce qui fait que les étudiants persistants, eux, ont surmonté ces difficultés et comment les ont-ils surmontées ? Une intuition nous a guidée tout au long de cette recherche : il est possible de surmonter la plupart des difficultés relatives à un projet et de se rendre jusqu'au bout si ce projet a un sens pour soi.

Soulignons, par ailleurs, qu'il n'est jamais facile d'identifier parfaitement l'origine d'une intuition ou d'une idée. Varela (1989, p. 29) écrivait à ce propos :

Chaque fois que nous essayons de trouver l'origine d'une perception ou d'une idée, nous nous trouvons nous-mêmes replongés dans une sorte de fractal⁵, s'ouvrant sans fin sur d'autres détails et de nouvelles interdépendances.

Nous avons néanmoins identifié l'émergence de cette intuition à deux sources : notre expérience personnelle de la persistance au doctorat et les études sur le concept de persistance dans les théories de la motivation.

Mon expérience personnelle de la persistance au doctorat

L'expérience la plus prégnante au regard de cette intuition est sans aucun doute celle de mon propre cheminement au doctorat. J'ai abandonné mes deux premiers sujets (thèmes) de recherche doctorale parce qu'ils n'avaient plus de sens pour moi. L'un était lié à mes intérêts personnels et professionnels passés, et le second, malgré le fait qu'il était en lien avec mes préoccupations professionnelles actuelles, présentait une méthodologie à l'égard de laquelle j'ai beaucoup de réticences pour l'étude de phénomènes humains. Tirillée entre l'envie d'abandonner et celle de continuer, je me questionnais profondément sur le sens de cette persistance. Pour apaiser cette obsession, je me suis mise à rechercher intensivement un sujet qui ait du sens pour moi, et c'est au moment où j'ai découvert l'approche biographique et les histoires de vie que j'ai senti que j'avais trouvé une voie. C'est aussi à ce moment que j'ai eu l'idée d'explorer le lien entre l'histoire personnelle de l'étudiant, sa persistance au doctorat et le sens de ce projet dans sa vie.

Les autres expériences qui ont conduit à l'émergence de cette intuition sont celles que j'ai pu observer chez des collègues qui ont

5. Terme emprunté à la géométrie : « objets mathématiques dont la création ou la forme ne trouve ses règles que dans l'irrégularité ou la fragmentation » (*Grand dictionnaire encyclopédique Larousse*, 1993).

réalisé un doctorat : ceux et celles qui persistaient se caractérisaient par une détermination à toute épreuve et semblaient placer ce projet au centre de leur vie : c'était leur préoccupation première, on le constatait à l'intensité avec laquelle ils en parlaient (que ce soit dans l'enthousiasme ou l'écoeurement), et c'était l'activité autour de laquelle était organisé tout le reste de leur vie.

Le concept de persistance dans les théories de la motivation

La seconde source de cette intuition, portant sur le lien entre le sens et la persistance au doctorat, trouve son origine, au moment de la recension des écrits, particulièrement dans la lecture des études sur le concept de persistance dans les théories de la motivation. En effet, la recension des écrits sur la persistance au doctorat a révélé que, pour plusieurs auteurs (Berelson, 1960 ; Tucker, Gottlieb et Pease, 1964 ; Grissom, 1985 ; Clewell, 1987 ; Frasier, 1993 ; etc.), la motivation est l'un des facteurs les plus importants de la persistance au doctorat. De plus, des recherches menées sur les facteurs en cause dans le processus de réalisation d'une thèse (Sternberg, 1981 ; Payette, 1981 ; Cooper, 1982 ; Zerpa-Pulido, 1983) ont aussi démontré que la motivation est un élément important au regard de sa réalisation.

Par ailleurs, les études relatives aux théories de la motivation dans le domaine de la psychologie ont établi un lien entre la motivation et la persistance dans une tâche. Par exemple, pour Mahers (1984), la persistance dans une tâche permet d'inférer la motivation de l'individu. Patoine (1988, p. 16) mentionne, dans sa recension des écrits à propos de la motivation à l'accomplissement, que la persistance dans une tâche est vue comme un indice ou une mesure de la motivation à l'accomplissement. La définition donnée par Vallerand et Thill (1993, p. 18) démontre bien ce lien : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et / ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. »

Enfin, l'approche sociocognitive de l'étude de la motivation dans le contexte scolaire présente le concept de persistance comme étant l'une des conséquences de la motivation. Viau et Barbeau (1991) mentionnent que plus un élève est motivé, plus il persiste dans l'exécution d'une activité. De son côté, Tardif (1992, p. 91) définit la persistance comme étant un élément constitutif de la motivation scolaire :

Dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche.

Nous constatons dans cette définition qu'aux autres composantes s'ajoute la notion d'engagement. Selon Philippe Carré (1998), la notion d'engagement, considérée comme l'un des constituants de la motivation, serait encore relativement peu étudiée dans le domaine de la formation.

Cependant, nous avons recensé plusieurs études sur la persistance au doctorat qui ont établi un lien entre l'engagement (*commitment*), la motivation et la persistance (Decker, 1972) ou entre l'engagement seulement et la persistance (Lawson, 1985 ; Reamer, 1990 ; Cooke, Sims et Peyrefitte, 1995 ; Dorn, 1995 ; etc.).

De la même manière que la persistance est comprise comme une conséquence de la motivation dans le contexte des théories de la motivation, la persistance peut être vue, analogiquement, comme une conséquence ou un effet du sens de l'expérience doctorale.

La théorie de Frankl sur la volonté de sens

À la fin de la recherche, nous avons découvert la théorie de Frankl sur la volonté de sens. Cette théorie venait confirmer notre intuition à propos de la question du sens. En voici les grandes lignes. Viktor E. Frankl est né en Autriche au début du siècle, il est médecin, philosophe et psychiatre. Après avoir vécu l'expérience tragique des camps de concentration nazis, il poursuit ses recherches en psychothérapie, fondées sur la philosophie existentialiste. Dans le domaine de la psychologie, il est reconnu comme l'un des précurseurs de la troisième vague, soit celle de la psychologie humaniste existentielle. Il élabore une nouvelle thérapie qu'il nomme logothérapie. La logothérapie est une psychothérapie fondée sur la volonté de trouver un sens à la vie. Cette volonté est différente de la volonté de plaisir, si l'on se réfère à Freud, ou de la volonté de puissance chez Adler. De manière plus précise, la logothérapie se penche « tant sur la raison de vivre que sur les efforts pour en découvrir une ; et ces efforts constituent une force motivante fondamentale chez l'être humain⁶ ».

Selon Frankl, l'homme est depuis toujours aux prises avec trois aspects tragiques de l'existence : la douleur, la mort et la culpabilité. Il part du constat que, dans notre société moderne, l'un des grands problèmes se situe dans la frustration existentielle, qui se manifeste par un sentiment de vide, de non-sens et par l'ennui. Castoriadis (1996) fait le même constat dans son livre sur *La montée de l'insignifiance*. Selon ces deux auteurs, ce sentiment de vide a pris place, entre autres, dans l'évanouissement des traditions et des valeurs. Frankl distingue les valeurs, qui

6. FRANKL, V.E. (1959, 1988), *Découvrir un sens à sa vie*, traduction de *Man's Search for Meaning*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, p. 110.

sont universelles, du sens, qui lui est unique ; c'est-à-dire qu'il varie d'une personne à l'autre et aussi d'une situation à l'autre. Le sens n'est jamais définitif, il évolue constamment tout au long de notre vie. Et pour l'aider dans cette recherche de sens, concrètement dans sa vie, l'homme doit faire appel à sa conscience. La conscience est définie comme étant la capacité intuitive de l'homme à découvrir le sens d'une situation. Il postule par ailleurs que la vie nous donne une tâche à accomplir, et c'est chaque individu qui doit la découvrir par lui-même :

Ces tâches, qui donnent un sens à la vie, sont différentes pour chaque homme et à chaque moment. Il est donc impossible de définir le sens de la vie d'une manière générale⁷.

Il construit sa théorie sur quelques grands principes, dont la liberté et la responsabilité, et sur une attitude fondamentale à adopter dans la vie, soit le sens de l'humour qui signifie la capacité de prendre une distance face à une situation. Selon lui, la liberté n'a pas de sens sans la responsabilité.

Le concept de sens chez Frankl n'est pas lié uniquement au psychique, mais il fait appel à la dimension noétique de l'homme, c'est-à-dire sa capacité d'existence spirituelle. Et cette recherche de sens, loin d'être pathogène, relève précisément du fait d'être un humain. Cette recherche de sens s'inscrit dans une perspective noodynamique (tension), plutôt qu'homéostatique (équilibre) :

Ce dont l'homme a besoin, ce n'est pas de vivre sans tension, mais bien de tendre vers un but valable, de réaliser une tâche librement choisie. [...] Ce n'est pas l'homéostasie qu'il lui faut, mais ce que j'appelle une noodynamique, c'est-à-dire une dynamique existentielle dans un champ de tension polarisé où l'un des pôles représente un but à atteindre et l'autre la personne qui vise ce but⁸.

Selon Frankl, pour découvrir le sens de la vie, il existe trois voies possibles : la première est celle de l'accomplissement par la création d'une œuvre ou d'actions humanitaires ; la seconde est la voie de l'expérience de la rencontre, soit par l'amour, la nature et l'art ; la dernière est celle de l'attitude à adopter envers un événement, un destin ou une souffrance que l'on ne peut changer.

L'un des moyens proposés pour découvrir le sens de nos expériences de vie est l'analyse existentielle. Ce type d'analyse est vue par Frankl non pas dans une perspective psychanalytique, mais dans le sens d'une compréhension de l'existence concrète qui peut se dévoiler à travers la biographie :

7. *Ibidem*, p. 92.

8. *Ibidem*, p. 115.

Elle manifeste – et c’est donc en elle que l’on peut sans doute le mieux le lire – ce qu’est réellement cet homme, aussi bien dans les significations qu’il a effectivement réalisées, que dans ses possibilités de signification⁹.

Enfin, Frankl met l’accent non sur la réalisation de soi ou l’accomplissement personnel, qu’il voit comme une gratification secondaire, c’est-à-dire qui arrive par surcroît, mais sur la capacité de transcendance, qui sous-entend que la vie de l’être humain est toujours dirigée vers une cause au-delà de lui-même.

Comment cette théorie vient-elle alimenter notre réflexion sur notre recherche du sens de l’expérience doctorale au regard de la persistance ? Frankl mentionne que, lorsque l’on a trouvé un sens à sa vie ou un sens à une expérience de vie en particulier, rien ne peut nous arrêter et il devient possible de passer à travers les expériences les plus difficiles. Si l’on applique ce principe à la réalisation du projet de doctorat, il devient évident que lorsque l’on a trouvé le sens de cette expérience dans notre vie, rien ne peut nous arrêter. Par ailleurs, le sens peut évoluer et changer en cours de route, mais il y a toujours un sens (un centre) qui nous guide et nous incite à continuer. Les personnes qui décident un bon jour de s’engager dans « l’aventure doctorale » ou quelque autre type d’aventure, ne le font pas par hasard. Il y a tout un cheminement qui prépare la personne à vivre cette expérience, mais il n’est pas toujours conscient ; c’est pour cette raison que l’utilisation de l’approche biographique, et particulièrement celle des histoires de vie, est essentielle pour nous aider à découvrir ce sens. Et c’est précisément la découverte ou la construction de ce sens qui peut nous aider à persister.

La problématique du sens et de la persistance

La problématique de la relation entre le sens et la persistance au doctorat est envisagée de trois manières ou sous trois angles, à savoir la continuité, le rapport entre la partie et le tout, et la causalité.

La continuité ou la métaphore des poupées russes

La persistance au doctorat telle que définie précédemment, déterminée ici à travers l’histoire de vie du sujet, est d’abord une histoire de sens. Si c’est une histoire de sens, on peut affirmer avec Merleau-Ponty (1965)

9. FRANKL, V.E. (1970), *La psychothérapie et son image de l’homme*, Paris, Resma, p. 67.

que « nous pouvons toujours trouver dans notre passé l'annonce de ce que nous sommes devenus ». Cette idée sous-entend celle de la continuité dans la transformation de l'individu. Elle nous a d'abord fait penser à ce que l'on pourrait appeler la métaphore des poupées russes, c'est-à-dire que, malgré les changements de forme (taille et volume), la structure de la poupée demeure la même. Cette image est toutefois insuffisante pour représenter le changement chez les humains, puisqu'il y manque une dimension essentielle qui est celle du temps. Varela (1989, p. 37) a lui aussi développé cette idée de la continuité malgré les transformations dans les systèmes vivants: « l'autonomie est constamment réaffirmée par cette capacité des systèmes vivants à maintenir leur identité malgré les fluctuations qu'ils subissent ». Cette idée de la continuité, ou plus précisément de la conservation de l'identité malgré les changements, peut également s'apparenter à la notion de conservation élaborée par Piaget dans le domaine de la psychologie.

Le rapport entre la partie et le tout ou le paradigme holographique

Le paradigme holographique (Wilber, 1984) nous a aussi inspirée quant à la manière d'envisager la problématique du sens et de la persistance. Wilber explique que l'hologramme est un système particulier d'enregistrement optique où l'on retrouve, dans une partie de l'image, toute l'image au complet, sous une forme condensée. Par ailleurs, Karl Pribram, chercheur américain qui a mené des études sur la mémoire et le fonctionnement du cerveau, conclut qu'à bien des égards le cerveau fonctionne comme un hologramme :

Une propriété étrange de l'hologramme et du cerveau est la distribution de l'information à travers le système, chaque fragment étant encodé pour produire l'information du tout¹⁰.

Cette propriété de l'hologramme nous amène à supposer que la persistance au doctorat est une manifestation (une partie) de la persistance dans la vie d'un individu (le tout). Cette idée est explorée, dans notre recherche, à travers l'analyse de l'histoire personnelle de l'individu. Est-ce que le sujet persistant au doctorat a vécu des expériences de persistance dans le passé et dans d'autres aspects de sa vie? Quels sont les traces ou les indices du passé qui nous permettent d'identifier la persistance chez l'individu? Cette recherche d'indices s'effectue à travers les récits des sujets grâce à un procédé d'analyse herméneutique qui vise à comprendre le sens non seulement du texte,

10. Cité dans WILBER, K. (1984), *Le paradigme holographique*, Montréal, Le Jour, p. 24.

mais aussi de la vision unifiée de l'auteur (Schleiermacher, dans Finger, 1984, p. 34). Cette problématique du rapport entre la partie et le tout renvoie à la notion de « petit cercle herméneutique » (voir Finger, 1984, p. 56) proposée par Dilthey et Schleiermacher, où la compréhension du singulier (la partie) est conditionnée par la compréhension de l'ensemble (le tout) et, à l'inverse, la compréhension de l'ensemble ne peut se réaliser qu'à travers celle de ses parties. C'est le mouvement dialectique de compréhension du tout (la persistance dans la vie de l'individu) et de la partie (la persistance au doctorat) qui peut mener à l'interprétation globale de l'ensemble du phénomène. Cette idée est évoquée par Mattingly dans Schön (1996, p. 362) lorsqu'elle mentionne que « les histoires se déroulent selon un axe temporel et pourtant, elles présentent une intégralité où chaque épisode en particulier a du sens parce qu'il fait partie d'un tout ».

La causalité ou l'effet de sens

L'idée d'établir un lien strictement explicatif de cause à effet entre le sens et la persistance au doctorat est insuffisante dans le contexte de cette recherche. En effet, supposer que la persistance soit strictement un effet du sens nous apparaît réduire la portée de la relation causale à un lien matériel. Une « causalité d'interprétation » (Pires, 1993) fondée sur un lien d'interprétation cadre mieux avec cette recherche exploratoire d'inspiration phénoménologique. Pires (1993) identifie différents liens de causalité, tels le lien matériel et le lien d'interprétation. Le lien matériel, qui renvoie aux conditions objectives qui influencent les actions des acteurs sociaux, n'est pas pertinent ici puisqu'il néglige les dimensions temporelle et intentionnelle. Il ne s'agit pas ici d'établir la régularité ou la récurrence d'un lien répétitif entre deux événements, mais d'un lien qui explique l'action des individus à partir de ce que Thomas (dans Bertaux, 1976) appelle « la définition de la situation », c'est-à-dire la façon dont le sujet appréhende et construit la réalité. Le lien interprétatif, qui relève des mentalités, attitudes ou intentions des acteurs, exploré à travers l'histoire de vie d'étudiants persistants au doctorat, rend possible la prise en compte des dimensions temporelle et intentionnelle du phénomène.

De Coninck et Godard (1989) ont traité de cette importante question méthodologique dans un article sur « les formes temporelles de la causalité ». Selon ces deux auteurs, la dimension temporelle est « le premier principe d'intelligibilité d'une biographie », que l'on se réfère à une séquence d'événements et de faits ou au plan sémantique lié au schéma narratif du récit. Ils distinguent trois modèles de base dans l'interprétation des données biographiques : un modèle archéologique, un modèle centré sur le cheminement et un modèle structurel. Sans

élaborer davantage cette question des formes temporelles de la causalité, précisons que la démarche d'interprétation que nous avons privilégiée est celle qui met en évidence le sens que les acteurs donnent à leur expérience. Nous nous situons ainsi dans ce que De Coninck et Godard considèrent comme l'une des approches classiques qui tiennent compte de la temporalité dans l'interprétation biographique. Toutefois, dans tous les cas, l'interprétation biographique liée au temps est une tâche complexe et difficile, puisque « la vie est mouvement et le monde de la vie ne se réduit pas au monde ici et maintenant, mais embrasse le mouvement même du monde réel¹¹ ».

Par exemple, dans un récit, les événements apparaissent de prime abord reliés de façon déterministe et l'on a souvent tendance à interpréter la situation présente uniquement en fonction des événements de sa vie passée, c'est-à-dire à établir une relation de cause à effet entre les deux situations temporelles (le passé et le présent). Mais, Gadamer (dans Finger, 1984, p. 43) nous rappelle que « notre vision du monde actuelle détermine les questions que nous appliquons à l'objet ou au passé, et ces questions conditionnent le regard que nous avons sur ceux-ci ». Dans le cas de la présente recherche, la reconstruction de l'histoire de chacun des sujets pose certaines questions, dont celle de l'influence de la vision actuelle du sujet sur l'interprétation des faits passés, puis celle de l'interprétation du chercheur dans la présentation et la description de chaque sujet. De Coninck et Godard (1989, p. 32) mentionnent, à l'instar de Ricœur, que c'est la relecture (dans le présent) de son expérience passée qui gouverne le projet actuel de l'individu. Les sujets de la présente recherche, qui sont des étudiants persistants, construisent le sens de leur expérience doctorale à partir de leur situation actuelle. Dans cette perspective, la persistance présente actualiserait la tension (le projet) qui tient en vie et qui donne un sens à l'existence du sujet. Puisque nous avons parlé du sens comme d'une direction vers quelque chose, il apparaît juste d'établir un lien interprétatif de type intentionnel où le sujet, tout en persistant, construit le sens de son expérience.

La persistance au doctorat, une histoire de sens...

Mais quel est ce sens pour chaque sujet et comment se construit-il ? Existe-t-il un seul ou plusieurs sens pour chacun, par exemple, un sens personnel, social, socioprofessionnel, etc. ? Et s'il y en a plusieurs, est-ce l'articulation des différents sens tout au long de l'expérience doctorale

11. BERTAUX, D. (1976), *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Paris, Rapport CORDES.

qui favorise la persistance ? En quoi la construction de sens conduit-elle à la persistance ? Ou, à l'inverse, peut-on supposer que c'est la persistance dans l'expérience qui permet la construction de sens ? Comment la persistance doctorale présente actualiserait-elle la tension (le projet) qui donne un sens à l'existence de l'individu ? Voilà toute la complexité de la problématique de la persistance au doctorat liée au sens de cette expérience. Les récits de vie des sujets présentés dans la seconde partie de ce livre ont contribué à l'émergence de quelques pistes de réflexion quant à ces interrogations.

3

Les histoires de vie

*Sous l'effet du récit, tout un ensemble de fonctions se structure
Et crée un monde de sens.*

CYRULNIK, 1993, p. 231.

La présente étude se situe dans une perspective phénoménologique où le type de connaissances recherché n'est pas de l'ordre de la prédiction ni de la formulation de lois générales, mais de la compréhension d'un phénomène humain par la découverte du sens d'une expérience dans la vie du sujet. La perspective phénoménologique suppose la mise en évidence de la singularité et de la subjectivité des acteurs faisant partie du phénomène à l'étude. À ce propos, Merleau-Ponty écrivait :

La naissance et le passé définissent pour chaque vie des catégories ou des dimensions fondamentales qui n'imposent aucun acte en particulier, mais qui se lisent ou se retrouvent en nous¹.

C'est précisément là le sens qu'apporte l'écriture autobiographique, c'est-à-dire qu'elle permet de découvrir des catégories ou des aspects de sa vie présente dans le récit et l'analyse du passé. À ce propos, Barclay et Hodges (1990, p. 59) mentionnent que « ce sont les souvenirs autobiographiques qui constituent la matière première de la connaissance de soi-même, qui représentent le "sujet" à partir duquel le soi est composé au moment où ces souvenirs deviennent conscients. Le soi serait "composé" à nouveau chaque fois que se présente une information autobiographique ».

Pour étudier le sens d'une expérience de vie, il est essentiel de retrouver les racines profondes de cette expérience pour chaque individu, donc d'étudier l'historicité et la transformation de la personne dans l'espace et dans le temps. L'espace renvoie à la scène (lieux

1. MERLEAU-PONTY, M. (1965), *Sens et non-sens*, Paris, Nagel, p. 42.

physiques ou symboliques) où se déroulent les événements. Castoriadis (dans Pourtois et Desmet, 1988) disait : « il n'est de sens que dans et par l'histoire ». Pourtois et Desmet (1988, p. 107) mentionnent également que la temporalité est un élément essentiel dans toute étude et que, pour étudier la notion d'historicité et de changement, « il faut pouvoir situer les transformations dans le temps ». Puisque le sens se construit à partir de l'histoire personnelle de l'individu, il nous apparaît que l'approche biographique, et plus particulièrement celle des histoires de vie, est la méthodologie la plus appropriée pour répondre à cet objectif de recherche.

Bref historique de l'approche biographique

Pour mieux comprendre la place de l'approche biographique dans la recherche scientifique, il est important de retracer les grandes lignes de son histoire². Pineau et Le Grand (1993) ont admirablement retracé l'origine de l'approche biographique jusque chez les Grecs, en passant par le Moyen Âge, la Renaissance, puis les XVIII^e et XIX^e siècles. Nous nous limitons à son arrivée plus systématique au XX^e siècle.

Cette approche a pris naissance aux États-Unis, à Chicago, avec deux sociologues, W.I. Thomas (Américain) et F. Znaniecki (Polonais), reconnus comme les pionniers de la recherche empirique qualitative. Ces deux chercheurs ont effectué de nombreuses études sociologiques, dont la plus célèbre s'intitule *The Polish Peasant in Europe and America*, parue pour la première fois entre 1918 et 1920. Cet ouvrage, qui porte, entre autres, sur l'étude des valeurs et des attitudes qui sous-tendent les comportements et les pratiques de la vie quotidienne des immigrants polonais, est considéré comme l'œuvre de fondation de la sociologie empirique nord-américaine. D'autres sociologues de l'Université de Chicago (Park, Faris, etc.) ont poursuivi des travaux avec l'approche biographique (*life histories*) de 1920 à 1935 ; ils font partie des fondateurs de l'École de Chicago, qui représente un courant important de la sociologie empirique américaine.

On assiste ensuite, avec Stoufer, à l'apparition des approches quantitatives, vers les années 1930. L'approche biographique ainsi que les autres approches qualitatives ont presque disparu après la Seconde Guerre mondiale. Seul l'anthropologue américain Oscar Lewis a continué l'étude de la vie quotidienne des gens avec des matériaux biographiques. Dans la première moitié des années 1960, on assiste à un

2. Ces quelques lignes historiques sont inspirées de l'ouvrage de Daniel BERTAUX, (1976), *Histoires de vies ou récits de pratiques ?* Paris, CORDES et d'un article de Alvaro P. PIRES, (1982), « La méthode qualitative en Amérique du Nord : un débat manqué (1918-1960) », *Sociologie et Sociétés*, Montréal, vol. 14, n° 1.

retour progressif de l'approche biographique, avec les travaux inspirés des courants « interactionnistes » et ethnométhodologiques. Mais l'implantation de cette approche qualitative ne se fait pas facilement, la réplique des fonctionnalistes et des positivistes est puissante, le débat qui s'ensuit conduit à une impasse qui est surtout d'ordre théorique puisque « l'enjeu méthodologique n'est ici qu'un tremplin pour attaquer et défendre les paradigmes³ ».

Depuis une vingtaine d'années, coïncidant avec le changement de paradigme dans la recherche en sciences sociales et humaines, l'approche biographique revient prendre place dans les coffres d'outils des chercheurs, particulièrement dans le domaine de l'éducation, tant en Europe qu'en Amérique du Nord. Par exemple, il existe en France, depuis 1990, une Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF). Cette association regroupe des membres de plusieurs pays d'Europe, du Québec et de l'Amérique du Sud et se propose de développer l'histoire de vie par des activités de recherche, de formation et de publication. Dans la même foulée est né, en 1994, un Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV). Ce réseau regroupe des chercheurs, professeurs d'université, étudiants des cycles supérieurs et autres intervenants qui possèdent une expérience personnelle ou professionnelle de l'approche des histoires de vie dans le cadre de leurs pratiques de recherche ou d'enseignement, de leurs études ou de leur travail d'intervention. Il a pour but de permettre aux membres de communiquer leurs expériences et leurs recherches et d'approfondir leur réflexion sur cette approche. Quelques ouvrages ont été publiés à la suite des symposiums qui se tiennent à chaque année (Desmarais et Pilon, 1996 ; Bourdages, Lapointe et Rhéaume, 1998 ; Chaput, Giguère et Vidricaire, 1999). Je souligne également un important ouvrage publié en Europe, en 2000, sous la direction de Marie-Christine Josso, *La formation au cœur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires*. Cet ouvrage présente un panorama des usages des récits de vie dans le domaine de la recherche-formation et contient une abondante bibliographie des publications sur les histoires de vie en formation depuis une quinzaine d'années.

Enfin, aux États-Unis l'approche biographique (*narrative inquiry, life stories, etc.*) est un courant méthodologique qui est utilisé par des auteurs ayant produit de nombreux articles, rapports de recherche et études, dans le domaine de l'éducation et particulièrement chez les enseignants (Pinar, 1980 ; Powell, 1985 ; Butt et Raymond, 1989 ; Brady, 1990 ; Connelly et Clandini, 1990 ; Solas, 1992 ; Ornstein, 1995 ; etc.).

3. PIRES, A.P. (1982), *op. cit.*, p. 27.

Définition de l'approche biographique et des histoires de vie

Définir l'approche biographique n'est pas une tâche simple parce que cette approche est plus qu'une technique de cueillette des données à propos du vécu (personnel et social) et des pratiques quotidiennes d'un ou de plusieurs sujets dans le but d'en faire une interprétation psychosociologique. C'est une approche où la connaissance est construite avec les acteurs sociaux (Pourtois et Desmet, 1988, p. 140). Elle sous-tend une épistémologie particulière, fondée à la fois sur le paradigme dialectique (Bertaux, 1976; Pineau, 1980) et sur l'émancipation (Habermas, 1976; Pineau, 1980). Le paradigme dialectique est fondé sur l'idée de la réconciliation et de la réunification des contraires, par exemple, la théorie et la pratique, le singulier et l'universel, etc. L'émancipation renvoie à l'idée de s'affranchir ou de rompre avec les « déterminants existentiels » (Pineau et Le Grand, 1993, p. 75) qui nous constituent, par exemple, l'autorité, les servitudes, les préjugés, etc., par la réflexion critique qu'amène l'expression de ces derniers.

Par ailleurs, Pineau et Le Grand (1993, p. 3) déterminent, dans ce courant biographique, une approche particulière, celle des *histoires de vie*, qu'ils définissent comme « une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels ». Compte tenu des objectifs et de la perspective de notre recherche, c'est cette approche spécifique de la réalité que nous avons retenue.

L'approche biographique et celle des histoires de vie mettent à la disposition des chercheurs plusieurs instruments pour recueillir les données, tels les récits de pratiques, les récits de formation (Chené, 1989), les biographies éducatives (Dominicé, 1982), les récits autobiographiques, les récits de vie, etc. Selon Lainé (1998, p. 141), « le récit de vie est l'énonciation par un sujet de sa vie passée ». Ces différents types de récits sont souvent recueillis oralement, mais parfois par écrit. Ils servent tous à recueillir des informations sur l'ensemble ou sur une partie de la vie des individus en tant qu'acteurs sociaux; les distinctions que font les chercheurs entre les différents types de récits renvoient aux aspects particuliers visés par leur recherche. Par exemple, les récits de formation présentent « un segment de la vie, celui pendant lequel l'énonciateur a été impliqué dans un projet de formation » (Chené, dans Pineau et Jobert, 1989, p. 133). Pour sa part, Legrand (1993, p. 217) nous donne sa définition du récit de vie de formation comme étant une pratique qui « se met en priorité *au service des personnes* qui se racontent et vise à obtenir, au bénéfice de celles-ci, un *effet de changement* ou de transformation ». Cela signifie que ce type de récit peut désigner soit l'objectif de formation soit le thème sur lequel porte le récit, c'est-à-dire l'histoire de la formation de la personne.

Les récits de pratiques sont des récits qui portent de façon plus spécifique sur les pratiques des gens dans l'un ou l'autre domaine de leur vie (par exemple, le récit des travailleurs des mines). Les biographies éducatives ont pour objectif de « nommer la formation en interprétant les expériences éducatives qui ont compté dans sa vie » (Dominicé, 1990, p. 9). Dans le récit autobiographique, c'est le sujet lui-même qui écrit et s'auto-analyse.

Pour notre part, nous avons utilisé, comme instruments de cueillette des données, le récit de vie écrit et l'entretien oral. Toutefois, il ne s'agit pas du récit de l'ensemble de la vie des sujets étudiés, mais d'un récit de vie thématique se rapportant à un aspect particulier de la vie de la personne, celui du cheminement professionnel et de formation, puisqu'il s'agit d'étudier le phénomène de la persistance au doctorat sous l'angle du sens de l'expérience doctorale dans la vie du sujet. De ce point de vue, il s'agit d'une combinaison d'un récit de vie de formation, tel que défini par Legrand et d'un récit de pratique, lié à la vie professionnelle du sujet. À la demande de l'auteure de la recherche, les sujets ont écrit le récit des événements, des circonstances, des motivations et des sentiments à l'origine de leur engagement dans un projet d'études doctorales ; puis, dans une seconde partie, ils ont décrit leur expérience doctorale et ce qui les incite à continuer. L'objectif du récit de vie demandé était d'obtenir des matériaux nous permettant de mettre en lumière le sens de l'expérience doctorale dans la vie du sujet et d'en établir le lien avec sa persistance au doctorat.

Les caractéristiques de l'approche biographique et des histoires de vie

L'approche biographique et celle des histoires de vie présentent, du point de vue méthodologique, trois grandes caractéristiques qui s'articulent autour du paradigme dialectique, soit le paradoxe du singulier et de l'universel, le rapport entre le sujet et l'objet, et enfin, le rapport entre la théorie et la pratique.

Le paradoxe du singulier et de l'universel

Montaigne disait : « Chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition » (dans May, 1979, p. 110). Quelques siècles plus tard, Simone de Beauvoir (dans *La force de l'âge*, p. 10) écrivait qu'il est « impossible de faire la lumière sur sa vie sans éclairer celle des autres ». Tout cela est bien admis en littérature, mais dans le monde scientifique, c'est différent et la question qui revient constamment est la suivante : peut-on faire une

recherche dite scientifique à partir de l'étude de quelques cas individuels? Cette question importante est abordée ici dans la perspective d'un rapport dialectique entre le singulier et l'universel.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'approche biographique suppose un choix épistémologique différent de celui du modèle mécaniste (ou positiviste) par rapport à la connaissance. Ce choix, c'est celui d'un paradigme qui donne une place prépondérante au singulier et au subjectif dans l'élaboration de la connaissance. Selon Pineau (1983, p. 160), «Sartre a donné un statut épistémologique à part entière à l'existence, au vécu individuel, à l'expression singulière». En proposant de voir l'homme comme un « univers singulier », Ferrarotti (1983) énonce le principe suivant :

Si l'on se base sur le postulat que « l'essence de l'homme [...] est dans sa réalité, l'ensemble des rapports sociaux » (Marx), toute pratique individuelle humaine est une activité synthétique, une totalisation active de tout le contexte social. Une vie est une pratique qui s'approprie des rapports sociaux (les structures sociales), les intériorise et les retransforme en structures psychologiques par son activité de déstructuration-restructuration⁴.

Cette approche suppose qu'en examinant des cas singuliers de la vie quotidienne, il est possible de mettre en évidence les valeurs sociales, les attitudes, les archétypes, les rapports sociaux et tous les autres aspects de la culture, parce qu'ils sont intériorisés par l'individu, puis transformés par lui et intégrés dans sa structure de personnalité.

Pour comprendre les rapports entre le singulier et l'universel, il est nécessaire de se situer dans un modèle dialectique qui nous permette de saisir par quelles interactions un individu totalise une société. Dans cette perspective, Lucien Sève (1968) a véritablement créé une science de l'individuel avec l'approche biographique (Le Grand et Pineau, 1993) :

La biographie exprime conceptuellement la logique spéciale de l'objet spécial [...] La science de la biographie telle que nous la comprenons a essentiellement pour tâche de saisir les structures, les contradictions, la dialectique de la vie personnelle, à travers laquelle se forme et se transforme la personnalité singulière et se déploie l'activité [...]⁵

Dans le même sens, Louis Morin (dans Bertaux, 1976, p. 156) mentionne que « chaque être humain fait de sa vie, de ses expériences, une

4. FERRAROTTI, F. (1983), *Histoire et histoires de vie*, Paris, Librairie des Méridiens, p. 50-51.

5. SÈVE, L., cité dans PINEAU (1983), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, Éditions St-Martin, p. 161.

sorte de totalité à laquelle il confère un sens ; et ce sens est unique ». Pour notre part, c'est précisément la découverte de ce sens, aussi singulier soit-il, qui nous aidera à comprendre comment chaque sujet persiste dans une expérience de vie particulière, celle de son projet d'études de doctorat.

Le rapport entre le sujet et l'objet

Dans le cadre d'une recherche d'inspiration phénoménologique, le rapport entre le sujet, c'est-à-dire le chercheur ou l'observateur, et l'objet d'étude n'est plus basé sur le postulat de la dualité. Le sujet et l'objet sont inséparables, donc interdépendants. Heisenberg (dans Reason et Rowan, 1981) mentionnait à juste titre que ce que nous observons de la nature n'est pas la nature en soi, mais la nature exposée à nos méthodes d'observation ou d'enquête. Autrement dit, il existe toujours un phénomène d'interdépendance et d'interaction entre l'observateur et l'observé.

Pour leur part, Lincoln et Guba (1985) mentionnent justement qu'en réalité le chercheur et les sujets créent ensemble les données de la recherche. L'observation non seulement influence et forme l'objet d'observation, mais est aussi influencée par cet objet. Ceci est mis en évidence lorsqu'il s'agit de l'observation de sujets humains. Pensons, par exemple, aux recherches menées en éducation par Rosenthal et Jacobson (1968) à propos de l'effet Pygmalion⁶.

Par ailleurs, Pourtois et Desmet (1988) mentionnent que, dans la « méthode des histoires de vie », la situation engage l'égalité entre le chercheur et le narrateur ou le sujet interrogé :

La production d'un récit ne se fait qu'à travers une série d'écrans dont celui du rapport entre locuteur et interlocuteur⁷.

L'utilisation positive de ce rapport peut aussi se réaliser par la confrontation de l'analyse et de l'interprétation des récits, entre le chercheur et chacun des sujets. Cet échange permet le partage de deux subjectivités, celle du chercheur et celle du sujet, qui aura pour effet une plus grande justesse dans l'interprétation. Ainsi, dans notre recherche, les sujets sont vus non seulement comme une source de connaissances

6. La recherche de Rosenthal et Jacobson a démontré que les attentes de l'enseignant produisent des effets équivalents chez l'élève. Par exemple, si l'enseignant croit que l'élève va réussir, il agira de manière à ce que ce dernier réussisse, et il en va de même si l'enseignant s'attend à un échec de l'élève. Cité dans GAUDREAU, J. (1980), *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : les sacrifiés*, Montréal, Québec / Amérique, p. 279.

7. POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (1988), *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, Mardaga, p. 141.

sur le phénomène de la persistance au doctorat, mais comme des spécialistes de leur propre expérience, et cela leur confère d'emblée un statut de cochercheur.

Au regard du débat épistémologique de l'objectivité et de la subjectivité qui découle en partie de ce rapport entre le sujet et l'objet de la recherche, notre position est tributaire de la perspective phénoménologique et du paradigme dans lequel nous nous situons. Le paradigme naturaliste établit que la notion d'objectivité en soi est une utopie. On ne voit la réalité qu'à travers le filtre de notre propre structure mentale et de notre propre vision du monde. Reason et Rowan (1981) mentionnent à ce propos que la compréhension des phénomènes humains ne peut se faire en dehors de leur contexte historique et qu'une fois que le contexte historique est bien établi, il est nécessaire de distinguer entre une interprétation supposément objective, qui est, dans une certaine mesure, impossible et qui n'a pas de sens, et la recherche d'une interprétation dite intersubjective, qui est valide pour tous ceux qui partagent le même monde au même moment dans l'histoire (Reason et Rowan, 1981, p. 133)⁸. Josso (2000, p. 253) abonde également en ce sens en démontrant l'importance de la notion d'intersubjectivité dans le processus de recherche-formation par la démarche des histoires de vie.

Par ailleurs, dans une perspective phénoménologique, la compréhension d'un phénomène peut être vue comme la fusion de deux points de vue, celui du phénomène et celui du chercheur. La tâche de l'interprétation herméneutique est d'examiner de façon critique la connaissance préexistante qu'a le chercheur d'un phénomène étudié et le phénomène en soi, dans le but de parvenir à une compréhension plus profonde de ce phénomène. Reason et Rowan (1981) mentionnent que cela suppose une certaine autonomie de l'objet étudié, ainsi qu'une grande familiarité du chercheur avec le phénomène. Cela suppose également que l'observateur cherche d'abord pour lui-même la signification de ce phénomène (Reason et Rowan, 1981, p. 134).

Dans cette perspective, l'analyse de notre propre récit autobiographique, dans le contexte de cette recherche sur la persistance au doctorat, répondait à plusieurs objectifs. D'abord, l'approche d'inspiration phénoménologique dans laquelle s'inscrit cette recherche suppose d'emblée l'implication du chercheur à toutes les étapes de la recherche. La réflexion sur ce phénomène ne pouvait donc se compléter sans notre propre interrogation sur le sens de cette expérience. De plus, l'un des buts du doctorat étant non seulement l'élaboration de nouvelles connaissances dans un domaine précis, mais aussi la découverte des connaissances sur soi en tant que sujet en formation (Josso, 1988), cette

8. La traduction est de nous.

réflexion sur le sens de notre expérience doctorale et sur sa relation avec la persistance au doctorat était aussi une occasion de découvrir de nouveaux savoirs sur nous-même et notre rapport au savoir. Enfin, cette auto-analyse permettait d'identifier nos biais au moment de l'analyse et de l'interprétation des récits des autres sujets de la recherche.

Le rapport entre la théorie et la pratique

Dans le contexte d'une recherche d'inspiration phénoménologique, il est important de prendre conscience que les théories sont des filtres à travers lesquels nous observons la réalité; sans la confrontation de ces théories dans l'expérience des individus, ces dernières demeurent des «vues de l'esprit» et perdent une grande partie de leur sens. À ce propos, Josso (1991) parle de l'importance de l'articulation de deux logiques dans le processus de recherche: d'une part, la logique intellectuelle, qui correspond à la perspective collective et qui fait référence à la théorie et, d'autre part, la logique existentielle, qui correspond à la perspective individuelle et qui renvoie à la pratique.

Notre pratique de recherche fondée sur l'approche des histoires de vie met d'abord en évidence un questionnement qui prend sa source dans l'expérience. Josso (2000, p. 234) mentionne l'importance du concept d'expérience dans la formation, lequel «implique une articulation consciemment élaborée entre activité, sensibilité, affectivité et idéation, articulation qui s'objective dans des représentations et dans des compétences». Par exemple, notre question de recherche est issue d'une interrogation personnelle à propos du sens de l'expérience doctorale dans notre vie. Tel que nous l'avons déjà mentionné, le sens est vu comme un mouvement, une direction vers l'avenir, que l'on peut découvrir à travers l'analyse du passé. Il s'agit donc, à travers un récit de vie, de prendre conscience des «déterminants de sa propre histoire et de leur transformation dans un projet existentiel socialement inscrit» (Pineau et Le Grand, 1993, p. 108). L'approche des histoires de vie privilégie l'acteur (la personne interrogée) en tant que source de connaissances sur sa vie, son action et ses expériences. Pineau et Le Grand mentionnent à ce propos :

Du côté de la recherche il est vital que les théories soient interrogées par des réalités sociales et personnelles, par des mouvements de la société qui sont à l'œuvre à travers des acteurs sociaux⁹.

9. PINEAU, G. et LE GRAND, J.L. (1993), *Les histoires de vie*, Paris, PUF, p. 108.

4

Mon récit autobiographique (Le récit de Louise, première partie)

Inspirée par certains auteurs (Desroche, 1984 ; Josso, 1988 ; Pineau, 1983 ; Dominicé, 1990) qui ont utilisé l'approche biographique en tant qu'instrument de recherche et de formation, je me suis servi d'une partie de mon récit autobiographique à titre de source et d'émergence du questionnement sur le sens de l'expérience doctorale.

La présentation de cette première partie de mon récit autobiographique a pour but de mettre en évidence les événements et les circonstances de ma vie passée qui m'ont amenée à examiner le phénomène de la persistance dans la perspective du sens de l'expérience doctorale. C'est à travers ce récit que s'est construit l'objet de recherche. La seconde partie de ce récit, présentée au chapitre cinq, relève non pas de l'émergence du questionnement mais de l'objet même de la recherche, c'est-à-dire de la persistance au doctorat en relation avec la construction du sens de cette expérience dans ma vie.

Ce récit autobiographique a été réécrit plusieurs fois, je l'ai moi-même analysé avec l'aide d'un professeur de la faculté où j'étudiais. Il est présenté dans un style à la fois narratif et d'exposition ; par exemple, des commentaires et des réflexions à propos des événements et des faits racontés sont disséminés tout au long du récit.

Le contexte sociopersonnel

Le contexte social et personnel présente mes origines sociales, mes intérêts, mes buts et mes valeurs, ainsi que quelques événements de l'enfance et de l'adolescence qui ont un lien avec l'objet de la présente recherche, soit le sens de l'expérience doctorale en relation avec la persistance au doctorat.

L'origine sociale et la famille

Je suis née dans une petite ville au seuil de la région gaspésienne, située au bord du magnifique fleuve Saint-Laurent, qu'on appelle la mer, tant sa largeur est à perte de vue à cet endroit. Mes souvenirs de cet espace planétaire sont remplis d'odeurs de varech, de jours de brume, de vents du « nordè » puis de rares percées de soleil, pendant lesquelles le ciel bleu se confond avec la ligne d'horizon du fleuve.

Je suis la troisième d'une famille de cinq enfants, dont un seul garçon. Mes parents étaient d'origine plutôt modeste, ils n'étaient ni bourgeois, ni intellectuels, ni défavorisés. Mon père a occupé trois emplois au cours de sa vie active : un emploi de commis aux pièces dans un garage (une vingtaine d'années), puis d'enseignant de l'anglais au secondaire pendant dix ans et, enfin, après avoir étudié à l'université pendant quelques étés, de directeur de la bibliothèque dans une école polyvalente pour le reste de sa carrière. Mais, pour des raisons financières, il avait souvent d'autres emplois le soir et les fins de semaine, ce qui avait pour conséquence qu'il était toujours très occupé par le travail. Ma mère enseignait la « sténo-dactylo » au secteur commercial (secondaire V) à la polyvalente et elle aussi était toujours très occupée.

Sur le plan politique, mes parents étaient très nationalistes ; mon père, d'origine acadienne, en avait gros sur le cœur au sujet de l'histoire de la déportation des Acadiens et il avait vécu son enfance dans un milieu où les Canadiens anglais et les Canadiens français s'affrontaient quotidiennement.

Les valeurs éducatives transmises par mes parents étaient directement liées à la morale chrétienne, qui valorisait le conformisme et l'ordre établi. Il fallait donner le bon exemple, être raisonnable et obéissant et ne jamais discuter les directives. Pour mes parents, l'école était une priorité. Cela signifiait que notre activité première était de faire nos devoirs et d'apprendre nos leçons pour obtenir de bonnes notes. Cependant, la culture intellectuelle se limitait à peu près aux activités liées au cadre scolaire : on écoutait peu de musique classique, on allait peu au cinéma ou au théâtre, et pour ce qui est de l'activité littéraire, à part *l'Action catholique*, les *Sélections du Reader's Digest* et quelques revues d'actualité, il n'y avait pas beaucoup d'autres sources d'inspiration.

J'ai été la première de ma famille à vouloir fréquenter l'université, mais les encouragements n'ont pas été très soutenus puisque ma mère aurait préféré que j'enseigne la sténo-dactylo plutôt que de me voir partir à l'extérieur ; mais j'avais un besoin urgent de quitter le giron familial où je me sentais un peu étouffée. Je suis donc partie étudier à Rimouski où venait d'ouvrir, en 1969, le Centre d'études universitaires. Ce fut le

départ d'une longue et difficile aventure, celle de la connaissance de moi. Mon enfance et mon adolescence s'étaient déroulées dans une atmosphère teintée d'ennui et d'un sentiment d'inutilité.

J'ai l'impression aujourd'hui d'avoir à peine existé durant les vingt premières années de ma vie, tant je ressentais peu de sens en moi et autour de moi. Ce sentiment est associé au fait que je sentais que je n'avais pratiquement aucun pouvoir, ni de parole, ni d'action. Même si je prenais la parole, ce que je disais n'était pas reconnu, supposément parce que je ne pouvais pas savoir puisque j'étais trop jeune et que je n'avais pas l'expérience de la vie. À plusieurs reprises durant mon enfance et mon adolescence, j'ai entendu ma mère prononcer le mot « insignifiant » ou « insignifiante ». Je me souviens d'avoir été blessée par la résonance de ce mot ; j'avais l'impression d'être vide et « bonne à rien » et de n'avoir pas de sens pour elle. J'ai donc ressenti tout au long de mon enfance et de mon adolescence que je n'avais pas de sens (insignifiante), entre autres, parce que je n'avais pas d'expérience. Par ailleurs, je me sentais aussi insignifiante parce que je n'osais pas dire et faire ce dont j'avais envie. Le fait même de me conformer aux règles établies, que ce soit à la maison ou à l'école, alimentait ma perception de moi-même comme étant insignifiante.

Je sais aujourd'hui que cette perception a créé un sentiment d'incompétence persistant chez moi, ce qui a eu pour effet de m'amener à chercher constamment un sens non seulement à ma vie et à moi-même, mais à tout ce qui m'entoure. Dans ce contexte, faire une thèse de doctorat sur la recherche du sens de la persistance au doctorat est une façon de me redonner un sens, c'est une démarche pour dépasser ce sentiment d'incompétence issu de la perception de l'enfant qui s'imagine qu'elle n'a pas de sens aux yeux de ses parents et de son milieu social. De plus, je perçois symboliquement cette thèse comme la conception de mon troisième enfant (j'en ai déjà deux bien vivantes) ; il fallait qu'elle ne soit pas insignifiante afin de compenser ce sens qui m'a manqué tout au long de ma vie. Il y a donc, à la source du sens de cette expérience doctorale dans ma vie, la nécessité de reconstruire mon estime de moi-même en améliorant mon sentiment de compétence, compétence de parole, compétence de pouvoir (pris dans son sens psychologique de contrôle de sa vie et d'affirmation de soi) et compétence d'être (être signifiante). C'est un premier aspect de ma dynamique personnelle liée à la persistance au doctorat, puisque ce sens est fondamentalement intentionnel et n'existe en soi qu'en fonction de la fin, c'est-à-dire la réalisation complète de l'expérience (aspect téléologique du sens).

Mes intérêts, mes buts et mes valeurs

À l'école, j'ai été une élève modèle, à la fois par crainte de sanctions possibles mais aussi par besoin de me valoriser. Malgré le fait qu'étudier me demandait toujours des efforts constants et une grande discipline, j'ai appris à aimer l'étude, particulièrement lorsque je suis entrée au cégep. La façon dont les connaissances y étaient transmises ainsi que le type de connaissances véhiculées correspondaient davantage à mes intérêts intellectuels ; j'affectionnais particulièrement tout ce qui touchait à la connaissance de l'humain : l'anthropologie, la philosophie, la psychologie, etc.

Par ailleurs, mon intérêt pour l'apprentissage et la connaissance n'avait de sens que s'ils étaient reliés à la pratique. Les grandes théories accrochées aux nuages ne m'ont jamais attirée, pas plus que les discours grandiloquents qui cachent souvent un faible contenu. Ce besoin d'enraciner les théories et les idées dans la pratique me vient probablement de mes parents, qui étaient tous deux d'admirables praticiens et valorisaient beaucoup l'expérience. Je me souviens que ma mère défendait ardemment, dans son milieu de travail, l'enseignement professionnel comme étant un domaine aussi important et aussi sérieux que les autres secteurs scolaires.

L'écriture est un autre intérêt que j'ai mis en relation avec l'idée de faire un doctorat. Je pense qu'il faut avoir un certain plaisir à écrire pour rédiger une thèse de doctorat. J'ai toujours aimé écrire ; toute jeune, je rêvais d'être écrivaine. À l'âge de 11 ans, j'ai commencé à écrire mon journal personnel, puis j'ai écrit des poèmes, de l'âge de 16 ans jusqu'à la fin de la vingtaine. Et, durant les neuf années (de 20 à 29 ans) vécues avec mon premier conjoint, qui était poète, j'ai beaucoup écrit : journal, poèmes, essais, etc. Cependant, j'ai toujours pensé que je n'avais aucun talent pour l'écriture, parce qu'à l'école, je n'avais pas de bonnes notes en composition française.

Du côté des valeurs, deux éléments importants sont liés au sens de l'expérience doctorale dans ma vie : d'abord, aller au-delà des apparences, approfondir et creuser les questions pour trouver l'essentiel, qui est souvent invisible ; dans cette perspective, la valeur de l'expérience prend aussi un sens, parce que je crois que c'est dans l'action, c'est-à-dire par la pratique, que se révèle la vraie nature des individus ainsi que les fondements de leur pensée. La deuxième valeur a un lien avec la question de recherche sur le sens de l'expérience doctorale et la méthodologie retenue pour étudier cette question : cette valeur se situe dans la réflexion constante à propos de nos présupposés et de nos préjugés. Comme on juge les phénomènes à partir de notre propre vision du monde, dans tout jugement, il y a une certaine part d'injustice qu'il

est important de reconnaître. L'approche de recherche que j'ai choisie favorise la prise en compte de mes préjugés et de mes préconceptions. En étant moi-même engagée intimement dans l'expérience et la réflexion sur le phénomène étudié, j'ai l'occasion de prendre conscience des fondements de ma personnalité qui influencent ma perception du monde.

Enfin, mon but dans la vie consiste principalement à sentir et à comprendre le monde dans lequel je suis, ce qui commence par la connaissance de soi-même. À cet égard, l'aphorisme de Socrate : « connais-toi toi-même » m'a toujours inspirée.

Le contexte socioprofessionnel

Le contexte socioprofessionnel décrit mon cheminement de formation (scolarité) et mon cheminement professionnel ; il met en évidence la manière dont mes intérêts de formation et mes choix professionnels se sont conjugués aux événements et aux circonstances qui m'ont amenée, de façon plus ou moins lointaine, à m'engager dans des études de doctorat. L'analyse de ce contexte socioprofessionnel illustre de quelle façon le cheminement parcouru sous-tend la même dynamique personnelle qui m'a amenée à vouloir réaliser un doctorat : soit l'amélioration de mon sentiment de compétence dans différents aspects : compétence d'être, compétence de savoir (savoir théorique et savoir d'expérience) et compétence de pouvoir.

Première étape : le départ de la maison, 1969-1973

Durant mes études collégiales, je me passionnais pour l'étude de la vie quotidienne des humains de toutes les civilisations. J'aurais aimé être anthropologue ou quelque chose de similaire, mais ce n'était pas accessible pour moi. C'était trop loin et ça coûtait trop cher. En fait, les études universitaires ne faisaient pas partie de mon environnement culturel familial et social. Je suis donc allée étudier à Rimouski, la ville voisine, pour obtenir un brevet d'enseignement. C'était plus modeste et plus près des valeurs familiales. Après avoir très bien réussi cette année, j'ai fait un baccalauréat en enfance inadaptée. C'est au cours de ces études que s'est développée une préoccupation importante pour la situation des défavorisés, sur les plans tant économique, politique et social, que personnel. Par exemple, j'ai été attirée dès mon entrée à l'université par des auteurs tels Freire, Bourdieu et Passeron, Hoggart, Bernstein, Perrenoud, etc. Cette préoccupation pour les milieux défavorisés avait beaucoup de résonance chez moi, puisque je me sentais une certaine parenté avec eux, surtout sur le plan intellectuel et culturel.

Deuxième étape : le premier emploi, de 1973 à 1975

Le premier événement relié de façon lointaine à l'idée de faire un doctorat remonte à la fin de mon premier emploi comme professeure-substitut à l'Université du Québec à Rimouski, de 1973 à 1975. Tout au long de mes études de baccalauréat en enfance inadaptée, je m'étais particulièrement intéressée au développement intellectuel de l'enfant et à la théorie de Piaget. C'étaient mes cours préférés parce qu'il y avait un contenu élaboré à partir d'expérimentations concrètes auprès des enfants, puis l'étude du fonctionnement de la pensée et l'orientation constructiviste de Piaget me fascinaient. Alors que mes collègues étudiants n'y comprenaient rien, je mettais beaucoup d'ardeur et d'enthousiasme à étudier cette théorie. Cet intérêt, mes bonnes notes, ainsi que ma position dans le groupe (j'étais perçue comme le baromètre de la classe) me valurent un poste de professeure-substitut à la fin de mes études de baccalauréat. Ce furent deux années particulièrement éprouvantes, malgré l'évaluation positive du comité d'évaluation du département et malgré le succès auprès de la clientèle adulte (formation des maîtres).

C'est à la fin de ces deux années comme professeure-substitut que j'ai rencontré le vice-recteur de l'université à propos de mon avenir. Ce dernier me suggère fortement de continuer mes études supérieures, en me disant qu'il croit que j'ai la capacité de faire un doctorat et de poursuivre ma carrière comme professeure d'université. Ces propos m'ont probablement influencée puisque je décide d'aller faire ma maîtrise, malgré mes doutes sur mes capacités et surtout mon hésitation à m'orienter vers une carrière universitaire.

Troisième étape : les études de maîtrise, de 1975 à 1977

Mes études de maîtrise débutent en septembre 1975 et je dépose mon mémoire en août 1977. Ces études se sont réalisées assez rapidement et aisément puisque j'étudiais dans des conditions idéales : j'avais obtenu deux bourses d'études et j'étais étudiante à plein temps. Les principales difficultés de cette expérience de la maîtrise ont été de trouver un sens à ces études. J'avais le sentiment que je faisais ma maîtrise pour les autres : le vice-recteur, mon conjoint, etc. Ce projet n'avait pas surgi de ma seule décision, je n'y étais pas totalement engagée, il m'était donc difficile de me motiver à accomplir ce travail. D'autre part, je n'avais pas très envie, à ce moment-là, de réaliser une carrière universitaire. L'université représentait pour moi une grande source d'expériences intellectuelles qui m'attirait, mais ce n'était pas suffisant. J'avais besoin de vivre des expériences concrètes en dehors de l'université, c'est-à-dire dans la vraie

vie. Soutenue et encouragée par mon conjoint et par mon directeur de thèse, et m'agrippant à ma grande détermination, j'ai toutefois réussi à terminer mon mémoire assez rapidement.

Quatrième étape : un voyage et retour au travail, 1977-1980

Après le dépôt de mon mémoire en août 1977, je pars à l'aventure avec mon conjoint : un voyage aux États-Unis et au Mexique. Ce voyage, qui dure cinq mois, me fait prendre conscience d'une autre pauvreté, celle de la poussière et du désert. J'ai compris, là-bas, que la pauvreté économique et culturelle n'a pas de limites. Je reviens de ce voyage avec un certain sentiment de culpabilité devant l'abondance relative de ma propre pauvreté, d'abord culturelle. Je travaillerai désormais à ce problème pour moi-même et avec ceux qui m'entourent. Je trouve un emploi en ce sens pour les deux ans qui suivent (1978-1980) : embauchée par le ministère de l'Éducation, je suis responsable des projets en éducation des milieux défavorisés pour la région de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine. Les subventions relatives à ces projets n'ont été que passagères, le changement de politique au ministère a vite fait d'éteindre cette cause. Durant cet emploi, je me sépare de mon premier conjoint.

Cinquième étape : l'emploi à la Télé-université et l'admission au doctorat, 1980-1985

Deux ans plus tard (en 1980), je déménage à Québec pour rejoindre mon nouveau conjoint. J'obtiens un emploi en tant que spécialiste à l'encadrement des étudiants à la Télé-université. Durant les deux années passées à ce poste, je m'ennuie, la tâche n'a pas assez d'envergure et j'y ai peu de latitude.

En janvier 1982, la Télé-université ouvre des postes de professeurs. Je décide de poser ma candidature et je deviens professeure ; l'obligation de m'inscrire éventuellement à un programme de doctorat fait partie des conditions de l'emploi. C'est dans cette circonstance que je fais ma demande d'admission au doctorat. Je suis admise au programme de Ph.D. en orthopédagogie en janvier 1985 et je commence ma scolarité en septembre 1985.

Je me souviens, lors du premier séminaire de doctorat, de m'être demandé ce que je venais y faire. J'avais le sentiment de débarquer sur une autre planète, et le fait de me retrouver avec le statut d'étudiante me ramenait en quelque sorte dans un monde qui représentait le passé pour moi. L'expression « retourner aux études » est éloquente. Encore une fois,

je ne me sens pas tout à fait à l'aise dans cette situation parce que, en fait, cette décision ne m'appartient pas entièrement : elle a été prise sous l'effet d'une contrainte extérieure relative à mon nouvel emploi. Les conséquences de cette situation sur mon cheminement au doctorat sont que je me sens plus ou moins engagée envers mes études, j'y consacre peu de temps et peu d'énergie puisque ce n'est pas une priorité dans ma vie.

Mon emploi mobilise beaucoup d'énergie et occupe presque tout mon temps. Après quelques péripéties plutôt pénibles, j'obtiens la sécurité d'emploi comme professeure, ce qui implique, paradoxalement, que l'obtention d'un doctorat n'est plus une obligation formelle, puisque j'occupe désormais un poste permanent. Malgré cela, je vis plutôt mal le fait de ne pas avoir de doctorat pour remplir mes fonctions de professeure. La pression sociale est grande et cela devient une contrainte intérieure importante. Par exemple, je sens que je n'ai pas le même statut que mes collègues professeurs qui, eux, ont leur doctorat ; je suis comme une professeure de second ordre, donc moins crédible. Cette perception est évidemment nourrie par mon sentiment d'incompétence déjà bien ancré.

L'analyse que je fais aujourd'hui de cette situation, c'est qu'il y a eu transformation d'une contrainte extérieure, soit l'obligation formelle de faire un doctorat, en une contrainte intérieure, où je m'approprie la décision en fonction de besoins issus de ma dynamique personnelle, soit me sentir compétente et me créer un espace, une place dans mon milieu de travail. La transformation de la contrainte extérieure en contrainte intérieure devient un élément favorable à ma persistance au doctorat parce qu'elle fait émerger un nouveau sens à la réalisation de mon doctorat, celui de me tailler une place sur le plan professionnel.

Partie II

Les récits des sujets¹

Les récits des sujets (cochercheurs) qui ont participé à la recherche sont des témoignages d'acteurs réels qui ont vécu l'expérience de la persistance au doctorat. D'abord, quelques mots sur ces sujets. Ce sont trois hommes et trois femmes qui, au moment de la recherche, devaient être inscrits depuis au moins trois ans à un programme de doctorat en éducation ou en sciences humaines ou en être à l'étape de la rédaction de la thèse. Ils devaient, bien sûr, être actifs dans leur programme. Ce sont des adultes entre 33 et 54 ans, pour la plupart mariés ou vivant maritalement et dont la moitié ont des enfants. Ils sont tous en situation de travail : trois sont professionnels (dont un travailleur autonome) et trois

1. Tous les récits, sauf celui de Louise, sont reproduits intégralement à partir de la thèse *La persistance au doctorat, une histoire de vie*.

sont des professeurs d'université ayant déjà leur sécurité d'emploi. Ils réalisent donc leurs études à temps partiel ou dans des périodes de congé de leur emploi. Les caractéristiques de ces candidats sont représentatives d'une bonne partie de la clientèle étudiante actuelle dans les programmes de doctorat dans ces domaines, particulièrement dans les sciences de l'éducation. Par ailleurs, le choix des sciences humaines et de l'éducation est lié au fait que le problème de la non-persistance est plus aigu dans ces domaines.

Le récit de chacun des sujets a été rédigé à partir de l'ensemble du matériel recueilli, soit des extraits du texte écrit par le sujet lui-même (en réponse aux questions ouvertes que nous lui avons proposées) et des propos recueillis lors des entrevues. Chaque récit a été l'objet d'une analyse conjointe avec chacun des sujets. L'organisation des récits analysés est la même pour tous les sujets, soit la présentation de trois contextes : le contexte sociopersonnel, le contexte socioprofessionnel et le contexte des études doctorales. La notion de contexte en tant que base de la grille d'analyse nous a été inspirée par Muchielli :

Pour atteindre le sens on doit s'en tenir à la description ingénue des phénomènes qui sont la seule réalité dont nous disposons. On ne doit pas chercher d'explication car l'explication tue les significations. Il faut donc *s'efforcer de comprendre par le contexte présent*. Car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes mais dans l'ensemble de tous les éléments présents reliés entre eux².

Le contexte sociopersonnel décrit l'origine sociale, puis les intérêts, les buts et les valeurs de la personne ; il nous apparaît essentiel afin de comprendre certains aspects de la dynamique de la personne liés à son éducation et au milieu culturel dans lequel elle a vécu l'enfance et l'adolescence. En cohérence avec une perspective d'interprétation psychobiographique où l'analyse est centrée sur la personne (Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1983), nous avons retenu le concept de dynamique personnelle en tant que toile de fond sur laquelle s'articulent les différents sens de l'expérience doctorale. La définition de ce concept nous est inspirée de la théorie de Lewin (1959) : la dynamique personnelle du sujet est vue comme l'ensemble des variables d'ordre psychologique et social d'un individu en interdépendance avec l'environnement dans une situation donnée. Toutefois, nous avons examiné davantage les aspects liés à notre définition du concept de sens, soit les valeurs (*signification*) et la direction (*intentionnalité*) du sujet.

2. MUCCHIELLI, A. (1983), *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*, Paris, PUF, p. 17.

Le contexte socioprofessionnel décrit le cheminement professionnel et de formation. C'est à travers les événements importants de ce cheminement que nous avons aussi identifié les valeurs et la direction de la personne, en relation avec la réalisation d'un doctorat.

Le contexte des études doctorales reprend certains thèmes inspirés par la recension des écrits, soit le sujet de la thèse, les relations avec l'environnement d'études (dont la relation avec le directeur de thèse, les autres membres de la faculté, la famille et le milieu professionnel) et, enfin, le temps et la durée des études. D'autres aspects du contexte des études doctorales n'ont pas été retenus parce qu'il nous apparaissait plus difficile d'en établir un sens pour le sujet. Ce sont, par exemple, la structure du programme de doctorat, le type d'université, les procédures administratives de l'établissement, etc. C'est dans ce contexte que nous décrivons la perception de chacun des sujets à propos de son expérience doctorale. C'est aussi l'analyse de ce contexte qui nous permet de mettre en évidence les difficultés vécues par les sujets. Nous avons ensuite examiné comment le ou les sens (valeurs et direction) de chacun a contribué à sa persistance au doctorat, c'est-à-dire comment chacun a continué malgré ses difficultés.

L'auto-analyse de notre propre récit nous avait amenée à élaborer une organisation des récits à partir d'un ordre thématique qui intégrait l'ordre historique. Ainsi, le contexte sociopersonnel intègre le passé, le contexte socioprofessionnel sert de passage (ou fait le lien) entre le passé et le présent, et le contexte des études doctorales renvoie à l'expérience actuelle. C'est l'articulation entre ces trois contextes (situés dans le temps) qui nous a permis de découvrir la dynamique du mouvement de l'individu au regard du sens de son expérience. Dans un récit biographique, on ne peut éviter l'ordre chronologique, mais il ne faut pas oublier que « la mémoire est une perpétuelle ré-interprétation et reconstruction du passé » (Bergson)³.

Les récits des sujets (sauf le nôtre) ont été réécrits à la troisième personne, afin d'éviter toute confusion entre l'expression de la chercheuse et celle des sujets. Les propos des sujets sont rapportés entre guillemets ou placés en retrait, dans le cas des paragraphes. L'organisation des récits est la même pour tous les sujets : nous décrivons d'abord les conditions particulières de production du récit et faisons une brève présentation du sujet ; puis nous décrivons le contexte sociopersonnel, le contexte socioprofessionnel et le contexte des études doctorales ; enfin, le texte se termine par une synthèse et nos commentaires sur le récit.

3. Cité dans POIRIER, CLAPIER-VALLADON et RAYBAUT (1983), *Les récits de vie, théorie et pratique*, Paris, PUF, p. 106.

Avant de présenter les récits des autres sujets, voici l'analyse de la seconde partie de notre récit autobiographique « le récit de Louise » qui porte sur le contexte des études doctorales.

5

Le récit de Louise (seconde partie)

Le contexte des études doctorales

Le contexte des études doctorales décrit mon expérience au doctorat, du moment de l'admission à la fin de la thèse. Mon histoire au doctorat est caractérisée d'abord par la recherche d'un sujet de thèse et d'une approche méthodologique signifiants, puis par quelques tentations d'abandon, des relations positives avec mon directeur de thèse et les autres membres du comité de thèse, et enfin par une longue durée des études. L'analyse du contexte dans lequel je réalise mes études doctorales met en évidence le sens de mon expérience ainsi que les principaux éléments de ma dynamique personnelle qui ont un lien avec ma persistance au doctorat.

Le sujet de la thèse

J'ai changé de sujet de thèse à trois reprises durant mes études de doctorat et, à chaque fois que j'ai abandonné un sujet, j'ai été tentée d'abandonner le doctorat.

Mon premier sujet de thèse (au moment de l'admission en janvier 1985) portait sur le thème de l'inadaptation scolaire et de la transmission des connaissances informelles. Tenant compte des études sur la relation entre l'inadaptation scolaire et la provenance socio-économique et culturelle des apprenants, puis des études sur le rôle des connaissances antérieures dans l'apprentissage, je voulais étudier la corrélation entre les connaissances formelles (celles qui sont transmises par l'école) et les connaissances informelles (transmises par les parents et le milieu) des

adolescents provenant de milieux défavorisés et des adolescents provenant de milieux favorisés. Ce sujet se situait tout à fait dans le prolongement de mon mémoire de maîtrise et rejoignait, à ce moment-là, les préoccupations de mon directeur de thèse. Cependant, au bout d'un an, je suis dans une impasse. Je présente une problématique peu articulée et sans conviction, et je n'arrive pas à trouver une méthodologie intéressante. Malgré mes efforts et ma bonne volonté, je n'arrive plus à me motiver et j'abandonne ce sujet de thèse. En même temps, je suis confrontée à ma première tentation d'abandon, que je décrirais de la façon suivante : je ne consacre plus de temps à mes études, j'essaie de ne plus y penser ; autrement dit, je laisse dormir ce projet de doctorat. On est à la fin du printemps 1986, et je viens de terminer la première année de scolarité de mon programme de doctorat. J'explique aujourd'hui l'abandon de ce premier sujet par le fait que ce thème ne m'intéressait plus et aussi par le fait que ce sujet n'était pas mon idée et que je n'arrivais pas à me l'approprier. Compte tenu de ma dynamique personnelle, ce sujet n'avait pas de sens pour moi.

En septembre de cette même année (1986), je deviens enceinte de mon deuxième enfant ; je demande à la faculté une année de suspension (l'année 1986-1987) dans mon programme de doctorat et je l'obtiens en raison du fait que mon directeur de thèse part à l'étranger pour une année sabbatique.

À l'automne 1987, au retour de mon congé de maternité, je m'intègre à un groupe de recherche à la Télé-université. J'ai beaucoup de plaisir à travailler avec ce groupe parce que je sens que j'y ai une place et que j'y exerce une certaine influence. De plus, ce groupe est très stimulant : nous présentons de nombreuses communications et publions plusieurs articles dans des revues scientifiques. Cette production est valorisante et elle me fait prendre conscience de mes capacités intellectuelles et de mon intérêt pour la recherche. Je décide de reprendre mes études de doctorat (même si je n'avais pas abandonné officiellement !) et de changer de sujet de thèse.

Mon deuxième sujet porte sur les difficultés d'apprentissage des étudiants adultes dans l'enseignement à distance. Ce sujet est lié, d'une part, à mes préoccupations professionnelles, puisque je suis professeure en formation à distance, et, d'autre part, il rejoint les préoccupations du groupe de recherche avec lequel je travaille depuis une année. L'objectif du projet est de préciser la nature des difficultés d'apprentissage des étudiants adultes dans l'enseignement à distance afin de mieux pouvoir les aider dans leur apprentissage.

Au retour de son année sabbatique, mon directeur de thèse accepte de me superviser dans ce nouveau sujet. J'y travaille durant un an (1987-1988) : j'élabore la problématique, la recension des écrits et la

méthodologie. Mais je ressens un certain malaise à l'égard de ce projet : même si le sujet est fort intéressant et très lié à mes préoccupations professionnelles, je sens que cela ne me passionne pas et que la méthodologie expérimentale ne m'enthousiasme pas du tout.

Aujourd'hui, j'interprète ce malaise par le fait que je me sentais à la remorque du groupe de recherche avec lequel j'évoluais depuis un an, et qu'encore une fois, je n'arrivais pas à m'approprier entièrement ce sujet de recherche.

L'année suivante (en 1989), je fais une demande de congé sabbatique, il m'apparaît logique de profiter de cette année pour avancer dans mes études de doctorat. J'entreprends donc la fin de la scolarité et la préparation de l'examen de synthèse. C'est une étape importante dans mon cheminement, parce que je prends la décision de réaliser ce travail à ma manière. Je fais précéder mon texte d'un avant-propos dans lequel j'exprime mes réflexions sur la démarche que je viens d'effectuer et mes doutes quant au second sujet de recherche que j'ai choisi. C'est probablement cette réflexion qui amène le président de mon jury d'examen de synthèse à me proposer d'explorer l'autobiographie raisonnée d'Henri Desroche (1984). Ma curiosité est éveillée, mais est-ce possible de changer de sujet encore une fois ? Et quel serait le nouveau sujet ?

Je commence à écrire mon récit de vie, ne serait-ce que pour faire le point dans ma vie, et cette écriture me fait prendre conscience que fondamentalement, à travers la recherche d'un sujet de thèse, je cherche un sens à ce projet de doctorat.

J'ai le sentiment que, si je ne réussis pas à trouver un sujet qui me passionne et où je prendrai toute la place qui me convient, je n'arriverai jamais à terminer ce doctorat. Je me sens un peu désespérée. Et me voilà confrontée pour la deuxième fois à l'idée d'abandonner. Je me sens tiraillée entre l'envie d'abandonner parce que je ne m'y retrouve pas (je n'arrive pas à trouver un sens à ce que je fais) et le sentiment que je dois continuer parce que, d'une part, abandonner et renoncer à ce défi, cela signifie pour moi l'arrêt du mouvement et de la vitalité qui m'a fait progresser jusqu'à maintenant. D'autre part, je sens aussi que, pour trouver ma place et être à l'aise dans le milieu où je travaille, je dois terminer ce doctorat.

Par ailleurs, dans un autre registre, ce dilemme est lié à ma culture d'origine, qui est davantage pratique que théorique. Malgré mon attirance pour les intellectuels, il demeure que mon éducation m'a appris à valoriser l'expérience pratique et que, de ce point de vue, investir autant de temps et d'énergie dans la réflexion et la réalisation d'une thèse de doctorat, c'est en quelque sorte un luxe dont je me culpabilise à certains moments. La lecture de Josso (1991) m'a toutefois rassurée,

quant à ce dilemme de la théorie et de la pratique, et ses propos sont pour moi une ouverture importante par rapport à la reconnaissance de cet autre type de connaissances issu de la pratique et à son lien avec la théorie :

Théorie et pratique sont deux ordres de réalité, l'une appartient au champ du langage, du penser, l'autre à celui du faire, du sentir. Ces deux ordres s'engendrent, ils sont la mise en forme l'un de l'autre, ils sont voulus en correspondance, même lorsqu'ils sont en dissonance.

[...]

La théorie est le chablon, la confection, la recette, l'explication, l'ordre, le général ; la pratique est le singulier, l'imaginaire, le sens, l'inattendu, le « en vrac », l'unique. La pratique exige toujours du sur-mesure, de la compréhension, de l'intuition, de la sensibilité, une observation aiguë. La théorie est une spéculation, parfois une illusion, souvent une mise en scène. Tandis que le praticien cherche à se raconter dans son miroir théorique, le théoricien cherche à se conforter dans la prédictibilité de ses pratiques¹.

Je commence à réfléchir à ma constante ambivalence, c'est-à-dire à la fois le sentiment profond que je dois continuer et l'envie périodique (je dirais même chronique) d'abandonner. Des conversations avec des amies et collègues de travail à propos de leur expérience doctorale difficile et même souffrante suscitent chez moi plusieurs réflexions et questions. Je m'interroge sur le sens ou la signification de cette expérience dans la vie d'une personne ? La vie en soi n'est déjà pas facile ! Pourquoi certaines personnes s'engagent-elles dans ce genre d'expériences ? Quel est le mouvement ou la force sous-jacente qui les amène à réaliser des expériences si exigeantes ?

Une amie me remet un jour un article sur la persistance au doctorat (Kowalik, 1989²). Je découvre que ce sujet existe déjà en tant que thème de recherche et qu'il correspond tout à fait à mes préoccupations personnelles, étant moi-même en constante interrogation à propos de ma propre persistance. Je décide alors de changer de sujet encore une fois et, cette fois, je sens que c'est le bon sujet pour moi.

Après la lecture de nombreuses études sur la persistance au doctorat, je constate que ces recherches, malgré leur intérêt, ne répondent pas à mes interrogations. Aucune étude ne s'est intéressée à la question du sens de l'expérience doctorale en relation avec la persistance.

1. Josso, C. (1991), *Cheminer vers soi*, Lausanne, Éditions l'Âge d'homme, p. 82.

2. KOWALIK, T.F. (1989), « What We Know About Doctoral Student Persistence », *Innovative Higher Education*, vol. 13, n° 2, p. 163-171.

Parallèlement à l'élaboration de ma question de recherche, je suis à la recherche d'une approche méthodologique qui ait du sens pour moi. Je découvre cette approche le jour où je lis les écrits de Bertaux (1976) sur les récits de vie, puis le livre de Pineau (1983) intitulé *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*.

L'idée de construire l'objet de recherche autour du sens de l'expérience doctorale dans la vie de l'individu a surgi à travers l'écriture et l'analyse de mon propre récit de vie. M'interroger sur ma persistance au doctorat m'a amenée à chercher le sens de cette expérience dans ma vie, et c'est en écrivant mon récit autobiographique que j'ai vraiment pris conscience de cette préoccupation. D'une certaine manière, la découverte de l'approche des histoires de vie m'a aidée à construire l'objet de recherche.

Au départ, j'ai eu l'idée de mener cette recherche à partir de l'étude d'un seul sujet, à savoir moi-même. Mais est-ce possible et acceptable pour une recherche doctorale ? Malgré la thèse de Josso (1988) portant sur le sujet en formation, qui est un modèle exemplaire de ce type de recherche, les conseils de mon directeur de thèse et ceux d'autres collègues m'amènent à élargir l'éventail des sujets étudiés : en plus de moi-même, cinq autres sujets persistants participeront à cette recherche.

C'est à partir de ce moment que je me suis concrètement engagée dans mon doctorat. Je dépose mon projet de thèse en septembre 1991 en vue de son approbation officielle ; le jury l'approuve en novembre 1991. L'idée d'abandonner ne m'est plus revenue, malgré certaines périodes de découragement, qui se présentent parfois sous la forme de malaises psychosomatiques, par exemple, des tensions physiques quasi constantes tels des maux de cou et de dos, une grande fatigue et une sensation d'être envahie jour et nuit par les préoccupations liées à cette recherche. Devant l'ampleur de la démarche dans laquelle je me suis engagée, il m'arrive parfois de m'imaginer comme le « Sisyphé » de Camus, en train de rouler sans cesse ma pierre au haut de la montagne et de me demander si un jour j'atteindrai le sommet de cette montagne, sans en redescendre. Par contre, chaque page que j'écris me donne le courage de continuer...

Les relations avec l'environnement d'études

La relation avec le directeur de thèse

Ma relation avec mon directeur de thèse a toujours été facile. Au moment de mes études de maîtrise, je l'ai choisi pour son ouverture d'esprit, sa grande souplesse et son accueil chaleureux. Il m'a toujours encouragée et

appuyée dans tous mes choix sans rien m'imposer. J'aurais d'ailleurs été incapable de cheminer avec quelqu'un de rigide et d'autoritaire qui m'aurait imposé quoi que ce soit, ne serait-ce que sa vision du problème. De plus, j'ai toujours eu le sentiment que souvent il croyait en mes capacités plus que je n'y croyais moi-même. J'aurais parfois souhaité qu'il soit plus critique envers mes textes, mais tout compte fait, il a bien joué le rôle que j'attendais de lui, c'est-à-dire me suivre et m'encourager dans ma démarche. En conclusion, la relation avec mon directeur de thèse a été un élément favorable en ce qui concerne ma persistance au doctorat.

Par ailleurs, comme je suis la première responsable de mon projet d'études, et que je crois qu'un directeur de thèse n'est pas spécialiste dans tout, particulièrement dans mon sujet de recherche, j'allais, au besoin, chercher de l'aide chez d'autres personnes, c'est-à-dire d'autres professeurs ou des collègues qui étaient des ressources, sur le plan soit de la méthodologie ou de la problématique, et qui m'aidaient à clarifier les ambiguïtés.

Relation avec la faculté et le comité de thèse

Je n'ai vécu aucun problème dans ma relation avec le comité de thèse ou les membres de la faculté et tout s'est déroulé à ma satisfaction, sauf pour les séminaires de doctorat. Les membres du comité de thèse m'ont bien conseillée en me recommandant d'utiliser une méthode d'analyse de contenu adaptée à ma question de recherche. Le président de mon jury d'examen de synthèse, qui a été aussi président du comité de thèse qui a approuvé mon sujet de recherche, a été une ressource importante à plusieurs moments de ma démarche : son expérience de la recherche heuristique, sa rigueur sur les plans méthodologique et théorique m'ont été utiles à certaines étapes. En plus de m'accompagner dans l'analyse de mon récit de vie, il m'a encouragée à prendre la parole, à réfléchir par moi-même et non à travers des théories toutes faites, à suivre mes intuitions et à les approfondir, à découvrir mes propres connaissances, à les organiser dans leur complexité et à leur trouver un centre et un sens. Mes rencontres avec lui ont été un autre élément positif au regard de ma persistance au doctorat.

Par ailleurs, les séminaires de doctorat ont été insatisfaisants et peu favorables par rapport à ma persistance, dans le sens qu'ils ont nourri mon sentiment d'incompétence. Tout d'abord, je me retrouvais débutante parmi d'autres étudiants, dont certains étaient très avancés. Comme j'avais terminé mes études de maîtrise depuis huit ans, j'avais des besoins différents de ceux de ces étudiants. Par exemple, apprendre à élaborer une problématique, à connaître les enjeux du choix d'une méthodologie, etc. Par ailleurs, le fait de me retrouver étudiante débutante,

ayant très peu de contrôle sur la situation d'apprentissage, entraînait une certaine dévalorisation et même un sentiment de régression par rapport à mon statut professionnel habituel. Enfin, j'ai eu le sentiment d'avoir perdu mon temps et j'ai l'impression que ces séminaires m'ont peu aidée à avancer dans mon projet de recherche.

La dimension temporelle : la durée des études doctorales

Mes études doctorales se sont étalées sur une période de neuf ans. Ce long cheminement est lié, d'une part, aux changements de sujets de recherche, qui, eux, sont liés à mon engagement réel envers mon doctorat ; cet engagement s'est actualisé lorsque j'ai commencé à m'interroger sur le sens de l'expérience de doctorat dans ma vie en relation avec ma persistance. Le choix de ce sujet de recherche s'est effectué après l'examen de synthèse (été 1989). Comme j'étais admise depuis janvier 1985, j'ai pris quatre années pour trouver le bon sujet de thèse et cinq ans pour terminer celle-ci.

Par ailleurs, les conditions dans lesquelles j'ai effectué mes études doctorales font qu'il a été difficile de terminer ma thèse dans un laps de temps très court. Concilier le temps d'études avec le temps d'emploi et le temps consacré à la famille, c'est souvent courir après l'épuisement. Comme je ne pouvais me permettre de laisser mon emploi, même temporairement, puisque je suis le seul soutien financier de ma famille, je devais m'organiser pour fixer des périodes où je consacrais du temps à mes études : par exemple, un certain pourcentage de mon plan de travail, quelques périodes de congé sabbatique (environ quatre mois), quelques mois de vacances et, à l'occasion, des soirs et des fins de semaine. Cette situation m'a amenée à prendre la décision de renoncer à certaines activités professionnelles et sociales afin de donner la priorité au temps d'étude et de réalisation de ma thèse.

Un autre élément lié à la longue durée de mes études doctorales est le type de recherche que j'ai réalisé. Une recherche exploratoire fondée sur une démarche heuristique et une méthode d'analyse intuitive ne peut s'effectuer aussi rapidement qu'une recherche de type quantitatif, où les règles et les frontières sont souvent mieux définies et parfois établies à l'avance. Il est évident que la réflexion liée à une recherche qualitative exige un temps de mûrissement qui n'est certainement pas compressible. En fait, la durée d'une telle réflexion peut être difficilement prévisible au départ.

Sur un plan plus personnel, j'ai identifié le sens d'une constante temporelle, soit un cycle de dix ans sur le plan de ma formation : j'ai fait mes études de maîtrise à l'âge de 25 ans, puis j'ai entrepris mes études de

doctorat à l'âge de 35 ans, pour les terminer neuf ans plus tard. D'une part, cette alternance travail-études a un sens, puisqu'elle est liée à ma préoccupation d'intégrer la théorie et la pratique. D'autre part, ces cycles de dix ans ont une résonance particulière chez moi parce qu'ils correspondent à des étapes de changements importants dans ma vie d'adulte. Il est intéressant de consulter, à ce sujet, les théories du développement adulte de Gould (1978) et de Levinson (1978), ainsi que le modèle de Danielle Riverin-Simard (1984) sur les étapes de vie au travail.

Synthèse et interprétation du récit

Cette partie présente l'interprétation de mon récit autobiographique. J'explique d'abord les principaux thèmes qui émergent du récit : signifiante, pouvoir, expérience et sentiment de compétence. Ensuite, j'illustre la manière dont ces éléments trouvent un sens au regard de la persistance au doctorat dans les trois contextes étudiés dans le récit, soit le contexte sociopersonnel, le contexte socioprofessionnel et le contexte des études doctorales. En dernier lieu, je mets en évidence quelques-uns des biais liés à cette dynamique personnelle.

La signifiante

Le terme « signifiante » qui se dégage de l'analyse de mon récit présente deux connotations, l'une sur le plan de l'agir, l'autre sur le plan de l'être. Faire quelque chose de signifiant, c'est agir dans un domaine qui présente un intérêt, qui a une résonance particulière pour soi. Par ailleurs, être signifiant, c'est être reconnu, accepté et apprécié par soi-même (signifiante interne) et par les autres (signifiante externe). Au regard de cette définition, le sens de mon expérience doctorale comprend ces deux connotations : travailler à un sujet de recherche signifiant et réaliser une démarche qui m'amène à me sentir plus signifiante (signifiante interne et externe).

Le pouvoir

La notion de pouvoir dont il est question tout au long de l'analyse de ce texte n'a pas le sens politique de gouvernement ou de domination. C'est tout simplement le pouvoir vis-à-vis de soi-même : la capacité de prendre des décisions de façon autonome et avec une certaine indépendance. Le terme « autonome » renvoie à la gestion de ses propres décisions. C'est une caractéristique interne de la personne, alors que le terme « indépendance » a une connotation externe et renvoie à une prise

de distance par rapport à l'environnement, qu'il soit social, intellectuel, affectif ou autre. La notion de pouvoir vue dans cette perspective signifie également la capacité d'affirmer ses choix et ses positions et de les communiquer (prendre la parole), d'interagir avec les autres et de les influencer. Enfin, une dernière connotation de la notion de pouvoir se situe sur le plan de l'occupation d'un espace, d'un territoire intellectuel, affectif, social ou professionnel. Se trouver un territoire (un champ) et le développer est une démarche fondamentale sur le plan du développement humain. Dans cette perspective, faire un doctorat, c'est d'abord se trouver un territoire (un sujet de recherche), puis se l'approprier et le développer (par la démarche de recherche), et enfin, être capable de le communiquer et de le soutenir (rédaction et soutenance de la thèse).

L'expérience

Le terme « expérience » présente lui aussi plusieurs connotations. Il est vu d'abord comme étant l'un des pôles dialectiques de la connaissance : l'expérience ou la pratique, c'est le pôle singulier, subjectif et / ou intuitif de la connaissance, tandis que la théorie est le pôle nomothétique, général, ou celui de la construction des modèles. L'expérience renvoie à l'une des valeurs éducatives importantes transmises par mes parents. Imprégnée de cette valeur depuis mon enfance, je souhaitais intégrer cette dimension à ma démarche de connaissance.

Le sentiment d'incompétence

Le sentiment d'incompétence est un concept lié à une perception négative de sa propre capacité à réaliser une action et d'en être satisfait. Ce sentiment est souvent lié à des exigences intérieures parfois démesurées. Voici, dans les grandes lignes, comment je m'explique la construction de ce sentiment d'incompétence à partir de l'articulation des trois thèmes mentionnés précédemment.

Le manque de signifiante ressenti durant mon enfance et mon adolescence a engendré un sentiment d'incompétence sur le plan du savoir-être. Le manque de pouvoir ressenti vis-à-vis de l'autorité parentale, puis de celle de l'école, a créé chez moi un sentiment d'incompétence sur le plan de l'affirmation de soi. Enfin, le manque d'expérience m'a parfois fait vivre un sentiment d'incompétence sur le plan du savoir-comment-faire les choses. Ce sentiment d'incompétence dans les différents aspects de ma vie ne correspond pas nécessairement à la réalité vue de l'extérieur. Je n'étais pas précisément incompétente sur le plan du savoir-être, du savoir-faire ou de l'affirmation de soi, mais je me

sentais telle, et ce sentiment a eu pour conséquence que je me suis souvent placée dans des situations où je devais relever de grands défis afin de compenser ou de mieux gérer ce déficit. La réalisation d'un doctorat est, dans cette perspective, une expérience qui fait partie des grands défis de mon existence.

Examinons maintenant la façon dont ces thèmes, qui composent ma dynamique personnelle, sont illustrés dans les trois contextes retenus dans l'analyse du récit.

Les éléments de ma dynamique personnelle et les contextes étudiés dans le récit

Le contexte sociopersonnel

En résumé, mon éducation m'a appris que le pouvoir était chez l'autre et non en soi-même et, intérieurement, j'ai toujours été en désaccord avec cette vision de l'éducation. Dans ce contexte, faire un doctorat était pour moi une occasion de vivre une expérience audacieuse, c'est-à-dire dépasser les limites de mon éducation, ou symboliquement de transgresser l'interdiction de sortir de la cour. Cette expérience me permettait de me construire un sens, celui de continuer ma quête du « pouvoir de soi » et d'établir ma propre autorité vis-à-vis de moi-même par une démarche de prise en charge et d'émancipation (au sens de Pineau, 1983). Ainsi, pour que cette expérience ait du sens, il me fallait réaliser quelque chose de nouveau.

Le contexte socioprofessionnel

Le manque de signifiante et le manque de pouvoir ont aussi eu pour conséquence que j'ai toujours eu certaines difficultés à prendre ma place, tant dans le milieu scolaire que dans le milieu professionnel, et à occuper un territoire, que ce soit sur le plan intellectuel ou sur le plan social. Cela se traduisait, par exemple, par un sentiment d'incompétence par rapport à certaines tâches et des doutes constants par rapport à ma capacité de communiquer verbalement ou par écrit. Cette préoccupation de me trouver une place, un espace de pouvoir, s'est poursuivie tout au long de mon cheminement professionnel.

Dans le contexte de mon emploi comme professeure d'université, le doctorat est aussi une expérience qui me permet d'acquérir plus de signifiante, de pouvoir et d'expérience. Dans le milieu universitaire, le diplôme de doctorat procure une reconnaissance intellectuelle indéniable,

alors qu'il persiste souvent des doutes sur la compétence de celui ou de celle qui ne l'a pas. Rappelons, par exemple, que c'est l'un des critères pour l'obtention de subventions de recherche. Par ailleurs, l'expérience de recherche doctorale est souvent le point d'entrée dans un champ de recherche spécifique (un territoire de recherche) et, pour un professeur d'université, en plus de l'enseignement, la recherche est l'une des tâches fondamentales. Enfin, cette expérience de base en recherche permet également de superviser des étudiants aux cycles supérieurs.

Le contexte des études doctorales

En conclusion, je définirais mon expérience de doctorat comme une démarche d'émancipation qui a contribué à développer mon sentiment de compétence sur le plan de l'être (signifiante) et sur le plan du pouvoir : plus j'ai progressé dans cette démarche, plus je me suis sentie signifiante et plus j'ai ressenti une grande capacité d'autonomie ; et c'est le sentiment de progression d'ensemble qui a certainement favorisé ma persistance. Paradoxalement, compte tenu du sens attribué à mon expérience doctorale, je ne pouvais pas ne pas persister, parce que l'abandon de mon doctorat signifiait, d'une part, un retour à l'insignifiante et, d'autre part, l'abandon de la conquête du « pouvoir de soi ».

Outre le narcissisme existentiel qui pourrait sembler se manifester dans cette conquête du « pouvoir de soi », il existe un autre sens, qui est un sens sociopolitique, lié à mon expérience doctorale, celui de l'exemple que ma démarche peut fournir à tous ceux qui ont manqué ou qui manquent de pouvoir et de signifiante vis-à-vis d'eux-mêmes. Ceci rejoint mon intérêt pour la défense des opprimés et des marginaux de la société. Cette expérience de recherche est la manifestation d'une ré-éducation possible, même si la déconstruction de l'éducation antérieure est un processus relativement long et difficile. Par ailleurs, s'intéresser au sens du sujet pour le chercheur, autrement dit prendre en compte la subjectivité et l'expérience du chercheur, est une voie relativement nouvelle dans le domaine des sciences de l'éducation ; une voie qui va probablement se développer de plus en plus, parce que l'on vit à une époque où l'on commence à ressentir les effets d'un manque de sens et de valeurs. À ce propos, Frankl disait que la plus grande maladie, aujourd'hui, c'est le vide existentiel et le manque de sens.

Enfin, un dernier sens sur le plan social a trait à la complicité et au sentiment de responsabilité que j'ai développés envers les sujets chercheurs qui ont participé à ma recherche. Je travaillais avec des étudiants qui étaient eux aussi en train de faire leur doctorat, je ne pouvais pas les abandonner en ne persistant pas.

Identification des biais personnels

Les biais que j'ai identifiés tout au long de mon analyse sont liés aux principaux éléments de ma dynamique personnelle ainsi qu'à des facteurs contextuels ou socioculturels, tels l'âge, le sexe, l'origine sociale et le parcours de vie. L'âge est un premier biais, puisque l'on n'examine pas une question de la même façon à 40 ans qu'à 25 ans, et ce n'est pas tant l'accumulation ou l'intégration des connaissances et des expériences que la conscience des limites temporelles de la vie qui donne une couleur différente à notre interprétation. De façon absolue, plus on avance en âge, moins il reste de temps à vivre. L'idée de la mort a pour effet de modifier ma vision des choses dans le sens où je ressens une certaine urgence à prendre des décisions et à agir en fonction de mes convictions personnelles.

Le fait d'être une femme a certainement influencé ma façon d'aborder la question de la persistance au doctorat : par exemple, j'ai choisi d'examiner l'objet de l'intérieur (Hardings, 1987) et j'ai opté pour une approche de recherche plutôt intimiste. J'ajouterais que, d'une certaine manière, je me suis laissé séduire par mon objet de recherche au sens de Baudrillard (1979, p. 17), qui définit la séduction comme la représentation de « la maîtrise de l'univers symbolique, alors que le pouvoir [vu dans son sens politique] ne représente que la maîtrise de l'univers réel ».

D'autres biais sont liés à ma tendance à voir les événements en termes d'inégalités sociales. Je fais le constat, dans ma propre expérience, que ma culture d'origine, plus proche de la pratique que de la théorie, a été à la fois une difficulté et une stimulation tout au long de mon expérience doctorale.

Il y a enfin des biais qui relèvent de la culture nord-américaine (plutôt pragmatique) et du moment de l'histoire où je vis présentement. Tous ces biais constituent la couleur de la grille avec laquelle j'interprète les phénomènes ; c'est une réalité incontournable, qui ne peut faire obstacle à la connaissance que dans la mesure où l'on ne prend pas conscience de ces biais ou que l'on croit en être exempt.

6

Le récit de Jacques¹

Les conditions de production du récit et la présentation du sujet

Le récit qui suit est la condensation et l'intégration d'informations provenant de deux sources : des informations extraites du texte que nous a remis Jacques, puis celles provenant de deux entrevues téléphoniques, d'une durée totale d'environ deux heures et demie, et d'une entrevue en face à face de deux heures. Tout au long du récit, nous avons rapporté entre guillemets (et dans des paragraphes en retrait) des extraits de son texte et certains de ses propos recueillis lors des entrevues. Le texte que nous avons rédigé a été soumis à son approbation ; une première version a été modifiée et réajustée après les entrevues. Le texte qui suit est la seconde version.

Jacques est professeur dans une université depuis plusieurs années. Il est inscrit au doctorat depuis presque dix ans. Il en est actuellement à l'étape de la rédaction de la thèse. L'analyse de son récit a mis en évidence un des éléments de sa dynamique personnelle, que l'on pourrait qualifier d'« idéal de vie² » (*high achievement*), où les activités intellectuelles occupent une place importante, ce qui entraîne une grande exigence

1. Jacques est celui qui n'a pas encore terminé sa thèse.

2. Ce concept d'idéal de vie peut se rapprocher des concepts de la personnalité tels la motivation à l'égard de la réalisation de soi (Maslow) ou de l'actualisation de soi (Goldstein, Rogers). Mais l'expression « idéal de vie » est plus large que ces concepts issus des théories de la personnalité parce qu'elle englobe, en plus d'une caractéristique de la personnalité, les valeurs et l'intentionnalité de la personne.

envers lui-même, au regard de ce secteur d'activités. Le sens de son expérience doctorale est lié à cet aspect de sa dynamique personnelle et sa persistance est en relation avec deux types d'engagements qui découlent de cet idéal, soit un engagement sur le plan personnel et un engagement vis-à-vis de certaines personnes significatives dans son entourage intime et professionnel.

Nous verrons tout au long du récit de quelle manière Jacques est un sujet exemplaire de persistance non seulement au doctorat, mais aussi au regard de tout son cheminement de formation.

Le contexte sociopersonnel

L'origine sociale

Jacques est l'aîné d'une famille de cinq enfants. Son père était électricien et, dans sa famille, ses frères et ses sœurs ont à peine terminé leurs études secondaires. Il a fait ses études primaires en étant souvent parmi les derniers de classe. Jacques nous dit : « Je n'ai jamais bien réussi à l'école. Je crois que j'étais un bon élève, mais sans le succès. » Les études secondaires ont eu la même saveur : « J'étais intéressé à apprendre mais je ne réussissais pas. » Il a donc décroché de l'école assez tôt : dès l'âge de 14 ans, il a commencé à travailler dans les chantiers de construction comme apprenti électricien. Mais à l'automne de chaque année subséquente, il retournait en classe pour faire un autre bout, parce qu'il voulait apprendre. Ce va-et-vient entre l'école et les chantiers va durer plusieurs années. Puis, un jour, il décide de retourner à l'école « pour de bon », afin de terminer ses études secondaires. Il veut devenir enseignant. Nous verrons la suite de ce cheminement sous la rubrique du contexte socioprofessionnel.

Les propos suivants résument les valeurs et la position de sa famille à l'égard de l'instruction :

Même si dans ma famille on appréciait les études, la culture de ce milieu n'était pas très favorable, on n'avait pas l'infrastructure pour permettre un climat favorable vers l'université. On ne connaissait pas le chemin pour y aller. [...] De plus, le travail et la possibilité de gagner de l'argent très tôt empiétaient sur les valeurs intellectuelles.

Les intérêts, les buts et les valeurs

Malgré ses insuccès scolaires aux niveaux primaire et secondaire, Jacques était vivement intéressé par le fait d'apprendre : « J'étais intéressé et captivé par le fait d'apprendre. » Il mentionne à plusieurs reprises son attirance envers le milieu intellectuel :

Mes frères et mes sœurs, qui ont commencé à travailler tôt, ont accumulé de l'argent plus rapidement, acheté une maison, mais moi, j'étais à la pige et je me disais que, chaque année que je passais à l'université, j'augmentais mon salaire au bout, c'est ce que je croyais... Mais en plus de l'argent, il y avait une autre valeur ! Moi, je voulais être un intellectuel et je voulais prendre les moyens pour l'être, ça c'est la vraie motivation derrière tout ça.

L'idée de faire un doctorat vient d'un grand intérêt pour les études, qui remonte très loin dans son passé. Voici ses propos :

Ça vient de longue date, ce goût des études, mais je n'avais aucune idée de ce que c'était. Je savais ce qu'était une « maison de haut savoir » parce que le directeur de l'école en parlait et je la voyais ! Je croyais que lorsqu'on allait là, on faisait un métier intéressant, on était des gens actifs, des gens qui faisaient quelque chose.

Jacques voyait ses études universitaires comme un investissement, non pas seulement en termes d'argent, mais aussi en termes de qualité de vie :

Maintenant que j'ai une maîtrise, la seule autre étape logique, c'est d'investir dans mes études, c'est de faire de mes études un potentiel ; au lieu de travailler, si j'obtiens un doctorat, j'aurai un job où je vais rejoindre plus mes objectifs et où je vais financièrement vivre mieux.

Enfin, ses études universitaires sont liées à des objectifs professionnels précis :

Quand j'ai commencé à fréquenter l'université, moi, je voulais devenir professeur d'université et faire de la recherche.

Le contexte socioprofessionnel

Le cheminement professionnel et de formation

Le récit autobiographique de Jacques illustre un cheminement scolaire et professionnel complexe. Ce cheminement est caractérisé, d'une part, par l'alternance entre les périodes de travail et le retour aux études, et, d'autre part, par la persistance dans son cheminement de formation, qui lui a permis d'avancer sur les plans tant intellectuel que professionnel. Pour résumer ce cheminement, Jacques est passé du métier d'apprenti électricien à la carrière de professeur d'université. Voici le récit des événements et des circonstances qui ont conduit Jacques à entreprendre des études de doctorat. Ces événements s'inscrivent dans son cheminement scolaire et professionnel, que nous avons organisé en trois étapes.

Après avoir pris conscience de l'existence de l'université dès le début de son secondaire, puis après avoir effectué un va-et-vient entre l'école et le milieu de travail, Jacques entreprend un retour définitif aux études vers l'âge de 21 ans. Cette première étape correspond au moment de sa vie où il s'engage réellement dans ses études, dans l'espoir de terminer son secondaire, puis de poursuivre ses études jusqu'à l'université. Il veut devenir enseignant, mais son parcours scolaire antérieur (non traditionnel) lui rend difficile l'accès à certains types de formation. Cependant, comme on est à l'époque des changements importants dans le système scolaire (fin des années 1960), cette transition va favoriser, dans une certaine mesure, son intégration au système éducatif. Par exemple, l'arrivée des cégeps lui ouvre une voie plus accessible, plus directe vers l'université. Parallèlement à ses études, Jacques expérimente des activités d'enseignement dans le domaine des loisirs et il prend beaucoup de plaisir à enseigner.

La seconde étape de son cheminement est celle de son entrée à l'université. Il est accepté à un programme de baccalauréat en philosophie. À ce moment-là, il se marie et peu de temps après arrive un enfant. Il doit travailler et s'occuper de son fils et il n'a pas de temps pour étudier et faire ses travaux. Il abandonne ses études.

La dernière étape est marquée par le retour à l'université et par la rencontre de sa compagne de vie. Quelques années plus tard, il se réinscrit à l'université, cette fois-ci dans des études de premier cycle en communication. C'est durant ses études en communication qu'il retrouve sa meilleure amie, qui est étudiante à la maîtrise; ils commencent à élaborer ensemble un projet de vie commune, projet dans lequel la vie intellectuelle occupe une grande place.

Cette rencontre est d'une grande importance dans l'histoire de Jacques au regard de son cheminement vers les études supérieures (maîtrise et doctorat), puisque c'est à partir de ce moment qu'il commence à voir l'université comme un milieu de vie :

Je crois que c'est à cette époque que j'ai constaté que les études universitaires et l'université comme telle pouvaient devenir un lieu de vie. J'étais bien, heureux d'être un membre de l'université. J'ai été encore plus heureux lorsque trois universités m'ont accepté dans leur programme de M.A. Maintenant que j'avais été accepté à la maîtrise, je voulais poursuivre jusqu'au doctorat. [...] Je voyais mes études universitaires comme un investissement, je ne pouvais faire le M.A. sans faire le Ph.D.

Considérer l'université comme un milieu de vie, cela signifie, pour lui, vouloir et pouvoir créer un projet de vie à la fois personnel (famille) et professionnel, orienté vers la science, la recherche et l'enseignement.

Le contexte des études doctorales

Le sujet de la thèse

Jacques a choisi son sujet de thèse assez tard dans son cheminement de doctorat. C'est un sujet complexe et qui est lié à ses préoccupations d'enseignement. Ce sujet est l'expression d'un modèle théorique et d'une question de recherche relativement nouvelle dans son domaine. Mais Jacques vit quelques difficultés avec ce projet de thèse, des difficultés qui sont liées au fait que la validation de ses résultats dépend du fonctionnement d'un outil technologique qu'il a élaboré. Il mentionne à ce propos :

J'ai risqué beaucoup avec ça, parce que tant que mon système ne fonctionne pas, je ne suis pas capable de valider mes résultats ; les hypothèses que j'ai faites sont liées au fonctionnement de ce système.

Jacques voulait faire quelque chose de concret et de précis en pensant que ça passerait mieux auprès du jury. Ce n'est pas tant le sujet de thèse qui pose des difficultés, mais plutôt la façon dont il est traité et aussi ses grandes exigences personnelles à l'égard de son doctorat :

J'ai vécu mon doctorat avec l'angoisse de ne pas pouvoir le terminer, de m'être fixé des objectifs non réalistes. Je suis frustré d'avoir mené à au moins deux reprises des activités de recherche équivalentes aux exigences d'une thèse sans avoir su les faire valoir dans ce sens. [...] J'ai ici trois thèses qui sont l'équivalent de projets de recherche que j'ai menés. Ma thèse, au sens de ces trois thèses, je l'ai écrite plus d'une fois.

Les relations avec l'environnement d'études

Cette rubrique comprend les relations avec le directeur de thèse et les autres membres de la faculté, ainsi que les relations avec le milieu professionnel et la famille au regard de l'expérience et de la persistance au doctorat.

A) Les relations avec le directeur de thèse et les autres membres de la faculté

Jacques a eu de très bonnes relations avec son directeur de thèse, qui était aussi son directeur au moment de ses études de maîtrise. Voici en quels termes il en parle :

Il a toujours été très coopératif, il faisait toujours une bonne lecture et une bonne critique de ce que j'avais fait. Il était même très encourageant. [...] Mais ce n'est pas ce qu'on peut souvent

voir d'un directeur de thèse. On était assez loin l'un de l'autre. Moi, j'avais des préoccupations que lui n'avait pas nécessairement. Et il me laissait cheminer, il m'a toujours laissé très libre.

Jacques ajoute que, malgré le fait que son directeur de thèse ne l'ait pas beaucoup aidé sur le contenu, il a quand même répondu à ses attentes et il en est satisfait :

Compte tenu de ma situation, c'était le directeur de thèse idéal. Il était disponible, c'est un gars intelligent qui a répondu à mes attentes, il a toujours été d'un bon support, mais il n'était pas non plus le type « bonasse », ce n'était pas le type qui s'en fichait. Moi, j'ai apprécié [...] Évidemment, lui n'était pas d'accord avec ce que je faisais, au sens où il m'a dit un jour : « Ne fais pas de ta thèse la chose de ta vie. » Il me l'a même écrit, mais je ne l'ai jamais écouté.

Par contre, les relations avec le comité de thèse n'ont pas été aussi satisfaisantes. Jacques s'est senti incompris des membres du comité de thèse (à part son directeur), dont l'un trouvait son projet trop long et lui a demandé de réduire ce document. Il mentionne :

Les gens rencontrés à l'examen de synthèse et au jury du projet ont posé des questions déconcertantes [...] Puis un des membres ne comprenait pas trop la terminologie [...] Mon directeur de thèse a été déçu que le projet ne passe pas. Il m'avait toujours dit que ce que l'on doit remettre, comme projet soumis pour approbation, c'est pratiquement toute la thèse au complet, sauf l'analyse des résultats et la conclusion.

Il mentionne que le fait de n'avoir pu se faire connaître et parler de son projet avant le dépôt l'a probablement défavorisé au moment de l'approbation de celui-ci :

Et on a peu l'occasion de se faire valoir à l'université quand on est loin, sauf peut-être ceux qui travaillent constamment à cette université ; mais c'est pas au moment de l'examen de synthèse ni au moment de l'approbation du projet que tu peux faire valoir qui tu es.

Jacques explique que le fait d'être éloigné de l'université où il fait son doctorat et de ne pas participer aux activités du département joue probablement un rôle dans la perception des professeurs relativement au projet soumis. Il exprime un autre malaise à propos de ces situations d'évaluation que sont l'examen de synthèse et l'approbation du projet de thèse :

Il ne faut pas oublier que quand tu arrives devant les membres du jury, tu es un étudiant ; même si j'étais professeur d'université, je deviens un étudiant et ils sont là pour me juger.

B) Les relations avec le milieu professionnel et avec la famille

Rappelons que Jacques est professeur dans une université depuis plusieurs années. L'obtention du diplôme de doctorat n'est pas une condition pour conserver son poste de professeur puisqu'il a déjà obtenu sa permanence. Par ailleurs, Jacques mentionne que le fait qu'il n'ait pas son doctorat crée certains malaises (jalousie, envie, etc.) auprès de quelques personnes dans son milieu de travail, parce qu'il reçoit des subventions de recherche et qu'il publie même sans doctorat. Mais, de façon générale, le fait de ne pas avoir son doctorat ne lui cause pas de problème majeur dans son milieu immédiat. Il ajoute à ce propos :

Je pense que quand je vais avoir mon doctorat, ça ne changera pas grand-chose, les collègues, ça ne les dérange pas beaucoup.

Là où la situation devient problématique, c'est au moment des demandes d'importantes subventions de recherche : d'abord, il ne peut obtenir de subvention de recherche individuellement, puisqu'il n'a pas son doctorat, puis, lorsqu'il fait partie d'un groupe de recherche, il devient un élément qui peut défavoriser l'équipe, dans la mesure où celle-ci perd des points à cause d'un chercheur qui n'a pas son doctorat. De ce point de vue, le milieu professionnel exerce une certaine pression sur Jacques pour qu'il termine son doctorat.

Les relations avec sa famille sont également un élément important au regard de sa persistance. Comme mentionné précédemment dans le contexte socioprofessionnel, l'un des adjuvants les plus importants dans son cheminement aux études supérieures et au doctorat est sa compagne de vie, qui a été un modèle pour lui :

J'ai beaucoup été aidé par la personne avec qui je partage ma vie. Elle a été un modèle pour moi. Elle commençait son doctorat et moi, la maîtrise. Nous étions en train de réaliser une partie de notre projet de vie. Nous étions intéressés par la science et la recherche.

De plus, ayant elle-même vécu l'expérience de la réalisation d'un doctorat, elle est une source constante d'encouragement à tous points de vue.

Le temps et la durée des études

Jacques a obtenu un congé de perfectionnement de deux ans, où il a réalisé des activités de recherche qui ont servi d'éléments de base à son projet de thèse. Outre cette période intensive, il travaille à sa thèse surtout durant les périodes de son plan de travail consacrées aux

activités de recherche ; mais lorsqu'il a des subventions pour d'autres projets de recherche, il n'y consacre qu'environ la moitié du temps. De plus, il travaille à sa thèse aussi le soir et les fins de semaine.

Les périodes de temps consacrées à la thèse se retrouvent disséminées à travers les autres tâches de son plan de travail ; ces conditions ont pour conséquence que la thèse ne peut se réaliser rapidement. Par ailleurs, Jacques considère que les tâches d'enseignement sont prioritaires dans son plan de travail, parce que, dit-il :

Quand tu commences comme prof, il faut que tu sois disponible aux étudiants, il faut que tu réussisses bien tes cours, parce que c'est sur ça qu'on t'évalue vraiment ici. Si tu es bien coté, tu es un bon prof [...] J'ai donc consacré une partie du temps à mon enseignement et une partie du temps à me faire une place dans cette carrière-là.

Jacques semble un peu amer vis-à-vis des gens qui voient la longue durée des études doctorales comme une marque d'incompétence. Il mentionne que c'est l'un des critères d'évaluation pour certains organismes, tels les comités qui attribuent des subventions de recherche, ou au moment de l'obtention d'un poste à l'université :

On devrait considérer autant les étudiants qui, comme nous, sont rendus à sept ou huit ans et qui sont encore en train d'essayer de faire quelque chose d'important, et non pas voir chez nous des gens qui sont comme des attardés, des gens qui ne réussissent pas, qui ont des difficultés ; c'est comme ça que je ressens en partie ça, par rapport à certaines personnes. [...] Il n'y a pas beaucoup de monde qui m'ont dit : Ah ! oui, ça prend du temps, c'est tellement complexe ce que tu es en train de faire. Les gens disent : T'as pas encore fini ?... Pourtant je sais que je travaille beaucoup.

Synthèse et commentaires sur le récit

L'analyse du récit de Jacques nous a permis d'en situer le contexte historique, social et personnel. C'est à partir de ce contexte que l'on a pu découvrir le sens de son projet de doctorat dans sa vie.

Malgré une culture familiale plutôt indifférente aux études supérieures, il demeure que le contexte historique et social de l'époque (fin des années 1960) a probablement exercé une influence sur son idéal de vie. Le contexte socio-historique de la fin des années 1960, au Québec, était caractérisé par une sorte d'effervescence sur le plan culturel et sur le plan des valeurs éducatives : le renouveau du système d'éducation, la prolifération des boîtes à chansons, les soirées de lecture et de poésie, les discussions philosophiques, puis un dynamisme sur le plan de l'enga-

gement politique, etc. sont autant d'éléments qui ont probablement alimenté son attirance envers le milieu intellectuel et son rêve de devenir enseignant à l'université.

Nous avons pu constater, tout au long de ce récit, que le sens de l'expérience doctorale de Jacques est lié à son idéal de vie et à un besoin de s'accomplir sur le plan intellectuel : « Je voulais être un intellectuel. » Ce sens se reflète bien dans le fait que, pour lui, le milieu universitaire est un milieu de vie où il se sent très à l'aise. Il mentionne d'ailleurs : « Je pense que je ne pourrais pas vivre absent de l'université. »

On a vu aussi, dans le récit de Jacques, le lien entre l'obtention du doctorat et le désir d'être professeur d'université. Maintenant qu'il est devenu professeur d'université, il persiste dans ce projet de doctorat pour d'autres raisons, qui relèvent, à la fois, d'un engagement personnel lié à son besoin de réalisation de soi sur le plan intellectuel (motivation intrinsèque) et d'un engagement socioprofessionnel (motivation extrinsèque). Voici de quelle façon il en parle :

Avant mon engagement comme professeur, je voulais terminer mon doctorat pour faire une contribution à l'avancement des connaissances et démontrer mes capacités à travailler comme professeur. Maintenant que je travaille comme professeur, je tiens à terminer ce grade pour respecter l'engagement que je me suis fait sur le plan personnel et réaliser les attentes que j'ai suscitées auprès de mon entourage professionnel.

Le respect de cet engagement socioprofessionnel est en fait le respect d'un engagement vis-à-vis de l'image de soi : à chaque fois qu'il dit aux gens de son entourage qu'il va terminer, il réaffirme son idéal de vie sur le plan intellectuel. D'ailleurs, le doctorat fait partie, selon lui, des qualifications nécessaires à l'emploi qu'il occupe : « [...] je pense qu'un prof d'université, ça doit avoir son doctorat [...] ». Il le répète dans les propos suivants :

Pour moi, compte tenu que je travaille, que je suis un prof d'université, dans ma tête, c'est clair que je ne peux être un prof sans doctorat, sinon je serais un prof de deuxième ordre, probablement aussi bon enseignant, aussi bon chercheur, mais j'aurais toujours cette étiquette-là.

[...] ce n'est pas la réalité, c'est l'image de comment on se sent perçu.

Nous observons également le sens de son engagement envers son idéal de vie dans l'envergure même de son projet de recherche doctorale : ce projet est loin d'être un simple exercice académique ; même s'il est conscient de s'être fixé des objectifs irréalistes, il persiste à considérer cette réalisation comme « l'une des œuvres de sa vie ».

Nous croyons que, compte tenu de son idéal sur le plan intellectuel, le fait de considérer cette thèse comme l'une des réalisations importantes de sa vie peut contribuer à sa persistance, l'enjeu étant une certaine cohérence entre son idéal et l'image de soi.

Les conditions de production du récit et la présentation du sujet

Le récit de Florence a été rédigé à partir du texte qu'elle nous a remis et des informations communiquées lors d'une entrevue en face à face d'environ deux heures. Nous avons rapporté entre guillemets (et dans des paragraphes en retrait) certains de ses propos extraits soit de son texte, soit de l'entrevue. Une première version du récit lui a été présentée avant l'entrevue afin d'obtenir ses commentaires. Le texte qui suit est une seconde version que nous avons soumise à son approbation.

Florence est professionnelle dans une université depuis une quinzaine d'années, après une première carrière qui a duré vingt ans, à titre d'employée de bureau. Elle a été admise au doctorat en sciences de l'éducation en septembre 1985, puis elle a déposé sa thèse en novembre 1992 et obtenu son doctorat au printemps suivant. Au moment où nous lui avons demandé d'écrire son récit autobiographique, en juin 1992, elle n'avait pas encore déposé sa thèse. Cependant, l'entrevue s'est déroulée après l'obtention de son diplôme. Nous avons choisi de conserver son témoignage même si elle a terminé parce qu'il illustre un cheminement intéressant quant au phénomène de la persistance au doctorat.

L'analyse de son récit a mis en évidence quelques éléments de sa dynamique personnelle qui nous ont aidée à découvrir le sens de cette expérience dans sa vie. Ces éléments sont un besoin d'affirmation de soi et un besoin de reconnaissance sur les plans intellectuel et socioprofessionnel, qui s'articulent autour de l'affirmation d'une valeur qui a pris

une grande importance tôt dans sa vie, celle du droit des femmes aux études supérieures. Son cheminement vers le doctorat est caractérisé par une grande détermination au regard de l'affirmation de cette valeur.

Le contexte sociopersonnel

L'origine sociale

Florence est issue d'un milieu intellectuel et elle a passé son enfance dans un village. Son père était enseignant et sa mère, quoique peu instruite, avait un grand talent pour l'écriture. Son père avait de grandes ambitions pour ses fils, mais il n'en était pas de même pour ses filles. Voici les propos de Florence à ce sujet :

Malheureusement, étant d'une famille de garçons, j'ai compris très vite que les études supérieures ne me seraient pas accessibles, que je devrais plutôt travailler pour payer les études de mes frères. D'ailleurs, le bruit courait dans la famille qu'un cours classique, pour une fille, c'était du « gaspille ». J'avais deux cousines qui, malgré tout, avaient fait des études classiques. L'une d'elles avait fréquenté un collègue et était devenue journaliste ; on la traitait de « folle ». L'autre avait fait son cours classique par correspondance [...] et était devenue médecin ; on la considérait comme un phœnix. Moi, je n'étais ni l'une ni l'autre, si bien que je suis devenue secrétaire...

Nous pouvons constater, dans ce paragraphe, la source d'émergence d'une valeur importante dans la vie de Florence, qui est celle du droit des femmes aux études supérieures. Et cette valeur est d'autant plus importante qu'elle la concerne directement, parce que Florence aimait beaucoup écrire et aurait voulu étudier la littérature et devenir journaliste.

Les intérêts, les buts et les valeurs

Le récit autobiographique de Florence nous révèle un intérêt marqué pour l'apprentissage, en particulier l'apprentissage scolaire, qui est énoncé dans les premières phrases de son texte :

J'ai toujours aimé apprendre. Enfant, j'avais trois passions : la lecture, les pommes et les chats. [...] À l'école, j'étais première de classe et, contrairement à mes copines, j'avais toujours hâte à la rentrée pour apprendre de nouvelles choses.

Cet intérêt profond pour l'apprentissage est réaffirmé plus loin dans son texte, où elle mentionne de façon explicite les besoins qui l'ont amenée à faire un doctorat :

[...] curiosité insatiable, besoin de savoir, besoin d'apprendre pas seulement en surface, de travailler sérieusement une question, de critiquer pour aller plus loin.

Malgré le fait d'avoir été découragée par les valeurs véhiculées dans sa famille, à propos de l'éducation des filles (surtout par son père), et malgré le fait qu'elle a dû sacrifier ses propres ambitions de réaliser des études supérieures, parce qu'elle devait travailler pour payer les études de ses frères, le cheminement de Florence indique que ce grand intérêt pour l'apprentissage ne s'est pas éteint.

Par ailleurs, cette situation discriminatoire a généré beaucoup de colère ainsi qu'une grande détermination dans ses démarches et ses projets ultérieurs ; par exemple, elle décrit dans son texte les sentiments qui l'ont amenée à faire un doctorat :

[...] rage – courage (rage en fait partie, à mon avis), ne pas me laisser avoir, ne pas me laisser décourager par quoi ou qui que ce soit.

En s'engageant dans des études de doctorat, Florence visait deux buts, dont le premier était d'apprendre et d'acquérir de nouvelles connaissances, et le second, de faire sanctionner ces apprentissages et ainsi être reconnue dans le milieu intellectuel.

Le contexte socioprofessionnel

Le cheminement professionnel et de formation

Le cheminement professionnel et de formation, chez Florence, est marqué par la volonté de s'affirmer et de se faire reconnaître, puis d'affirmer cette valeur du droit des femmes aux études supérieures. Voici les grandes étapes de ce cheminement.

La première étape est celle du changement de carrière et du retour aux études. Elle écrit dans son récit : « Mais après vingt ans de secrétariat, j'en ai eu assez. Et à 35-36 ans, j'ai décidé de reprendre mes études. » Au moment de l'entrevue, elle nous raconte :

Je me suis levée un matin et je me suis dit : moi, je ne veux plus être secrétaire, je veux reprendre mes études. Je n'étais même pas certaine d'être capable de faire un DEC, quand j'ai commencé, parce que ça faisait vingt ans que j'avais quitté l'école et il a fallu que je me fasse une nouvelle représentation de l'école, parce que c'était différent. Mais d'une fois à l'autre, ça m'a confirmé que j'étais capable.

Elle décide de retourner aux études parce qu'elle est consciente que, si elle veut aller plus loin sur le plan professionnel, elle doit augmenter sa scolarité et obtenir des diplômes :

Je désirais avant tout terminer mon DEC pour avoir au moins un diplôme. Je m'étais rendu compte, après avoir connu une période de chômage – courte malgré tout – que j'avais beau avoir fait mille et une choses dans la vie, je n'avais pour tout partage qu'une 12^e année commerciale et aucune chance de faire autre chose que du secrétariat, si je n'augmentais pas ma scolarité.

Elle complète son diplôme d'études collégiales (DEC), entreprend un certificat, puis un baccalauréat général. Parallèlement à ces études, elle obtient un poste de professionnelle à titre d'agent d'information dans une université. Après avoir travaillé pendant quatre ans à un poste d'agent d'information, elle commence à s'ennuyer, elle veut aller plus loin, se diriger vers la formation de formateurs.

La seconde étape débute au moment où elle rencontre un professeur d'une autre université qui lui suggère de faire une maîtrise ; voulant devenir formatrice de formateurs, cette nouvelle perspective l'enchant. Elle est admise à la maîtrise, et c'est là qu'elle prend « vraiment goût aux études avancées ». Elle obtient son poste de formatrice de formateurs, puis elle se met à faire de la recherche dans le domaine de l'encadrement des étudiants. C'est à cette période qu'elle décide de s'inscrire au doctorat, et ce, malgré le peu d'encouragement de son milieu de travail et de sa famille.

La troisième étape est celle de l'engagement dans des études de doctorat, et c'est la dernière étape du cheminement qu'elle a entrepris vers l'âge de 35-36 ans. Les circonstances de son engagement au doctorat ne sont pas très claires pour elle ; elle écrit : « J'ai l'impression d'avoir suivi un courant, de m'être laissé emporter par le mouvement. » Ce mouvement, qui est la trame du récit, illustre son désir de s'affirmer dans la poursuite de ses études supérieures et aussi son désir d'être reconnue. Les propos suivants décrivent ses intentions de façon explicite envers le doctorat :

Je crois que le doctorat est pour moi une clé qui m'ouvrira bien des portes, et cette clé-là, je la veux. [...] Moi, je veux écrire, je veux publier, je veux déblayer mon champ d'intérêt [...]. Si je commence à écrire et que je n'ai pas de formation reconnue, ça va prendre le bord des tablettes, je ne pourrai pas publier.

Son besoin de reconnaissance est aussi exprimé clairement dans les propos suivants :

Au lieu de commencer à faire de la recherche par moi-même, [...] j'ai alors décidé de m'inscrire au doctorat en me disant que les

travaux que je mènerais, qui n'étaient pas exigés par mon employeur et qui ne me seraient pas reconnus pour autant, me seraient au moins crédités dans un programme de Ph.D.

Le contexte des études doctorales

Le sujet de la thèse

Le sujet de la thèse de Florence est intimement lié à ses préoccupations professionnelles. Elle mentionne à l'entrevue :

C'est un sujet qui m'a toujours passionnée, j'y crois à ce modèle et je l'ai appliqué dans mon travail [...] Il m'a probablement aidée à devenir moi-même plus autonome [...] J'ai beaucoup travaillé toute seule tout au long de mon cheminement. [...] ça m'a aidée à comprendre comment moi je travaillais. [...] C'est sûr que si j'avais un sujet qui ne m'intéressait pas, j'aurais lâché.

Elle a changé de sujet une fois, puis elle l'a modifié à quelques reprises, mais ce sujet est demeuré dans le même domaine. Elle a changé le premier sujet pour les raisons suivantes :

J'ai laissé tomber car le cadre théorique que j'avais choisi n'était pas assez solide, et mon directeur avait de la difficulté à m'aider dans ce sens-là.

Le deuxième sujet lui a été inspiré lors du travail avec une équipe de recherche dans son milieu professionnel. Le changement est cependant survenu par suite d'une intervention de son directeur de thèse : « Mon directeur m'a dit que ce champ était trop vaste et qu'il faudrait que je fasse un choix. » La dernière modification a été apportée à la suite des recommandations du jury chargé de l'approbation du projet.

Les relations avec l'environnement d'études

- A) Les relations avec le directeur de thèse, le comité de thèse et les autres membres de la faculté

Les propos concernant la relation avec le directeur de thèse sont nombreux, dans le récit de l'expérience doctorale de Florence, et ils expriment une grande insatisfaction à l'égard du rôle qu'il a joué tout au long de son cheminement au doctorat. Sa première phrase est éloquentes :

Je considère actuellement que j'ai davantage encadré mon directeur que celui-ci m'a encadrée.

Elle sent, par exemple, peu de compréhension de la part de son directeur de thèse en ce qui concerne les conditions dans lesquelles elle réalise ses études de doctorat :

J'ai l'impression que mon directeur n'a jamais compris que j'étais une professionnelle qui avait beaucoup de responsabilités, de dossiers, de travail en fait. Il ne saisissait pas que je n'étais pas toujours disponible pour travailler à ma recherche, et que celle-ci ne peut pas toujours être au centre de mon univers.

Elle fait ensuite une réelle critique du rôle joué par son directeur au moment de l'approbation de son projet de thèse :

Mon directeur, qui m'avait mal conseillée quant à la facture même du dossier à présenter, a allégué... je ne sais plus trop quoi pour s'en sortir, et ne m'a absolument pas défendue devant les attaques virulentes de l'un de ses collègues.

Elle mentionne également un problème de disponibilité de son directeur :

J'éviterai de parler ici [...] de l'été où mon directeur a « disparu », les lettres que je lui ai adressées (des parties de texte, en fait) m'étant revenues avec la mention « fermé ».

Elle ajoute au moment de l'entrevue :

J'ai senti que mon directeur m'avait abandonnée, et ça a été confirmé à la soutenance. [...] Il ne suivait pas le fil de ce que je faisais. [...] Quand je lui demandais : est-ce que je peux faire telle ou telle chose, il ne répondait pas clairement.

Elle raconte ensuite qu'elle a bien failli abandonner au moment où, à la toute fin de sa recherche, son directeur lui a dit qu'elle n'avait pas posé les bonnes questions et qu'en plus elle devrait analyser tout le matériel non utilisé :

Si je l'écoutais, j'étais en train de me noyer dans une mer de travail à faire et je n'avais ni le temps, ni l'argent...

C'est à ce moment-là qu'elle a décidé de s'affirmer :

Un matin, en me levant, j'ai eu un flash : je suis en train de vivre pour la deuxième fois ma crise d'adolescence, donc il faut que j'envoie promener mon père, c'est-à-dire ici mon directeur. Je suis devenue la responsable de mon affaire. Je deviens de plus en plus experte dans mon sujet, c'est pas mon directeur qui va me dire quoi faire. [...] J'étais décidée à déposer coûte que coûte, adienne que pourra.

Les commentaires et critiques de Florence vis-à-vis des relations avec la faculté et l'université concernent d'abord le manque d'information aux étudiants :

Il est aussi arrivé que je me présente à Montréal – venant de Québec – pour apprendre que le cours avait été annulé. J'éviterai

de parler ici de la qualité des services de secrétariat [...]. Tout le monde avait été informé du déménagement du département, *sauf les étudiants* !

Un autre commentaire concerne les délais (trop longs) imposés par l'université et ceux du comité de thèse (trop courts) :

L'université [...] m'a imposé des délais inacceptables alors que j'étais en congé sans salaire spécifiquement pour travailler à ma recherche. Elle a mis plus de six mois à réunir un comité de trois profs pour juger de mon projet de thèse. Ensuite, après une première audition, ledit comité m'a donné quatre ou cinq semaines pour rédiger un nouveau projet, alors que j'avais des contrats (il fallait bien que je gagne ma croûte !) et que j'étais débordée de travail.

Les énoncés suivants concernent l'attitude de l'un des membres du jury chargé d'approuver son projet de thèse :

Je n'approuve ni ne comprends l'attitude de certains profs qui tiennent à tout prix à ce que le doctorat soit une épreuve initiatique. [...] je n'ai pas besoin de me faire traiter de conne ou d'incompétente pour qu'on m'apprenne à faire de la recherche de qualité. Je n'ai pas besoin de me faire dire par un prof [...] que [...] ce n'est pas un sujet intéressant. Je n'ai pas besoin de me faire annoncer par ce prof lui-même que s'il est sur mon jury de thèse, il va me planter.

Elle exprime aussi sa déception à l'égard des séminaires de doctorat :

On m'a également fait participer à des séminaires soi-disant de méthodologie, où tout le monde pouvait dire n'importe quoi à n'importe qui.

Elle termine ses commentaires par des propos concernant son statut d'étudiante à l'université :

J'ai parfois l'impression que toutes les expériences professionnelles que j'ai vécues [...] ne valent plus rien quand je deviens une étudiante au doctorat.

Au moment de l'entrevue, elle ajoute :

L'université ne se rend pas compte que la clientèle a changé, que ce sont pour la plupart des adultes qui travaillent. [...] Qui a les moyens aujourd'hui de faire des études à plein temps durant quatre ou cinq ans, à part les fils à papa ?

B) Les relations avec le milieu professionnel et la famille

Les relations avec le milieu de travail et certains collègues n'ont pas été très faciles concernant ses études de doctorat :

Dans mon milieu de travail, je ne peux pas dire que j'ai été bien encouragée dans mes études de Ph.D. [...] mes collègues s'intéressent très peu à mes travaux, et les quelques personnes qui me posent des questions veulent avant tout savoir quand je serai de retour au travail à plein temps plus qu'autre chose.

De plus, elle n'a bénéficié d'aucun appui financier de la part de son employeur : « Je n'ai jamais joui de congés payés, je n'ai pas reçu de bourse. » Par contre, elle mentionne qu'elle a été encouragée par son syndicat et par quelques collègues secrétaires, pour qui elle était devenue « un modèle ». Enfin, sa famille (et en particulier son père) ne l'a pas beaucoup soutenue dans ses études :

Ma famille non plus n'a pas réagi beaucoup à cette démarche, et mon père m'a un jour demandé quand est-ce que j'arrêtera mes « folies ».

L'ensemble des relations est résumé dans l'énoncé suivant :

J'en viens à la conclusion que le monde entier – à quelques exceptions près – se fout pas mal de ce que je fais : l'université [...], mon directeur, mes collègues de travail, ma famille. Si je n'avais les appuis de mon « chum » et de quelques amis, je ne sais pas si j'aurais résisté à l'envie d'abandonner.

Les quelques appuis qu'elle a reçus ont cependant été très importants au regard de sa persistance :

Mon « chum » n'a jamais douté que je terminerais [...] Mon ancien directeur à la maîtrise m'a beaucoup appuyée et encouragée. [...] Certaines collègues m'ont rassurée.

Le temps et la durée des études

La dimension temporelle, dans le texte de Florence, est souvent associée à un investissement, en termes d'énergie, et à l'effort :

J'ai tellement investi de temps, d'argent et d'énergie [...] J'y ai perdu beaucoup de temps et dépensé beaucoup d'énergie.

Puis elle mentionne que son temps d'études a été dépendant des exigences de son emploi :

Ma façon de travailler a été très influencée par les dossiers que j'ai eu à mener dans ma tâche professionnelle. Il y a une année où je n'ai pas eu une minute à mettre dans mes études parce que j'avais trop de travail.

Florence se consacre à ses études de doctorat surtout durant des périodes de congés sans solde (un an et demi) et elle travaille le jour, car, dit-elle :

Je n'ai pas la résistance pour travailler la nuit et toutes les fins de semaine. [...] Je n'ai pas non plus sacrifié mes vacances pour rédiger.

Par ailleurs, elle est constamment préoccupée par son projet de recherche :

Je dois ajouter [...] que j'ai l'impression d'être TOUJOURS habitée par mon sujet de recherche [...], je n'ai jamais l'esprit complètement en paix.

Un dernier énoncé, à propos de la durée de ses études, exprime une certaine lassitude :

J'espère seulement, quand j'aurai terminé, pouvoir enfin me reposer. Ça fera plus de 20 ans que l'aventure des études dure. Je pense que c'est le temps que ça finisse.

Synthèse et commentaires sur le récit

Le récit et l'entrevue de Florence nous ont fait découvrir un grand intérêt intellectuel, survenu très tôt dans l'enfance, le désir d'apprendre et d'augmenter ses connaissances, des buts explicites quant à son développement professionnel et, enfin, l'affirmation d'une valeur très importante, celle du droit des femmes aux études supérieures. Malgré les difficultés, elle a persisté dans ce projet de formation entrepris il y a presque vingt ans. Le sens de la réalisation de son doctorat s'inscrit comme la dernière étape d'un long cheminement d'apprentissage, en réponse à son besoin de reconnaissance, qu'elle réussit à combler par l'acquisition de diplômes et par l'obtention de postes professionnels plus intéressants socialement.

Florence a persisté dans un cheminement qui lui a permis d'affirmer une valeur essentielle qui a pris naissance au moment de l'adolescence, dans la frustration de son désir de poursuivre ses études supérieures ; cette valeur était d'autant plus importante que l'intérêt intellectuel était une source de valorisation, alors que Florence réussissait très bien à l'école. En étouffant son désir de poursuivre ses études, on lui a, en quelque sorte, enlevé une partie de ses rêves, et cela, Florence ne l'a jamais oublié.

L'analyse du récit de Florence révèle, par ailleurs, une dynamique personnelle caractérisée par une double polarisation constante de deux éléments qui ne parviennent pas toujours à s'harmoniser. Par exemple, Florence exprime sa perception de l'expérience du doctorat de la façon suivante :

L'expérience du doctorat m'apparaît à la fois comme une aventure passionnante et très déprimante.

Cette expérience la passionne pour les raisons suivantes :

Passionnante parce qu'elle nous permet de fouiller un sujet en profondeur, d'apprendre à travailler, à développer nos propres instruments de travail. Passionnante aussi parce qu'on s'aperçoit tout à coup qu'on a changé, que notre vision du monde et des choses a évolué. Passionnante parce qu'on voit devant soi un immense champ de recherche inculc que l'on peut aborder comme on veut.

Ce sont des raisons qui rejoignent ses intérêts intellectuels et sa passion pour apprendre, comme elle l'a mentionné dans le récit autobiographique. Par contre, cette expérience lui apparaît déprimante à cause des conditions difficiles dans lesquelles elle s'est réalisée :

J'aime les études supérieures, c'est plutôt le contexte et les conditions que j'ai dû supporter qui me rendent l'aventure difficile.

Et l'on sent une certaine déception vis-à-vis de son expérience doctorale dans ces propos :

La persistance au doctorat, ça va avec l'épaisseur du cuir ; plus t'es capable d'en prendre, plus tu vas persister, j'ai l'impression.

Un autre exemple reflète cette double polarisation à propos des relations avec ses collègues : elle est à la fois considérée comme un modèle par certaines collègues (des secrétaires) et ignorée par d'autres collègues (des professionnels), qui s'intéressent très peu à ses travaux.

C'est à travers l'articulation de cette double polarisation que Florence trouve le dynamisme, l'énergie et la motivation nécessaires à la persistance dans la réalisation de son doctorat. Nous avons constaté, dans le récit du passé, que Florence est en situation d'opposition vis-à-vis des valeurs éducatives familiales, où l'on véhiculait l'idée que les études supérieures pour les filles, c'était du gaspillage. Il y a donc un écart très grand entre ses ambitions d'apprendre et les valeurs familiales. Son opposition à ces valeurs traditionnelles se retrouve dans son expérience d'aujourd'hui, et c'est justement ce qui me semble faire un sens chez elle ; en s'opposant ainsi à ces valeurs, elle s'oppose à son père (et aussi à son directeur de thèse). Ce faisant, elle pose un geste d'affirmation de soi, qui est très important dans sa démarche d'autonomie et de réalisation d'elle-même en tant que femme, tant sur le plan personnel que sur le plan socioprofessionnel. Et c'est dans ce mouvement d'affirmation de soi que réside le moteur de sa persistance au doctorat. C'est ce qui lui procure la détermination nécessaire pour aller jusqu'au bout. Elle exprime la puissance de cette détermination dans les propos suivants :

J'ai tellement investi de temps, d'argent et d'énergie que j'ai l'impression que je ne me le pardonnerais jamais [d'abandonner].

Le temps et l'énergie qu'elle a investis ne se limitent pas seulement au doctorat, mais à tout son cheminement entrepris depuis son retour aux études, il y a presque vingt ans déjà.

En plus de son besoin de reconnaissance en tant que femme ayant accédé aux études supérieures, c'est aussi la puissance de son désir de reconstruction d'une importante partie d'elle-même qui l'ont amenée à s'engager et à persister au doctorat.

Les conditions de production du récit et la présentation du sujet

Deux types de matériaux sont à la source du récit de Luc : le texte des réponses au questionnaire que nous lui avons soumis, deux entrevues téléphoniques d'environ une heure et deux rencontres en face à face totalisant environ deux heures. Nous lui avons présenté une première version du récit, puis, par suite de ses commentaires et d'une discussion portant sur l'analyse du récit, nous lui avons présenté une seconde version, qui est la suivante. Les passages entre guillemets (et en retrait) rapportent ses propos, provenant soit du texte écrit, soit des entrevues.

Luc œuvre à titre de professionnel contractuel dans des universités depuis une dizaine d'années. Il est admis à un doctorat dans le domaine des sciences humaines depuis septembre 1987. Il en est actuellement à l'étape de la rédaction de la thèse.

L'analyse du récit autobiographique de Luc a révélé que le sens de la réalisation de son doctorat est en relation avec la construction de son identité, qu'il fonde sur l'activité intellectuelle. Le sens de son expérience doctorale est aussi lié à deux éléments de sa dynamique personnelle, qui sont l'affirmation de soi (autonomie, pouvoir et contrôle) et le besoin d'estime de soi.

Le contexte sociopersonnel

L'origine sociale

Luc est originaire d'un milieu bourgeois aisé mais non intellectuel. Son père était médecin, « mais ce n'était pas un "intello", il venait de la campagne ». Luc ne l'a pas beaucoup connu, car il est décédé lorsqu'il était très jeune. Sa mère, bien que fille d'un industriel, n'avait pas non plus une culture intellectuelle : « Elle est d'une époque où les femmes n'avaient pas une éducation très poussée. » Sa sœur et son frère n'ont pas fait d'études universitaires, mais, selon Luc, ce sont des gens cultivés qui s'intéressent aux choses de l'esprit ; ils s'intéressent également à l'actualité et ont développé une certaine réflexion sur le monde qui les entoure. Luc mentionne à leur sujet : « Ils ont une attitude qu'ils m'ont sans doute transmise à ce niveau-là. »

Malgré le fait que ses parents n'étaient pas des intellectuels, Luc a toutefois grandi dans un milieu stimulant, il mentionne que les gens qu'il rencontrait dans son environnement social immédiat (son quartier) avaient cette culture intellectuelle et l'ont influencé. Cette influence se manifeste au moment de ses études secondaires, où il avoue avoir choisi une voie plutôt individualiste vis-à-vis des études. Il étudiait et travaillait très fort, alors que ses amis faisaient la fête. Il raconte qu'à cette époque, les études n'étaient pas très valorisées chez les jeunes de son milieu ; c'était l'époque du *flower power*, des *drop-outs* et du retour à la terre.

Luc décrit une période charnière de sa vie qui se situe au moment de l'adolescence, où il vivait une difficulté d'intégration parmi ceux de son âge. Étant un élève moyen, il ne semblait pas se distinguer ni dans les sports (« trop petit »), ni dans l'activité sociale (« trop timide »). Il devait donc trouver un créneau, une activité où il pourrait se revaloriser ; son choix porta sur les études. Il raconte :

Dès septembre 1972, j'avais fait peau neuve. J'ai entrepris le secondaire trois avec un esprit de sérieux, un zèle, qui me déroutait moi-même. Et en plus, ça marchait ! Premier de classe ! Par l'étude, je parvenais à me différencier des autres et à me valoriser aux yeux des autres. Je disposais d'un terrain de lutte à ma mesure, bien à moi. Je ne l'ai pas lâché depuis.

[...] Au fondement de cette décision d'étudier, un adolescent en quête d'identité.

Par ailleurs, cette quête d'identité n'est pas le seul élément qui l'ait orienté vers les études, il y a aussi la possibilité d'exercer une certaine autonomie et de jouir d'une grande liberté :

Outre le succès scolaire, une attitude d'esprit spécifique m'a maintenu dans cette voie : je perçois dans l'acte d'étudier le résultat non pas d'une obligation extérieure (familiale ou sociale), mais d'une décision personnelle, consciente, délibérée.

Étudier devient pour lui une façon de vivre et de « survivre », c'est-à-dire que, par cette activité, il s'est créé une place, c'est son « territoire », c'est là qu'il peut se valoriser et, par conséquent, améliorer son estime de lui-même.

Les intérêts, les buts et les valeurs

Il existe chez Luc un lien direct entre son intérêt intellectuel et le désir de faire un doctorat ; cet intérêt s'exprime par l'acte d'étudier. Voici ses propos :

Le principal attrait de l'acte d'étudier réside dans son caractère « antiutilitariste » ; j'y ressens le plaisir intellectuel le plus pur, émancipé des contraintes professionnelles : apprendre pour apprendre, connaître pour connaître. J'aime la part de gratuité, de désintéressement, qu'il y a à étudier. C'est une forme d'ascèse, exigeant une grande discipline, surtout à mon âge (33 ans), alors que les pressions sociales découragent les études prolongées (surtout dans un domaine comme les sciences sociales).

Il perçoit le doctorat comme une occasion d'exercer pleinement sa liberté de choix et de s'affirmer ; les propos suivants montrent l'importance qu'il accorde à cette capacité de faire des choix :

Comme j'étudie par choix, j'estime avoir une responsabilité absolue vis-à-vis du doctorat. Je suis le seul maître à bord ; il me revient de mener l'expérience jusqu'au bout.

Cette expérience, où il détient un pouvoir quasi « absolu », semble très excitante, non seulement sur le plan intellectuel mais aussi sur le plan émotionnel. Il mentionne : « C'est un grand plaisir, il n'y a pas de mots plus forts, et il vaut tous les efforts. » Mais il a une crainte, c'est précisément celle de « perdre cette liberté de choix absolue » ; il ajoute : « Je sens cela comme une terrible menace, la perte d'une liberté de manœuvre, l'aliénation de la capacité de choisir. J'imagine la catastrophe... » Cette crainte provient parfois de la peur que les contraintes objectives de l'existence, telles que « devoir vivre et faire vivre ma famille, manquer de temps, etc. », ne viennent à bout de sa persévérance et l'obligent à « mettre un trait » sur ses études.

Par ailleurs, cette activité intellectuelle lui fait vivre des tensions « quasi constantes ». Il mentionne que le prix à payer pour cette activité « passionnante », c'est qu'elle génère plus d'anxiété que n'importe quelle autre activité.

Le contexte socioprofessionnel

Le cheminement professionnel et de formation

Luc a terminé sa maîtrise en 1984, il décide à ce moment-là de s'engager à plein temps dans la vie professionnelle, et ce choix lui semble définitif. Cependant, au bout de trois ans, il ressent les limites de l'activité professionnelle qu'il mène, et ce, malgré le fait qu'elle soit en relation avec sa formation antérieure. Ce sentiment engendre une profonde insatisfaction sur le plan intellectuel ; il ne retrouve pas le plaisir intellectuel qu'il vivait au moment de ses études, non plus que le côté gratuit et « antiutilitariste » des études. Il décide alors d'entreprendre un doctorat.

Au début de son engagement dans le doctorat, Luc ne semble pas être mobilisé par l'attrait du prestige ni par les avantages de la promotion sociale, il mentionne à ce sujet :

Je ne comprends pas ceux qui étudient pour obtenir une promotion, grimper dans l'échelle salariale. Certes, le doctorat ne nuira pas à ma carrière ; mais je n'étudie fondamentalement pas pour cela.

Luc exerce un métier de professionnel dans une université depuis une dizaine d'années, il est employé contractuel et, donc, dans un emploi précaire. Cette situation, dont il s'accommodait relativement bien dans le passé, commence à lui créer certaines malaises. Maintenant, il est conscient que, s'il n'obtient pas son doctorat, il est en quelque sorte « condamné à la pige éternelle » ou il doit se réorienter vers une autre carrière. Et ce qui l'intéresse présentement, c'est l'enseignement universitaire :

J'ai conscience que, de plus en plus, l'obtention d'un poste de prof à l'université est un élément important vis-à-vis de mon doctorat. J'en avais moins conscience au début parce que, quand j'ai commencé mon doctorat, l'établissement où je travaillais avait moins de place dans ma vie, je voyais cet emploi comme un à-côté, un travail « en attendant » ; mais plus ça va, plus je m'enracine dans le milieu, plus les tâches que je fais m'intéressent. Donc, je sais très bien que, si je veux poursuivre dans cette voie, j'ai besoin du doctorat, ça devient donc presque une contrainte dans ce sens-là ; et à un point tel que, si je n'obtiens pas mon doctorat, je dois envisager un changement de carrière, parce que ce qui m'attend, c'est la pige éternelle ou de servir de sous-fifre ou d'exécutant à d'autres personnes, et le travail sera moins intéressant.

Le contexte des études doctorales

Le sujet de la thèse

Le sujet de la thèse est d'une grande importance chez Luc. Il affirme que sa motivation aux études « est liée à la passion du sujet plus qu'à la perspective utilitaire d'obtenir un emploi ». Mais il vit des situations de dilemme et de compromis de façon constante par rapport à son sujet de thèse. Il va même affirmer que l'histoire de son cheminement au doctorat est liée au fait de bien vivre ou de mal vivre ces situations de compromis.

Luc a changé de sujet, ou plutôt d'orientation, dans sa thèse à quelques reprises, et ces changements d'orientation sont liés essentiellement à l'affirmation de ses choix et intérêts personnels. Par exemple, il oscille entre une perspective purement théorique et une perspective empirique plus restreinte. Son premier choix porte sur la perspective théorique, mais il a tout d'abord présenté un projet de recherche à caractère empirique, en fonction de la possibilité d'une carrière ; c'était un compromis, et non un premier choix. Puis il revient à un sujet de thèse plus théorique qui correspond davantage à ses intérêts intellectuels. Mais, doutant de ses capacités intellectuelles et ayant peur de cette attraction pour la dimension intellectuelle « pure », il fait un retour au sujet de départ, qui incluait une dimension empirique. Il fait, encore là, un compromis qui comprend cette fois les deux dimensions, théorique et empirique. Mais il n'est pas à l'aise dans cette situation, qui engendre des tensions chroniques qu'il décrit dans les propos suivants :

Cela perpétue un sentiment de malaise à l'intérieur de moi. Ça fait des tensions intérieures, je ne sais plus, à un moment donné, à quel endroit je me situe, alors je dois périodiquement faire le ménage et refaire des choix. Ça me remet en question, mais ce n'est pas une mauvaise chose, car c'est de cette manière-là que je parviens à avancer.

L'enjeu de ces compromis se situe dans le fait « d'avoir le courage de dépasser les compromis ». Et ce n'est pas facile, parce que ça remet chaque fois en évidence sa difficulté d'affirmer ses choix et son leadership sur son projet de doctorat, et cela engendre des tensions intérieures importantes. Sa persistance est, en partie, liée à sa capacité de supporter ces tensions.

Les relations avec l'environnement d'études

- A) Les relations avec le directeur de thèse, le comité de thèse et les autres membres de la faculté

Luc a changé de directeur de thèse officiellement une fois depuis son inscription au doctorat. Le choix du premier directeur était en relation

avec son premier sujet de thèse. Mais, au moment du choix définitif du second sujet de thèse, il opte pour une directrice de thèse qu'il connaissait bien et dont les orientations théoriques semblaient correspondre aux siennes. Il avoue, cependant, que c'était son second choix et qu'il aurait préféré un autre professeur, qui était encore plus près de ses préoccupations ; mais, comme ce dernier travaillait dans un autre département, il aurait fallu démontrer qu'il n'y avait vraiment personne qui pouvait le diriger au département où il étudiait ; et pour Luc, c'était une démarche trop compliquée, il a donc fait un premier compromis. Cette situation de compromis crée une ambiguïté sur le plan de la relation avec sa directrice de thèse. Il regrette un peu ce choix, aujourd'hui, et il mentionne qu'il doit s'autocensurer vis-à-vis de sa directrice, étant attiré par les perspectives théoriques du professeur de l'autre département. Puis il ressent un certain malaise vis-à-vis de l'autorité exercée par sa directrice de thèse. Par exemple, c'est elle qui a suggéré « et même imposé » les membres du comité de thèse. Luc ajoute à ce propos :

J'ai senti que c'est elle qui maniait l'autorité de ce côté-là. J'aurais pu prendre ma place, j'aurais pu insister et je serais parvenu à dire mes préférences, mais j'ai décidé de ne pas la prendre parce que ça m'indifférait à ce moment-là.

Par ailleurs, il exprime une certaine insatisfaction à l'égard de l'encadrement fourni par sa directrice de thèse sur le plan du contenu : « Elle commente peu les textes que j'écris. » Puis il ajoute :

Au départ, je croyais m'en tirer avec une direction un peu factice, mais plus j'avance, plus je sens le besoin d'un soutien intellectuel.

Il mentionne cependant qu'il retrouve un tel soutien auprès du professeur de l'autre département (qui aurait été son premier choix), qu'il rencontre à l'occasion. Luc ajoute que sa directrice de thèse n'est toutefois pas en désaccord avec ces consultations.

Il nous fait part, enfin, de ce que sa directrice a tendance à « psychologiser » la relation, dans le sens qu'elle l'interpelle d'abord sur son attitude : elle l'encourage à aller vers ce qui lui plaît, c'est-à-dire à choisir ses propres orientations et à prendre sa place. Alors que la relation avec l'autre professeur se passe uniquement sur le plan intellectuel. Il avoue qu'il a probablement besoin des deux types de relation et que, pour lui, c'est encore un compromis.

B) Les relations avec le milieu professionnel et la famille

Les relations avec ses collègues de travail semblent peu influencer son cheminement au doctorat, et la pression vécue par Luc est davantage attribuée au poste qu'il veut occuper et aux critères d'admissibilité d'un tel poste qu'à une pression provenant des collègues de travail :

Je n'ai pas de pression du milieu où je travaille. Par contre, dans la mesure où j'entends poursuivre les activités que je fais présentement au niveau universitaire, il est évident qu'en bout de ligne j'ai besoin d'un doctorat.

Les relations de Luc avec sa famille semblent peu influencer son cheminement au doctorat. Il mentionne qu'il y a un peu d'encouragement et pas de tension. L'encouragement est cependant exprimé de façon indirecte ; par exemple, à l'occasion de la naissance de sa fille, sa mère et sa sœur ont craint pour la continuité de ses études. Cela lui est apparu comme un signe d'intérêt vis-à-vis de son doctorat. Par ailleurs, dans sa vie de couple, Luc vit surtout des tensions par rapport au doctorat. Il décrit cette situation dans les propos suivants :

D'abord parce que les études au doctorat, c'est prenant, ensuite parce que c'est énervant, donc mon humeur s'en ressent. Ma copine me reproche souvent mon manque de disponibilité, mon manque d'écoute et elle a raison ; en plus, je suis d'un naturel inquiet, alors je peux passer des fins de semaine où je n'ai pas l'esprit dégagé, ça arrive souvent, une fois sur deux.

Puis s'ajoute à cela le fait qu'elle a des difficultés à se trouver un emploi, elle a des difficultés de motivation, elle sait plus ou moins où elle s'en va... Quand elle me voit dans mes projets, ça provoque chez elle un certain agacement ; le fait de voir l'autre dans ses projets, de voir qu'il a un idéal, une direction, un plan de carrière, fait qu'elle se sent délaissée, infériorisée, et tout cela provoque son lot de tensions.

Il ajoute que, malgré tout, sa compagne n'est pas contre son projet d'étudier et qu'elle l'encourage même à certains moments. Mais Luc n'est pas trop bouleversé par ces tensions extérieures ; il observe que celles qui sont le plus inquiétantes proviennent de l'intérieur, par exemple, de sa confiance en lui-même et de ses doutes sur sa capacité à surmonter l'épreuve (du doctorat), à relever le défi de la thèse et, donc, à continuer d'affirmer ses positions et d'occuper ce territoire intellectuel qui, en quelque sorte, le définit et le valorise.

Le temps et la durée des études

Les moments que Luc consacre à ses études représentent une part constante de son emploi du temps, il essaie d'y mettre entre dix et quinze heures par semaine, qui se répartissent de la façon suivante : le soir, la journée du vendredi et le dimanche matin. Il a bénéficié de quelques périodes où il a pu s'y consacrer à plein temps, selon les contraintes et les possibilités de sa vie de pigiste. Par ailleurs, il mentionne

que c'est dans la réalisation de son projet de doctorat qu'est concentré l'essentiel de son énergie intellectuelle et aussi de ses attentes et de son enthousiasme.

Luc est admis au doctorat depuis six ans. Cette longue durée des études, il la voit comme un « mal nécessaire » et parfois angoissant, à cause de tout le reste de la vie et de ses contraintes, soit le « dilemme financier », la précarité de l'emploi, etc. Mais il croit que c'est le prix à payer pour réaliser une thèse qui le passionne. À cet égard, cette longue durée des études n'est pas un obstacle à sa persistance. Au contraire, le fait de pouvoir réaliser cette expérience à son rythme peut contribuer à sa persistance et lui permettre d'aller jusqu'au bout.

Synthèse et commentaires sur le récit

Un grand intérêt intellectuel, l'attrait des études formelles et le fait de pouvoir exercer, par cette activité, une grande liberté de choix ont été les principaux éléments déclencheurs de l'engagement de Luc dans des études de doctorat. Au moment de l'adolescence, une prise de conscience de son besoin de retrouver l'estime de lui-même l'amène à faire du terrain des études le lieu privilégié d'affirmation et de valorisation de soi. Étudier devient pour lui un espace d'affirmation de soi, d'exercice de liberté et d'autonomie, où il se sent en contact avec lui-même (identité) et où il réussit à se revaloriser. Aussi se rend-il aisément jusqu'à la maîtrise, puis s'engage dans la vie professionnelle. Après un certain temps, ressentant une certaine insatisfaction vis-à-vis de son activité professionnelle, il décide de retourner aux études et d'entreprendre un doctorat.

L'analyse du récit autobiographique de Luc a mis en évidence une dynamique composée de trois éléments que l'on peut relier entre eux : l'identité, l'affirmation de soi et l'estime de soi. Examinons chacun de ces éléments. La consolidation de son identité est fondée sur l'activité intellectuelle ; il l'exprime d'ailleurs clairement dans les propos suivants :

Par l'étude, je touche à une part de moi-même qui n'est accessible par aucune autre activité. [...] Ce qui, à chaque fois, me remet d'aplomb, c'est la conviction intime d'une étroite correspondance entre mon état d'être, mon identité personnelle et le fait d'étudier, de mener une vie intellectuelle.

L'expérience du doctorat est une situation d'apprentissage très particulière (en raison de son envergure), qui engage la totalité de la personne ; on peut l'envisager comme une scène où se jouent les conflits et les règlements de compte intérieurs de la personne. Dans le cas de Luc, cette expérience intellectuelle est isolée des autres aspects de sa vie

(sociale, affective, familiale), ce qui entraîne, malgré son intérêt et sa passion pour l'étude, une grande anxiété liée à cet isolement. L'expérience doctorale, chez Luc, est une situation qui permet de continuer à se distinguer des autres, de la même manière que, dans le passé, il parvenait à se distinguer des autres adolescents par l'étude. L'activité intellectuelle liée à cette expérience demeure un territoire bien circonscrit qui lui appartient.

Par ailleurs, l'histoire de son cheminement au doctorat est marquée par le fait de bien vivre ou de mal vivre les multiples situations de compromis qui sont liées à sa capacité de s'affirmer, donc au fait de prendre ses propres décisions selon ses préférences et ses intérêts, et non en vue de faire plaisir à sa directrice de thèse ou à quelqu'un d'autre. Nous avons vu, dans le récit de son expérience doctorale, que les compromis sont pour Luc une façon de contourner une situation où il est confronté à une décision par laquelle il doit s'affirmer et prendre le pouvoir. Autrement dit, le compromis lui permet de reporter à plus tard la prise de décision et l'affirmation de sa position. Ces situations, qui se répètent, engendrent bien des tensions puisque l'un des enjeux importants de son expérience doctorale est précisément de progresser dans cette capacité de s'affirmer et de prendre le leadership de son projet de doctorat. D'ailleurs, les périodes de crise ont été celles où il n'arrivait pas à affirmer ses choix et ses orientations, et c'est précisément durant ces périodes charnières qu'il a songé à abandonner ses études de doctorat.

Le sens de l'expérience doctorale chez Luc s'établit donc comme une occasion de progresser non seulement sur le plan intellectuel (acquisition de connaissances), mais aussi sur le plan personnel (affirmation de soi et consolidation de son identité). Au fur et à mesure qu'il avance dans ses études de doctorat, il sent qu'il progresse dans cette démarche d'apprentissage où il prend sa place de plus en plus ; il apprend aussi à mieux gérer les tensions qui découlent de cette situation. Cette conscience de progresser est importante puisqu'elle a pour conséquence de lui permettre d'améliorer son estime de lui-même. L'estime de soi, dans ce contexte, peut donc être vue comme une conséquence de l'évolution de sa capacité d'affirmation de soi.

Par ailleurs, il est intéressant de constater qu'à l'évolution de sa dynamique personnelle de consolidation de son identité et d'affirmation de soi vient se conjuguer un désir d'obtenir un emploi de professeur d'université qui correspond à cette transformation, c'est-à-dire un poste où il puisse exercer un certain pouvoir et jouir d'une plus grande liberté et où il ne soit pas un simple exécutant. Ce désir de devenir professeur est perçu par lui à la fois comme une contrainte et comme une stimulation pour terminer son doctorat.

Le sens de son expérience doctorale joue un rôle dans sa persistance de la manière suivante : l'évolution et les progrès ressentis au regard de sa dynamique personnelle (c'est-à-dire sur le plan de l'identité et de l'affirmation de soi) font que, malgré les difficultés éprouvées, la persistance se maintient. De plus, la perspective d'une carrière à titre de professeur d'université amène un nouveau sens qui vient s'ajouter à sa volonté de persister jusqu'au bout.

Les conditions de production du récit et la présentation du sujet

Le récit de Marie-Claire a été rédigé à partir du texte qu'elle nous a remis et des informations communiquées lors d'une entrevue en face à face d'environ deux heures. Ses propos, provenant soit de son texte ou de l'entrevue, sont rapportés entre guillemets ou présentés en retrait quand il s'agit de paragraphes. Une première version de son récit lui avait été présentée avant l'entrevue afin d'obtenir son point de vue et ses commentaires. Le texte qui suit est une seconde version que nous avons soumise à son approbation.

Marie-Claire est professionnelle dans l'administration publique depuis plus de vingt ans. Elle a été admise au doctorat en 1989, puis elle a déposé sa thèse trois ans plus tard et obtenu son doctorat peu de temps après. Lorsque nous l'avons rencontrée et qu'elle a accepté de participer à notre recherche, elle était en cours de doctorat et répondait aux critères de sélection que nous avons déterminés. Nous avons choisi de conserver son témoignage même si elle a terminé son doctorat, parce que son expérience doctorale est différente de celle des autres sujets au regard de la persistance, qui est surtout liée à un effort intense et soutenu, sur une période de temps plus restreinte que chez les autres sujets de notre étude.

L'analyse de son récit a mis en lumière un aspect de sa dynamique personnelle susceptible de nous éclairer sur le sens de l'expérience doctorale dans sa vie : c'est une grande détermination et une volonté d'exceller dans tout ce qu'elle entreprend.

Le contexte sociopersonnel

L'origine sociale

Marie-Claire vient d'un milieu modeste, son père était soudeur et sa mère travaillait à la maison. Sa mère avait fait des études primaires et n'était pas favorable aux études avancées pour les femmes; elle considérait que ça n'en valait pas la peine pour se marier. Son père ne disait mot. Elle mentionne à ce propos :

Lorsque j'ai terminé mes études secondaires, mes parents ne m'ont pas vraiment encouragée à poursuivre mes études. Ils trouvaient qu'un cours de secrétariat ou un brevet B (comme faisaient la plupart de mes amies) était suffisant. C'est à leur insu que je me suis inscrite au cours classique et c'est en recevant mon bulletin qu'ils se sont rendu compte que j'y étais inscrite. Ils ont alors décidé de me couper les vivres... mais j'ai quand même poursuivi mes études en travaillant à temps partiel dans toutes sortes de domaines.

Cet événement nous permet de constater que la détermination de Marie-Claire s'est manifestée tôt dans sa vie; malgré le fait que ses parents ne la soutenaient plus (moralement et financièrement), elle a quand même poursuivi ses études jusqu'à l'université.

Les intérêts, les buts et les valeurs

Marie-Claire a « toujours aimé étudier, apprendre dans un cadre scolaire ». Et cet intérêt s'est manifesté très tôt dans son enfance: elle rapporte une anecdote, racontée par sa mère, qui un jour va se plaindre au professeur de la trop grande quantité de devoirs et de leçons pour des enfants de première année. La rencontre avec le professeur lui fait découvrir que c'est Marie-Claire qui exagérait le nombre de devoirs et de leçons parce qu'elle désirait en faire plus et apprendre davantage.

Marie-Claire a toujours bien réussi dans ses études, du primaire à l'université. Elle n'avait aucun problème à apprendre, mais elle a toujours travaillé très fort. Elle explique cet effort par le fait qu'elle avait toujours peur de ne pas savoir assez; alors elle étudiait. Elle ajoute à ce sujet :

J'ai toujours eu besoin d'être bien au-dessus de mes affaires [...], c'est-à-dire d'être super prête, super qualifiée dans mon travail, etc. (C'est encore le cas dans mon travail actuel.)

Elle explique que c'est tout simplement dans sa nature: « Je suis performante partout. » Elle a participé à des compétitions sportives, à des

marathons, etc. avec la même volonté d'exceller. Par ailleurs, la réussite scolaire lui apportait certaines valorisations, autant personnelles que sociales ; elle raconte à ce propos :

À l'école secondaire, j'avais souvent des amies qui se tenaient avec moi pour que je leur explique les choses, et j'aimais bien ça puisque cela me permettait de tout revoir.

Le contexte socioprofessionnel

Le cheminement professionnel et de formation

Le cheminement professionnel de Marie-Claire est aussi caractérisé par une dynamique personnelle centrée sur la performance : une carrière professionnelle dans l'administration publique, assaisonnée de plusieurs diplômes universitaires.

Après avoir fait ses études classiques, elle obtient un bac ès arts, un bac en pédagogie et une maîtrise en traduction. Elle travaille ensuite quelques années à titre de professeure de français. Puis elle interrompt son travail à deux reprises pour terminer une autre maîtrise, puis un diplôme en sciences de l'éducation. L'idée de faire un doctorat n'est pas étrangère à cette habitude d'étudier. Après avoir terminé deux baccalauréats, un diplôme et deux maîtrises, elle « savait ce que c'était que d'étudier ». L'idée de faire un doctorat lui est venue de manière plus précise, au moment où, dans le cadre de son emploi, on offrait la possibilité de prendre un congé autofinancé :

On offrait dans le cadre de mon travail la possibilité de prendre un congé autofinancé pour une période pouvant aller jusqu'à un an. [...] Je voulais bénéficier de cette offre pour me permettre de mener à terme un projet.

Elle avait alors le choix entre une expérience de travail à l'étranger (Europe ou États-Unis) ou faire un doctorat. Son choix de faire un doctorat a été influencé par quelques circonstances de sa vie personnelle, soit une expérience de travail avec un groupe de recherche et, ensuite, la rencontre de son conjoint.

Elle a travaillé durant cinq ans avec un groupe de recherche, dont plusieurs des membres avaient déjà un doctorat ou réalisaient des études doctorales ; cette expérience lui a permis de connaître les composantes d'un doctorat et aussi d'en relativiser l'ampleur et les exigences :

Nous étions une dizaine de membres, dont la moitié détenaient un doctorat et dont certains avaient entrepris des études de doctorat. Il y avait souvent des discussions face à divers aspects

de leurs recherches et j'appréciais ces discussions. L'idée de faire un doctorat ne m'apparaissait pas impossible puisque ces collègues le faisaient.

Cette expérience de travail avec un groupe de recherche l'avait prédisposée à entreprendre des études doctorales.

[...] Je crois que le fait de côtoyer des personnes qui ont fait ce type d'études, et surtout qui sont à le faire, donne beaucoup d'indices sur ce que constituent des études doctorales et relativise énormément ce que cela comporte.

Par ailleurs, au moment de faire le choix entre une expérience de travail à l'étranger et la réalisation d'un doctorat, un événement survient dans sa vie personnelle et fait aussi pencher la balance en faveur du doctorat :

Dans la même période, des changements se sont produits dans ma vie personnelle... j'ai rencontré l'âme sœur... Le projet de partir à l'étranger n'apparaissait pas aussi intéressant, pour moi comme pour lui, et il lui était impossible de me suivre à l'étranger dans cette aventure. Alors j'ai décidé d'opter pour le doctorat.

Le contexte des études doctorales

Le sujet de la thèse

Le sujet de la thèse de Marie-Claire est lié, en partie, à ses préoccupations professionnelles au moment où elle s'inscrit au doctorat, mais c'est surtout un sujet qui l'intéresse personnellement. Elle n'a pas changé de sujet durant ses études, mais elle a dû préciser la méthode de recherche après la rencontre avec le jury chargé de l'approbation du projet de recherche.

Les relations avec l'environnement d'études

A) Les relations avec le directeur de thèse et les autres membres de la faculté

La description de l'expérience doctorale occupe une grande place dans le récit de Marie-Claire et révèle une relation plutôt difficile avec son directeur de thèse. Les insatisfactions exprimées sont nombreuses : manque de direction dans les cours de lectures dirigées ainsi qu'au moment de l'élaboration du projet de la thèse, mécontentement de la part de son directeur parce qu'elle n'a pas publié ses travaux sous forme d'articles, incompatibilité sur le plan de l'orientation de la thèse, etc. Selon Marie-

Claire, il avait tendance à vouloir « modeler ses étudiants à sa façon personnelle de travailler ». Marie-Claire exprime son malaise à propos des rencontres avec son directeur de thèse dans le paragraphe suivant :

Ces rencontres n'étaient pas vraiment fructueuses et se limitaient parfois à une rencontre sociale. J'avais souvent l'impression de perdre mon temps et lui, à mon avis, voulait obtenir des publications facilement faites ou une subvention.

Puis une situation de conflit s'est manifestée au moment de l'approbation du projet de recherche devant le jury. Son directeur de thèse avait une idée tout à fait différente de celle de Marie-Claire quant à l'objectif de la recherche. Cette situation a créé de la confusion au moment de l'approbation du projet et, comme l'orientation qu'elle prenait, en accord avec les autres membres du jury, ne l'intéressait plus, Marie-Claire a dû changer de directeur de recherche, ce qui s'est produit dans un climat émotif plutôt difficile.

Malgré ses exigences, la nouvelle directrice a mieux répondu aux attentes de Marie-Claire :

[...] elle était toujours honnête, me donnait toujours des conseils judicieux et ne me faisait pas attendre longtemps pour me donner ses commentaires, sachant que mon temps était limité. J'ai apprécié énormément son aide [...].

B) Les relations avec le milieu professionnel et la famille

Marie-Claire avait peu d'affinités avec ses collègues immédiates de travail à l'époque où elle entreprit ses études doctorales. Elle était plus scolarisée et plus qualifiée que celles-ci et elle détenait « un pouvoir moral ». Elle ajoute : « C'est moi qui menais, mais sans avoir le pouvoir. » Ses collègues se sentaient menacées par le fait qu'elle entreprenait des études doctorales :

Dans mon milieu professionnel, les études doctorales n'étaient pas très encouragées. Mes collègues immédiates, qui avaient dans l'ensemble terminé un bac, voyaient d'un mauvais œil une telle spécialisation et ne pouvaient comprendre l'idée d'entreprendre de telles études. J'ai donc dû cacher ce que je voulais faire pendant mon congé autofinancé dans mon milieu professionnel, jusqu'au moment de quitter.

Marie-Claire a préféré garder le silence sur son projet d'études, ce qui lui permettait d'éviter de revivre le même genre de situation qu'au moment où ses parents lui avaient « coupé les vivres » à la fin de ses études secondaires et ainsi d'être mise à l'écart du groupe. Puis, au moment de réaliser son expérimentation (dans son milieu de travail), une collègue avec qui elle devait travailler en étroite collaboration lui a

rendu la tâche « difficile et même pénible à certains moments ». Mais elle a quand même réussi à mener l'expérimentation dans les délais prévus. Dès son retour de congé, elle entreprit des démarches pour changer d'emploi, car l'orientation de l'unité où elle œuvrait avait changé et ce travail ne l'intéressait plus. Elle obtint rapidement un nouvel emploi et ce milieu de travail a été plus favorable et plus stimulant envers sa recherche doctorale. Par ailleurs, elle a été très encouragée et aidée par son conjoint tout au long de son processus de doctorat. Cet appui a été très important et elle mentionne à ce propos :

Il faut un milieu de vie favorable, à l'abri des problèmes affectifs difficiles à vivre. Si j'avais eu à subir des crises personnelles, l'expérience du doctorat aurait été encore plus exigeante.

Le temps et la durée des études

Marie-Claire a réalisé les étapes de son programme de doctorat dans un temps relativement court (moins de quatre ans), considérant qu'elle était au travail à plein temps la majeure partie du temps, sauf pour une période d'une année où elle a obtenu un congé autofinancé. La persistance chez Marie-Claire ne se présente donc pas en relation avec une très longue durée, c'est plutôt la persistance dans un effort très intensif. Son récit nous permet d'identifier trois étapes dans le cheminement de son programme de doctorat.

La première étape se situe au moment de son admission, soit à l'été 1989, et s'étend jusqu'à l'été 1990. Durant cette étape, tout en travaillant à plein temps, elle s'inscrit à des cours de lectures dirigées, puis réalise les travaux exigés en vue de l'examen de synthèse. Il semble que cette étape se soit réalisée assez facilement, sans qu'elle y mette beaucoup de temps et d'énergie.

La deuxième étape (de l'été 1990 à l'été 1991) a été la plus productive, selon l'expression de Marie-Claire. Pendant cette période, bénéficiant d'un congé autofinancé, elle a pu se consacrer à plein temps à ses études de doctorat ; elle a suivi des cours, préparé son projet de recherche, qu'elle a présenté au printemps 1991, puis réalisé son expérimentation en juin 1991. Elle mentionne :

Au cours de cette période, mes études occupaient l'ensemble de mon temps, jour, soir, fins de semaine...

Ce fut donc une période très intense consacrée à sa recherche doctorale.

La troisième étape (de l'été 1991 à l'été 1992) n'a pas été moins intense quant aux productions réalisées. Marie-Claire a réussi à rédiger

la majeure partie de sa thèse tout en travaillant à plein temps ; elle a bénéficié d'un congé d'environ deux mois pour en rédiger certaines parties, mais le reste du temps elle a dû écrire le soir et les fins de semaine. Elle n'a jamais pu travailler la nuit, même si parfois elle avait des rêves ou des insomnies où les études étaient présentes. Elle raconte qu'elle était souvent très épuisée et qu'elle se sentait parfois « comme un cheval en fin de course qui cherche un dernier relent d'énergie ».

Malgré la réalisation de son doctorat dans un temps relativement court, Marie-Claire voit son expérience de doctorat comme une aventure longue et difficile, exigeant beaucoup de ténacité et de persévérance.

Synthèse et commentaires sur le récit

L'analyse du récit de Marie-Claire met en lumière un intérêt marqué pour les études et l'apprentissage scolaire. Cet intérêt intellectuel, qui s'est manifesté très tôt dans sa vie, est soutenu par un besoin de se sentir « super compétente », sûre d'elle-même et, comme elle le dit, « d'être bien au-dessus de ses affaires ».

Nous avons vu, dans le récit, que l'expérience de sa première année de scolarisation, puis l'expérience de son inscription clandestine au cours classique sont des événements qui montrent l'importance et la valeur des études chez elle. La réussite et la valorisation qu'elle retire de cette activité intellectuelle ont probablement contribué, de façon lointaine, à ce qu'elle décide un jour d'entreprendre des études de doctorat.

Ce grand intérêt pour la connaissance, l'apprentissage et le travail intellectuel complète la toile de fond sur laquelle se dessine le sens de son expérience doctorale, qui se révèle, en partie, dans les propos suivants :

Ce qui m'intéressait dans la poursuite de ces études, c'était d'approfondir un domaine particulier et d'être tout à fait à l'aise avec un aspect de la « connaissance ». L'idée de posséder à fond un sujet, d'avoir tout lu ou presque à ce sujet, de mener un projet personnel, non dicté par des autorités administratives (comme c'est le cas au travail) m'intéressait.

Le sens de la réalisation d'un doctorat, chez Marie-Claire, s'inscrit dans une dynamique personnelle de performance, alliée à une grande détermination. C'est l'articulation de ces deux éléments qui oriente l'action et produit la persistance dans la réalisation de ses projets. Le concept de performance, qui signifie une réussite remarquable, un exploit, a une connotation « superlative » ; il diffère de celui de compétence, qui a le sens de capacité reconnue dans un domaine d'activité. Être performant peut signifier, par exemple, être extrêmement compétent ou qualifié.

Ce besoin d'être extrêmement compétente et de se surpasser constamment, que ce soit dans son travail ou dans d'autres secteurs de sa vie, vient d'un objectif de vie qui donne tout son sens à son action qui est celui de la réalisation de soi (Maslow, 1972), qui se définit par l'actualisation de son potentiel, de ses talents et de ses capacités. Cet objectif se réalise, chez Marie-Claire, par l'affirmation de soi et le dépassement des difficultés éprouvées tout au long de son cheminement : par exemple, l'opposition de ses parents à ses études, la réticence de ses collègues quant à son projet de doctorat, la situation de conflit avec son directeur de thèse, etc.

La détermination est une caractéristique de la personnalité qui signifie agir sans hésitation dans la direction de la décision prise par la personne. Nous observons cette caractéristique dans les propos suivants :

Quand je me lance dans quelque chose, je vais jusqu'au bout, quelquefois au péril de ma santé et de mes convictions.

Lorsque Marie-Claire prend la décision de s'engager dans un projet ou une activité, paradoxalement, la question de la persistance ne se pose même pas, puisqu'elle sait qu'elle va se rendre jusqu'au bout.

L'étude du récit de Marie-Claire nous permet, d'une certaine manière, d'élargir la notion de persistance au regard de l'aspect de longue durée, puisqu'elle illustre que l'on peut aussi être qualifié de persistant même si la réalisation du projet s'effectue sur une plus courte période de temps. Nous pourrions, par ailleurs, entreprendre un long débat sur la distinction entre longue et courte durée, mais ce n'est pas le but de notre étude.

Les conditions de production du récit et la présentation du sujet

Le récit qui suit est la condensation et l'intégration de données provenant de deux sources : les informations extraites du texte écrit par Philippe et celles provenant d'une entrevue orale (enregistrée) d'une durée d'environ deux heures. Les passages du texte entre guillemets (et en retrait) rapportent les propos de Philippe. Une première version de ce récit lui a d'abord été soumise afin d'obtenir ses commentaires ; celle que nous vous présentons est la seconde version, modifiée et qu'il a approuvée.

Philippe est professeur dans une université depuis plusieurs années. Il est inscrit au doctorat depuis l'hiver 1986 dans le domaine des sciences de l'éducation. Il en est actuellement à l'étape finale de la rédaction de sa thèse, qu'il prévoit déposer bientôt.

L'analyse de son récit révèle un aspect de sa dynamique personnelle qui donne un sens à son expérience doctorale et qui contribue à sa persistance, à savoir le besoin de relever des défis personnels ; celui de l'expérience doctorale est spécialement intéressant, puisqu'il s'agit d'une confrontation directe avec lui-même à travers un événement qui présente des difficultés particulières. Nous verrons tout au long du récit quelles sont ces difficultés et la manière dont Philippe s'y prend pour les gérer et persister dans son projet.

Le contexte sociopersonnel

L'origine sociale

Philippe est l'aîné d'une famille de milieu modeste, son père étant ouvrier spécialisé. La culture en général, les activités intellectuelles et surtout l'école étaient des valeurs importantes dans la famille. Philippe a donc passé son enfance dans un climat de curiosité intellectuelle où les livres occupaient une place importante.

Même s'il ne voit pas de racine à son projet de faire un doctorat dans son enfance ou dans son adolescence, Philippe a toujours aimé l'étude et les activités intellectuelles.

Les intérêts, les buts et les valeurs

Philippe est une personne qui assume, de façon générale, beaucoup de responsabilités dans son milieu de travail. Très soucieux de la qualité de son enseignement et du meilleur fonctionnement de l'établissement où il travaille, il s'engage dans de nombreux comités sur le plan pédagogique et participe activement aux activités d'administration pédagogique. D'ailleurs, il est souvent responsable de ces comités, qu'il dirige avec brio et dont il semble retirer beaucoup de satisfaction personnelle. Voici ses propos :

[...] mon intérêt très fort pour mes activités d'enseignement et d'administration académique me porte à leur accorder beaucoup de temps sans regrets. La partie compressible de ma charge de travail, c'est la recherche. Je ne peux le reprocher à personne, puisqu'il s'agit d'un « travers » personnel : je m'enferme moi-même dans des activités que je trouve gratifiantes.

Ce sens des responsabilités se retrouve également vis-à-vis de la recherche, même si cette activité suscite moins d'intérêt que les autres activités de sa tâche de professeur :

[...] il m'apparaît depuis toujours qu'une carrière professorale doit comporter un volet recherche et que l'exercice de la recherche est beaucoup facilité par le fait d'avoir un doctorat, d'autant plus [que l'établissement] a besoin de professeurs qui pourront prendre une responsabilité de recherche et obtenir des subventions.

Le doctorat, se situant dans les activités de recherche, exige donc d'autres motivations pour devenir quelque chose de vraiment intéressant et d'important pour lui ; en plus du fait que le doctorat est en quelque sorte indispensable pour une carrière universitaire, Philippe mentionne trois autres sources de motivation concernant ses études de doctorat :

Premièrement, j'aime mon domaine [...] Deuxièmement, je reçois des rétroactions très positives de la part de mon codirecteur [...] Troisièmement, l'approche naturaliste que j'ai adoptée me libère du cadre expérimental traditionnel avec lequel j'ai toujours eu beaucoup de difficulté en sciences de l'éducation.

Enfin, il indique clairement qu'il a l'intention de terminer ce projet de doctorat :

Mais je crois profondément que je finirai cette thèse un jour. J'ai une meilleure idée qu'avant de l'ampleur du travail et des manières d'en venir à bout. J'ai confiance en mes moyens. Il ne me reste qu'à me botter le derrière pour dire non pendant un certain temps à des activités que j'aime et à des gens qui m'apprécient, pour me consacrer à ma thèse.

Le contexte socioprofessionnel

Le cheminement professionnel et de formation

Philippe complète sa scolarité de maîtrise en 1976, puis quitte l'université pour le marché du travail, où il œuvre à titre de professionnel dans une université. Six ans plus tard, à l'occasion du passage d'un emploi de professionnel à un poste de professeur (dans le même établissement), l'obtention d'une maîtrise « pouvant conduire ensuite à un doctorat devint plus intéressante ». Il reprend donc à ce moment-là ses études de maîtrise. Voici en quels termes il décrit ce contexte :

Au moment où j'ai quitté l'université, en mai 1976, je croyais que mes études étaient terminées et je n'avais pas l'intention de terminer l'essai qui devait me conduire à la maîtrise. À vrai dire, je ne croyais pas avoir la persistance pour faire un essai de 12 crédits, encore moins pour un mémoire de maîtrise ou de doctorat. Je ne croyais pas pouvoir me discipliner et m'organiser pour mener ce travail à bien. L'expérience de 1982 avait été négative à cet égard : mon projet n'avait pas avancé, je m'enfargeais dans ma problématique, que j'élargissais ou rapetissais au gré de mes émotions.

Il termine son mémoire de maîtrise et obtient d'un organisme reconnu dans son domaine le prix du meilleur mémoire pour cette période. Il s'inscrit au doctorat après l'acceptation de son mémoire de maîtrise. Il en est aujourd'hui à la fin du délai réglementaire de son programme, après avoir obtenu une prolongation d'une année.

Le contexte des études doctorales

Le sujet de la thèse

Philippe a changé de sujet de thèse à deux reprises :

[...] une première fois pour me concentrer sur une thématique [...], sur une suggestion de mon directeur de thèse avec qui je travaillais dans un groupe de recherche [...] Mais après un an, je suis revenu à mon sujet original, qui m'intéressait beaucoup plus.

Ce premier sujet était celui qu'il avait proposé au moment de son inscription au doctorat et qui découlait de son mémoire de maîtrise. Le sujet de la thèse de Philippe est un des éléments importants liés à sa persistance au doctorat. Il aime son domaine et il affirme que c'est une des sources de motivation dans la poursuite de son doctorat. Il mentionne par ailleurs que l'approche méthodologique qu'il a retenue pour sa recherche constitue un autre élément de motivation à l'égard de son doctorat.

Les relations avec l'environnement d'études

A) Les relations avec le directeur de thèse et les autres membres de la faculté

Philippe parle peu, dans son texte et au moment de l'entrevue, des relations avec son directeur de thèse et avec les membres de la faculté où il fait son doctorat. Il a le même directeur de thèse qu'au moment de sa maîtrise, et voici en quels termes il parle de ce dernier :

J'ai beaucoup d'estime pour mon directeur, dont les qualités de rigueur méthodologique et l'ouverture d'esprit à l'égard des démarches alternatives de recherche sont grandes. C'est pour ces raisons, plus que pour sa connaissance du contenu, que je l'ai choisi. Cela fait que ses interventions ont des limites, mais j'y supplée par un codirecteur spécialiste [...].

Il ajoute en entrevue que le fait que son directeur de thèse ne soit pas spécialiste du contenu fait qu'il reste avec beaucoup plus de pouvoir et de latitude sur son sujet. Il mentionne par ailleurs qu'un des critères de satisfaction vis-à-vis de sa thèse est de répondre aux exigences de son directeur et de son codirecteur sur le plan du contenu.

B) Les relations avec le milieu professionnel et la famille

Philippe est un être très apprécié dans son milieu de travail. Il connaît cette appréciation, et cela lui rend difficile la décision de se retirer de ses activités quotidiennes valorisantes et d'être perçu comme jouant un mauvais rôle. Au moment de l'entrevue, il exprime, entre autres, son besoin d'être entouré socialement :

Quand tu fais une thèse de doctorat, ce n'est pas une occasion où tu es entouré et ce n'est pas une occasion où tu es en vedette. [...] C'est peut-être ça qui me rend la chose difficile. [...] La solitude, pour moi, est très difficile.

Il avait déjà mentionné cette difficulté dans son texte, à quelques reprises :

Moi, je m'intéresse à tout (ou presque) et il n'est pas question que j'arrête de m'intéresser totalement aux choses que j'aime pour m'enfermer dans ma cave un an pour terminer mon doctorat. Je suis prêt à des compromis, mais pas à un hermitage doctoral.

C'est à travers cette difficulté personnelle vis-à-vis de la solitude qu'il découvre le sens de son expérience doctorale :

Je dirais que c'est pour me mesurer à moi-même, c'est ça qui est le plus important. Je les connais, les difficultés que je vais avoir quand je serai dans ma cave. [...] C'est ça qui est intéressant, cette confrontation à soi-même à travers un événement qui présente des difficultés qui sont particulières.

Quant aux relations avec la famille, il affirme que pour lui c'est une dimension importante au regard de sa persistance. À une certaine période, il avait l'impression qu'il volait du temps à sa famille et surtout à sa compagne. Mais un jour elle lui a dit que lorsqu'il travaillait (le soir ou la fin de semaine) à son doctorat, ça ne la dérangeait absolument pas et même qu'elle était contente. Il mentionne :

Ça m'a fait plaisir d'entendre ça. Ça veut dire qu'elle assume un certain nombre de contraintes que ça va lui amener pendant quelques mois et ça me donne une incitation à avancer et en voir le bout.

Le temps et la durée des études

Les études supérieures, chez Philippe, s'étendent sur une longue période de temps. Par exemple, il a terminé sa scolarité de maîtrise en 1976, puis, après une interruption de six ans, il a repris ses études à l'occasion d'un congé. Ses études de doctorat ont pris la même allure : il a fait sa scolarité de doctorat entre 1986 et 1989, puis il a profité d'une année sabbatique pour terminer sa scolarité. Depuis 1990, il a consacré environ quatre mois de travail à sa thèse. Cet aspect temporel semble être à la fois un objet d'inquiétude et un stimulant :

J'arrive aujourd'hui à la fin de mon délai légal de sept ans et je dois demander une prolongation d'un an. J'en suis donc à un point crucial : si je ne réussis pas à faire avancer mon projet de manière substantielle d'ici un an, j'abandonnerai.

Par ailleurs, c'est aussi ce court délai qui va le stimuler :

[...] c'est probablement la pression des échéances prochaines qui va me pousser à m'y mettre pour de bon. [...] J'ai donc déposé un plan de travail en conséquence et j'estime pouvoir terminer en 1994.

L'organisation temporelle des études doctorales de Philippe est liée à sa situation professionnelle et familiale : Philippe est professeur à plein temps et, comme il est père de jeunes enfants, il est difficile pour lui de travailler régulièrement à sa thèse les soirs, la nuit ou les fins de semaine. Les périodes qu'il peut consacrer à sa thèse se limitent à la proportion de temps prévue pour les activités de recherche à l'intérieur même de son plan de travail de professeur. Dans ce contexte, le temps relativement court qu'il lui reste peut devenir un élément de stimulation parce qu'il est une contrainte inéluctable.

Synthèse et commentaires sur le récit

Philippe a pris la décision d'entreprendre des études de doctorat au moment où il est devenu professeur, même si l'obtention de ce diplôme n'était pas obligatoire pour conserver son emploi. Il réalise ses études doctorales dans un contexte où il est constamment sollicité par ses autres engagements, tant professionnels que familiaux. Les périodes consacrées à sa recherche doctorale impliquent un renoncement à des activités et à des gens qu'il aime et qu'il apprécie.

L'analyse du récit de Philippe met en évidence les éléments suivants au regard du sens de cette expérience dans sa vie : en plus d'un grand intérêt pour son domaine de recherche, d'un besoin de prendre des responsabilités, tant en recherche que dans les autres activités de sa tâche de professeur, puis du besoin d'une certaine reconnaissance et d'une légitimité par l'obtention de ce diplôme, le sens de son expérience réside surtout dans le fait d'être confronté à lui-même à travers cette « expérience intense ».

Cependant, comme le dit Philippe, ce n'est pas tant dans l'expérience elle-même que réside le sens, mais dans ce que l'on amène avec soi dans l'expérience qui la rend significative. Il mentionne en entrevue :

Ce n'est pas parce que tu fais un doctorat que tous tes problèmes de la vie quotidienne s'en vont et que tu deviens un autre être. Tu restes toujours le même. La thèse (le doctorat) fait ressortir des affaires qui peut-être ressortent moins dans d'autres contextes.

Ce que Philippe amène dans cette expérience, ce sont des aspects de sa dynamique personnelle qui s'articulent autour de trois thèmes : la solitude, le caractère initiatique de l'expérience et l'angoisse. Pour lui le

doctorat demeure « un exercice difficile » et cette difficulté réside dans le fait que de mettre le doctorat en priorité entraîne le renoncement à d'autres activités valorisantes et à des gens qu'il apprécie, pour se retirer dans une solitude qu'il qualifie « d'hermitage doctoral ». Cette solitude est, en partie, liée au caractère initiatique de l'expérience doctorale, qui peut également générer de l'angoisse. Voici comment il la décrit :

L'expérience du doctorat m'apparaît d'abord comme une expérience initiatique. Non seulement une initiation à un domaine très spécialisé, mais une initiation à l'hyper-spécialisation, au monde des hyper-spécialistes, ceux qui ne veulent parler que d'une seule chose parce que c'est la seule sur laquelle ils ont tout lu. C'est une initiation au monde des scientifiques universitaires, avec tous les beaux côtés et aussi avec les moins reluisants.

Comme toutes les expériences initiatiques, elle est essentiellement solitaire. On est confronté à un monstre, tout seul dans la forêt, avec les moyens du bord. Il faut apprendre à survivre, à trouver son chemin, à éviter les pièges. Ce qu'on attend de nous, ce ne sont pas tant des qualités d'imagination que des qualités de persévérance et aussi d'obéissance : il faut accepter de changer tel aspect de la démarche, telle façon de traiter le contenu, indépendamment de mon jugement sur la qualité de ces modifications, mais tout simplement parce que ceux qui les demandent sont en position d'autorité.

Il ajoute :

Parce que pour moi le doctorat, c'est une expérience initiatique, je pense que c'est structuré socialement de manière à générer de l'angoisse.

Par ailleurs, Philippe est conscient que la plus grande partie de l'angoisse est celle qu'il amène avec lui dans l'expérience, ainsi que la façon dont il réagit à cette angoisse. Le défi consiste, entre autres, à mieux gérer cette angoisse. C'est là aussi que réside le sens de son expérience doctorale vue dans la perspective d'une confrontation à lui-même.

Dans ce contexte, il ne peut pas ne pas persister dans son projet de doctorat. L'abandon constituerait pour lui un échec personnel important, puisque l'enjeu se situe d'abord sur le plan de la confrontation intime avec lui-même. S'ajoute à cette situation le besoin de reconnaissance et de légitimité lié à son sens des responsabilités sur le plan professionnel :

Je n'ai pas envie de rester sur un échec, comme c'en serait un pour moi si j'abandonnais. Je n'ai pas envie non plus de rester un professeur sous-qualifié pendant les vingt dernières années de ma carrière professorale.

Partie III

Vers un modèle de la persistance au doctorat

Cette dernière partie comprend trois chapitres, qui présentent les résultats de la recherche et quelques pistes de réflexion sur ce phénomène de la persistance au doctorat au regard du sens de cette expérience chez les étudiants. Le chapitre onze décrit les nouvelles connaissances sur le phénomène de la persistance au doctorat issues de notre recherche. Le chapitre douze fait une synthèse de l'interprétation des récits et met en évidence les ressemblances et les différences entre les sujets de la recherche. Enfin, un dernier chapitre propose des éléments pouvant mener à l'élaboration d'un modèle de persistance au doctorat fondé sur le sens, en termes de direction et de valeur subjective, en relation avec la dynamique personnelle de l'étudiant.

Au-delà de cette troisième partie, la conclusion du livre propose quelques pistes de réflexion qui se dégagent de cette expérience de

recherche, soit la question du sens de la formation et du rapport au savoir, celle de la formation par la recherche et celle de l'utilisation des histoires de vie en tant qu'outil de recherche et de formation, particulièrement pour les adultes.

Nous avons défini la persistance comme étant l'action de continuer ou de durer malgré les obstacles ; ce concept sous-entend deux composantes essentielles, soit la *durée* et les *difficultés*. Ce chapitre présente une réflexion sur la durée des études, qui renvoie à l'aspect temporel de la persistance, puis discute des principales difficultés de l'expérience doctorale telles qu'elles sont vécues par les sujets de notre recherche. L'examen de ces deux composantes nous permet de mettre en lumière de nouvelles connaissances du phénomène de la persistance au doctorat.

La durée des études doctorales

Nous établissons notre discussion sur la durée au regard de la persistance au doctorat à partir des résultats de notre recherche et de la recension des écrits présentée au premier chapitre. Nous avons choisi de discuter de cet aspect pour deux raisons : d'une part, sur le plan théorique, la durée fait partie du concept même de persistance, c'est l'espace temporel dans lequel s'étend l'expérience du sujet ; d'autre part, sur le plan méthodologique, la durée est liée de façon intrinsèque à l'approche des histoires de vie utilisée dans le cadre de cette recherche. Nous ne pouvons parler d'histoire de vie sans nous référer au temps et à la durée, que ce soit à travers les notions de cycle de vie, de cheminement, d'étape ou de « cours de vie » (Pineau et Le Grand, 1993). La construction de sens se réalise à travers l'histoire « à partir de faits temporels » (Pineau et Le Grand, 1993, p. 76). Par ailleurs, nous pensons, à l'instar de Pineau (1987, p. 91), que la façon d'organiser et de gérer notre temps est constitutif de la personnalité et que « nos rapports au

temps [...] nous surdéterminent» au-delà de ce que nous pouvons imaginer; la durée a donc aussi un lien avec la dynamique personnelle de l'individu.

L'analyse des récits a permis de découvrir que la durée des études est liée à plusieurs aspects de l'expérience doctorale. Plusieurs raisons peuvent expliquer la longue durée des études doctorales. Il y a d'abord les conditions dans lesquelles on réalise le doctorat. Examinons, par exemple, la situation des sujets de notre recherche: ce sont tous des adultes qui ont d'autres occupations et responsabilités dans la vie, que ce soit la famille, la vie professionnelle et sociale. Dans ce contexte, il est évident qu'on ne peut réaliser rapidement une activité de recherche ayant autant d'exigences sur les plans intellectuel et affectif. Ainsi, l'analyse des récits nous révèle que, pour certains sujets (Louise, Jacques, Luc), la longue durée a été plutôt un élément favorable par rapport à leur persistance au doctorat. Malgré la difficulté de vivre l'expérience doctorale sur une longue période de temps, considérée parfois comme un «mal nécessaire» et jugée souvent angoissante, il demeure que le fait d'avoir la possibilité de réaliser le doctorat sur une longue période¹ permet, du moins «théoriquement», de continuer.

Par ailleurs, le fait d'investir tant d'efforts sur plusieurs années a incité certains sujets (Florence, Louise) à continuer jusqu'au bout. Selon Janet (cité dans Bachelard, 1963, p. 39), la durée est liée à l'effort, puisque l'acte de continuation n'est pas naturel au départ et que «l'on ne persévère dans l'action que par un jugement de valeur». C'est ici que nous retrouvons la relation avec le sens: si la réalisation d'une action, d'un projet a un sens, c'est-à-dire une valeur et une direction, il sera plus facile d'y mettre l'effort de continuité. Dans le même sens, Nietzsche disait: «Celui qui sait pourquoi il vit supportera à peu près n'importe quelle façon de vivre.»

Un autre aspect de l'expérience doctorale en relation avec la durée des études est celui du domaine d'études. La durée des études est d'emblée beaucoup plus longue si l'on effectue une recherche doctorale dans le domaine des sciences humaines que dans celui des sciences pures et des sciences appliquées. À ce propos, la question de la durée des études doctorales a fait l'objet de plusieurs recherches (Rudd, 1985; Evangelauf, 1989; Monaghan, 1989; Ziolkowski, 1990; Isaac, Quinlan et Walker, 1992; Bowen et Rudenstine, 1992; Ferrer de Valero, 1996). Tous ces auteurs constatent que, dans certaines disciplines, telles les sciences humaines et les sciences de l'éducation, c'est le processus même de la

1. Pour tous les sujets de notre étude, la durée du programme de doctorat pouvait officiellement s'étendre jusqu'à sept ans; tous avaient en plus la possibilité de demander une année de suspension dans le programme.

thèse de doctorat qui peut être mis en relation avec la longue durée des études. Cependant, certains d'entre eux (Ziolkowski, 1990; Isaac, Quinlan et Walker, 1992) s'entendent sur le fait que la thèse doit continuer d'être le centre de l'expérience doctorale. D'autres proposent une solution de rechange à la thèse traditionnelle, par exemple, la production d'une thèse par articles. Mais le fait de produire une thèse par articles va-t-il réellement réduire le temps des études doctorales? Et les critères d'évaluation de ces articles seront-ils ceux d'une thèse habituelle ou deviendront-ils ceux des publications scientifiques?

Isaac, Quinlan et Walker (1992) ont, par ailleurs, soulevé le problème des divergences de perception vis-à-vis des exigences d'une thèse de doctorat. Dans leur enquête auprès des doyens des différentes facultés de l'Ohio State University, ils ont mis en évidence l'incompatibilité de certaines perceptions, tels la contribution à l'avancement des connaissances, la démonstration d'habiletés en recherche et l'entraînement à la recherche :

« Demonstrating of research skills » implies that these skills have already been acquired as a part of the graduate training, whereas « training in research skills » suggests that the dissertation may be the first experience or at least a part of a continuing training experience in research².

Selon Bowen et Rudenstine (1992, p. 282), chaque programme, chaque discipline a ses exigences et ses difficultés qui doivent être prises en compte dans l'établissement de la durée d'un programme de doctorat. Il apparaît évident que plus les exigences du programme de doctorat sont grandes, plus elles risquent d'allonger la durée des études. Si l'on considère que la thèse de doctorat, en plus d'être une expérience d'apprentissage de la recherche, est vue comme une démonstration d'habiletés en recherche et une contribution importante à l'avancement des connaissances dans un domaine, la somme de ces objectifs requiert une durée relativement importante pour les candidats. Il faut toutefois prendre en considération les connaissances et les expériences antérieures des étudiants en ce qui a trait à la méthodologie de la recherche et au domaine de connaissances.

Un autre facteur qu'il faut également prendre en compte, dans la durée des études, est le type de recherche que l'on effectue et la méthodologie utilisée. En accord avec Mireille Lafortune (1989), nous croyons que « penser prend du temps » et que le processus de recherche, surtout de type qualitatif, requiert un « temps d'élaboration psychique » qui est difficilement prévisible au départ. Elle mentionne, par exemple, que la

2. ISAAC, P.D., QUINLAN, S.V. et WALKER, M.M. (1992), « Faculty Perceptions of the Doctoral Dissertation », *Journal of Higher Education*, Ohio State University Press, vol. 63, p. 247.

recherche de type clinique est particulièrement exigeante, « puisqu'elle tire son origine du sujet qui cherche et que ce dernier chemine au rythme du travail intérieur que sa recherche provoque en retour³ ». Il n'est pas étonnant que ce type de recherche, qu'il soit clinique, exploratoire ou phénoménologique, se réalise sur une plus longue période, puisque le temps nécessaire au mûrissement de la pensée est parfois très long et exige un silence, une paix et un rythme de vie que notre environnement contemporain nous offre peu.

Au fil de mon expérience doctorale, j'ai constaté que les périodes de temps réel consacrées à la recherche sont tout à fait relatives, dans le sens où, par exemple, le temps de réflexion est souvent hors de notre contrôle. Le sujet d'une thèse de doctorat nous habite constamment, il devient même une obsession à certains moments. Le processus de réflexion est parfois inconscient, mais si nous y prêtons attention, nous nous rendons compte que notre esprit est presque constamment préoccupé par cette recherche. Par exemple, des sujets de notre recherche ont mentionné qu'ils faisaient souvent des rêves, durant la nuit, concernant leur doctorat.

Enfin, un dernier élément peut influencer la durée des études, soit la représentation symbolique du doctorat et la valeur que l'on accorde à cette expérience. Par exemple, pour certains, le doctorat est un simple exercice académique, avec des règles bien précises; il s'agit de bien « jouer le jeu » ou de bien faire « son devoir » selon les normes, et c'est terminé. Pour d'autres, le doctorat représente l'une des réalisations importantes de leur vie: il est lié soit à une passion intellectuelle pour un sujet, soit à la réalisation d'une démarche personnelle importante, telle la connaissance de soi, l'affirmation de soi, l'émancipation, la consolidation de son identité ou le développement de son autonomie.

Les établissements universitaires tendent à réduire actuellement, de manière assez importante, la durée des études au doctorat. Sur le plan pratique, une question se pose: pourquoi réduire à tout prix la durée des études doctorales, et à qui profitera une telle décision? Outre l'objectif de rentabilité économique, cette réduction n'avantage certainement pas les étudiants adultes qui occupent un emploi et qui ont des responsabilités familiales. Nous sommes toutefois consciente que la longue durée peut comporter aussi certains risques, comme les changements de carrière, d'orientation ou d'intérêts qui sont liés aux circonstances et événements pouvant survenir dans la vie de la personne. Toutefois, à l'appui de ce point de vue, Avanzini (dans *Le Bouedec* et de *La Garanderie*, 1993, p. 162) nous livre les propos suivants sur la réduction de la durée des études doctorales en France:

3. LAFORTUNE, M. (1989), *Le psychologue pétrifié ou Du modèle expérimental comme perversion du discours humain*, Montréal, Louise Courteau, p. 115.

L'observation des parcours et des cas contraint d'abord à s'alarmer de la réglementation qui, en limitant abusivement, et selon des modalités arbitrairement variables selon les universités, la durée concédée à la préparation, confond celle-ci avec une course de vitesse, comme si la performance tenait davantage à la rapidité de l'accomplissement qu'à la qualité des savoirs nouveaux que la thèse doit permettre d'acquérir.

La réduction de la durée des études doctorales devrait être accompagnée de dispositions qui tiennent compte non seulement des conditions dans lesquelles les étudiants réalisent leur doctorat, mais aussi des exigences relatives à la recherche et à la rédaction de la thèse, particulièrement dans le domaine des sciences humaines. Autrement dit, si l'on réduit la durée des études doctorales, il faudrait fournir de meilleures conditions de réalisation du doctorat et offrir un encadrement plus intensif et mieux structuré aux étudiants.

Notre recherche met en évidence le fait que la longue durée n'est pas un facteur d'abandon ; tous les sujets (sauf Marie-Claire) qui ont participé à notre étude ont réalisé leur doctorat sur une période relativement longue, et la plupart ont terminé. On ne peut prédire qu'un étudiant va abandonner ou échouer par le seul fait qu'il prend beaucoup de temps à réaliser son doctorat. La durée des études ne doit pas être considérée comme une variable isolée ; cette variable, comme bien d'autres, doit être mise en relation avec l'ensemble de la situation de l'étudiant au regard de son expérience doctorale, et en particulier avec le sens de son expérience doctorale.

Frankl (1970, p. 65) disait que « moins l'homme sait quel but assigner à sa vie, plus il accélère la cadence de sa vie ». Ces propos illustrent bien la tendance actuelle du rythme accéléré de la vie moderne. La réduction de la durée des études correspond tout à fait à cette tendance.

Les difficultés de l'expérience doctorale

Malgré l'accent mis sur les difficultés vécues par les sujets au cours de leur expérience doctorale, nous ne voulons pas donner une vision dramatique des études doctorales. Plusieurs aspects positifs sont liés à l'engagement dans un tel projet d'études : un grand intérêt intellectuel, la passion pour l'objet de recherche et le plaisir de relever un défi en sont des exemples. Cependant, le contexte dans lequel se réalise cette expérience, aujourd'hui, mérite d'être mis en évidence. Par exemple, pour ceux qui ont un emploi, il y a le problème de concilier le temps d'étude et le travail. Pour ceux qui n'ont pas d'emploi ou qui ont un emploi précaire, ce qui est souvent le cas des plus jeunes, l'espoir d'en obtenir un à leur mesure, à la fin de leurs études doctorales, est de plus en plus limité.

La réalisation d'un projet de doctorat est une expérience difficile et hors du commun, notre recherche et la recension des écrits le démontrent. Par exemple, les taux élevés d'abandon au doctorat (entre 40 et 60 % selon les disciplines) en sont une illustration éloquente. Une étude américaine (Strasser, 1977) a révélé que, parmi les étudiants interrogés à propos de la rédaction de leur thèse, plus de 40 % ont exprimé le fait que cette expérience avait été très négative pour eux. Après avoir examiné la recension des écrits sur le sujet, nous avons constaté que les étudiants persistants vivent les mêmes difficultés que les non-persistants; nous nous sommes alors demandé comment les étudiants qui persistent arrivent à passer à travers leurs difficultés. Nous avons supposé l'existence d'une relation entre le sens de l'expérience doctorale et la persistance dans la réalisation de ce projet. Examinons d'abord les difficultés vécues par l'ensemble des sujets de notre étude.

Certaines difficultés, présentes chez la plupart des sujets, sont sensiblement les mêmes que celles que l'on retrouve dans la recension des écrits en la matière. Ce sont, par exemple, la solitude, le manque de temps pour travailler à sa thèse, l'anxiété et même l'angoisse qui surgissent au regard de la pression des échéances et de l'ampleur du travail d'analyse et d'interprétation. Par ailleurs, la motivation et les difficultés financières, identifiées comme étant les deux facteurs principaux liés à la non-persistance au doctorat par Berelson (1960), Tucker, Gottlieb et Pease (1964) et Bowen et Rudenstine (1992), n'apparaissent pas comme des difficultés majeures pour les sujets de notre étude. L'aspect financier peut s'expliquer par le fait que la plupart d'entre eux réalisent leur doctorat tout en travaillant; quant à la motivation, elle est peu abordée dans les propos des sujets et elle nous apparaît intimement liée au sens de l'expérience doctorale.

Par ailleurs, d'autres difficultés sont ressorties de façon significative chez certains sujets. Par exemple, le choix du sujet de thèse (Louise) et l'envergure du sujet (Jacques), la relation avec le directeur de thèse ou le comité de thèse (Florence, Marie-Claire et Luc) et le caractère initiatique de l'expérience doctorale (Philippe). Examinons de façon plus approfondie chacune de ces difficultés au regard du lien entre le sens et la persistance au doctorat.

Le sujet de la thèse

Jacques a vécu une difficulté particulière avec son sujet de recherche; son projet présente une envergure et des expérimentations qui n'en finissent plus. C'est un type de difficultés que l'on retrouve plus fréquemment dans le domaine des sciences humaines et des sciences de l'éducation, où les limites d'un sujet de recherche sont parfois plus difficiles à cerner que

dans les sciences pures et les sciences appliquées. Quelques études (Howard, 1981 ; Sternberg, 1981 ; Cooper, 1982 ; Reamer, 1990 ; Leduc, 1990 ; Lenz, 1994) font état de cette difficulté qu'éprouvent certains étudiants à choisir le bon sujet de recherche ou un sujet ni trop vaste ni trop restreint (Muszynski, 1988). À ce propos, Strasser (1977, p. 308) mentionne que certaines personnes interprètent le critère de la contribution originale au développement des connaissances comme si la thèse devait être l'œuvre de leur vie.

La plus grande difficulté de mon expérience doctorale a été de trouver le bon sujet de recherche. Ce n'est qu'après avoir passé l'examen de synthèse, en juin 1989, que j'ai enfin trouvé un sujet significatif. Le président de mon jury d'examen m'avait suggéré la lecture du texte de Desroche (1984), portant sur l'autobiographie raisonnée, comme moyen de m'aider à trouver un sujet. L'écriture et l'analyse de mon récit autobiographique ont été des outils qui m'ont permis de découvrir un sujet de recherche qui avait une signification et que j'ai pu m'approprier.

Le choix du sujet de la recherche est l'une des étapes du processus d'élaboration de la thèse mises en évidence dans la recherche de Pronovost (1993, p. 277). Les participants de sa recherche ont indiqué que le sujet choisi leur avait permis « d'unir dans un projet significatif, leurs acquis et leur expérience ainsi que leurs intérêts et leurs préoccupations face à l'avenir et ce, tant au plan personnel que professionnel » et que, « le choix de ce sujet s'enracinait dans une motivation personnelle caractérisée par le sens d'une mission ».

Comment peut-on aider l'étudiant dans sa démarche de choix d'un sujet de thèse ? Quel est le rôle du directeur ou du comité de thèse à cette étape du doctorat ? Comment l'étudiant peut-il se donner lui-même les moyens de trouver un sujet significatif ? Notre expérience nous amène à suggérer l'utilisation du récit autobiographique en tant qu'outil pour aider l'étudiant à choisir un sujet significatif ou du moins lui permettre d'identifier son champ d'intérêt. Quant à l'ampleur du sujet de recherche, il nous apparaît que le directeur de thèse et le comité de thèse, quand il existe, ont un rôle important à jouer auprès de l'étudiant dans l'établissement des frontières spatiales et temporelles de la thèse.

La relation avec le directeur de thèse

À l'instar de Royer (1998, p. 12), nous croyons que la direction de recherche est « un élément central des études doctorales » et que les problèmes soulevés par des supervisions inadéquates ou insatisfaisantes peuvent entraîner des difficultés, telles le stress, la démotivation et l'isolement intellectuel menant à l'abandon des études.

Selon plusieurs études mentionnées par Leduc (1990), il y aurait environ 30 % d'étudiants insatisfaits de la supervision de leurs études doctorales et entre 40 % et 60 % d'étudiants qui expriment des réserves sur cette supervision. Par contre, Royer (1998, p. 11) relate des études québécoises où les taux d'insatisfaction sont beaucoup plus faibles que ceux recensés par Leduc quant à la supervision de recherche. Toutefois, à l'instar de Leduc, nous constatons, dans les récits des sujets de notre recherche, que la relation avec le directeur de thèse présente des difficultés chez certains d'entre eux. Florence et Marie-Claire ont vécu d'importantes difficultés sur le plan de la relation avec leur directeur de thèse. Florence s'est sentie abandonnée par son directeur de thèse; elle mentionne qu'elle a dû « l'encadrer » à certains moments, et qu'elle a dû l'affronter et s'affirmer vis-à-vis de lui à d'autres moments. Tandis que Marie-Claire s'est opposée directement à son directeur quant à l'orientation de son sujet de thèse; cette divergence ainsi que d'autres problèmes l'ont amenée à changer de directeur en cours de route.

Heinrich (1991) a étudié l'influence du sexe dans la relation entre le directeur de thèse (homme) et l'étudiante (femme) au doctorat. Dans cette étude, elle mentionne que plusieurs recherches ont démontré que la satisfaction des étudiants vis-à-vis de leur programme de doctorat, particulièrement au moment de la rédaction de la thèse, était en lien direct avec leur satisfaction quant à la relation avec leur directeur de thèse. Malgré le fait qu'il existe peu de recherches examinant la nature de la relation entre le directeur de thèse et l'étudiant de doctorat de sexe opposé (*advisor-advisee*), Heinrich mentionne quelques experts (Daniels-Nelson, 1983; O'Neil et Wrightsman, 1992) qui croient qu'une des réponses possibles se trouve dans la complexité (*complex interplay*) entre les demandes de la tâche cognitive et le développement d'une relation interpersonnelle entre le directeur et l'étudiant. Et quand le directeur est un homme et l'étudiant, une femme, la dimension interpersonnelle peut être encore plus complexe, parce qu'il s'ajoute une dimension particulière à la relation, qui est celle du pouvoir et de l'attraction sexuelle. Cette problématique peut aussi se présenter dans la situation où le directeur est féminin, et le candidat, masculin. Par exemple, Luc a une directrice de thèse et a vécu quelques difficultés sur le plan relationnel qui sont liées à sa capacité de s'affirmer. Luc se sent plus ou moins à l'aise avec l'autorité qu'exerce sa directrice de thèse et il fait beaucoup de compromis qui ne font que remettre à plus tard une décision conforme à ses choix personnels.

Cependant, nous ne voulons pas sous-entendre que la dimension sexuelle entre le directeur et l'étudiant soit la seule source de difficultés relationnelles. Pronovost (1993) rapporte, dans sa recherche doctorale, que l'un des sujets masculins a vécu une relation très difficile avec son directeur de thèse (masculin), qui avait une attitude de confrontation et même blessante envers lui, et qu'il en conserve un souvenir très amer.

Un autre aspect de la problématique de la relation avec le directeur de thèse est le manque de vision commune des professeurs et des doyens des différentes facultés (mais aussi à l'intérieur d'une même faculté), quant aux exigences relatives aux différentes étapes du programme d'un doctorat ainsi qu'aux textes à produire. Jacques nous a mentionné que l'un des membres de son jury de projet était d'avis que le texte de son projet était beaucoup trop élaboré, alors que son directeur de thèse lui avait mentionné que le projet devait comprendre une bonne partie de la thèse, sauf l'analyse et la discussion des résultats. Par contre, Florence a vécu la situation inverse : les membres de son jury lui auraient dit que le texte de son projet de recherche n'était pas assez élaboré, et son directeur de thèse ne l'a aucunement défendue à cette occasion.

Enfin, il existe parfois une méconnaissance des attentes des étudiants et de celles des directeurs de thèse vis-à-vis des besoins de chacun dans cette situation de supervision. D'une part, certains étudiants s'attendent à ce que le directeur leur dise quoi faire et comment le faire, d'autres veulent seulement être encouragés. Par exemple, chez Jacques, Philippe, Louise et Florence, les attentes portent davantage sur un soutien affectif et méthodologique que sur un encadrement au niveau du contenu de la thèse ; les sujets parlent d'encouragement, de souplesse vis-à-vis de leur cheminement, de lectures critiques, de conseils quant aux échéances et à l'ampleur de la thèse, ainsi que de l'importance de conserver l'initiative dans leur recherche. Rappelons que les sujets de la recherche sont tous des professeurs ou des professionnels âgés de plus de quarante ans (sauf un), ayant plusieurs années d'expérience de travail et possédant une grande autonomie. Les attentes seraient probablement très différentes chez des candidats plus jeunes, n'ayant jamais travaillé ou étant en début de carrière.

D'autre part, certains directeurs s'attendent à ce que les étudiants soient très autonomes et ne leur demandent presque rien, alors que d'autres exigent que les étudiants se conforment à leurs orientations et à leur façon de travailler. Certains directeurs ne s'intéressent qu'aux étudiants qui veulent travailler dans le cadre de leurs propres préoccupations de recherche. Il nous apparaît qu'une grande partie de l'insatisfaction provient du manque de clarification de ces attentes, de part et d'autre.

La situation relationnelle de supervision au doctorat est très complexe et difficile à cerner, puisque nous sommes sur le terrain des relations interpersonnelles, où la dynamique personnelle de chacun interfère à la fois dans la situation de formation (supervision) et la situation d'évaluation (sanction). Par exemple, le directeur de thèse est à la fois juge et partie, dans le sens qu'il a la tâche d'aider et de soutenir l'étudiant tout au long de sa démarche et qu'il a aussi la tâche de sanctionner les

résultats de cette démarche. Ce double rôle n'est certes pas facile ni pour l'un ni pour l'autre. Le Bouedec (dans *Le Bouedec et de La Garanderie*, 1993, p. 29) mentionne l'existence d'une forte intensité relationnelle entre le directeur et l'étudiant : « il se passe chez l'étudiant quelque chose de l'ordre de l'identification à son directeur ». Cette identification est d'abord intellectuelle (forme de pensée et choix théoriques), mais aussi psychologique (relation avec lui-même et avec son savoir) et professionnelle (forme de rigueur, type de cohérence). Le Bouedec ajoute que cette intensité relationnelle est « par essence ambivalente » et qu'elle peut, par moments, s'établir sur le mode de la dépendance et de la contre-dépendance ; il faut donc être conscient des risques de manipulation psychologique qui peuvent survenir.

Cette situation complexe amène les interrogations suivantes : au-delà du fait d'avoir soi-même vécu l'expérience doctorale, d'avoir obtenu son diplôme et de faire partie des « initiés », qu'est-ce qui autorise quelqu'un à superviser un étudiant de doctorat ? Est-ce suffisant d'avoir réalisé une recherche pour bien accompagner l'étudiant dans sa démarche ? Quelles autres compétences nécessite cet accompagnement ?

Le Bouedec (dans *Le Bouedec et de La Garanderie*, 1993, p. 36) énonce trois principes à prendre en compte dans la formation par la recherche : une « indispensable médiation », dans le sens que notre rapport à la connaissance passe par le rapport à l'autre – il faut aider l'étudiant à trouver sa voie dans la construction de son savoir ; une « ouverture à la transcendance », ce qui signifie que la « rationalité scientifique » ne se suffit pas à elle-même et doit être remise en question par un « ordre de réalité » qui la dépasse, par exemple, la philosophie et l'épistémologie ; et « l'enracinement dans l'intuition », tout chercheur étant animé d'une « intuition fondatrice » qu'il doit développer et mettre à l'épreuve. Selon Le Bouedec, le rôle des directeurs de recherche, fondé sur ces trois principes, se situe à la fois dans l'« incitation à l'approfondissement de l'intuition » et dans l'« ouverture aux différentes dimensions de la réalité ».

Au-delà du rôle du directeur de thèse, de celui des membres du comité de thèse et des autres étudiants (les pairs), une dernière question se pose : le contexte universitaire actuel valorise-t-il et favorise-t-il un tel engagement et une telle ouverture vis-à-vis de l'étudiant ?

L'expérience doctorale en tant qu'expérience initiatique

L'une des difficultés de l'expérience doctorale chez Philippe se situe au niveau de certains aspects initiatiques de cette expérience, telles la solitude et l'obéissance à l'autorité.

Voir la réalisation d'un doctorat comme une expérience initiatique peut aider à comprendre certains aspects de cette expérience. Les ethnologues classent ce type d'initiation dans la catégorie des « initiations facultatives et donc volontaires aux sociétés secrètes⁴ ». Dans le cas de l'expérience doctorale, il s'agit d'un rite d'initiation relatif à la micro-société qu'est le milieu universitaire. L'initiation a pour « fonction de marquer la transition d'un statut ou d'un état social à un autre ».

A. Zempléni explique la différence par rapport aux autres rites de passage :

À la différence des simples rites de passage qui marquent par exemple la naissance, la puberté ou la mort, l'initiation consiste à engendrer une identité sociale au moyen d'un rituel et à ériger ce rituel en fondement axiomatique de l'identité sociale qu'il produit. Cette identité à laquelle le rite confère bien souvent la qualité d'une « vie nouvelle » est la condition de sa propre reproduction puisque seuls les initiés sont habilités et tenus à effectuer l'opération initiatique⁵.

Cela implique-t-il nécessairement que le candidat au doctorat soit toujours à la recherche d'une nouvelle identité sociale ? Il est difficile de répondre positivement à cette question de façon absolue, mais il existe néanmoins une transformation qui dépasse le soi personnel et qui se situe sur le plan socioculturel. Si on examine, par exemple, les valeurs et les directions des sujets de notre recherche dans le contexte socioprofessionnel, on constate que ces valeurs sont, pour la plupart, liées au contexte culturel et social : la plupart des sujets de notre étude œuvrent dans un milieu universitaire, où la culture institutionnelle valorise et exige maintenant le doctorat pour les professeurs. L'expérience doctorale fait partie du rite qui vise à conférer à l'individu une nouvelle identité qui lui permettra de s'intégrer complètement dans ce milieu. Ce rite procède d'une démarche de transformation qui s'effectue de la manière suivante :

Pour l'ethnologue, l'initiation n'est donc ni un simple rite de transition ni un processus d'apprentissage continu mais un rite de formation discontinue et irréversible de l'individu en représentant d'une catégorie sociale dont l'attribut essentiel est l'expérience commune et transitive de cette transformation purement culturelle⁶.

Cette situation de transformation amène la division du champ social en deux groupes antagonistes, celui des initiés et celui des non-initiés. Yvon Pépin (1991) explique bien ce phénomène psychosocial dans

4. ZEMPLÉNI, A. (1991), cité dans le *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, sous la direction de BONTE, P. et IZARD, M., Paris, PUF, p. 375.

5. ZEMPLÉNI, A., *ibid.*

6. ZEMPLÉNI, A., *ibid.*

un texte sur la production de thèse comme épreuve initiatique, où il émet une réflexion sur le lien entre la production de thèses et la production de docteurs. C'est dans ce contexte que se retrouvent certaines difficultés de l'expérience doctorale, telles la solitude et l'anxiété et même l'angoisse. Une expérience initiatique est toujours douloureuse ; que cette douleur soit physique ou morale, cette épreuve fait partie du rite. Entrer dans le monde des initiés signifie aussi entrer dans une sorte de communauté culturelle définie par un certain nombre de règles. C'est l'obéissance à ces règles qui va permettre au candidat de franchir la dernière phase, soit celle de l'agrégation, qui est, dans le cas du doctorat, l'obtention du diplôme. Pour des candidats qui ont une identité et un statut professionnel bien établi, et possèdent une grande autonomie dans leur profession, il n'est certes pas facile de se retrouver dans une situation de soumission à l'autorité d'un directeur ou d'un comité de thèse.

Voici un exemple concret de cette situation au doctorat. Au moment de l'approbation du projet de thèse, certains membres des comités mettent l'accent davantage sur une évaluation de type « sanction » que sur une évaluation formative, c'est-à-dire faite dans le but d'aider le candidat à préciser ou à améliorer certaines parties de son projet de recherche. Les propos de certains sujets (Jacques et Florence) nous ont fait voir que la manière dont se déroule cette évaluation formelle provoque un malaise chez le candidat, qui a le sentiment de perdre son statut socioprofessionnel, soit de professeur ou de professionnel. C'est comme si le rapport d'autorité qui s'établit entre les membres du jury et le candidat procurait un sentiment de perte d'autonomie et de contrôle. Et quel effet ce sentiment de perte momentanée de son statut socioprofessionnel, qui en l'occurrence est un aspect important de l'identité, peut-il avoir sur la poursuite des études de doctorat ? Il est difficile de prévoir de façon précise quel sera cet effet, puisque cela dépend aussi de la dynamique personnelle de l'individu. Les théories andragogiques qui mettent l'accent sur l'autonomie de l'étudiant pourraient peut-être nous éclairer sur cette question.

En conclusion de cette partie sur les difficultés de l'expérience doctorale, nous constatons que celles que nous avons identifiées chez les sujets de notre recherche sont sensiblement les mêmes que celles que l'on retrouve dans la recension des écrits sur la persistance au doctorat (Strasser, 1977 ; Payette, 1981 ; Cooper, 1982 ; Zerpa-Pulido, 1983 ; Bowen et Rudenstine, 1992 ; Golde, 1994). L'originalité de nos résultats se situe dans la relation que nous avons établie entre les difficultés personnelles de chacun des sujets et certains aspects de leur dynamique personnelle, que nous avons retenus pour examiner le sens de leur expérience doctorale. Les deux prochains chapitres explicitent cette relation entre le sens, la dynamique personnelle et la persistance au doctorat.

Nous présentons, à la page suivante, un tableau-synthèse des caractéristiques des sujets, dans le but de donner une vision panoramique de l'ensemble de ces derniers. Ce tableau illustre les principaux éléments que nous avons retenus dans la définition des concepts de sens et de persistance : ce sont les valeurs et la direction, pour le concept de sens, et les difficultés et la durée, pour celui de persistance. Ces éléments sont compris comme des aspects de la dynamique personnelle du sujet pouvant faire sens. Ils sont présentés selon les contextes dans lesquels ils ont été analysés, c'est-à-dire les contextes sociopersonnel, socioprofessionnel et le contexte des études doctorales. Une brève analyse suit, qui met en évidence les ressemblances et les différences entre les sujets quant à ces aspects.

Nous pouvons observer les parentés entre les sujets de deux façons : une première lecture porte sur deux caractéristiques sociopersonnelles des sujets, soit le sexe et le statut professionnel ; la seconde lecture met en évidence les difficultés de chacun en relation avec certains aspects de leur dynamique personnelle liés au concept de sens (les valeurs et la direction).

La première lecture nous amène à mettre en parallèle les sujets féminins et les sujets masculins. Existe-t-il des ressemblances ou des différences significatives entre les hommes et les femmes, du point de vue des valeurs, de la direction, des difficultés et de la durée, au regard du phénomène de la persistance au doctorat examiné sous l'angle du sens ? La lecture du tableau ne nous laisse entrevoir aucune différence importante en ce qui a trait aux valeurs des différents sujets en relation avec le sexe. Par exemple, l'activité intellectuelle est une valeur qui se retrouve autant chez les femmes que chez les hommes. Il en va de même

Tableau
Les caractéristiques des sujets selon les contextes et les définitions du sens et de la persistance au doctorat
(au moment de l'analyse: automne 1993)

SUJETS	CONTEXTES			Études doctorales
	Sociopersonnel	Socioprofessionnel		
Louise	<p>Valeurs : autonomie, expérience, signifiacnce.</p> <p>Direction : quête de soi, émancipation.</p>	<p>Valeurs : créativité, compétence, éthique.</p> <p>Direction : améliorer son sentiment de compétence.</p>		<p>Difficultés : trouver un sujet de thèse significatif.</p> <p>Durée : 8 ans ; longue durée vécue comme un adjuvant. Étape : rédaction.</p>
Jacques	<p>Valeurs : idéal de vie fondé sur l'activité intellectuelle.</p> <p>Direction : se réaliser sur le plan intellectuel.</p>	<p>Valeurs : morales : tient à remplir ses engagements ; un professeur d'université doit avoir un doctorat.</p> <p>Direction : réaliser les attentes suscitées dans son entourage professionnel.</p>		<p>Difficultés : s'est fixé des objectifs non réalistes et sujet de thèse complexe et de grande envergure ; certaines difficultés avec le jury de projet.</p> <p>Durée : 10 ans ; difficultés avec ceux qui voient la longue durée de façon négative. Étape : rédaction.</p>
Florence	<p>Valeurs : valeurs intellectuelles: lecture, écriture et recherche.</p> <p>Direction : se réaliser sur le plan intellectuel et affirmation de soi.</p>	<p>Valeurs : droit des femmes aux études supérieures.</p> <p>Direction : obtenir emplois plus intéressants, écrire et publier, se faire reconnaître dans sa démarche de formation.</p>		<p>Difficultés : s'est sentie abandonnée par son directeur de thèse ; relations difficiles avec le jury de projet ; difficulté avec conditions de réalisation: temps, argent, délais et attitude de non-respect de l'université envers étudiants.</p> <p>Durée : 7 ans ; longue durée vécue comme un investissement important d'argent et d'énergie. Étape : thèse déposée.</p>

Luc	<p>Valeurs : études et activité intellectuelle ; liberté et autonomie.</p> <p>Direction : consolider son identité et développer l'estime de soi.</p>	<p>Valeurs : autonomie et liberté de choix sur le plan professionnel.</p> <p>Direction : s'affirmer sur le plan professionnel et obtenir un poste de professeur à l'université.</p>	<p>Difficultés : prendre le leadership de son projet de doctorat ; certaines difficultés à affirmer ses choix ; isolement dans son activité intellectuelle.</p> <p>Durée : 5 ans ; voit la longue durée comme un « mal nécessaire » pour réaliser une thèse qui le passionne. Étape : rédaction.</p>
Marie-Claire	<p>Valeurs : études formelles ; performance partout dans sa vie.</p> <p>Direction : se surpasser constamment et se sentir très compétente dans tout ce qu'elle entreprend.</p>	<p>Valeurs : volonté et détermination : aller jusqu'au bout « quelquefois au péril de ma santé ».</p> <p>Direction : devenir encore plus performante en approfondissant ses connaissances dans un domaine spécifique.</p>	<p>Difficultés : relations difficiles avec son premier directeur de thèse et quelques collègues dans son milieu professionnel.</p> <p>Durée : 3 1/2 ans. Durée très intensive : soirs, fins de semaines, etc. Étape : doctorat terminé.</p>
Philippe	<p>Valeurs : sens des responsabilités et intérêt marqué pour l'enseignement.</p> <p>Direction : se mesurer à lui-même en relevant ce défi personnel.</p>	<p>Valeurs : sens des responsabilités sur le plan professionnel.</p> <p>Direction : désir de reconnaissance et de légitimité par l'obtention du Ph.D.</p>	<p>Difficultés : l'aspect initiatique de l'expérience doctorale : surtout la solitude et l'autorité ; renoncer à d'autres activités gratifiantes.</p> <p>Durée : 7 ans ; la pression de l'échéance le stimule à terminer. Étape : rédaction.</p>

pour la direction : le désir de s'affirmer ou celui de se faire reconnaître se retrouve autant chez les femmes que chez les hommes. Sur le plan des difficultés, on observe une parenté entre deux sujets féminins (Florence et Marie-Claire), soit la difficulté dans la relation avec le directeur de thèse. Par ailleurs, nous avons constaté que Luc a lui aussi certaines difficultés relationnelles (celles de s'affirmer et de prendre le leadership de son projet) avec sa directrice de thèse. Enfin, sur le plan de la durée de l'expérience doctorale, il n'y a pas de différences entre les hommes et les femmes.

L'autre caractéristique examinée, lors de cette première lecture, est celle du statut professionnel : trois sujets sont professeurs d'université (Louise, Jacques et Philippe) et les trois autres sont professionnels (Florence, Marie-Claire et Luc). Le tableau met en évidence des similarités entre les valeurs personnelles de l'ensemble des sujets : par exemple, les valeurs intellectuelles sont présentes tant chez les professeurs que chez les professionnels. Par contre, sur le plan socioprofessionnel, les valeurs et les directions sont davantage liées à l'obtention d'un emploi plus intéressant chez les professionnels. Par exemple, chez deux professionnels, le désir de reconnaissance est lié à celui d'obtenir un emploi plus intéressant, dont celui de professeur d'université (Luc). Par contre, chez les professeurs, les valeurs et les directions sont liées au fait d'être reconnu en tant que professeur ayant toutes les qualifications requises ; ceci a été exprimé dans certains énoncés tirés des récits de Philippe et de Jacques : « ne pas rester un professeur de second ordre », et « un professeur d'université, ça doit avoir son doctorat ». Le contexte des études doctorales illustre des différences importantes entre les sujets sur le plan des difficultés, mais ces difficultés ne sont pas liées au statut professionnel. Nous remarquons, par ailleurs, une constante entre les sujets sur le plan de la durée des études : tous les sujets sauf un (Marie-Claire) ont pris plus de cinq ans à réaliser leur projet de doctorat, la majorité se situant à sept ans et plus.

La seconde lecture de ce tableau permet d'observer les difficultés spécifiques de chacun des sujets en relation avec des aspects de leur dynamique personnelle (valeurs et direction) qui ont permis d'établir le ou les sens de la réalisation du doctorat. Nous examinons la façon dont les difficultés de chacun sont liées au sens identifié au moment de l'analyse de leur récit, ainsi que la relation avec la persistance dans leur expérience doctorale.

L'analyse du récit de Jacques met en évidence l'un des éléments de sa dynamique personnelle que l'on a qualifié d'idéal de vie élevé (*high achievement*), idéal lié intimement à l'activité intellectuelle, qui a une grande valeur dans sa vie. Le sens de la réalisation de son doctorat est celui d'un engagement personnel important découlant de cet idéal. En

examinant le contexte des études doctorales, il apparaît que sa principale difficulté réside justement dans le fait de parvenir à limiter cet idéal dans la réalisation de sa thèse, autrement dit, lui donner une envergure plus modeste ou plus réaliste. La persistance, chez Jacques, est en partie liée à la gestion de cette difficulté, qui relève d'un aspect de sa dynamique personnelle. Sa persistance présente actualise la tension relative à la réalisation de cet idéal. Rappelons que Jacques est admis au doctorat depuis plus d'une dizaine d'années et qu'il travaille toujours à sa thèse.

Chez Florence, le sens de la réalisation d'un doctorat s'inscrit dans un cheminement professionnel et de formation sous-tendu par une valeur importante dans sa vie, soit celle du droit des femmes aux études supérieures. Cette valeur est articulée à une dynamique personnelle caractérisée par un désir d'affirmation de soi ainsi qu'un grand besoin de reconnaissance sur le plan intellectuel. En plus de certaines difficultés liées aux conditions dans lesquelles elle a réalisé son doctorat, sa plus grande difficulté a été de se sentir abandonnée par son directeur de thèse. Sa persistance est liée au dépassement de cette difficulté au moment où elle a pris la décision de déposer sa thèse malgré tout, c'est-à-dire malgré son directeur de thèse, et symboliquement, malgré son père. Après avoir obtenu son doctorat, elle nous a dit que cette démarche d'affirmation de soi et de reconnaissance sur le plan intellectuel a été le principal motif de son engagement dans des études doctorales et c'est aussi ce qui l'a aidée à persister jusqu'à la fin.

L'analyse du récit de Luc révèle que le sens de la réalisation de son doctorat est lié à une démarche de consolidation de son identité intellectuelle, puis à deux caractéristiques de sa dynamique personnelle sous-jacentes à cette consolidation, soit l'affirmation de soi et le besoin d'estime de soi. L'analyse du contexte des études doctorales met en évidence sa difficulté à affirmer ses choix tout au long de son expérience doctorale. Encore une fois, les difficultés vécues par Luc sont en relation avec certains aspects de sa dynamique personnelle. L'un des sens de son expérience doctorale s'établit dans le fait de dépasser cette difficulté à s'affirmer. Par exemple, les progrès qu'il réalise, sur le plan de l'affirmation de soi depuis le début de son expérience doctorale, ont pour effet d'améliorer son estime de lui-même et l'aident à continuer malgré ses difficultés. Par ailleurs, la perspective d'une carrière universitaire ajoute un autre sens, qui vient renforcer sa persistance.

Le sens de la réalisation d'un doctorat s'inscrit, chez Marie-Claire, dans une dynamique personnelle fondée sur la performance et le désir de se surpasser constamment. Ces aspects de sa dynamique se retrouvent dans un cheminement scolaire et professionnel axé sur la réussite et la volonté d'exceller dans tout ce qu'elle entreprend. La question de la persistance ne se pose même pas chez Marie-Claire. Elle mentionne que,

lorsqu'elle entreprend un projet ou une activité, elle va toujours jusqu'au bout, même au risque de ruiner sa santé. Sa persistance généralisée est probablement liée à son besoin de performance. Sa principale difficulté, qui se situe sur le plan de la relation avec son premier directeur de thèse, apparaît peu liée au sens de son expérience doctorale. De ce point de vue, Marie-Claire est une exception par rapport aux autres sujets.

Chez Philippe, on retrouve une dynamique fondée sur des valeurs où domine le sens des responsabilités, sur les plans tant sociopersonnel que socioprofessionnel. À ces valeurs s'ajoute une direction, sur le plan socioprofessionnel, soit le désir de reconnaissance et de légitimité par l'obtention du diplôme de Ph.D. Le sens de la réalisation d'un doctorat, chez Philippe, s'établit, sur le plan sociopersonnel, dans la confrontation avec lui-même à travers une expérience intense qu'il qualifie d'expérience initiatique, avec tout ce que cela comporte de difficultés, soit la solitude, l'obéissance, le renoncement à des activités valorisantes connues et habituelles et l'angoisse que cette situation peut provoquer. Sa persistance est liée à cette volonté de se mesurer à lui-même et de se dépasser.

Pour ce qui est du sens de la réalisation de mon propre doctorat (Louise), il est lié à une dynamique personnelle caractérisée par des valeurs telles l'autonomie, l'expérience, la signifiante et la compétence, puis par une direction axée sur l'amélioration de mon sentiment de compétence et par le désir de réaliser une démarche d'émancipation, telle que la définit Pineau (1983), où l'autoformation constitue « une double appropriation de son pouvoir de formation » par laquelle on devient à la fois sujet et objet de formation. La principale difficulté de mon expérience doctorale a été de trouver un sujet de recherche qui ait du sens pour moi, c'est-à-dire qui me permette justement cette démarche d'émancipation, tant sur le plan sociopersonnel que sur le plan socioprofessionnel.

Selon Dilthey (dans Finger, 1984), cette démarche d'émancipation ne peut se réaliser qu'à travers la compréhension et l'interprétation de soi, c'est-à-dire qu'il faut parvenir à découvrir le sens de la réalisation de ses projets et de ses œuvres à travers sa propre histoire. Pineau (1983, p. 187) mentionne que l'autobiographie est « un instrument culturel de production de sa vie ». C'est aussi de cette manière qu'il est possible de parvenir à s'approprier ses connaissances sur soi. Dans cette perspective, l'écriture et l'analyse de mon récit autobiographique ont été des outils qui m'ont permis non seulement de découvrir un sujet de recherche significatif et que j'ai pu m'approprier, mais aussi de me « re-construire » en tant que personne en créant un nouveau paradigme qui est le résultat d'une transformation de perspective (Pineau, 1987, p. 131). Cette transformation s'est effectuée par la prise de conscience de mes constituants éducatifs et sociaux antérieurs, et par la déconstruction et la rupture

progressive d'avec ces constituants. Par exemple, l'abandon des deux premiers sujets de recherche correspond à des moments de rupture d'avec les démarches de recherche traditionnelles apprises lors de ma formation antérieure.

L'analyse des récits permet de constater que ce n'est pas l'expérience en elle-même qui pose des difficultés, mais plutôt la façon dont chacun la perçoit et la vit, cette perception étant liée à ce que chacun apporte avec lui dans cette expérience. Thomas (dans Bertaux, 1976) souligne que «les êtres humains "réagissent" non pas à leur situation objective, mais à la perception qu'ils en ont». Ce constat nous amène à supposer qu'une partie du sens de l'expérience doctorale est liée aux difficultés perçues par chacun des sujets et que l'un des enjeux de la persistance consiste précisément à dépasser ces difficultés.

Le prochain chapitre explicite cette articulation entre le sens, la persistance et la dynamique personnelle du sujet.

La perspective d'inspiration phénoménologique existentialiste avec laquelle nous avons étudié la persistance au doctorat met l'accent sur le point de vue du sens que le sujet attribue à cette expérience. Sur le plan épistémologique, l'accent est mis sur le savoir du « dedans » (Lerbet, 1992), qui correspond à ce savoir intime qui est à l'intérieur de soi et que l'on tente de faire émerger, puis d'organiser. Pour faire émerger le sens, nous avons retracé, à travers le récit de vie écrit et une entrevue orale avec chaque sujet, certains aspects de sa dynamique personnelle pouvant faire sens : ce sont les valeurs et la direction examinées dans le contexte socio-personnel et dans le contexte socioprofessionnel. Enfin, ce phénomène a été examiné en tant qu'élément faisant partie de l'ensemble de la vie du sujet (paradigme holographique).

Au chapitre précédent, nous avons décrit le sens de l'expérience doctorale en relation avec les difficultés spécifiques vécues par chacun des sujets. Voici de quelle manière s'établit le lien entre le sens, la persistance au doctorat et la dynamique personnelle du sujet.

La persistance au doctorat est un phénomène complexe qui touche toutes les dimensions de la vie d'un individu : intellectuelle, affective et sociale. Les processus dynamiques qui constituent l'être humain, sur les plans corporel, intellectuel et affectif, se jouent autant sur la scène de la vie intérieure (tensions, angoisses, passions) que sur la scène des interactions avec l'environnement physique et humain. Le concept de dynamique personnelle, que nous avons défini comme étant l'interaction entre les caractéristiques personnelles (variables d'ordre psychologique et social) et les événements qui surviennent dans chaque contexte, est aussi vu comme un reflet des structures profondes sous-jacentes à

l'action de la personne. Il s'inspire, d'une part, de la psychologie de Lewin et des théories humanistes de la personnalité (Allport, Rogers et Maslow) et, d'autre part, il s'apparente à la notion de « système-personne » proposée plus récemment par Lerbet :

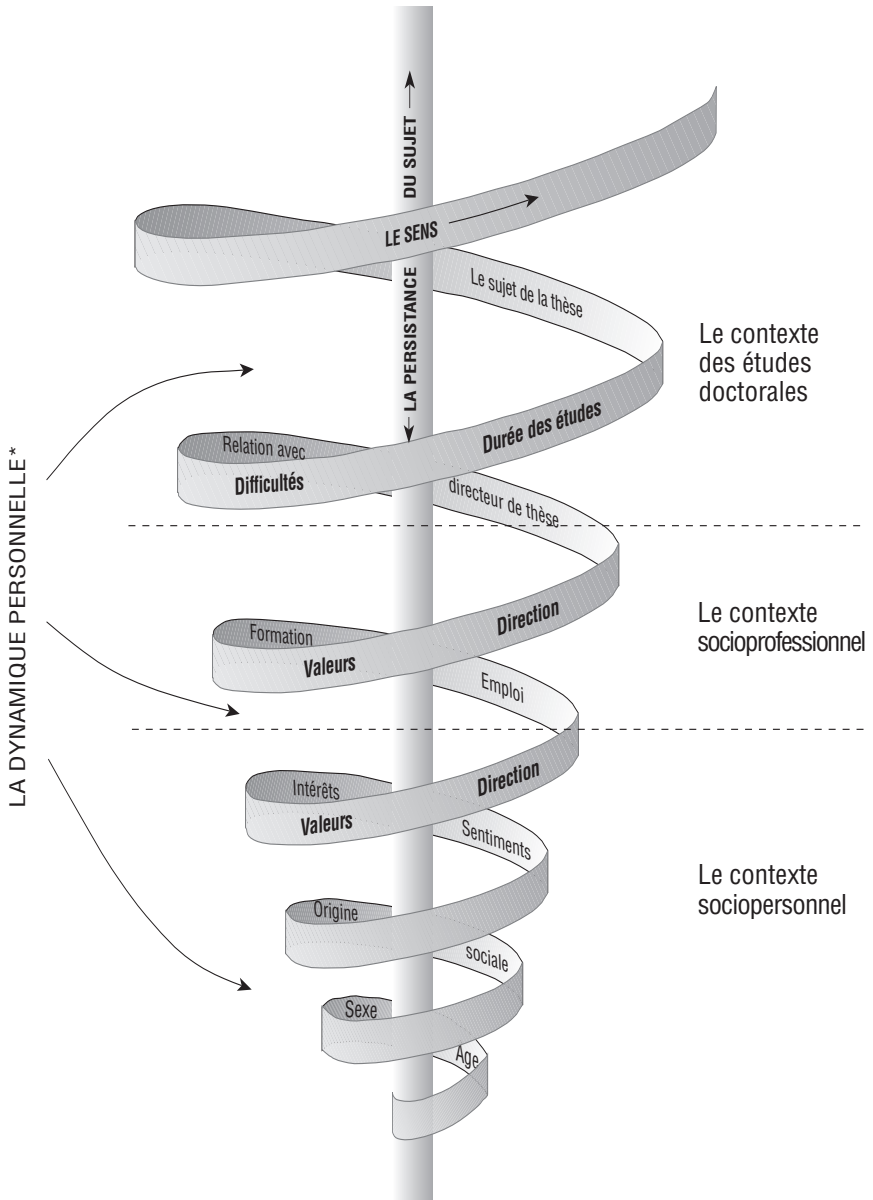
Système [ego et milieu personnel] que les sciences de l'autonomie étudient en considérant que c'est de son point de vue qu'il construit sa réalité fondée sur son temps (historicité personnelle) et sur son espace propre (topicité personnelle)¹.

Précisons cependant que ce concept de dynamique personnelle n'a pas été utilisé dans le but de faire l'étude exhaustive de la personnalité du sujet, ni de remonter jusqu'aux processus inconscients, comme en psychanalyse, mais d'en identifier certains aspects à travers les événements temporels susceptibles de nous aider à découvrir le sens d'une expérience de vie. Comment parvenons-nous, tout au long de cette expérience, à gérer nos tensions, nos inquiétudes et nos angoisses, qui souvent se traduisent par des malaises physiques ou même des maladies ? Comment arrivons-nous à consacrer du temps à l'étude et à la réflexion, parmi les multiples activités quotidiennes tant professionnelles et familiales que sociales ? Qu'est-ce qui nous amène à faire une priorité du doctorat de façon régulière et constante, sur une période qui s'étend souvent sur plusieurs années ? Comment se vivent nos relations avec notre directeur de thèse et les autres membres de la faculté, ainsi que nos relations sociales, familiales et notre relation de couple durant cette expérience ? L'ensemble de ces questions met en relation la dynamique personnelle du sujet avec le sens de son expérience doctorale et sa persistance.

Le schéma d'analyse de l'histoire de vie présenté ci-contre illustre de quelle manière certaines caractéristiques de l'individu, dont celles des valeurs et de la direction, examinées dans les trois contextes (socio-personnel, socioprofessionnel et études doctorales) de la vie des sujets, sont interreliées dans une dynamique de convergence au regard de la persistance au doctorat. Selon la théorie de Festinger (1957) sur la dissonance cognitive, nous pourrions supposer que lorsque les situations sociopersonnelle, socioprofessionnelle et des études doctorales ne suscitent pas trop de tensions, la persistance est maintenue, mais lorsqu'il y a trop de dissonances, soit affectives ou cognitives, la persistance est rudement mise à l'épreuve, et si l'étudiant n'arrive pas à gérer ses tensions ou ses contradictions, il risque d'abandonner. Toutefois, cette hypothèse ne tient pas compte de la question du sens de l'expérience doctorale, et de ce point de vue, cette théorie apporte peu à la compréhension du phénomène de la persistance au doctorat dans la perspective étudiée.

1. LERBET, G. (1992), *L'école du dedans*, Paris, Hachette Éducation, p. 81.

SCHÉMA D'ANALYSE DE L'HISTOIRE DE VIE D'UN SUJET PERSISTANT AU DOCTORAT



* La dynamique personnelle du sujet est définie par l'interaction entre les caractéristiques personnelles et les événements

Figure conçue et réalisée par Michel Chouinard.

Le schéma d'analyse de l'histoire de vie présente l'expérience doctorale comme une œuvre (création) où la persistance symbolise la chaîne (la continuité) autour de laquelle se construit le sens (la trame) de cette expérience. Au départ, nous avons supposé que la persistance était un effet du sens de l'expérience doctorale, mais l'analyse des récits a plutôt démontré que la relation de causalité ne s'établit pas dans une seule direction. Nous sommes en présence d'une relation de réciprocité entre le sens et la persistance au doctorat où le sens influence la persistance, et la persistance influence la construction de sens. En effet, le sens ne peut se construire que s'il y a persistance, et la persistance se maintient au rythme des progrès réalisés en cours de route, progrès ressentis par le sujet lui-même, tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif, au regard du but à atteindre et de la résolution de ses difficultés. En d'autres termes, on peut dire que la persistance fait partie de l'essence même du cheminement doctoral et que le sens est le moteur de ce cheminement.

Si l'on examine ce point de vue à travers les récits des sujets de cette étude, nous constatons que, sur le plan personnel, le doctorat est pour certains (Luc, Florence, Louise) l'occasion d'apprendre à s'affirmer et à défendre leurs positions épistémologiques et leurs choix méthodologiques ; pour d'autres, c'est l'occasion d'apprendre à faire confiance à leurs propres moyens d'apprentissage (Florence) ou à leur capacité de continuer (Philippe, Jacques). Le sens, que nous avons défini comme un mouvement, une direction vers quelque chose et qui a une valeur subjective (résonance affective et cognitive), est précisément le fil conducteur (le moteur) de notre dynamique personnelle dans les univers spatio-temporels dans lesquels nous évoluons. Ce fil conducteur nous relie à la fois dans le temps et dans l'espace, représentés ici par les contextes sociopersonnel, socioprofessionnel et des études doctorales lorsqu'il s'agit d'une expérience de formation. Par ailleurs, ce fil conducteur peut prendre des formes différentes et évoluer au fur et à mesure que l'on avance dans l'expérience. Par exemple, pour certains sujets (Florence, Philippe), le sens que nous avons identifié a été, selon leurs dires, le moteur même de leur persistance, c'est-à-dire ce qui les a poussés à aller jusqu'au bout de l'expérience. Pour d'autres (Luc et Louise), la découverte du sens à travers certains aspects de leur dynamique personnelle les a aidés à mieux comprendre leur situation et à se donner une signifiante, ce qui a aussi favorisé leur persistance.

La perspective phénoménologique révèle que l'être humain est fondamentalement doué d'une conscience et d'une intentionnalité, c'est-à-dire qu'il agit en fonction d'une finalité mais aussi de ses valeurs. Le concept de sens, par ses dimensions valeurs et direction, représente cette vision de l'être humain. Celui-ci se fixe des buts et doit résoudre les problèmes et les difficultés qui se présentent tout au long de son cheminement vers la réalisation de ses objectifs. Par ailleurs, Frankl (1975, p. 17)

dit que « ce n'est pas l'homme qui doit poser la question du sens de la vie mais que c'est l'inverse, c'est-à-dire que l'homme lui-même est l'interrogé, il a lui-même à répondre, à donner une réponse aux différentes questions qu'éventuellement la vie lui pose ». Il insiste sur la notion de responsabilité, qui consiste à trouver les « bonnes réponses » à ces questions que la vie nous pose et « à nous acquitter honnêtement des tâches qu'elle nous assigne » (1988, p. 92). Il précise que « ces tâches qui donnent un sens à la vie, sont différentes pour chaque homme et à chaque moment » (1988, p. 92). Frankl ajoute que, lorsque l'on devient conscient de cette unicité et de la singularité qui caractérise chaque individu et « donne un sens à sa vie », on réalise l'ampleur de sa responsabilité. Il conclut que, si l'on connaît le « pourquoi » de cette vie, on pourra supporter tous les « comment » auxquels nous serons soumis.

Alex Mucchielli (1983), pour sa part, mentionne que l'homme doit affronter un certain nombre de problèmes existentiels, qui ne sont pas infinis et qui varient selon les étapes de la vie ; ce sont, par exemple, les situations affectives de l'enfance (l'Œdipe, l'identité, la dépendance et l'infériorité, les tabous et interdits, etc.) ; puis, à l'âge adulte, on est confronté à certains problèmes, tels les relations avec les autres, la compétition et l'échec, la solitude, le doute existentiel, le problème du temps, bref, « l'homme, d'une manière générale, doit affronter sa " condition humaine " » (Mucchielli, 1983, p. 205). Certaines difficultés identifiées dans les récits des sujets de notre étude entrent dans cette catégorie de problèmes fondamentaux : la solitude (Philippe), l'affirmation de soi (Florence, Luc et Louise), la consolidation de l'identité (Luc) et les difficultés relationnelles (Florence et Marie-Claire).

Ce qui peut favoriser la persistance, c'est, d'une part, le fait que la direction poursuivie soit en cohérence avec les valeurs exprimées par le sujet et, d'autre part, la force d'intentionnalité des sujets au regard de la détermination à résoudre les difficultés sous-jacentes à leur expérience doctorale. Pourquoi chaque sujet a-t-il vécu telle ou telle difficulté particulière ? Ces difficultés ne sont pas le fait du hasard, elles sont liées à certains aspects de la dynamique personnelle du sujet.

Les résultats de l'analyse montrent que le sens (défini par les valeurs et la direction) de l'expérience doctorale est lié aux difficultés vécues dans cette expérience qui, elles, sont liées à certains aspects de la dynamique personnelle du sujet. Cette découverte va dans le même sens que Frankl lorsqu'il mentionne que le sens est lié au fait de trouver les « bonnes réponses » (donc résoudre les difficultés) aux problèmes que la vie nous pose et de nous acquitter des tâches qui leur sont liées.

Et la manière dont est vécue cette expérience n'est pas si différente de celle dont sont vécues d'autres expériences importantes ou intenses de notre vie. Sans nous immiscer dans le domaine de la psychanalyse en

fondant notre argumentation sur la tendance de la vie psychique à la reproduction et à la répétition, nous recourons plutôt à la métaphore issue du paradigme holographique, tel que nous l'avons mentionné au début de cet ouvrage, où nous envisageons l'expérience doctorale comme un reflet ou une partie de l'image de l'ensemble de notre vie. Cette expérience reflète nos façons d'être tant dans notre rapport à nous-mêmes que dans nos rapports avec les autres et aussi notre rapport à la science, à l'écriture et à la créativité.

Les sujets de notre étude sont-ils tous des sujets persistants dans l'ensemble de leur vie passée ou actuelle? Les récits des sujets ne permettent pas de répondre de façon absolue à cette question, mais en examinant le cheminement socioprofessionnel de chacun, il est possible d'observer que la réalisation du doctorat est pour chacun l'aboutissement d'un cheminement de formation, entrecoupé de périodes de travail ou parallèle à celles-ci, qui a débuté tôt dans leur vie d'adulte et qui s'est poursuivi sur une longue période. Ce sont donc tous des sujets persistants sur le plan intellectuel et sur celui de la formation. Par exemple, Florence, qui a repris ses études vers l'âge de 35 ans, a persisté dans cette démarche de formation jusqu'à l'obtention de son doctorat (à l'âge de 54 ans). Marie-Claire n'a jamais cessé d'étudier: elle a fait un diplôme de deuxième cycle et deux maîtrises, tout en travaillant à plein temps. Jacques est parti d'un métier d'électricien et est retourné aux études à l'âge de 20 ans, pour se retrouver professeur d'université. Il en va de même pour les autres sujets (Philippe, Louise et Luc), qui ont eux aussi persisté dans leur cheminement de formation.

Par ailleurs, même s'il peut y avoir plusieurs sens à l'expérience doctorale et que le sens peut évoluer et changer en cours de route, il y a toujours un sens, c'est-à-dire une direction et des valeurs, qui nous guide et nous incite à continuer. Les personnes qui décident un bon jour de s'engager dans « l'aventure doctorale » ou quelque autre type d'aventure importante ne le font pas au hasard. Il y a tout un cheminement qui prépare la personne à vivre cette expérience, mais ce cheminement n'est pas toujours conscient; c'est pour cette raison que l'utilisation de l'approche des histoires de vie est fondamentale pour nous aider à retracer les fondements de ce sens dans notre passé, puis à les réinterpréter à la lumière de notre situation actuelle. Barclay et Hodges (1990, p. 61) mentionnent dans un article que « les souvenirs autobiographiques sont le fondement, au présent, de ce qui [constitue] la personne, inventée et réinventée à partir de sa connaissance du passé ».

Certaines découvertes de notre recherche renvoient à celles d'autres études portant sur l'expérience doctorale (Strasser, 1977; Clark, 1980, Pronovost, 1993). Par exemple, le fait qu'un projet de doctorat peut aussi être un projet d'autoformation et de développement de soi sur le plan

personnel (cognitif et affectif). À ce propos, la recherche de Pronovost (1993) est particulièrement intéressante. Elle porte sur l'identification des caractéristiques de l'actualisation de soi dans le vécu significatif rapporté par des adultes d'âge mûr lorsqu'ils se rappellent le processus d'élaboration de leur thèse de doctorat. Le cadre de référence de cette recherche se situe dans une approche de psychologie humaniste. Les caractéristiques retenues sont issues du modèle de Shostrom (1976) sur les dimensions de l'actualisation de soi, qui sont l'orientation, les polarités, l'intégration et la conscience. Les six sujets étudiés présentent des caractéristiques personnelles similaires à celles des sujets de notre recherche : ce sont des adultes d'âge mûr (plus de 40 ans) qui occupent un emploi professionnel à plein temps et qui ont des responsabilités familiales et sociales. Les résultats de cette recherche, en plus de traduire les dimensions de l'actualisation de soi énumérées plus haut, dans le vécu des sujets pendant le processus d'élaboration de leur thèse, ont démontré que ce processus a permis à tous les sujets de vivre un sentiment d'accomplissement personnel et a constitué pour eux une occasion de s'actualiser. Les résultats de cette étude portant sur la dimension « orientation » de l'actualisation de soi mettent en évidence le fait que les sujets ont considéré leur thèse comme une « plaque tournante où leur passé, leur présent et leur avenir se joignaient dans un projet de recherche qui, à maintes reprises, les a conduits " au bout d'eux-mêmes " » :

Ainsi faire une thèse à 40, 50 ou 60 ans peut permettre à l'adulte de se développer, d'accroître son sentiment de sécurité personnel, de compétence, de valeur. Cette expérience peut constituer une occasion de s'affirmer, d'augmenter son autonomie en le rendant plus indépendant face à l'opinion et aux valeurs des autres².

Par ailleurs, les différents sens identifiés chez les sujets de notre recherche relèvent surtout de la première voie énoncée par Frankl, soit le sens de l'accomplissement par la réalisation (création) d'une œuvre. Pour certains sujets, cette réalisation est liée au désir de s'affirmer et de se réaliser sur le plan intellectuel. Toutefois, Frankl (1988, p. 120) distingue l'accomplissement de soi en tant que but (intention) et en tant qu'effet de la réalisation d'un but qui se situe au-delà de soi (ego). Il précise que l'actualisation de soi n'est pas un but à atteindre en soi et n'est possible qu'à titre d'effet secondaire de la transcendance de soi. Il mentionne que c'est dans la mesure où nous accomplissons les tâches qui ont une signification et une valeur que nous nous réaliserons nous-mêmes, « comme par surcroît ».

2. PRONOVOST, L. (1993), *Actualisation de soi et processus d'élaboration d'une thèse de doctorat*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, p. 284.

Cette centration sur le développement personnel fait partie des valeurs liées à notre société postmoderne, caractérisée par l'individualisme (Lipovetsky, 1983). Dans son ouvrage intitulé *L'ère du vide*, Lipovetsky présente cette société postmoderne caractérisée par le vide de sens, l'effondrement des idéaux, le désinvestissement collectif face aux institutions politiques, sociales, éducatives et morales, et enfin par l'indifférence et la détresse métaphysique. Dans un tel contexte, l'individu se retourne vers lui-même ; c'est l'époque de « l'individu souverain, informé et libre » et celle de la « personnalité hédoniste » (Lipovetsky, 1983). On investit sur soi, sa croissance et son développement personnel, la construction de son identité, de sa santé et de sa réussite. Selon Lipovetsky (1992, p. 49), « ce sont les droits subjectifs, la qualité de vie et l'accomplissement de soi-même qui orientent à grande échelle notre culture et non plus l'impératif hyperbolique de la vertu ». Il parle même d'un « néo-individualisme » qui « réinvestit la dimension du sens comme instrument d'édification personnalisé de l'existence » (Lipovetsky, 1992, p. 73). Dans ce contexte, les propos de Frankl, mentionnés ci-dessus, sont tout à fait pertinents quand il s'agit de réfléchir aux différentes voies de sens, particulièrement en ce qui concerne la réalisation de soi. Nous croyons cependant qu'au-delà de ce désir de développement personnel, il existe un passage incontournable, qui est la nécessité de trouver un sens à ce qui se présente dans notre quotidien tout au long de notre vie.

En conclusion, un modèle de la persistance au doctorat pourrait être fondé sur la proposition suivante : on persiste dans un projet de doctorat dans la mesure où l'on peut construire pour soi le sens de cette expérience dans notre vie. La persistance est définie comme le fait de continuer malgré les obstacles (les difficultés). La construction du sens peut s'élaborer à partir de l'analyse de son histoire de vie (passée et présente), où il est possible d'identifier ses valeurs et sa direction (intentionnalité). La conjugaison de ces deux concepts permet de construire le sens de notre expérience présente, ce qui peut nous aider à mieux comprendre les difficultés liées à notre dynamique personnelle et à surmonter celles qui sont inhérentes à l'expérience elle-même, que ce soit l'angoisse, la solitude ou tout simplement d'apprendre à gérer sa passion, voire son obsession, pour son sujet de recherche.

Conclusion

La conclusion de cet ouvrage se veut une ouverture sur différentes questions suscitées par notre recherche sur la persistance au doctorat. Après avoir livré une dernière réflexion sur la question du sens en relation avec la persistance au doctorat ou dans tout autre projet important de formation, nous abordons deux thèmes : la relation entre la formation et la recherche et l'utilisation de l'approche des histoires de vie comme instrument de recherche et de formation, particulièrement pour la formation des adultes.

Doit-on conclure de cette recherche qu'il faut persister à tout prix dans son projet de doctorat ? Et comment, en tant qu'éducateurs, directeurs de thèse ou superviseurs, pouvons-nous aider l'étudiant dans une démarche de persistance vis-à-vis de son doctorat ou de tout autre projet important de formation ? L'importance d'un projet de formation n'est pas nécessairement liée à la durée de celui-ci mais plutôt à la valeur (signification subjective) et à l'envergure d'un tel projet dans la vie de la personne. Par exemple, ce peut être la poursuite d'études en vue de se bâtir un avenir, une formation liée à un changement de carrière, un retour aux études ou encore une formation spécifique qui répond à des besoins de développement professionnel ou personnel.

Derrière le phénomène de la persistance au doctorat ou dans tout autre projet important de formation se pose la question du sens. Pour persister, il faut d'abord pouvoir trouver ou construire un sens à cette expérience. Persister sans trouver le sens est aussi risqué que de s'entêter à rouler à « contresens » dans une rue à sens unique. Frankl nous dit que le sens est intimement lié à la notion de responsabilité et que nous avons la responsabilité de trouver un sens non seulement à notre vie, mais

aussi aux projets, aux tâches et aux événements qui surviennent tout au long de ce parcours. Sur le plan de la formation, selon une conception autonomiste de l'apprentissage (Deschênes, 1991), l'étudiant est le premier responsable de sa formation, c'est-à-dire qu'il doit prendre en charge son projet d'apprentissage. Cela signifie qu'il doit d'abord trouver un sens à ce projet. Il n'est cependant pas seul dans cette démarche ; le directeur de thèse, les autres professeurs et les pairs ont aussi un rôle à jouer vis-à-vis de l'étudiant, en plus d'être présents et disponibles, soit de l'aider à trouver un sens à sa formation. Cyrulnik (1993, p. 206) abonde en ce sens : « ce qui compte, c'est de créer du sens pour ordonner notre perception du monde afin de pouvoir agir sur lui ». Et, selon Frankl, le sens ne peut être transmis ou donné, il doit être construit par l'individu lui-même et sa propre conscience.

Selon Frankl, être préoccupé du sens de notre existence ne relève ni de la névrose ni de la maladie, c'est plutôt ce qui caractérise l'être humain. Comme le sens n'est jamais défini une fois pour toutes, nous passons continuellement d'un sens à un autre tout au long de notre vie. Notre mission d'éducateur prend donc une nouvelle dimension, celle d'accompagner les étudiants dans leur recherche et la construction de sens qu'ils veulent donner à leur formation et aux connaissances qu'ils veulent acquérir. Mais cette mission, en tant que parent ou éducateur, ne consiste-t-elle pas d'abord à donner l'exemple ? Si nous ne pouvons créer du sens en nous, entre nous et autour de nous, quel héritage humain laisserons-nous à ceux qui nous suivent ?

Le premier thème de réflexion qui découle de cette étude sur la persistance au doctorat est celui de la relation entre la formation et la recherche au niveau des études doctorales. Le Bouedec (dans *Le Bouedec et de La Garanderie*, 1993, p. 21) distingue la formation *à* la recherche, qui a pour but de former un « bon chercheur », et la formation *par* la recherche, qui a pour objectif la formation de l'étudiant dans sa globalité, la recherche devenant un moyen. Notre point de vue se situe dans la seconde perspective, soit la formation *par* la recherche, ce qui nous apparaît moins réducteur au regard d'une expérience comme le doctorat. Le Bouedec (dans *Le Bouedec et de La Garanderie*, 1993, p. 14) ajoute, à propos de la thèse de doctorat, « qu'on en sort formé, car transformé ». En effet, cette expérience va changer non seulement nos rapports avec les autres et notre environnement, mais aussi notre rapport à la connaissance et au savoir. Selon Le Bouedec, au niveau du doctorat, nous ne sommes plus dans un rapport de « transmission-réception » d'un savoir construit par les autres, nous devenons producteurs de connaissances. C'est un changement parfois difficile pour certains étudiants. Si nous avons appris plus tôt dans notre parcours de formation à produire des connaissances, le choc lié à ce changement de perspective serait probablement

moins grand lorsqu'on arriverait au niveau du doctorat. Par ailleurs, j'ai appris par cette expérience doctorale que le savoir le plus important est celui que l'on construit soi-même; c'est le seul qui persiste, parce qu'ayant suffisamment de force et de forme pour être confronté, négocié avec l'Autre (le milieu, la communauté scientifique ou professionnelle). Le savoir « soi-disant » transmis, s'il n'est pas intégré et ancré dans nos connaissances et expériences antérieures, ne résiste ni au temps ni à l'espace; il s'évanouit dans la mémoire et risque même de s'écrouler à la moindre confrontation.

Le second thème découlant de cette recherche sur la persistance au doctorat est celui de l'utilisation de l'approche des histoires de vie en tant qu'instrument de recherche et de formation. Rappelons d'abord que l'approche biographique et celle des histoires de vie est, selon plusieurs auteurs (Pineau, Dominicé, Frankl, Cyrulnik, Josso, etc.), l'un des moyens privilégiés d'accès au sens d'une expérience, que ce soit de formation ou autre. L'un des grands avantages de cette approche est celui de la rencontre avec soi-même et avec les autres, tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif. Par exemple, la construction du sens de mon expérience doctorale, réalisée à travers l'écriture de mon récit de vie, a été un élément important, qui a contribué à ma persistance au doctorat en me permettant d'abord de trouver « le bon sujet » de thèse. De plus, l'analyse de mon récit de vie m'a permis de constater que ce n'est pas le nombre d'années ni les rides ou les cheveux gris qui confèrent de l'expérience à notre existence, mais bien la capacité de réflexion sur celle-ci. C'est par l'analyse existentielle que l'on fait à partir de son histoire de vie qu'il est possible de se réapproprier son passé et de lui donner un sens pour aujourd'hui, c'est-à-dire d'en identifier le fil conducteur (la direction) et les valeurs qui y sont associées. Selon Pineau et Le Grand (1993, p. 4), cette démarche de construction de sens contribue à la production de son identité; c'est ce qu'ils appellent une « pratique autopoïétique¹ ». Cyrulnik (1993, p. 230) mentionne également que « le récit est un travail d'identification à soi. [...] Le récit constitue un travail total de maîtrise des émotions, de recherche d'identité, d'articulation de la pensée et de relation à l'autre ». Écrire son histoire de vie amène une recomposition de celle-ci au moment même de l'écriture. À ce propos, Pineau (1983) mentionne qu'écrire sa vie, c'est aussi la produire.

Pour ce qui est de la rencontre avec les autres, cette approche permet de développer une compétence de communication chez l'individu, qui devient plus « apte à construire et échanger du sens » (Pineau et Le Grand, 1993, p. 88). Ces derniers mentionnent que l'approche par les

1. L'expression « autopoïétique » est empruntée à Varela (1989) et signifie un système qui produit son identité.

histoires de vie permet de partager avec l'autre «les rapports de pouvoir-savoir sur la vie». L'autre devient ainsi un partenaire avec qui l'on négocie à la fois son savoir, son espace et son temps. De plus, l'utilisation des outils tels le récit de vie et l'entrevue orale est une source d'informations directes et enrichies «d'une charge émotionnelle apte à rendre ce discours plus sensible et, par la suite, plus accessible, plus compréhensible²». La réalité intimiste et le contexte personnalisé qui se dégagent des confidences des sujets à travers les récits sont fort intéressants pour des études portant sur des phénomènes humains.

Le récit de vie est un lieu de parole favorisant la rencontre avec l'autre parce que, d'une certaine manière, chacun se reconnaît dans les récits, particulièrement les gens qui ont vécu une expérience similaire. Ce sont souvent les propos les plus singuliers et les plus intimes qui nous rejoignent davantage. Cette reconnaissance de soi à travers le récit de l'autre apparaît comme un puissant stimulant à faire pour soi-même la démarche d'exploration du sens de sa vie afin de trouver le fil conducteur qui nous relie à notre passé et à notre futur. De ce point de vue, nous pensons, à l'instar de Pineau et Le Grand (1993), que l'approche des histoires de vie est aussi un mouvement politique et de pratiques sociales, entre autres, à cause de l'effet d'entraînement qu'elle peut susciter.

Cette approche des histoires de vie est extrêmement importante, aujourd'hui, pour les milliers d'adultes qui s'engagent dans des projets de formation, qui souvent vont s'échelonner tout au long de leur vie. Trouver le sens de son projet de formation permet de prendre une distance par rapport à soi et peut amener une certaine émancipation par rapport à ses déterminants personnels et sociaux, ce qui peut engendrer une grande autonomie. La réflexion suscitée à partir de l'expérience est l'une des sources importantes de la production de savoir sur laquelle est fondée l'autoformation.

Mon dernier mot serait donc de vous inviter, sinon à écrire votre récit de vie, du moins à réfléchir à cette question tout à fait humaine du sens de votre existence, non d'une manière abstraite et absolue, mais à travers les projets (de formation ou autre), les tâches et les événements du quotidien.

2. LACOSTE, C., cité dans POIRIER, CLAPIER-VALLADON et RAYBAUT, 1983, p. 133.

Épilogue

Un collègue, qui venait tout juste de terminer son doctorat et qui avait lu mon livre, m'a suggéré, pour la seconde édition, d'ajouter quelques conseils aux futurs doctorants. D'emblée, j'étais plutôt réticente à cette idée mais après réflexion, je me suis dit que cela pourrait être utile à certains étudiants.

À la suite de cette recherche, je retiens quatre éléments importants ayant une relation avec la persistance au doctorat et sur lesquels, comme étudiant, vous pouvez intervenir.

1. Le premier a déjà été mentionné dans la conclusion, c'est d'abord de réfléchir au sens (valeur et direction) de cette expérience à ce moment-ci de votre vie et ce, avant même de vous engager dans ce projet.
2. Le second est le choix du sujet de la thèse. Il est primordial de choisir un sujet qui ait du sens pour vous, ici et maintenant ; puis, un sujet qui ait une envergure « réaliste », c'est-à-dire qui ne soit ni trop large, ni trop restreint. Cela implique également de ne pas vous représenter la thèse comme l'œuvre de votre vie et de limiter vos propres exigences de perfection.
3. Le troisième est le choix d'un directeur de thèse adéquat. Cela signifie choisir quelqu'un avec qui vous pouvez établir une relation de complicité. *Le Petit Robert* définit la complicité comme « une entente profonde, spontanée et souvent inexprimée entre personnes ». On y définit aussi le mot « complice » comme ce « qui favorise l'accomplissement de quelque chose ». Pour moi, cela veut dire aussi de sentir que la personne qui me supervise croit en mes capacités de faire de la recherche, de produire une thèse et de la défendre.

4. Enfin, il est important de prendre en mains la gestion de votre démarche, non seulement au moment de la rédaction de la thèse, mais à toutes les étapes du cheminement doctoral. Par exemple, il ne faut pas avoir peur de « déranger » le directeur de thèse, de lui demander des commentaires sur vos textes, des conseils quant à la prochaine étape, de discuter et d'échanger tant sur le contenu que sur les stratégies à établir. Mais surtout il est nécessaire d'exprimer clairement vos attentes et vos besoins quant à la supervision attendue et ce, tout au long du cheminement et non seulement au départ puisque vos besoins changent en cours de route.

Cependant, il n'est pas assuré qu'en suivant ces conseils vous obtiendrez automatiquement votre diplôme, parce que, comme tout phénomène humain, la persistance au doctorat est extrêmement complexe et dépend de bien d'autres événements pouvant surgir à tout moment dans notre vie : perte d'emploi ou nouvel emploi, naissance, deuil, maladie, divorce, etc. Toutefois, ces quatre éléments sont comme les éléments terrestres, ils sont toujours présents dans la réalisation d'un doctorat et ce sont ceux sur lesquels vous pouvez intervenir.

Je vous souhaite bon courage et tout le plaisir d'aller jusqu'au bout de cette expérience !

Bibliographie

- ARCE, C.H. et MANNING, W.H. (juillet 1984), *Minorities in Academic Careers: The Experience of Ford Foundation Fellows: A Report to the Ford Foundation*, Princeton (N.J.), Educational Testing Service.
- ATKINSON, J.W. et FEATHER, N.T. (1966), *A Theory of Achievement Motivation*, New York, Wiley and Sons.
- BACHELARD, G. (1963), *La dialectique de la durée*, Paris, PUF.
- BAIR, C.R. (1999), *Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis*, Thèse de doctorat, Loyola University Chicago, Dissertation Abstracts International, 60, 02A.
- BARCLAY, C.R. et HODGES, R.M. (1990), « La composition de soi dans les souvenirs autobiographiques », *Psychologie Française*, n° 35-1, p. 59-65.
- BARDIN, L. (1983), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BARTHES, R. (1975), *Roland Barthes*, Paris, Seuil.
- BARZUN, J. (1968), *The American University*, New York, Harper and Row.
- BATTERSBY, D. et BATTERSBY, K. (1980), « In the Eye of the Beholder: Results of a New Zealand Survey of Education Students' View on Postgraduate Research Supervision », dans MILLER, A.H. (éd.), *Freedom and Control in Higher Education* (p. 88-101), Sydney (Australie), Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- BAUDRILLARD, J. (1979), *De la séduction*, Paris, Denoël-Gonthier.
- BAUER, W.C. (1997), *Pursuing the Ph.D.: Importance of Structure, Goal-setting and Advising Practices in the Completion of the Doctoral Dissertation*, Thèse de doctorat, University of California, Dissertation Abstracts International, 58, 06A.
- BERELSON, B. (1960), *Graduate Education in the United States*, New York, McGraw-Hill.

- BERTAUX, D. (1976), *Histoires de vies ou récits de pratiques?*, Paris, Convention CORDES, n° 23, Rapport final, Tome II.
- BERTAUX, D. (1980), « L'approche biographique : sa validité phénoménologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX, p. 197-225.
- BOURDAGES, L. (1994), *La persistance au doctorat, une histoire de vie*, Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- BOURDAGES, L. (1996), *La persistance au doctorat, une histoire de sens*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- BOURDAGES, L., LAPOINTE, S. et RHÉAUME, J. (coord.) (1998), *Le « je » et le « nous » en histoire de vie*, Actes du troisième symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie, Paris/Montréal, L'Harmattan.
- BOWEN, W.G. et RUDENSTINE, N.L. (1992), *In Pursuit of the Ph.D.*, Princeton, N.J., Princeton University Press.
- BRADY, E.M. (1990), « Redeemed from time: Learning through autobiography », *Adult Education Quarterly*, vol. 41, n° 1, p. 43-52.
- BRIEN, S.J. (1992), *The Adult Professional as Graduate Student: A Case Study in Recruitment, Persistence, and Perceived Quality*, Thèse de doctorat, Northern Illinois University, Dissertation Abstracts International, 53, 07A.
- BURRELL, G. et MORGAN, G. (1979), *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*, Aldershot (Hampshire), Gower.
- BUTLER, J.N. Jr. (1995), *Individual and Institutional Factors Related to Successful Completion of a Doctoral Degree in Agricultural Education*, Thèse de doctorat, Mississippi State University, Dissertation Abstracts International, 56, 10A.
- BUTT, R. et RAYMOND, D. (1989), « Studying the nature and the development of teachers' knowledge using collaborative autobiography », *International Journal of Educational Research: Research on Teachers' Professional Lives*, vol. 13, n° 4, p. 403-419.
- CARRÉ, P. (1998), « Motivation, engagement, "conation" : les aspects dynamiques du rapport à la formation », dans *Éducation Permanente*, Motivation et engagement en formation, n° 136, p. 7-14.
- CASTORIADIS, C. (1996), *La montée de l'insignifiance, Les Carrefours du labyrinthe IV*, Paris, Seuil.
- CHAPUT, M., GIGUÈRE, P.A. et VIDRICAIRE, A. (coord.) (1999), *Le pouvoir transformateur du récit de vie*, Paris/Montréal, L'Harmattan.
- CHÉNARD, P. (1989), *Construction et validation d'une typologie des départs institutionnels*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- CHENÉ, A. et THEIL, J.P. (1989), *Expérience, formation de la personne et savoir-faire-sens*, Communication présentée au IV^e Symposium du Réseau international de recherche-formation en éducation permanente, Paris.
- CHENÉ, A. (1989), « Analyse du récit de formation », dans PINEAU, G. et JOBERT, G. (dir.), *Histoires de vie*, Tome 2, *Approches disciplinaires*, Paris, L'Harmattan, p. 133-142.

- CLAPIER-VALLADON, S. (1986), *Les théories de la personnalité*, Paris, PUF.
- CLARK, A.T. (1980), *The Influence of Adult Developmental Processes upon the Educational Experiences of Doctoral Students*, Thèse de doctorat, The Humanistic Psychology Institute, Londres, UMI.
- CLERC, N. (1994), « L'espace-classe, emboîtements et déboîtements, La thèse, une expérience irremplaçable », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 32, Paris, Centre documentaire de recherche de l'INRP, p. 39-55.
- CLEWELL, B.C. (1987), *Retention of Black and Hispanic Doctoral Students*, GRE Board Research Report n° 83-4R, Princeton (N.J.), Educational Testing Service.
- CONNELLY, F.M. et CLANDINI, D.J. (1990), « Stories of Experience and Narrative Inquiry », *Educational Researcher*, vol. 19, n° 5, juin-juillet, p. 2-14.
- COOKE, D.K., SIMS, R.L. et PEYREFITTE, J. (1995), « The relationship between graduate student attitudes and attrition », *Journal of Psychology*, n° 129 (6), p. 677-689.
- CYRULNIK, B. (1993), *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob.
- COOPER, E. (1982), *Factors in Thesis Development and Completion*, Thèse de doctorat inédite, Université de Toronto.
- DE CONINCK, F. et GODARD, F. (1990), « Les formes temporelles de la causalité », *Revue française de sociologie*, XXXI-I, p. 23-53.
- DECKER, R.L. (1972), « Determinants of success in economic education », *Western Economic Journal*, Agora, n° 10, mars, p. 110.
- DESCHÊNES, A.-J. (1991), « Autonomie et enseignement à distance », *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, mai, vol. 5, n° 1, p. 32-54.
- DESMARAIS, D. et PILON, J.M. (coord.) (1996), *Pratiques des histoires de vie, au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris/Montréal, L'Harmattan.
- DESROCHE, H. (1984), *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Document UCI (Université coopérative internationale).
- DOMINICÉ, P. (1982), « La biographie éducative: instrument de recherche pour l'Éducation des adultes », *Éducation et recherche*, p. 261-272.
- DOMINICÉ, P. (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- DORN, S.M. (1995), *Doctoral Student Perceptions of Cohesiveness and its Effect on Persistence*, Thèse de doctorat, University of California, Davis, Dissertation Abstracts International, 56, 06A.
- DUNCAN, B.L. (1976), « Minority Students », dans KATZ, J. et HARTNETT, R.T. (dir.) *Scholars in the Making: The Development of Graduate and Professional Students*, Cambridge (MA), Ballinger Pu. Co., p. 227-241.
- DWECK, C.S. (1989), « Motivation », dans LESGOLD, A. et GLASER, R. (dir.), *Foundations for a Psychology of Education*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum, p. 87-136.
- ECO, U. (1985), *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset.

- EGGLESTON, J.F. et DELAMONT, S. (dir.) (1983), *Supervision of Students for Research Degrees with a Special Reference to Educational Studies*, Birmingham, BERA.
- EVANGELAUF, J. (1989), « Lengthening of Time to Earn a Doctorate Causes Concern », *The Chronicle of Higher Education*, XXXV, n° 27, p. A1, A13-A14.
- FAGHIHI, F., RAKOW, E.A. et ETHINGTON, C. (1999), *A Study of Factors Related to Dissertation Progress among Doctoral Candidates : Focus on Students' Research Self-efficacy as a Result of their Training and Experiences*, Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association (Montréal, avril 1999), document ERIC 430491, 27 p.
- FELDMAN, S.S. (1974), *Escape from the Doll's House: Woman in Graduate and Professional School Education*, New York, Mc Graw-Hill.
- FERRAROTTI, F. (1983), *Histoire et histoires de vie*, Paris, Librairie des Méridiens.
- FERRER DE VALERO, Y.J. (1996), *Departmental Factors Affecting Time to Degree and Completion Rates of Doctoral Students at one Land-grant, Research Institution*, Thèse de doctorat, Virginia Polytechnic Institute and State University, Dissertation Abstracts International, 57, 09A.
- FINGER, M. (1984), *Biographie et herméneutique. Les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique*, Faculté d'éducation permanente, Université de Montréal.
- FOOTE, M.L.S. (1988), *Persisters' and Non-persisters' Perceptions of Institutional Integration at the Doctoral Level*, Thèse de doctorat, University of Connecticut.
- FOULQUIÉ, P. (1986), *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, PUF, 5^e édition.
- FRANKL, V. (1970), *La psychothérapie et son image de l'homme*, Paris, Resma.
- FRANKL, V. (1972), « The Feeling of Meaningless : A Challenge to Psychotherapy », *American Journal of Psychoanalysis*, vol. 32, n° 1, p. 85-89.
- FRANKL, V. (1988), *Découvrir un sens à sa vie*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 164 p. Traduction de *Man's Search for Meaning*, 1959, Washington, Square Press.
- FRASIER, E.R.M. (1993), *Persistence of Doctoral Candidates in the College of Education, University of Missouri-Columbia*, Thèse de doctorat, University of Missouri, Columbia, Dissertation Abstracts International, 54, 11A.
- GELL, S.K. (1995), *Factors Associated with Completion or Non-completion of Doctoral Dissertations : Self Direction and Advisor/advisee Congruity*, Thèse de doctorat, University of Maryland, Dissertation Abstracts International, 56, 11A.
- GERMEROOTH, D. (1991), « Lonely days and lonely nights : Completing the doctoral dissertations », *ACA Bulletin*, n° 76, p. 60-89.
- GIRVES, J.E. et WEMMERUS, V. (1988), « Developing models of graduate student degree progress », *Journal of Higher Education*, vol. 59, n° 2, p. 163-189.
- GOLDE, C.M. (1994), *Student Descriptions of the Doctoral Student Attrition Process*, Communication présentée à la réunion annuelle de l'Association for the Study of Higher Education (ASHE), novembre, Tucson (AZ), document ERIC, 375733, 29 p.

- GOLDE, C.M. (1996), *How Departmental Contextual Factors Shape Doctoral Student Attrition*, Thèse de doctorat, Stanford University.
- GOLDE, C.M. (1998), « Beginning graduate school : Explaining first-year doctoral attrition », *New Directions for Higher Education*, vol. 26, n° 1, p. 55-64.
- GONZALEZ, A.O. (1996), *Graduation Rates and Times to Completion for Doctoral Programs in Canadian Universities*, Thèse de doctorat, Université de Toronto.
- GREGG, W.E. (1971), *Graduate Student Satisfaction: Academic and Non-academic*, Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, New York.
- GREEN, K. (1997), « Psychosocial factors affecting dissertation completion », *New Directions for Higher Education*, vol. 25, n° 3, p. 57-64.
- GRISSOM, M.A. (1985), *Attrition after Successful Completion of Doctoral Qualifying Examinations: An Analysis of Characteristics and Attitudes of Doctoral Graduates and Non-graduates*, Thèse de doctorat, North Texas State University, Dissertation Abstracts International, 46, 2580A.
- HABERMAS, J. (1976), *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard.
- HARDINGS, S. (dir.) (1987), *Feminism and Methodology Social Science Issues*, Milton Keynes, Open University Press.
- HASSAN-SHARIARI, F. (1983), *An Analysis of Factors Relating to the Attrition Rate of Doctoral Students at the Dissertation Level at the School of Education and Human Development of the George Washington University*, Thèse de doctorat, George Washington University.
- HEINRICH, K.T. (1991), « "Loving Partnerships", Dealing with Sexual Attraction and Power in Doctoral Advisement Relationship », *Journal of Higher Education*, vol. 62, n° 5, p. 514-538.
- HEISS, A.M. (1970), *Challenges to Graduate Schools*, San Francisco, Jossey Bass.
- HITHCMAN, G.W. (1976), *The Professional Socialization of Women and Men in Two Canadian Graduate Schools*, Thèse de doctorat non publiée, York University.
- HOBISH, T.T. (1979), *Psychological Predictors of Attrition in Doctoral Study: The ABD Phenomenon*, Rapport de recherche, Doc. EDRS, 27 p.
- HOWARD, R.K. (1981), *A Follow-up Study of Doctoral Attrition in the College of Education*, Thèse de doctorat, Florida State University, Dissertation Abstracts International, 42, 08A.
- ISAAC, P.D., QUINLAN, S.V. et WALKER, M.M. (1992), « Faculty Perceptions of the Doctoral Dissertation », *Journal of Higher Education*, vol. 63, n° 3, p. 241-268, Ohio State University Press.
- JACKS, P., CHUBIN, D.E., PORTER, A.L. et CONNOLLY, T. (1983), « The ABCs of ABDs : A Study of Incomplete Doctorates », *Improving College and University Teaching*, vol. 31, n° 2.
- JANIS, I.L. et MANN, L. (1977), *Decision Making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice and Commitment*, New York, Free Press.

- JOSSO, C. (1988), *Le sujet en formation*, Thèse de doctorat, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- JOSSO, C. (1991), *Cheminer vers soi*, Lausanne, Éditions L'Âge d'homme.
- JOSSO, M.C. (dir.) (2000), *La formation au cœur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires*, Paris/Montréal, L'Harmattan.
- KAROLYI, M.S. (1993), *All but the Dissertation : Perceptions of ABD Level Attrition among Faculty, Alumni, and ABDs in a Graduate School of Education at a Large, Public, Midwestern University*, Thèse de doctorat, Kent State University, Dissertation Abstracts International, 54, 09A.
- KEHRHAHN, M., SHECKLEY, B.G. et TRAVERS, N.L. (1999), *Effectiveness and Efficiency in Graduate Education*, Communication présentée à la rencontre annuelle de l'Association for Institutional Research, Seattle, mai 1999, document ÉRIC, 433759, 24 p.
- KLUEVER, R. et al. (1997), *Dissertation Completers and Non-completers : An Analysis of Psycho-social Variables*, Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, mars 1997, document ÉRIC, 407885, 43p.
- KOWALIK, T.F. (1989), « What We Know About Doctoral Student Persistence », *Innovative Higher Education*, vol. 13, n° 2, printemps / été, p. 163-171.
- LAFORTUNE, M. (1989), *Le psychologue pétrifié*, Montréal, Éditions Louise Courteau.
- LAÏNÉ, A. (1998), *Faire de sa vie une histoire, théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.
- LAWSON, L.G. (1985), *Doctoral Student Attrition : A Role Theory Approach*, Thèse de doctorat, University of California, Santa Barbara, Dissertation Abstracts International, 46, 1532A.
- LEAHEY, J., MARCOUX, J., SAUVAGEAU, J. et SPAIN, A. (1989), « L'élaboration de la méthode d'une recherche d'inspiration phénoménologique : quiproquos et imbroglio », *Approche phénoménologique de la recherche*, Actes du colloque de l'ARQ tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières en novembre 1988, vol. 2, automne, p. 29-43.
- LE BOUEDEC, G. et DE LA GARANDERIE, A. (1993), *Les études doctorales en sciences de l'éducation, Pour un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses*, Paris, L'Harmattan, 164 pages.
- LEDUC, A. (1990), *La direction des mémoires et des thèses*, Brossard, Behaviora.
- LEGRAND, M. (1993), *L'approche biographique*, Paris, Desclée de Brouwer.
- LENZ, K.S. (1994), *A Multiple Case Study Examining Factors Affecting the Completion of the Doctoral Dissertation by Academically Able Women*, Thèse de doctorat, University of Denver, Dissertation Abstracts International, 55, 12A.
- LERBET, G. (1992), *L'école du dedans*, Paris, Hachette Éducation.
- LEWIN, K. (1959, 1975), *Psychologie dynamique*, Paris, PUF.
- LOVITTS, B.E. (1996), *Leaving the Ivory Tower : A Sociological Analysis of the Causes of Departure from Doctoral Study*, Thèse de doctorat, University of Maryland, Dissertation Abstracts International, 57, 12A.

- LOURAU, R. (1988), *Le journal de recherche, Matériaux d'une théorie de l'implication*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- LUSSIER, T.G. (1995), *Doctoral Students at the University of Manitoba : Factors Affecting Completion Rates and Time to Degree by Gender and by Field of Study*, Thèse de maîtrise, Université du Manitoba, document Éric 382148.
- MAEHRS, M.L. (1984), « Meaning and Motivation : Toward a Theory of Personal Investment », dans AMES, R. et AMES, C. (dir.), *Research on Motivation in Education*, vol. 1 : *Student Motivation*, New York, Academic Press, p. 115-144.
- MAH, D.M. (1986), *The Process of Doctoral Candidate Attrition : A Study of the All But Dissertation (ABD) Phenomenon*, Thèse de doctorat, University of Washington, Dissertation Abstracts International, 47, 4302A.
- MARKLE, G.H. (1976), *Student and Supervisor Interactions : A Model of the Thesis Completion Process*, Thèse de doctorat, Université de Toronto.
- MATTINGLY, C. (1996), « Réflexions narratives sur l'agir professionnel », dans SCHÖN, D.A., *Le tournant réflexif, pratiques éducatives et études de cas*. Traduction de *The Reflective Turn*, par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 351-384.
- MAY, G. (1979), *L'autobiographie*, Paris, PUF.
- MCCABE-MARTINEZ, M.C. (1996), *A Study of Perceptions of Factors that Enhanced and Impeded Progress Toward the Completion of the Doctoral Degree in Education for Hispanic Students Employed in the Public School Systems*, Thèse de doctorat, Boston College, Dissertation Abstracts International, 57, 07A.
- MCCOMBS, B.L. (1989), « Self-Regulated Learning and Academic Achievement : A Phenomenological View », dans ZIMMERMAN, B. et SCHUNK, D.H. (dir.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement : Theory, Research and Practice*, New York, Springer-Verlag, p. 51-82.
- MEGGERT, S.S.I. (1976), *The Socialization of Doctoral Students : Role Expectations and Fear of Success*, Thèse de doctorat, Arizona State University, Dissertation Abstracts International, 37, 812A.
- MERLEAU-PONTY, M. (1965), *Sens et non-sens*, Paris, Nagel.
- MONAGHAN, P. (1989), « Some Fields Are Reassessing the Value of the Traditional Doctoral Dissertation », *The Chronicle of Higher Education*, vol. XXXV, n° 29, A1, A16.
- MUCCHIELLI, A. (1983), *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*, Paris, PUF.
- MUSZYNSKI, S.Y. (1988), *The Relationship Between Demographic/situational Factors, Cognitive/affective Variables, and Needs and Time to Completion of the Doctoral Program in Psychology*, Thèse de doctorat, Kent State University, Dissertation Abstracts International, 50, 03B.
- NERAD, M. et CERNY, J. (1991), « From facts to action : Expanding the role of the graduate division », *CGS Communicator*.

- NERAD, M. et CERNY, J. (1993), « From facts to action: Expanding the graduate division's educational role », dans L. BAIRD (dir.), « Increasing graduate student retention and degree attainment », *New Directions for Institutional Research*, n° 80, p. 27-40, San Francisco, Jossey-Bass.
- ORNSTEIN, A. (1995), « The new paradigm in research on teaching », *Educational Forum*, 59, n° 2, p. 124-129.
- PAPA-LEWIS, R. (1983 / 1984), *The Mentoring Relationship Between Major Advisors and Doctoral Degree Advisees*, Thèse de doctorat, University of Nebraska, 1983, Dissertation Abstracts International, n° 45, 402A.
- PASCARELLA, E.T. et TEREZINI, P. (1980), « Student-Faculty and Student-Peer Relationships as Mediators of the Structural Effects of Undergraduate Residence Arrangement », *Journal of Educational Research*, vol. 73, p. 344-353.
- PATOINE, L. (1988), *Réactions des femmes à la perspective d'un effort intellectuel*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- PAYETTE, M. (1981), *Facteurs influençant la démarche de rédaction d'un essai, d'un mémoire ou d'une thèse*, Document inédit, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- PÉPIN, Y. (1991), *La production de thèse comme épreuve initiatique: réflexion sur le lien entre la production de thèses et la production de docteurs*, Conférence présentée à Nantes en avril 1991 lors du Séminaire G. Bachelard sur la production de thèses.
- PINAR, W.P. (1980), « Life history and Educational Experience », *Journal of Curriculum Theorizing*, n° 2, p. 159-212.
- PINEAU, G. et Marie-Michèle (1983), *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- PINEAU, G. (1987), *Temps et contretemps*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- PINEAU, G. et JOBERT, G. (coord.) (1989), *Les histoires de vie*, Tome I: *Utilisation pour la formation*, Paris, L'Harmattan.
- PINEAU, G. et JOBERT, G. (coord.) (1989), *Les histoires de vie*, Tome II: *Approches multidisciplinaires*, Paris, L'Harmattan.
- PINEAU, G. et LE GRAND, J.L. (1993), *Les histoires de vie*, Paris, PUF, « Que sais-je », n° 2760.
- PIRES, A.P. (1982), « La méthode qualitative en Amérique du Nord: un débat manqué (1918-1960) », *Sociologie et Sociétés*, vol. 14, n° 1, p. 15-29.
- PIRES, A.P. (1993), « Recentrer l'analyse causale? Visages de la causalité en sciences sociales et recherche qualitative », *Sociologie et Sociétés*, vol. XXV, n° 2, p. 191-209.
- POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S. et RAYBAUT, P. (1983), *Les récits de vie, théorie et pratique*, Paris, PUF.
- PORTER, A.L. et WOLFE, D. (1975), « Utility of the Doctoral Dissertation », *American Psychologist*, n° 30, p. 1054-1061.

- POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (1988), *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, Mardaga.
- POWELL, J.P. (1985), « The residues of learning: Autobiographical accounts by graduates of the impact of higher education », *Higher Education*, n° 14, p. 127-147.
- PRESLEY, C.L. (1996), *Individual and Institutional Factors that Affect the Success of African-American Graduate and Professional School Students*, Thèse de doctorat, University of Michigan, Dissertation Abstracts International, 56, 08A.
- PRONOVOST, L. (1993), *Actualisation de soi et processus d'élaboration d'une thèse de doctorat*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- RADA-DONATH, A. (1988), « Le triple jeu des structures langagières de base de la connaissance », Communication présentée au Colloque « Discours et représentations », Congrès de l'ACFAS, Moncton, mai 1988.
- REAMER, S.B. (1990), *Persistence of Adult Learners in an External Doctoral Degree Program*, Thèse de doctorat du Fielding Institute, Dissertation Abstracts International, 5104A.
- REASON, P. et ROWAN, J. (1981), *Human Inquiry*, New York, John Wiley & Sons.
- REIFF, M. (1992), *Adults in Graduate School: A Qualitative Study of How Experience Differs for Persisting and Non-persisting Students*, Thèse de doctorat, University of California, Santa Barbara, Dissertation Abstracts International, 53, 09A.
- RENETZSKY, A. (1967), *All But The Dissertation: A Study of the Factors of Attrition in Graduate Education*, Thèse de doctorat, University of Southern California, 1966, Dissertation Abstracts International, n° 37, 2018A.
- ROBITAILLE, M. (1991), « Persévérance et réussite. Quels facteurs favorisent nos étudiants ? », *Réseau*, Université du Québec, septembre, p. 12-17.
- ROYER, C. (1997), *Vers un modèle de la direction de recherche doctorale en sciences humaines: une étude des démarches d'experts*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, 272 pages.
- ROYER, C. (1998), *Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- RUDD, E. (1985), *A New Look at Postgraduate Failure*, Guilford (Surrey), SRHE & NFER Nelson.
- RUDD, E. (1986), « Renoncements et retards sur la route du doctorat », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. XI, n° 4, p. 32-37.
- SCHULTZ, M.C. (1983), « ABD » *Doctoral Students from Off-campus Centers of the University of Southern California*, Thèse de doctorat, University of Southern California, Dissertation Abstracts International, 44(02), 405A.
- SMITH, J.M. (1985), *Completing the Doctoral Dissertation in Clinical Psychology*, Thèse de doctorat, Adelphi University, Dissertation Abstracts International, 46, 662B.

- SOLAS, J. (1992), « Investigating teacher and student thinking about the process of teaching and learning using autobiography and repertory grid », *Review of Educational Research*, vol. 62, n° 2, p. 205-225.
- SPADY, W.G. (1971), « Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model », *Interchange*, n° 2, p. 38-62.
- SPROULL, N.L. (1970), *The Relationship of Research Preparation to Duration of Program, Research Communication Style and Attrition of Doctoral Candidates in Education*, Thèse de doctorat, Michigan State University, 1969, Dissertation Abstracts International, 31, n° 1041E.
- STRASSER, J. (1977), *An Exploratory Study of the Dissertation Experience in Clinical Psychology*, Thèse de doctorat, New York University.
- STERNBERG, D. (1981), *How to Complete and Survive a Doctoral Dissertation*, New York, St. Martin's Press.
- TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques.
- THINÈS, G. et LEMPEREUR, A. (1984), *Dictionnaire général des sciences humaines*, Paris, CIACO éditeur.
- TINTO, V. (1975), « Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research », *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 1, p. 89-125.
- TINTO, V. (1987), « Theories of Student Departure Revisited », dans *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, The University of Chicago Press.
- TINTO, V. (1993), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2^e édition), Chicago, The University of Chicago Press.
- TUCKER, A., GOTTLIEB, D. et PEASE, J. (1964), *Factors Related to Attrition Among Doctoral Students*, Cooperative Research Project Number 1146, U.S. Office of Education, East Lansing, Michigan State University.
- VALENTINE, N.L. (1986), *Factors Related to Attrition from Doctor of Education Programs in the College of Human Resources and Education at West Virginia University*, Thèse de doctorat, West Virginia University.
- VALLERAND, R.J. et THILL, E.E., (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Éditions Études vivantes.
- VAN GENNEP, A. (1909, 1981), *Les rites de passage*, Paris, Éditions A. et J. Picard.
- VARELA, F.J. (1989), *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Paris, Seuil.
- VARELA, F.J. (1989), *Connaitre les sciences cognitives, Tendances et perspectives*, Paris, Seuil.
- VIAU, R. et BARDEAU, D. (1991), *La motivation dans l'apprentissage scolaire*, Texte destiné aux étudiants du cours « Motivation et apprentissage », Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- VIAU, R. (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique (ERPI).

- WAGNER, D.V. (1986), *Selected Personality Characteristics and Situational Factors as Correlates of Completion and Noncompletion of the Doctoral Dissertation*, Thèse de doctorat, University of Michigan, Dissertation Abstracts International, 47, 3377A.
- WEISS, L. (1987), *The Relationship between Personality Variables and the Completion of a Doctoral Dissertation*, Thèse de doctorat, California School of Professional Psychology, San Diego, Dissertation Abstracts International, 48, 2814 A.
- WELSH, J. (1979), *The First Year of Postgraduate Research Study*, Guilford, Society for Research into Higher Education.
- WHITE, M. et EPSTON, D. (1990), *Narrative Means to Therapeutic Ends*, New York, Norton.
- WILBER, K. (1984), *Le paradigme holographique*, Montréal, Le Jour.
- YEATES, M. (1991), *Doctoral Graduation Rates in Ontario Universities: A Discussion Paper*, Toronto, Council of Ontario Universities / Ontario Council of Graduate Studies.
- ZEMPLÉNI, A. (1991), dans BONTE, P. et IZARD, M. (dir.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF.
- ZERPA-PULIDO, A. (1983), *Facteurs d'ordre andragogique qui facilitent l'élaboration et la présentation d'une thèse*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- ZIMMERMAN, B.J. (1990), « Self-Regulated Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective », *Educational Psychology Review*, vol. 2, n° 2, p. 173-201.
- ZIOLKOWSKI, T. (1990), « The Ph.D. Squid », *American Scholar*, n° 59, p. 177-195.