

Etre assistant et se développer professionnellement ?

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

Marie Lambert

ANNEXES

THESE DE DOCTORAT

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

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

Fribourg, le 17 décembre 2013

Le doyen, Prof. Dr Marc-Henry Soulet

Table des annexes

Annexe 1.	Questionnaire.....	1
Annexe 2.	Guide d’entretien (version 1 provisoire).....	19
Annexe 3.	Questionnaire d’auto-évaluation.....	22
Annexe 4.	Guide d’entretien (version 2 définitive)	26
Annexe 5.	Canevas de validation.....	29
Annexe 6.	Extrait de fichier généré par NVivo après le codage d’une transcription d’entretien.....	30
Annexe 7.	Présentation détaillée des résultats de recherche	31
7.1	Résultats de l’étude quantitative	32
7.1.1	Les motivations à postuler comme assistant.....	33
7.1.2	Les motivations à commencer une thèse	41
7.1.3	Les raisons de ne pas commencer une thèse.....	49
7.1.4	La correspondance de l’assistantat aux attentes préalables	51
7.1.5	La correspondance de l’assistantat aux attentes préalables : question complémentaire ...	56
7.1.6	Le sentiment de préparation durant l’assistantat.....	57
7.1.7	Le sentiment de préparation : question complémentaire	63
7.1.8	La mobilisation des ressources en cas de difficultés liées aux activités de recherche.....	65
7.1.9	Les besoins de ressources supplémentaires en cas de difficultés liées aux activités de recherche	74
7.1.10	La mobilisation des ressources en cas de difficultés liées aux activités d’enseignement.....	76
7.1.11	Les besoins de ressources supplémentaires en cas de difficultés liées aux activités d’enseignement.....	86
7.1.12	La participation à des offres de soutien à l’enseignement.....	89
7.1.13	Les motivations à participer à des offres de soutien à l’enseignement	91
7.1.14	Les bénéfices perçus de la participation à des offres de soutien à l’enseignement	96
7.1.15	Les raisons de la non participation à des offres de soutien à l’enseignement	101

7.1.16	La participation à des offres de soutien à la recherche.....	103
7.1.17	Les motivations à participer à des offres de soutien à la recherche	106
7.1.18	Les bénéfices perçus de la participation à des offres de soutien à la recherche	110
7.1.19	Les raisons de la non participation à des offres de soutien à la recherche	113
7.1.20	La perception de l’assistantat comme fournissant des opportunités d’apprentissage.	115
7.1.21	Les compétences de recherche développées durant l’assistantat.....	116
7.1.22	Les compétences d’enseignement développées durant l’assistantat.....	117
7.1.23	Les compétences de recherche pas encore développées durant l’assistantat.....	118
7.1.24	Les compétences d’enseignement pas encore développées durant l’assistantat.....	120
7.1.25	Les projets de carrière envisagés après l’assistantat.....	121
7.1.26	Le projet de carrière prioritaire après l’assistantat	127
7.1.27	L’utilité perçue de l’assistantat pour la préparation de la carrière	128
7.1.28	La perception de l’entourage professionnel comme fournissant des ressources utiles pour préparer son avenir.....	134
7.1.29	La perception de l’entourage professionnel comme fournissant des ressources utiles pour préparer son avenir : question complémentaire.....	137
7.1.30	La perception de l’entourage professionnel comme présentant un déficit de ressources pour préparer son avenir.....	138
7.1.31	La perception de l’entourage professionnel comme présentant un déficit de ressources pour préparer son avenir : question complémentaire.....	140
7.2	Résultats de l’étude qualitative.....	141
7.2.1	Le cas de Laura.....	142
7.2.1.1	Brève présentation	142
7.2.1.2	Analyse catégorielle de l’entretien de Laura.....	143
7.2.1.3	Bilan des compétences de Laura.....	159
7.2.1.4	Analyse	160
7.2.1.5	Synthèse de l’analyse sous forme de schémas de quête.....	167
7.2.1.6	Validation de l’analyse	173
7.2.2	Le cas de Matthieu.....	174
7.2.2.1	Brève présentation	174
7.2.2.2	Analyse catégorielle de l’entretien de Matthieu	175
7.2.2.3	Bilan des compétences de Matthieu.....	189
7.2.2.4	Analyse	191
7.2.2.5	Synthèse de l’analyse sous forme de schémas de quête.....	196
7.2.2.6	Validation de l’analyse	202

7.2.3	Le cas de Sophie	203
7.2.3.1	Brève présentation	203
7.2.3.2	Analyse catégorielle de l'entretien de Sophie.....	204
7.2.3.3	Bilan des compétences de Sophie	218
7.2.3.4	Analyse	220
7.2.3.5	Synthèse de l'analyse sous forme de schémas de quête.....	226
7.2.3.6	Validation de l'analyse	233
7.2.4	Le cas de Julie.....	233
7.2.4.1	Brève présentation	233
7.2.4.2	Analyse catégorielle de l'entretien de Julie	234
7.2.4.3	Bilan des compétences de Julie.....	247
7.2.4.4	Analyse	249
7.2.4.5	Synthèse de l'analyse sous forme de schémas de quête.....	255
7.2.4.6	Validation de l'analyse	261
7.2.5	Le cas de Céline.....	262
7.2.5.1	Brève présentation	262
7.2.5.2	Analyse catégorielle de l'entretien de Céline	264
7.2.5.3	Bilan des compétences de Céline.....	277
7.2.5.4	Analyse	280
7.2.5.5	Synthèse de l'analyse sous forme de schémas de quête.....	287
7.2.5.6	Validation de l'analyse	293

Liste des tableaux

Tableau 1 : Raisons de postuler comme assistant (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 121)	33
Tableau 2 : Matrice des composantes après rotation* pour les raisons de postuler comme assistant ...	39
Tableau 3 : Raisons de commencer une thèse (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 114)	41
Tableau 4 : Matrice des composantes après rotation* pour les raisons de commencer une thèse.....	47
Tableau 5 : Raisons de ne pas commencer une thèse (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 7)	49
Tableau 6 : Correspondance de l'assistantat aux attentes préalables (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 122).....	51
Tableau 7 : Correspondance de l'assistantat aux attentes préalables (proportion de répondants par sous-groupes ayant évalué positivement les items proposés en cochant les cases « +2 » et « +1 » de l'échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2))	52
Tableau 8 : Sentiment de préparation pour ses tâches d'enseignement et de recherche (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 121).....	58
Tableau 9 : Sentiment de préparation durant l'assistantat (proportion de répondants par sous-groupes ayant évalué positivement les items proposés en cochant les cases « +2 » et « +1 » de l'échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)).....	59
Tableau 10 : Mobilisation des ressources en cas de difficultés liées à la recherche (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 120).....	65
Tableau 11 : Besoins de ressources supplémentaires en cas de difficultés liées à la recherche (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 108).....	75
Tableau 12 : Mobilisation des ressources en cas de difficultés liées à l'enseignement (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 113).....	77
Tableau 13 : Besoins de ressources supplémentaires en cas de difficultés liées à l'enseignement (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 99)	86
Tableau 14 : Participation à des offres de soutien à l'enseignement (proportion de répondants par sous-groupes ayant déjà pris part à au moins une offre de soutien à l'enseignement)	90

Tableau 15 : Raisons de participer à des offres de soutien à l'enseignement (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 37)	91
Tableau 16 : Matrice des composantes après rotation* pour les raisons de participer à des offres de soutien à l'enseignement	94
Tableau 17 : Bénéfices perçus de la participation à des offres de soutien à l'enseignement (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 38).....	96
Tableau 18 : Matrice des composantes après rotation* pour les bénéfices perçus de la participation à des offres de soutien à l'enseignement.....	99
Tableau 19 : Raisons de la non participation à des offres de soutien à l'enseignement (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 71).....	101
Tableau 20 : Participation à des offres de soutien à la recherche (proportion de répondants par sous-groupes ayant déjà pris part à au moins une offre de soutien à la recherche)	104
Tableau 21 : Raisons de participer à des offres de soutien à la recherche (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 71)	106
Tableau 22 : Matrice des composantes après rotation* pour les raisons de participer à des offres de soutien à la recherche	108
Tableau 23 : Bénéfices perçus de la participation à des offres de soutien à la recherche (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 70).....	111
Tableau 24 : Raisons de la non participation à des offres de soutien à la recherche (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 44).....	113
Tableau 25 : Catégories de compétences de recherche développées durant l'assistantat (fréquences (N) et pourcentages) (N = 93).....	116
Tableau 26 : Catégories de compétences d'enseignement développées durant l'assistantat (fréquences (N) et pourcentages) (N = 83)	117
Tableau 27 : Catégories de compétences de recherche pas encore développées durant l'assistantat (fréquences (N) et pourcentages) (N = 74).....	118
Tableau 28 : Catégories de compétences d'enseignement pas encore développées durant l'assistantat (fréquences (N) et pourcentages) (N = 48).....	120
Tableau 29 : Projets de carrière envisagés après l'assistantat (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 122).....	121

Tableau 30 : Projet de carrière prioritaire après l’assistantat (fréquences (N) et pourcentages) (N = 108)	127
Tableau 31 : Utilité perçue de l’assistantat pour la carrière (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 116).....	128
Tableau 32 : Perception de l’entourage professionnel comme fournissant des ressources utiles pour préparer son avenir (proportion de répondants par sous-groupes ayant coché « oui » pour cette question).....	135
Tableau 33 : Perception de l’entourage professionnel comme présentant un déficit de ressources pour préparer son avenir (proportion de répondants par sous-groupes ayant coché « oui » pour cette question).....	139
Tableau 34 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de Laura – partie 1. Expérience de l’assistantat.....	143
Tableau 35 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de Laura – partie 2. Produits du développement professionnel.....	145
Tableau 36 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de Laura – partie 3. Conditions du développement professionnel.....	150
Tableau 37 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de Laura – partie 4. Analyse personnelle de son expérience.....	156
Tableau 38 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de Matthieu – partie 1. Expérience de l’assistantat.....	176
Tableau 39 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de Matthieu – partie 2. Produits du développement professionnel.....	178
Tableau 40 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de Matthieu – partie 3. Conditions du développement professionnel.....	181
Tableau 41 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de Matthieu – partie 4. Analyse personnelle de son expérience.....	187
Tableau 42 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de Sophie – partie 1. Expérience de l’assistantat.....	205
Tableau 43 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de Sophie – partie 2. Produits du développement professionnel.....	207
Tableau 44 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de Sophie – partie 3. Conditions du développement professionnel.....	211
Tableau 45 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de Sophie – partie 4. Analyse personnelle de son expérience.....	217
Tableau 46 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l’interview de Julie – partie 1. Expérience de l’assistantat.....	234

Tableau 47 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Julie – partie 2. Produits du développement professionnel.....	237
Tableau 48 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Julie – partie 3. Conditions du développement professionnel.....	240
Tableau 49 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Julie – partie 4. Analyse personnelle de son expérience	246
Tableau 50 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Céline – partie 1. Expérience de l'assistantat.....	264
Tableau 51 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Céline – partie 2. Produits du développement professionnel	266
Tableau 52 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Céline – partie 3. Conditions du développement professionnel.....	269
Tableau 53 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Céline – partie 4. Analyse personnelle de son expérience	276

Liste des figures

Figure 1 : Schéma de quête de Laura (recherche)	171
Figure 2 : Schéma de quête de Laura (enseignement)	172
Figure 3 : Schéma de quête de Matthieu (recherche)	200
Figure 4 : Schéma de quête de Matthieu (enseignement)	201
Figure 5 : Schéma de quête de Sophie (recherche)	231
Figure 6 : Schéma de quête de Sophie (enseignement)	232
Figure 7 : Schéma de quête de Julie (recherche)	259
Figure 8 : Schéma de quête de Julie (enseignement)	260
Figure 9 : Schéma de quête de Céline (recherche)	291
Figure 10 : Schéma de quête de Céline (enseignement)	292

Annexe 1. Questionnaire

Bonjour,

La passation du présent questionnaire vous prendra au maximum 30 minutes. Toutes les questions se rapportent à **votre expérience personnelle de l'assistanat**. Il s'agit donc d'y répondre en fonction de votre situation réelle, et non des dispositions prévues dans le règlement ou dans votre cahier des charges.

Attention : chaque question sera affichée durant 20 minutes. Si vous devez interrompre la passation du questionnaire, il vaut mieux sauvegarder vos réponses et y revenir ultérieurement.

Merci de bien vouloir répondre à l'ensemble des questions et remplir le questionnaire jusqu'au **2 mai 2011**. Les données récoltées seront traitées de manière anonyme et confidentielle.

Je vous remercie par avance pour votre précieuse collaboration et vous souhaite une excellente continuation dans votre fonction d'assistant-e.

Marie Lambert
marie.lambert@unifr.ch

I. Votre situation actuelle

1. Dans quelle discipline principale avez-vous obtenu votre licence/master ?

2. Dans quelle(s) faculté(s) travaillez-vous comme assistant-e diplômé-e à l'Université de Fribourg ?

- Faculté de Théologie
- Faculté de Droit
- Faculté des Sciences économiques et sociales
- Faculté des Lettres
- Faculté des Sciences
- Interfacultaire

3. Dans quel(s) département(s)/institut(s) travaillez-vous comme assistant-e diplômé-e à l'Université de Fribourg ?

4. Combien de semestres avez-vous déjà terminés comme assistant-e diplômé-e à l'Université de Fribourg ?

5. Etes-vous officiellement inscrit-e en thèse (à l'Université de Fribourg ou ailleurs) ?

- oui
- non

6. Combien de semestres avez-vous déjà terminés comme doctorant-e ?

7. A quel pourcentage total êtes-vous engagé-e comme assistant-e diplômé-e à l'Université de Fribourg ?

8. Avez-vous d'autres occupations rémunérées à côté de l'assistantat ?

- oui
- non

9. Merci de préciser lesquelles.

10. Avant de commencer votre assistantat, aviez-vous déjà une formation et/ou des expériences dans l'enseignement (tous degrés confondus) ?

- oui
- non

11. Merci de préciser lesquelles.

12. Dans votre département/institut, avec combien de personnes environ travaillez-vous régulièrement (sans tenir compte du nombre total de personnes qui travaillent dans votre département/institut) ?

13. Combien de ces personnes considérez-vous comme vos supérieur-e-s hiérarchiques (sans tenir compte de l'organigramme officiel) ?

II. Votre expérience en tant qu'assistant-e

14. Dans quelle mesure les raisons suivantes vous ont-elles poussé-e à postuler comme assistant-e ?

J'étais intéressé-e par l'enseignement universitaire et le contact avec les étudiant-e-s.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Ce poste me permettait d'obtenir un financement pendant mon doctorat.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je voulais acquérir une expérience professionnelle.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je n'avais aucun autre projet professionnel précis à ce moment-là.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai envisagé ce poste comme une occasion de formation continue après mes études.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je voulais faciliter mon entrée dans l'enseignement supérieur (université ou haute école).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Ce poste me permettait de conjuguer recherche et enseignement.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je voulais développer des compétences.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'étais intéressé-e à travailler dans la discipline choisie.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je souhaitais développer un réseau de relations professionnelles.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

On m'a proposé une place d'assistant-e.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai envisagé ce poste comme un bon début en vue d'une carrière académique.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

14a. Merci de préciser quelle est cette autre raison.

15. Avez-vous commencé une thèse de doctorat ?

Vous pouvez répondre « oui » même si vous avez seulement commencé votre projet et/ou même sans être officiellement inscrit-e en thèse.

- oui
 non

16. Dans quelle mesure les raisons suivantes vous ont-elles poussé-e, au départ, à vous engager dans cette voie ?

J'avais envie de réaliser un travail scientifique approfondi.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je voulais améliorer mes chances ultérieures d'insertion et/ou de carrière professionnelle.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Cela fait partie des habitudes dans mon département/institut.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'étais intéressé-e par un sujet de recherche particulier que j'avais envie de développer.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai envisagé le doctorat comme une étape nécessaire en vue d'une carrière scientifique.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Il s'agissait d'une disposition prévue dans mon cahier des charges d'assistant-e diplômé-e.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'avais envie de développer mes propres idées, mon propre projet.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je souhaitais acquérir des qualifications supplémentaires/un diplôme avancé.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'avais envie de m'intégrer dans la communauté scientifique.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Mon/ma professeur-e (dans l'ensemble du questionnaire, ce terme désigne le/la professeur-e responsable de votre travail d'assistant-e) m'a encouragé-e dans cette voie.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je voulais augmenter mes chances d'avoir un revenu plus élevé dans la suite de ma carrière.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'avais envie de continuer ou de reprendre mes études.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

16a. Merci de préciser quelle est cette autre raison.

17. Dans quelle mesure les raisons suivantes vous ont-elles empêché-e de vous engager dans cette voie ?

Etant encore au début de mon assistantat, je dois d'abord prendre mes marques dans cette nouvelle fonction avant de me lancer dans un tel projet.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Cela ne fait pas partie des habitudes dans mon département/institut.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je ne me sens pas capable de mener à bien une thèse de doctorat.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je manque de ressources et d'encadrement pour avancer dans mon projet.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je n'ai pas de temps à consacrer à l'élaboration de mon projet.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je ne sais pas sur quel sujet travailler.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Mon/ma professeur-e ne m'encourage pas dans cette voie.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je ne suis pas intéressé-e par le doctorat.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre

Pas du tout Tout à fait sans réponse

17a. Merci de préciser quelle est cette autre raison.

18. Quelles activités d'enseignement exercez-vous dans le cadre de votre assistantat ?

- Donner un cours magistral
- Animer un séminaire
- Animer des séances d'exercices
- Animer des travaux pratiques
- Animer un colloque de recherche
- Encadrer des étudiant-e-s lors de travaux écrits (de séminaire, de Bachelor, de Master, etc.)
- Encadrer des étudiant-e-s lors d'échanges sur des forums, des chats, etc.
- Evaluer des travaux écrits
- Préparer des questions d'examen
- Faire passer des examens oraux (y compris comme assesseur-e)
- Corriger des examens écrits
- Aucune activité d'enseignement
- Autre : _____

19. A quel(s) niveau(x) enseignez-vous dans le cadre de votre assistantat ?

- Bachelor
- Master
- Autre : _____

20. Quelles activités de recherche exercez-vous dans le cadre de votre assistantat ?

- Mener une thèse de doctorat
- Participer à des projets de recherche
- Publier des articles, chapitres d'ouvrages, etc.
- Participer à des congrès, colloques, conférences en tant qu'auditeur/auditrice
- Présenter des communications (présentations, posters, tables rondes, etc.) lors de congrès, colloques, conférences
- Revoir des articles pour des revues scientifiques (peer-review)
- Préparer des demandes de fonds (bourses, subventions, fonds de recherche, etc.)
- Aucune activité de recherche
- Autre : _____

21. Quelles activités annexes exercez-vous dans le cadre de votre assistantat ?

- Conseiller les étudiant-e-s (y compris comme conseiller/conseillère aux études)
- Effectuer des tâches pour mon/ma professeur-e (documentation, photocopies, présentations powerpoint, gestion de ressources sur Moodle, etc.)
- Effectuer des tâches de secrétariat (correspondance, notes de frais, etc.)
- Effectuer des tâches informatiques (correspondant-e informatique, gestion d'un site internet ou d'un blog, etc.)
- Participer à des commissions, conseils, comités
- Organiser des événements (conférence, colloque, séminaire, journée d'étude, etc.)
- Aucune activité annexe
- Autre : _____

22. Dans quelle mesure votre travail actuel comme assistant-e correspond-il à vos attentes ?

Il correspond à l'idée que je m'étais forgée de l'assistantat avant le début de mon engagement.
Pas du tout Tout à fait sans réponse

Il correspond à ce que j'avais rêvé de faire après mes études.
Pas du tout Tout à fait sans réponse

23. Merci de préciser vos réponses, notamment en indiquant les éventuels décalages entre l'idéal et la réalité.

24. Dans quelle mesure vous sentez-vous préparé-e aux tâches qui vous sont confiées dans le cadre de votre assistantat ?

Je me sens bien préparé-e pour mes activités d'enseignement.
Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je me sens bien préparé-e pour mes activités de recherche.
Pas du tout Tout à fait sans réponse

25. Merci de préciser vos réponses, notamment en indiquant les domaines dans lesquels vous rencontrez éventuellement des difficultés.

III. Les ressources de votre entourage et votre mobilisation de ces ressources

26. En cas de difficultés liées à vos activités de recherche et/ou votre thèse de doctorat, dans quelle mesure mobilisez-vous les ressources disponibles dans votre entourage ?

Merci de ne répondre que pour les ressources qui sont actuellement disponibles. Si certaines ressources vous manquent, merci de cocher l'option « sans réponse ».

Je sollicite l'aide de mes supérieur-e-s (directeur/directrice de thèse, chef-fe de projet, membres du comité d'accompagnement de ma thèse, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je sollicite l'aide de mes pairs/collègues (assistant-e-s, doctorant-e-s, chercheurs/chercheuses, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je me tourne vers mon entourage personnel (ami-e-s, famille, associations, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je me tourne vers mes réseaux sociaux (Facebook, MySpace, Twitter, LinkedIn, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je recherche des ressources en bibliothèque (livres, articles, bases de données en lignes, périodiques électroniques, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je recherche des ressources sur internet (Wikipedia, sites internet spécialisés, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je participe à des séances d'information sur le financement de la recherche (manifestations du FNS, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je participe à des cours, ateliers, séminaires portant sur des questions liées à la recherche (gestion de projet, méthodologie, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je sollicite l'aide du service de promotion de la recherche (Service Promotion Recherche) de l'Université de Fribourg.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je mobilise les ressources que je possède déjà.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je mène une réflexion personnelle.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre

Pas du tout Tout à fait sans réponse

26a. Merci de préciser quelle est cette autre ressource.

27. Afin de vous aider à mener à bien vos activités de recherche et/ou votre thèse de doctorat, dans quelle mesure auriez-vous besoin que les ressources de votre entourage soient mieux développées ?

Merci de ne répondre que pour les ressources qui vous font actuellement défaut. Si vous estimez qu'elles sont suffisantes ou que vous n'éprouvez pas le besoin de les solliciter davantage, merci de cocher l'option « sans réponse ».

J'aurais besoin de davantage d'encadrement de la part de mes supérieur-e-s (directeur/directrice de thèse, chef-fe de projet, membres du comité d'accompagnement de ma thèse, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'aurais besoin de davantage de soutien de la part de mes pairs/collègues (assistant-e-s, doctorant-e-s, chercheurs/chercheuses, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'aurais besoin de davantage de ressources documentaires adéquates (livres, articles, sites internet, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'aurais besoin de davantage de séances d'information sur le financement de la recherche (manifestations du FNS, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'aurais besoin de davantage de cours, ateliers, séminaires portant sur des questions liées à la recherche (gestion de projet, méthodologie, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'aurais besoin de davantage d'aide de la part du service de promotion de la recherche (Service Promotion Recherche) de l'Université de Fribourg.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre

Pas du tout Tout à fait sans réponse

27a. Merci de préciser quelle est cette autre ressource.

28. En cas de difficultés liées à vos activités d'enseignement, dans quelle mesure mobilisez-vous les ressources disponibles dans votre entourage ?

Merci de ne répondre que pour les ressources qui sont actuellement disponibles. Si certaines ressources vous manquent, merci de cocher l'option « sans réponse ».

Je sollicite l'aide de mon/ma professeur-e.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je sollicite l'aide de mes pairs/collègues (assistant-e-s, enseignant-e-s, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je me tourne vers mon entourage personnel (ami-e-s, famille, associations, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je me tourne vers mes réseaux sociaux (Facebook, MySpace, Twitter, LinkedIn, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je recherche des ressources en bibliothèque (livres, articles, bases de données en lignes, périodiques électroniques, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je recherche des ressources sur internet (Wikipedia, sites internet spécialisés, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je participe à cours, ateliers, séminaires portant sur des questions pédagogiques.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je sollicite l'aide du Centre de Didactique Universitaire (soutien à l'enseignement) de l'Université de Fribourg.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je mobilise les ressources que je possède déjà.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je mène une réflexion personnelle.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre

Pas du tout Tout à fait sans réponse

28a. Merci de préciser quelle est cette autre ressource.

29. Afin de vous aider à mener à bien vos activités d'enseignement, dans quelle mesure auriez-vous besoin que les ressources de votre entourage soient mieux développées ?

Merci de ne répondre que pour les ressources qui vous font actuellement défaut. Si vous estimez qu'elles sont suffisantes ou que vous n'éprouvez pas le besoin de les solliciter davantage, merci de cocher l'option « sans réponse ».

J'aurais besoin de davantage d'encadrement de la part de mon/ma professeur-e.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'aurais besoin de davantage de soutien de la part de mes pairs/collègues (assistant-e-s, enseignant-e-s, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'aurais besoin de davantage de ressources documentaires adéquates (livres, articles, sites internet, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'aurais besoin de davantage de cours, ateliers, séminaires portant sur des questions pédagogiques.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'aurais besoin de davantage d'aide de la part du Centre de Didactique Universitaire (soutien à l'enseignement) de l'Université de Fribourg.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre

Pas du tout Tout à fait sans réponse

29a. Merci de préciser quelle est cette autre ressource.

30. Avez-vous déjà participé au moins une fois à une offre de soutien à l'enseignement ?

Cela comprend les formations continues ; les cours, ateliers, séminaires portant sur des questions pédagogiques ; les programmes de mentoring pour enseignant-e-s ; etc.

- oui
- non

31. Dans quelle mesure les raisons suivantes vous y ont-elles poussé-e ?

Je voulais me préparer ou me perfectionner pour mes tâches d'enseignement.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

C'était l'occasion de mieux connaître mon université et ses diverses entités.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je souhaitais obtenir une certification supplémentaire (diplôme, certificat, etc.).
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je recherchais des occasions de partager mes expériences avec d'autres assistant-e-s et enseignant-e-s.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je voulais réfléchir à mon rôle en tant qu'enseignant-e universitaire et/ou au métier d'enseignant-e universitaire.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'avais besoin de renforcer ma légitimité et ma crédibilité en tant qu'enseignant-e universitaire.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Les compétences pédagogiques sont importantes pour la carrière que j'envisage.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je cherchais des réponses à des besoins spécifiques liés à mes activités d'enseignement.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'y ai été obligé-e par mon/ma professeur-e.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'avais besoin de me rassurer par rapport à mes capacités à enseigner à l'université.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'avais envie de nouer des contacts avec d'autres assistant-e-s et enseignant-e-s.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je voulais préparer mon avenir professionnel après l'assistantat.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

C'est une pratique courante dans mon département/institut.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'avais besoin de m'affirmer dans ma position d'enseignant-e face aux étudiant-e-s, à mes pairs/collègues, à mon/ma professeur-e, etc.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

31a. Merci de préciser quelle est cette autre raison.**32. Merci d'indiquer à quels types d'offres de soutien à l'enseignement vous avez déjà participé.**

- Cours, ateliers, séminaires
- Certificat ou diplôme Did@cTIC
- Autre formation continue certifiante
- Programme de mentoring
- Autre : _____

33. De manière globale, dans quelle mesure en avez-vous profité ?

J'ai davantage confiance en moi lorsque j'enseigne.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je me sens plus à l'aise dans mon rôle d'enseignant-e.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je suis plus efficace dans mes activités d'enseignement.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai clarifié mes objectifs pour la suite de ma carrière professionnelle.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai construit un réseau professionnel avec d'autres assistant-e-s et enseignant-e-s.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je me sens plus motivé-e pour mes activités d'enseignement.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai établi un répertoire de ressources (matérielles, documentaires, etc.) que je peux mobiliser en cas de besoin.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai clarifié ma position d'enseignant-e vis-à-vis des étudiant-e-s, de mes pairs/collègues, de mon/ma professeur-e, etc.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Mes contacts avec les étudiant-e-s sont plus faciles.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai acquis des connaissances pédagogiques.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je ressens davantage de plaisir à enseigner.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je connais mieux mon université et ses diverses entités.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai développé des compétences pédagogiques.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai complété mon CV.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai trouvé des solutions adaptées à certaines de mes difficultés.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre

Pas du tout Tout à fait sans réponse**33a. Merci de préciser quel est cet autre apport.**

34. Dans quelle mesure les raisons suivantes vous en ont-elles empêché-e ?

Je possède déjà les connaissances et compétences nécessaires pour enseigner à l'université.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Les offres existantes ne sont pas adaptées à mes besoins.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je n'ai pas le temps d'y participer.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Les offres existantes sont géographiquement trop éloignées.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je ne suis pas intéressé-e à me perfectionner sur le plan pédagogique.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Mon/ma professeur-e n'accepte pas que j'y participe.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

A ma connaissance, aucune offre n'existe.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je préfère me débrouiller par moi-même pour répondre à mes questions en matière d'enseignement (lectures personnelles, aide de mon entourage, etc.).
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

34a. Merci de préciser quelle est cette autre raison.**35. Avez-vous déjà participé au moins une fois à une offre de soutien aux activités de recherche ?**

Cela comprend les programmes doctoraux et écoles doctorales ; les écoles d'été ; les cours, ateliers, séminaires portant sur des questions liées à la recherche ou au doctorat ; les colloques pour jeunes chercheurs/chercheuses ; les programmes de mentoring pour doctorant-e-s ; etc.

oui

non

36. Dans quelle mesure les raisons suivantes vous y ont-elles poussé-e ?

Je voulais me préparer à mener ma thèse de doctorat et/ou des projets de recherche.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

C'était l'occasion de mieux connaître la recherche dans ma discipline.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je voulais réfléchir à mon rôle en tant que chercheur/chercheuse et/ou au métier de chercheur/chercheuse.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je recherchais des occasions de partager mes expériences avec d'autres doctorant-e-s et chercheurs/chercheuses.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je cherchais des réponses à des besoins spécifiques liés à ma thèse de doctorat et/ou à mes activités de recherche.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'y ai été obligé-e par mon/ma directeur/directrice de thèse et/ou mon/ma chef-fe de projet.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'avais besoin de m'affirmer dans ma position de chercheur/chercheuse face à mes pairs/collègues, à mon/ma directeur/directrice de thèse, à mon/ma chef-fe de projet, etc.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'avais besoin de me rassurer par rapport à ma capacité à mener à bien ma thèse de doctorat et/ou des projets de recherche.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'avais envie de nouer des contacts avec d'autres doctorant-e-s et chercheurs/chercheuses.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

C'est une pratique courante dans mon département/institut.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

C'était une façon de me motiver pour mon travail de thèse et/ou mes projets de recherche.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

36a. Merci de préciser quelle est cette autre raison.

37. Merci d'indiquer à quels types d'offres de soutien aux activités de recherche vous avez déjà participé.

- Cours, ateliers, séminaires
- Ecole doctorale, programme doctoral, école d'été, etc.
- Programme de mentoring, colloque pour jeunes chercheurs/chercheuses, etc.
- Autre : _____

38. De manière globale, dans quelle mesure en avez-vous profité ?

J'ai davantage confiance en moi et en ma capacité à terminer ma thèse et/ou à mener à bien des projets de recherche.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai une meilleure vision de la recherche dans ma discipline.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai clarifié ma position de chercheur/chercheuse vis-à-vis de mes pairs/collègues, de mon/ma directeur/directrice de thèse, de mon/ma chef-fe de projet, etc.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je suis plus efficace dans mes activités de recherche.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai clarifié mes objectifs pour la suite de ma carrière professionnelle.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai construit un réseau professionnel avec d'autres chercheurs/chercheuses et doctorant-e-s.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je me sens plus motivé-e pour mon travail de thèse et/ou mes projets de recherche.
 Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai établi un répertoire de ressources (matérielles, documentaires, etc.) que je peux mobiliser en cas de besoin.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai trouvé des solutions adaptées à certaines de mes difficultés.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai acquis des connaissances théoriques et/ou méthodologiques.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je connais et je comprends mieux les règles implicites du monde de la recherche.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je ressens davantage de plaisir dans mes activités de recherche.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai développé des compétences de chercheur/chercheuse.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je me sens plus à l'aise dans mon rôle de chercheur/chercheuse.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre

Pas du tout Tout à fait sans réponse

38a. Merci de préciser quel est cet autre apport.

39. Dans quelle mesure les raisons suivantes vous en ont-elles empêché-e ?

Je possède déjà les connaissances et compétences nécessaires pour mener à bien ma thèse de doctorat et/ou mes activités de recherche.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Les offres existantes ne sont pas adaptées à mes besoins.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je n'ai pas le temps d'y participer.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Les offres existantes sont géographiquement trop éloignées.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je ne suis pas intéressé-e à me perfectionner sur le plan de la recherche.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Mon/ma supérieur-e (professeur-e, directeur/directrice de thèse, chef-fe de projet) n'accepte pas que j'y participe.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

A ma connaissance, aucune offre n'existe.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je préfère me débrouiller par moi-même pour répondre à mes questions en matière de recherche (lectures personnelles, aide de mon entourage, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre

Pas du tout Tout à fait sans réponse

39a. Merci de préciser quelle est cette autre raison.

40. De manière globale, avez-vous l'impression d'avoir réalisé des apprentissages depuis le début de votre assistantat ?

- oui
 non

41. Comment qualifieriez-vous ces apprentissages ?

J'ai augmenté mes connaissances.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je peux aisément restituer / répéter les connaissances acquises.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je peux aisément appliquer ce que j'ai appris dans la pratique.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai compris en profondeur un certain nombre de concepts et méthodes.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai changé ma vision de l'enseignement, de la recherche, de l'université, de ma position d'assistant-e, de mes projets professionnels, etc.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'ai changé comme personne ; j'utilise mes expériences dans ma vie quotidienne (p. ex. j'ai changé mes habitudes, mes comportements, mes attitudes, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre

Pas du tout Tout à fait sans réponse

41a. Merci de préciser quel est cet autre type d'apprentissage.

42. Merci d'indiquer les compétences de recherche que vous avez développées depuis le début de votre assistantat.

Exemples : Je suis capable de formuler une problématique de recherche, d'élaborer un questionnaire et/ou un guide d'entretien, de communiquer des résultats de recherche dans un colloque, etc.

43. Merci d'indiquer les compétences d'enseignement que vous avez développées depuis le début de votre assistantat.

Exemples : Je suis capable de planifier un séminaire sur l'ensemble d'un semestre, de construire une évaluation des apprentissages des étudiant-e-s, d'encadrer des étudiant-e-s qui rédigent un travail écrit, etc.

44. Quelles sont les compétences de recherche que n'avez pas encore développées depuis le début de votre assistantat et qui vous semblent importantes ?

Exemples : Je ne suis pas suffisamment capable de formuler une problématique de recherche, d'élaborer un questionnaire et/ou un guide d'entretien, de communiquer des résultats de recherche dans un colloque, etc.

45. Quelles sont les compétences d'enseignement que n'avez pas encore développées depuis le début de votre assistantat et qui vous semblent importantes ?

Exemples : Je ne suis pas suffisamment capable de planifier un séminaire sur l'ensemble d'un semestre, de construire une évaluation des apprentissages des étudiant-e-s, d'encadrer des étudiant-e-s qui rédigent un travail écrit, etc.

IV. Vos projets professionnels

46. Dans quelle mesure envisagez-vous les projets de carrière suivants après l'assistantat ?

J'aimerais poursuivre une carrière académique dans une université.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'aimerais poursuivre une carrière dans une haute école (Haute école spécialisée, Haute école pédagogique).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je souhaiterais faire de la recherche (dans le secteur public ou privé).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'aimerais enseigner au niveau secondaire.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je souhaiterais travailler dans le secteur public (ex : administration publique, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Je souhaiterais travailler dans le secteur privé (ex : industrie, entreprise, etc.).

Pas du tout Tout à fait sans réponse

J'aimerais créer ma propre entreprise.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre

Pas du tout Tout à fait sans réponse

46a. Merci de préciser quel est cet autre projet.

47. Parmi ces options, quel est votre projet prioritaire à l'heure actuelle ?

- Poursuivre une carrière académique dans une université
- Poursuivre une carrière dans une haute école (Haute école spécialisée, Haute école pédagogique)
- Faire de la recherche (dans le secteur public ou privé)
- Enseigner au niveau secondaire
- Travailler dans le secteur public (ex : administration publique, etc.)
- Travailler dans le secteur privé (ex : industrie, entreprise, etc.)
- Créer ma propre entreprise
- Autre : _____

48. Dans quelle mesure vos activités d'assistant-e vous paraissent-elles utiles pour vous préparer à ce projet ?

Merci de ne répondre que pour les activités que vous exercez effectivement. Si ces activités ne correspondent pas à votre situation, merci de cocher l'option « sans réponse ».

Donner un cours magistral, animer un séminaire, des séances d'exercices, des travaux pratiques et/ou un colloque de recherche

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Encadrer des étudiant-e-s lors de travaux écrits (de séminaire, de Bachelor, de Master) et/ou lors d'échanges sur des forums, des chats, etc.

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Evaluer des travaux écrits, préparer des questions d'examen, faire passer des examens oraux (y compris en tant qu'assesseur-e) et/ou corriger des examens écrits

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Mener une thèse de doctorat et/ou participer à des projets de recherche

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Publier des articles, chapitres d'ouvrages, etc. et/ou présenter des communications (présentations, posters, tables rondes, etc.) lors de congrès, colloques, conférences

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Participer à des congrès, colloques, conférences en tant qu'auditeur/auditrice

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Revoir des articles pour des revues scientifiques (peer-review)

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Préparer des demandes de fonds (bourses, subventions, fonds de recherche, etc.)

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Conseiller les étudiant-e-s (y compris comme conseiller/conseillère aux études)

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Effectuer des tâches pour mon/ma professeur-e (documentation, photocopies, présentations powerpoint, gestion de ressources sur Moodle, etc.)

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Effectuer des tâches de secrétariat (correspondance, notes de frais, etc.)

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Effectuer des tâches informatiques (correspondant-e informatique, gestion d'un site internet ou d'un blog, etc.)

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Participer à des commissions, conseils, comités

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Organiser des événements (conférence, colloque, séminaire, journée d'étude, etc.)

Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre

Pas du tout Tout à fait sans réponse

48a. Merci de préciser quelle est cette autre activité.

49. Voyez-vous dans votre entourage professionnel des ressources que vous pourriez solliciter pour vous préparer à ce projet ?

- oui
 non

50. Merci d'indiquer lesquelles.

51. Manque-t-il dans votre entourage professionnel des ressources qui vous seraient utiles pour cette préparation ?

- oui
 non

52. Merci d'indiquer lesquelles.

53. Imaginez que vous avez terminé votre assistanat. Vous devez défendre votre candidature dans l'environnement correspondant à votre projet professionnel prioritaire. Dans quelle mesure auriez-vous envie de mettre en évidence les compétences suivantes ?

Mes compétences de chercheur/chercheuse, ma thèse de doctorat
Pas du tout Tout à fait sans réponse

Mes compétences pédagogiques, mon expérience d'enseignement
Pas du tout Tout à fait sans réponse

Mes compétences organisationnelles (gestion de projet, planification, coordination, etc.)
Pas du tout Tout à fait sans réponse

Mes compétences sociales (travail en équipe, gestion des conflits, etc.)
Pas du tout Tout à fait sans réponse

Autre
Pas du tout Tout à fait sans réponse

53a. Merci de préciser quelles sont ces autres compétences.

V. Informations personnelles

54. Sexe :

- Féminin
- Masculin

55. Age :

56. Langue maternelle :

- Français
- Allemand
- Autre : _____

57. Etat civil :

- Célibataire
- Marié-e ou vivant en concubinage
- Autre : _____

58. Nombre d'enfants :

59. Dans un deuxième temps, je souhaiterais poursuivre cette recherche par des entretiens individuels. Il s'agirait d'un rendez-vous d'une heure environ, fixé à votre convenance dans les prochains mois. Les données seront traitées de manière confidentielle. Seriez-vous d'accord de participer à cette seconde phase de mon étude ?

- oui
- non

60. Merci d'indiquer l'adresse de messagerie à laquelle je pourrai vous joindre ultérieurement si nécessaire :

61. L'entretien pourra être fait en français, en allemand ou en anglais. Merci d'indiquer votre langue de préférence.

- Français
- Allemand
- Anglais

62. Si vous souhaitez recevoir les résultats de cette enquête, merci d'indiquer votre adresse de messagerie.

63. Avez-vous des remarques ou commentaires concernant le thème de la recherche ou l'enquête elle-même ?

Merci beaucoup pour votre aide.

Veuillez fermer la fenêtre pour quitter le questionnaire.

Annexe 2. Guide d'entretien (version 1 provisoire)

Bonjour,

Tout d'abord, merci encore une fois d'avoir accepté cet entretien. Ta participation est très précieuse pour ma recherche.

L'objectif de cette interview est de mieux comprendre comment s'est déroulée pour toi l'expérience de l'assistantat. L'important pour moi est d'obtenir ta représentation de l'assistantat et de discuter de ton expérience personnelle. Il s'agit d'un entretien compréhensif, il n'y a donc pas de réponses justes ou fausses.

Nous prendrons en compte l'assistantat dans sa globalité, ce qui veut dire que tous les domaines d'activité peuvent être abordés (enseignement, recherche et activités annexes ; activités réalisées individuellement et en collaboration).

Je souhaiterais enregistrer notre entretien afin de garantir la fidélité des données récoltées. Il sera ensuite intégralement retranscrit. Une fois les données analysées, tu auras la possibilité de valider l'analyse et de la compléter lors d'une seconde entrevue. Les données seront traitées de manière anonyme et confidentielle. Es-tu d'accord que j'enregistre l'interview ?

Question 1

Pour commencer, j'aimerais que tu me racontes ton expérience d'assistant-e, depuis ton engagement jusqu'à aujourd'hui. Si cela peut t'aider, voici du papier, une ligne temporelle et des stylos. Tu peux bien sûr prendre un moment pour réfléchir et prendre quelques notes.

-> *matériel : lignes du temps, feuilles vierges, stylos de différentes couleurs*

-> *temps de réflexion et de prise de notes*

Relances possibles :

- Quelles étaient tes motivations pour postuler en tant qu'assistant-e ?
- Comment cette expérience s'insère-t-elle dans ton parcours personnel et professionnel (études, expériences professionnelles antérieures et/ou parallèles, projets professionnels) ?
- Peux-tu dégager des thèmes majeurs dans ton expérience ? Peux-tu situer ces derniers dans le temps ? T'est-il possible de diviser ton expérience en étapes / phases ?
- Quels sont pour toi les aspects positifs et négatifs de l'assistantat tel que tu le vis / l'as vécu ?
- A quels moments as-tu eu l'impression d'apprendre / de progresser ? Peux-tu me raconter quelques moments clés ?
 - expérience et réflexion personnelles (enseignement, conférences, publications)
 - échange avec les pairs et collègues
 - échange avec les supérieurs (professeur-e, superviseur-e de thèse, autre)
 - participation à des offres de professionnalisation (école doctorale, formation continue, cours et ateliers, mentoring)
- Quelles ont été les personnes importantes, qui ont fait que tu as appris / progressé ? Peux-tu m'expliquer ce que ces personnes ont fait pour que leur action te soit profitable ?

- pairs / collègues
- supérieur-e (professeur-e, superviseur-e de thèse, autre)
- autres significatifs
- Quelles difficultés as-tu rencontrées qui ont freiné ton apprentissage / ta progression ?
 - personnelles : charge familiale, autre activité en parallèle
 - structurelles : surcharge / gestion du temps, travail en équipe, relations avec les supérieurs

Question 2

Peux-tu me dire ce que l'assistantat t'a apporté, en quoi cette expérience a été bénéfique pour toi ?

Relances possibles :

- Qu'as-tu appris ?
 - connaissances et compétences disciplinaires, génériques et professionnelles
 - attitudes, socialisation professionnelle
 - identité professionnelle
 - avancement de la thèse
 - expérience d'enseignement et de recherche
- En quoi te sens-tu différent-e aujourd'hui par rapport à tes débuts d'assistant-e ?
- Qu'attends-tu de la suite/fin de ton assistantat ?

Question 3

Comment décrirais-tu en quelques mots ton travail d'assistant-e à une personne qui ne le connaît pas ?

Relances possibles :

- Quelles sont pour toi les activités les plus importantes dans l'assistantat ?
- Quels sont pour toi les points les plus positifs de l'assistantat ?

Question 4

A ce stade de ton assistantat, comment envisages-tu ton avenir professionnel ?

Relances possibles :

- Quels sont tes projets professionnels ? Quel est ton projet idéal ?
- Quelles sont les compétences que tu pourrais faire valoir lors d'une postulation ?
 - enseignement
 - recherche
 - compétences sociales
 - compétences organisationnelles
 - autres
- As-tu l'impression que l'assistantat t'a donné la possibilité de te préparer au(x) projet(s) de carrière que tu envisages ?

Question 5

Si tu repenses aux moments où tu as rencontré des difficultés, peux-tu me dire de quoi tu aurais eu besoin pour que ton assistantat se passe (encore) mieux, pour que cette expérience te soit (encore) plus profitable ?

Relances possibles :

- Quel type de soutien t'aurait été utile pour mener à bien tes tâches quotidiennes ?
- Si c'était à refaire, que ferais-tu différemment ?
- En prévision de la suite de ton assistantat, quels seraient tes besoins ? Vois-tu des aspects que tu pourrais changer toi-même ?

Question 6

Si tu pouvais formuler des recommandations à l'égard des divers acteurs afin de faire de l'assistantat un poste (encore) plus attractif et profitable à l'assistant-e, que leur dirais-tu ?

Relances possibles :

- Que dirais-tu à quelqu'un intéressé par l'assistantat ?
- Que dirais-tu aux professeurs ?
- Que dirais-tu aux superviseurs de thèse ?
- Que dirais-tu aux services institutionnels (Centre de Didactique Universitaire, Service Promotion Recherche, autre) ?
- Que dirais-tu à la direction de l'institution ?

Question 7

J'ai réalisé une première analyse de tes réponses au questionnaire. Certains aspects m'ont particulièrement interpellée, que je souhaiterais approfondir avec toi afin de mieux saisir ta position à ce propos.

-> matériel : liste des questions complémentaires

Question 8

Voici maintenant du papier et des stylos. Afin que je comprenne bien dans quel contexte tu travailles comme assistant-e, pourrais-tu dessiner un schéma de ton environnement de travail actuel et me l'expliquer ?

-> matériel : feuilles vierges, stylos de différentes couleurs

Relances possibles :

- Indique les différentes entités dont tu fais partie.
- Indique les personnes importantes pour toi dans le cadre de ton assistantat et de ton doctorat.
- Indique les services ou groupes importants pour toi dans le cadre de ton assistantat et de ton doctorat.

Question 9

Pour terminer, voici un questionnaire d'auto-évaluation comprenant quatre listes de compétences. Merci d'indiquer pour chaque item dans quelle mesure tu estimes posséder la compétence concernée à l'heure actuelle.

-> matériel : questionnaire d'auto-évaluation

Annexe 3. Questionnaire d'auto-évaluation

A l'heure actuelle, dans quelle mesure estimez-vous posséder chacune des compétences suivantes ?

0 = Je n'ai pas du tout développé cette compétence.

1 = Je me suis familiarisé-e avec cette compétence, mais je ne me sens pas encore sûr-e de moi.

2 = J'ai partiellement développé cette compétence, mais j'ai encore besoin d'aide ou de conseil pour la mettre en œuvre.

3 = J'ai pleinement acquis cette compétence et je peux la mettre en œuvre de manière totalement autonome.

X = Je n'ai pas du tout développé cette compétence et je ne suis pas intéressé-e à la développer, car elle n'est pas importante pour moi.

Si vous le souhaitez, vous pouvez également ajouter des compétences qui vous semblent importantes dans les cases laissées vides pour chaque section. Merci alors de vous auto-évaluer pour chacune d'entre elles.

Compétences liées à l'enseignement	Auto-évaluation				
	0	1	2	3	X
Concevoir et planifier des activités d'enseignement et d'apprentissage					
Utiliser des méthodes d'enseignement et d'apprentissage variées					
Organiser l'apprentissage sous forme de travail individuel et soutenir les apprenant-e-s à chaque étape					
Organiser des travaux de groupe et accompagner le travail des groupes					
Choisir et utiliser des médias et des moyens de communication variés (ordinateur, internet, rétroprojecteur, images, films, etc.) dans mon enseignement					
Adapter mes méthodes d'enseignement et d'évaluation aux différences interindividuelles (genre, contexte culturel, etc.) entre étudiant-e-s					
Susciter et soutenir la motivation des étudiant-e-s					
Donner des feedbacks aux étudiant-e-s par oral et par écrit					
Encadrer des étudiant-e-s lors de travaux écrits (de séminaire, de Bachelor, de Master)					
Evaluer les apprentissages des étudiant-e-s (travaux écrits, examens écrits et oraux (y compris en tant qu'assesseur-e), etc.)					
Conseiller les étudiant-e-s (y compris comme conseiller/conseillère aux études)					
Evaluer et réguler mon enseignement					
Engager une réflexion personnelle sur ma pratique d'enseignement, réfléchir à mon rôle et à mes compétences d'enseignant-e					
M'affirmer dans ma position d'enseignant-e, augmenter ma confiance en moi en tant qu'enseignant-e					

Compétences liées à la recherche	Auto-évaluation				
	0	1	2	3	X
Planifier une recherche en formulant les buts et les étapes du projet et en priorisant les activités					
Mener une recherche en assurant la gestion des ressources (humaines, matérielles, etc.)					
Connaître et utiliser les instruments de financement					
Connaître les récentes avancées dans mon domaine et dans les domaines annexes et pouvoir mobiliser ces connaissances					
Reconnaître et valider un problème, identifier des problèmes nouveaux, formuler une problématique de recherche					
Identifier et utiliser les ressources bibliographiques adéquates et d'autres sources d'information pertinentes					
Faire avancer les connaissances dans mon domaine de recherche, développer des concepts théoriques					
Comprendre et appliquer les méthodologies de recherche (récolte, analyse et interprétation des données)					
Utiliser les technologies de manière efficace (p. ex. pour rechercher et gérer les références bibliographiques, enregistrer et présenter l'information, etc.)					
Faire une analyse critique de mes résultats et de ceux d'autres chercheurs/chercheuses					
Présenter et défendre de manière claire et constructive mon projet de recherche et mes résultats					
Publier des articles, chapitres d'ouvrages, etc. à partir de mes recherches					
Présenter des communications (présentations, posters, tables rondes, etc.) à partir de mes recherches					
Ecrire clairement et dans un style approprié aux buts					
Présenter oralement de manière claire et adaptée à l'audience					
Contribuer à la compréhension publique de mon champ de recherche					
Documenter la progression de ma recherche					
Connaître mes droits et ceux des autres chercheurs/chercheuses (copyright, plagiat, protection des données, propriété intellectuelle, etc.) et en tenir compte					
Démontrer une pratique responsable qui prend en compte les standards de mon institution, les considérations éthiques et la responsabilité envers la société					
Engager une réflexion personnelle sur ma pratique de recherche, réfléchir à mon rôle et à mes compétences de chercheur/chercheuse					
M'affirmer dans ma position de chercheur/chercheuse, augmenter ma confiance en moi en tant que chercheur/chercheuse					

Compétences liées au travail en équipe et en réseau	Auto-évaluation				
	0	1	2	3	X
Communiquer et collaborer avec mes supérieurs, mes collègues et mes pairs, au sein de mon institution et de la communauté scientifique					
Comprendre l'impact de mes comportements sur les autres lors du travail en équipe et en tenir compte dans les interactions					
Développer, maintenir et mobiliser mes réseaux professionnels					
Analyser mon environnement professionnel et développer des stratégies d'action appropriées					
Engager le dialogue avec mes supérieurs, mes collègues et mes pairs sur les pratiques professionnelles (recherche, enseignement, etc.)					
Prévenir et gérer les conflits au sein de mon équipe de travail					
M'engager dans la vie académique de mon institution (p. ex. en participant à des commissions, conseils, etc.)					
M'engager dans la communauté scientifique (p. ex. en faisant partie de réseaux, comités, etc.)					
Contribuer efficacement aux tâches académiques qui me reviennent (recherche, enseignement, administration)					

Compétences liées à mon développement professionnel et à la gestion de ma carrière	Auto-évaluation				
	0	1	2	3	X
Identifier et utiliser les ressources disponibles dans mon environnement pour résoudre des problèmes et trouver des solutions adaptées à mes difficultés					
Analyser mon expérience et en tirer parti pour progresser et m'améliorer					
Démontrer ma volonté et ma capacité à apprendre et à développer mes compétences					
Réfléchir sur la transférabilité de mes compétences à d'autres environnements de travail					
Identifier mes besoins de perfectionnement, identifier et mettre en œuvre des moyens d'augmenter mon employabilité					
Réfléchir sur la gamme d'opportunités de carrière à l'intérieur et l'extérieur de l'Université et du monde académique					
Présenter efficacement mes compétences, mes atouts et mes expériences dans mon CV, et lors de postulations et d'entretiens d'embauche					
Gérer la progression de ma carrière, me fixer des buts réalistes et atteignables					
Connaître et comprendre les règles implicites du monde de la recherche et de l'enseignement supérieur et en tenir compte dans la gestion de ma carrière					

Remarques

Sources

Kompetenzprofile, für deren Weiterentwicklung kollegiale Unterrichtshospitationen grundsätzlich geeignet sind. Dissertationsprojekt von Patrizia Salzmann (2010), Departement Erziehungswissenschaften, Universität Freiburg.

Référentiel de compétences du dispositif de formation Did@cTIC, Centre de Didactique Universitaire, Université de Fribourg.

Questionnaire sur le développement professionnel des assistant-e-s. Projet de thèse de Marie Lambert (2011), Centre de Didactique Universitaire, Université de Fribourg.

UK Research Councils (2001). *Joint Statement of the UK Research Councils' Training Requirements for Research Students*. Available at <http://www.vitae.ac.uk/cms/files/RCUK-Joint-Skills-Statement-2001.pdf>

Annexe 4. Guide d'entretien (version 2 définitive)

Bonjour,

Tout d'abord, merci encore une fois d'avoir accepté cet entretien. Ta participation est très précieuse pour ma recherche.

L'objectif de cette interview est de mieux comprendre comment s'est déroulée pour toi l'expérience de l'assistantat. L'important pour moi est d'obtenir ta représentation de l'assistantat et de discuter de ton expérience personnelle. Il s'agit d'un entretien compréhensif, il n'y a donc pas de réponses justes ou fausses.

Nous prendrons en compte l'assistantat dans sa globalité, ce qui veut dire que tous les domaines d'activité peuvent être abordés (enseignement, recherche et activités annexes ; activités réalisées individuellement et en collaboration).

Je souhaiterais enregistrer notre entretien afin de garantir la fidélité des données récoltées. Il sera ensuite intégralement retranscrit. Une fois les données analysées, tu auras la possibilité de valider l'analyse et de la compléter lors d'une seconde entrevue. Les données seront traitées de manière anonyme et confidentielle. Es-tu d'accord que j'enregistre l'interview ?

Question 1

Pour commencer, j'aimerais que tu me racontes ton expérience d'assistant-e, depuis ton engagement jusqu'à aujourd'hui. Tu pourras te concentrer en particulier sur les aspects suivants :

- T'est-il possible de diviser ton expérience en étapes / phases ?
- Peux-tu nommer ces diverses étapes / phases, leur donner une sorte de titre ?

Si cela peut t'aider, voici du papier, une ligne temporelle et des stylos. Tu peux bien sûr prendre un moment pour réfléchir et prendre quelques notes.

-> *matériel : lignes du temps, feuilles vierges, stylos de différentes couleurs*

-> *temps de réflexion et de prise de notes*

Relances possibles :

- Quelles étaient tes motivations pour postuler en tant qu'assistant-e ?
- Comment cette expérience s'insère-t-elle dans ton parcours personnel et professionnel (études, expériences professionnelles antérieures et/ou parallèles, projets professionnels) ?
- Quels sont pour toi les aspects positifs et négatifs de l'assistantat tel que tu le vis / l'as vécu ?

Question 2

Tu m'as donné une vision globale de ton expérience d'assistant-e et des phases principales. J'aimerais maintenant qu'on se concentre sur les moments où tu as eu l'impression d'apprendre, de progresser. Peux-tu identifier des situations spécifiques ? Peux-tu me raconter comment cela s'est passé pour toi concrètement ?

Si la personne n'a pas d'idée ou pour compléter :

Pour t'aider, voici des cartes proposant quelques exemples de situations. Quelles sont celles que tu as vécues personnellement, qui désignent une situation qui t'a aidé-e à apprendre, à progresser ? Peux-tu me raconter comment cela s'est passé pour toi concrètement ?

La personne choisit les éléments qui correspondent à sa situation et raconte quelques expériences.

Y a-t-il encore d'autres éléments que tu souhaiterais ajouter ?

La personne complète si elle le souhaite.

-> matériel : cartes avec exemples de situations :

- échanger avec un-e autre assistant-e ou doctorant-e sur ma pratique d'enseignement ou de recherche
- échanger avec un-e collègue plus expérimenté-e sur ma pratique d'enseignement ou de recherche
- recevoir du soutien de ma/mon professeur-e à propos de mes activités d'enseignement
- recevoir du soutien de ma/mon superviseur-e de thèse à propos de mon projet de recherche
- recevoir un retour positif de mes étudiant-e-s sur ma pratique d'enseignement
- recevoir du soutien d'une personne de mon entourage personnel

- réaliser mes propres activités de recherche (présenter mon projet de thèse dans un colloque ou une conférence, préparer une publication scientifique, etc.)
- assister à un colloque ou une conférence comme auditeur/auditrice, observer d'autres chercheurs/chercheuses
- collaborer aux activités de recherche de mon équipe ou département
- réaliser mes propres activités pédagogiques (enseignement, accompagnement des étudiant-e-s, évaluation, etc.)
- assister à l'enseignement d'une autre personne, observer d'autres enseignant-e-s

- participer à une école doctorale ou un programme doctoral
- participer à un programme de mentoring pour l'enseignement ou la recherche
- participer à un cours, un atelier, un séminaire ou une formation continue pour l'enseignement ou la recherche

Question 3

Peux-tu me dire ce que l'assistantat t'a apporté, en quoi cette expérience a été bénéfique pour toi ?

Relances possibles :

- Qu'as-tu appris ?
 - connaissances et compétences disciplinaires, génériques et professionnelles
 - attitudes, socialisation professionnelle
 - identité professionnelle
 - avancement de la thèse
 - expérience d'enseignement et de recherche
- En quoi te sens-tu différent-e aujourd'hui par rapport à tes débuts d'assistant-e ?
- Qu'attends-tu de la suite/fin de ton assistantat ?

Question 4

Si tu repenses aux moments où tu as rencontré des difficultés, peux-tu me dire de quoi tu aurais eu besoin pour que ton assistanat se passe (encore) mieux, pour que cette expérience te soit (encore) plus profitable ?

Relances possibles :

- Quel type de soutien t'aurait été utile pour mener à bien tes tâches quotidiennes ?
- Si c'était à refaire, que ferais-tu différemment ?
- En prévision de la suite de ton assistanat, quels seraient tes besoins ? Vois-tu des aspects que tu pourrais changer toi-même ?

Question 5

J'ai réalisé une première analyse de tes réponses au questionnaire. Certains aspects m'ont particulièrement interpellée, que je souhaiterais approfondir avec toi afin de mieux saisir ta position à ce propos.

-> *matériel : liste des questions complémentaires*

Question 6

Pour terminer, voici un questionnaire d'auto-évaluation comprenant quatre listes de compétences. Merci d'indiquer pour chaque item dans quelle mesure tu estimes posséder la compétence concernée à l'heure actuelle.

-> *matériel : questionnaire d'auto-évaluation*

Annexe 5. Canevas de validation

Merci d'avoir accepté cette seconde entrevue.

1. objectifs de la rencontre
 - a. présenter l'analyse et en rendre compte à la personne concernée
 - b. valider et év. amender l'analyse
 - c. compléter le recueil de données

2. présentation de la démarche utilisée
 - a. enregistrement de l'entretien
 - b. transcription de l'entretien
 - c. analyse catégorielle de la transcription
 - d. description complète des résultats
 - e. analyse
 - f. résumé de l'analyse sous forme de schémas (E et R)

3. présentation et discussion des schémas
 - a. ressenti / émotions : Que penses-tu de l'analyse réalisée ? Te sens-tu compris-e / pas compris-e / mis-e en cause ? Cette analyse correspond-elle à ta situation ?
 - b. alignement (buts-conditions-stratégies-produits) : Es-tu surpris-e de cette analyse ou pas ? Avais-tu déjà perçu la situation comme ça avant ? Ou la découvres-tu sous un nouveau jour ?

4. révision : y a-t-il des choses à ajouter ou à supprimer dans les schémas ?

5. suite depuis l'entretien
 - a. Que s'est-il passé depuis l'entretien ?
 - b. Comment les choses ont-elles évolué au niveau de l'enseignement et de la recherche ? Comment vois-tu ces deux domaines à l'heure actuelle ?

6. bilan de ta participation à la recherche
 - a. As-tu appris quelque chose sur toi-même ?
 - b. Cela t'a-t-il intéressé-e ?
 - c. As-tu trouvé cela facile ou pas ?

Annexe 6. Extrait de fichier généré par NVivo après le codage d'une transcription d'entretien

Première page du cas de Laura

Coding Summary Report

Project: Entretiens thèse
Generated: 06.12.2012 15:04

Coding By

<u>Name</u>	<u>Initials</u>
lambertm	ML
Total Users	1

Éléments internes\Entretien Laura 16.12.11 Audio

<u>Node Coding</u>	<u>References</u>	<u>Coverage</u>
Nœuds hiérarchiques\1. Expérience de l'assistantat\1.1 Motivations pour postuler	1	0.56%
<i>Reference 1</i>	<i>Coverage</i>	<i>0.56%</i>
	<i>Row 59</i>	<i>Character Range</i>
		<i>Timespan</i>
		111 - 156
		00:18:13:60 - 00:18:52:63
je pensais que je voulais faire une thèse là		

<u>Node Coding</u>	<u>References</u>	<u>Coverage</u>
Nœuds hiérarchiques\1. Expérience de l'assistantat\1.3 Activités réalisées	3	3.30%
<i>Reference 1</i>	<i>Coverage</i>	<i>0.56%</i>
	<i>Row 59</i>	<i>Character Range</i>
		<i>Timespan</i>
		4 - 538
		00:18:13:60 - 00:18:52:63

Alors au début en fait c'était prévu, au début j'avais juste un contrat à 50% pour quelques mois parce que je pensais que je voulais faire une thèse là mais, j'sais pas, ils devaient juste regarder dans quoi j'allais être mise. Donc le projet sur lequel je travaillais c'est celui sur lequel j'ai continué ensuite à faire ma thèse, mais pendant les deux premiers mois, c'était pas sûr que je pourrais continuer, c'était juste un moment.

<i>Reference 2</i>	<i>Coverage</i>	<i>0.37%</i>
	<i>Row 61</i>	<i>Character Range</i>
		<i>Timespan</i>
		4 - 291
		00:18:55:70 - 00:19:21:42

En fait moi j'ai un contrat, pour que je sois payée la même chose que les autres gens qui ont des salaires de Fonds national, il faut comme ça: quand on est payé par l'uni, il nous donne des 62% environ d'assistant, et puis du coup ben on travaille forcément à 100% ou même un peu plus.

<i>Reference 3</i>	<i>Coverage</i>	<i>2.36%</i>
	<i>Row 8</i>	<i>Character Range</i>
		<i>Timespan</i>
		14 - 414
		00:01:13:80 - 00:03:58:15

alors pour moi le début c'était quand j'étais engagée, c'est qu'au début on m'avait dit que j'allais être engagée comme assistante pour donner des TP, donc c'était clairement dirigé vers l'enseignement, en puis en fait c'était avant que je trouve vraiment mon projet de thèse, donc j'étais engagée pour donner des TP et pour donner un coup de main sur une recherche qui ensuite est devenue ma thèse.

Annexe 7. Présentation détaillée des résultats de recherche

Dans cette annexe sont présentés les résultats détaillés de la recherche. Les synthèses ont été présentées dans le corps de la thèse (chapitre IV – Présentation des résultats).

Nous commencerons par les résultats de l'étude quantitative. Les analyses réalisées ont permis de dresser un état des lieux de la situation actuelle de l'assistantat à l'Université de Fribourg et ont fourni de premiers éléments de réponse à nos questions de recherche. Des tendances générales pour l'échantillon global ainsi que pour divers sous-groupes de répondants (déterminés en fonction du sexe, de l'âge, de la faculté d'appartenance, etc.) ont été dégagées.

Dans un deuxième temps, les résultats de l'étude qualitative seront présentés. Les analyses effectuées ont permis de faire ressortir des aspects très concrets de l'expérience des assistants interviewés et de comprendre en profondeur leur vécu et le sens qu'ils leur donnent. Elles ont aussi conduit à une meilleure compréhension des résultats de l'étude quantitative, les résultats qualitatifs venant illustrer et compléter, mais aussi parfois interroger et remettre en question les résultats quantitatifs.

7.1 Résultats de l'étude quantitative

Les résultats de l'analyse des réponses au questionnaire sont présentés question par question, en suivant l'ordre de la liste ci-dessous :

- les motivations à postuler comme assistant (p. 33)
- les motivations à commencer une thèse (p. 41)
- les raisons de ne pas commencer une thèse (p. 49)
- la correspondance de l'assistantat aux attentes préalables (p. 51)
- le sentiment de préparation durant l'assistantat (p. 57)
- la mobilisation des ressources en cas de difficultés liées aux activités de recherche (p. 65)
- les besoins de ressources supplémentaires en cas de difficultés liées aux activités de recherche (p. 74)
- la mobilisation des ressources en cas de difficultés liées aux activités d'enseignement (p. 76)
- les besoins de ressources supplémentaires en cas de difficultés liées aux activités d'enseignement (p. 86)
- la participation à des offres de soutien à l'enseignement (p. 89)
- les motivations à participer à des offres de soutien à l'enseignement (p. 91)
- les bénéfices perçus de la participation à des offres de soutien à l'enseignement (p. 96)
- les raisons de la non participation à des offres de soutien à l'enseignement (p. 101)
- la participation à des offres de soutien à la recherche (p. 103)
- les motivations à participer à des offres de soutien à la recherche (p. 106)
- les bénéfices perçus de la participation à des offres de soutien à la recherche (p. 110)
- les raisons de la non participation à des offres de soutien à la recherche (p. 113)
- la perception de l'assistantat comme fournissant des opportunités d'apprentissage (p. 115)
- les compétences de recherche développées durant l'assistantat (p. 116)
- les compétences d'enseignement développées durant l'assistantat (p. 117)
- les compétences de recherche pas encore développées durant l'assistantat (p. 118)
- les compétences d'enseignement pas encore développées durant l'assistantat (p. 120)
- les projets de carrière envisagés après l'assistantat (p. 121)
- le projet de carrière prioritaire après l'assistantat (p. 127)
- l'utilité perçue de l'assistantat pour la préparation de la carrière (p. 128)
- la perception de l'entourage professionnel comme fournissant des ressources pour préparer son avenir (p. 134)
- la perception de l'entourage professionnel comme présentant un déficit de ressources pour préparer son avenir (p. 138)

La formulation exacte des questions peut être visualisée dans le questionnaire disponible en Annexe 1. Pour chaque question, les résultats des diverses analyses réalisées sont détaillés, toujours dans le même ordre : 1) aperçu général des réponses ; 2) analyses par sous-groupes ; 3) identification des composantes principales (analyse factorielle exploratoire). Pour rappel, les trois types d'analyse n'ont pas été menés pour chaque question (pour les détails : cf. chapitre III – Méthodes de recherche).

7.1.1 Les motivations à postuler comme assistant

Une première question concernait les raisons ayant poussé les répondants au questionnaire à s'intéresser à l'assistantat (question 14). Divers types de buts avaient été identifiés a priori, tels des buts d'apprentissage, des buts de carrière, des buts de socialisation professionnelle et des buts pragmatiques. S'agissait-il d'avoir un salaire, d'acquérir une expérience après les études, de faciliter leurs débuts dans la carrière académique, etc. ? Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 1 : Raisons de postuler comme assistant (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 121)

Items	Moyenne	Ecart-type
J'étais intéressé-e à travailler dans la discipline choisie.	1.52	0.84
Je voulais développer des compétences.	1.35	0.87
Ce poste me permettait d'obtenir un financement pendant mon doctorat.	1.18	1.14
J'étais intéressé-e par l'enseignement universitaire et le contact avec les étudiant-e-s.	0.87	1.23
Ce poste me permettait de conjuguer recherche et enseignement.	0.87	1.20
J'ai envisagé ce poste comme une occasion de formation continue après mes études.	0.78	1.34
On m'a proposé une place d'assistant-e.	0.76	1.59
Je voulais acquérir une expérience professionnelle.	0.61	1.33
Je voulais faciliter mon entrée dans l'enseignement supérieur (université ou haute école).	0.28	1.43
J'ai envisagé ce poste comme un bon début en vue d'une carrière académique.	0.20	1.41
Je souhaitais développer un réseau de relations professionnelles.	0.08	1.30
Je n'avais aucun autre projet professionnel précis à ce moment-là.	-0.42	1.48

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 1), on remarque que les raisons principales ayant poussé les assistants à postuler pour leur mandat actuel à l'Université de Fribourg sont les suivantes : ils étaient intéressés à travailler dans la discipline choisie ($\mu = 1.52$) ; ils voulaient développer des compétences ($\mu = 1.35$) ; ce poste leur permettait d'obtenir un financement pendant leur doctorat ($\mu = 1.18$). D'autres éléments semblent avoir une certaine importance pour les

répondants : l'intérêt pour l'enseignement universitaire et le contact avec les étudiants ($\mu = 0.87$) ; la combinaison recherche-enseignement propre à l'assistantat ($\mu = 0.87$) ; l'envie de continuer à se former ($\mu = 0.78$) ; le fait qu'on leur ait proposé une place d'assistant ($\mu = 0.76$) ; l'envie d'acquérir une expérience professionnelle ($\mu = 0.61$).

A l'inverse, le fait de postuler comme assistant ne semble pas être un choix par défaut ($\mu = -0.42$ pour l'item « Je n'avais aucun autre projet professionnel précis à ce moment-là »). L'assistantat n'est pas non plus massivement considéré comme un bon début en vue d'une carrière académique ($\mu = 0.20$). D'autres aspects ne semblent pas représenter de forts incitateurs à postuler : l'envie de développer un réseau de relations professionnelles est assez faible ($\mu = 0.08$), de même que l'envie de faciliter son entrée dans l'enseignement supérieur ($\mu = 0.28$).

Cependant, les écarts-types relativement élevés – ils sont situés entre 0.84 et 1.59 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les assistants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances. A noter toutefois que les écarts-types les moins élevés ($SD = 0.84$ et $SD = 0.87$) correspondent aux deux items ayant obtenu les moyennes les plus hautes ($\mu = 1.52$ et $\mu = 1.35$). Cette relativement bonne homogénéité de réponse autour de scores élevés renforce l'importance des deux motivations principales ayant poussé les répondants à postuler pour l'assistantat, à savoir l'intérêt pour la discipline de travail et l'envie de développer des compétences.

En résumé, on remarque que les motivations principales à postuler comme assistant relèvent avant tout de buts d'apprentissage (notamment l'intérêt pour la discipline choisie et l'envie de développer des compétences, ainsi que l'envie de continuer à se former), sans négliger l'importance des buts pragmatiques (surtout le fait d'avoir un salaire pendant le doctorat). Le fait qu'on leur ait proposé une place d'assistant joue un rôle, mais pas le plus central pour nos répondants. En lien avec cela, on peut relever que la relation avec le supérieur semble importante, comme l'indique un répondant ayant coché la case « Autre » à la question 14 et mentionné la « bonne relation avec la responsable de la chaire » (trad.)¹ dans laquelle il travaille comme une motivation à postuler (répondant n°30) ; cet aspect apparaît également dans les résultats de l'étude qualitative. De plus, les assistants ne semblent pas avoir choisi le poste car ils ne savaient pas que faire d'autre, ce qui est cohérent avec les buts d'apprentissages poursuivis lors de la postulation pour l'assistantat. Les buts de carrière et les buts de socialisation professionnelle paraissent moins importants, surtout le fait de considérer l'assistantat comme un bon début en vue d'une carrière académique ou de vouloir faciliter son entrée dans l'enseignement supérieur. Ceci peut être expliqué par deux raisons pouvant agir de concert : premièrement, l'assistantat n'apparaît pas comme la bonne façon de faire démarrer sa carrière ; deuxièmement, les assistants sont surtout guidés par d'autres motivations, comme les buts d'apprentissage et les buts pragmatiques. Finalement, vu l'importance des buts d'apprentissage,

¹ Texte original : « Gute Beziehung zur Lehrstuhlinhaberinn »

couplés à un intérêt marqué pour l'enseignement universitaire et la combinaison recherche-enseignement offerte par l'assistantat, on peut dire que les répondants au questionnaire se voient comme des professionnels en développement et considèrent l'assistantat comme une phase d'apprentissage et de formation à même de soutenir leur développement professionnel pour l'enseignement et la recherche. Ces résultats vont dans le sens de la perspective développementale identifiée dans la revue de littérature (Bellows, 2008 ; Nyquist & Sprague, 1998 ; Smith, 2001), qui met en évidence des évolutions dans différents domaines, notamment pédagogique et scientifique.

2) Analyses par sous-groupes

Par la suite, nous avons comparé les réponses aux items en fonction de différentes variables « indépendantes ». Pour ce faire, comme décrit dans le chapitre méthodologique, des tableaux croisés ont été établis. Nous n'allons pas présenter ici tous les détails de ces tableaux, mais seulement une sélection des résultats les plus pertinents pour notre objectif, à savoir différencier les réponses entre plusieurs groupes de répondants. Pour la question concernant les motivations des assistants à postuler, nous avons regardé les proportions de répondants ayant coché la case « Tout à fait » (+2) de l'échelle de Likert pour chaque item. Nous avons relevé les trois pourcentages les plus élevés, ce qui correspond aux trois items ayant rassemblé le plus de répondants de chaque catégorie sur l'échelon « Tout à fait » (+2), et donc aux trois raisons principales de postulation pour chaque groupe de répondants ; il peut arriver que plus de trois items aient été relevés dans le cas où plusieurs items avaient obtenu le même taux de réponse. Pour cette question, quatre variables « indépendantes » ont été retenues pour établir les tableaux croisés : le **sexe**, l'**âge**, la **langue maternelle** et la **faculté d'appartenance**. Les résultats se présentent comme suit pour les différentes catégories de répondants lorsqu'ils indiquent les motivations principales les ayant poussés à postuler pour l'assistantat.

- **Femmes** : l'intérêt pour la discipline (67.7% des femmes ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item), le salaire pendant le doctorat (67.2%), le fait qu'on leur ait proposé une place (55.7%)
- **Hommes** : l'intérêt pour la discipline (62.7% des hommes ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item), l'envie de développer des compétences (59.3%), le fait qu'on leur ait proposé une place (51.7%)

Il semblerait que femmes et hommes soient partiellement guidés par les mêmes motivations : l'intérêt pour la discipline dans laquelle ils travaillent et le fait qu'on leur ait proposé une place sont tout aussi importants dans les deux groupes. En revanche, l'aspect financier s'avère plus important pour les femmes que pour les hommes. Quant au fait de vouloir développer des compétences, il semble plus important pour les hommes que pour les femmes ; à noter que 53.2% des femmes ont quand même

coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne figure pas dans les trois premières raisons de ce groupe pour avoir postulé.

- **Moins de 30 ans** : l'intérêt pour la discipline (65.2%), le fait qu'on leur ait proposé une place (58.5%), l'envie de développer des compétences (53.0%)
- **30-34 ans** : l'envie de développer des compétences (72.5%), l'intérêt pour la discipline (67.5%), l'intérêt pour l'enseignement universitaire et le contact avec les étudiants (62.5%)
- **35-39 ans** : l'intérêt pour la discipline (77.8%), le salaire pendant le doctorat (55.6%), l'envie de développer des compétences (44.4%), le fait qu'on leur ait proposé une place (44.4%)
- **40 ans et plus** : le salaire pendant le doctorat (50.0%), l'envie de continuer à se former (33.3%), l'intérêt pour la combinaison recherche-enseignement (33.3%), l'intérêt pour la discipline (33.3%), le fait qu'on leur ait proposé une place (33.3%)

On remarque une motivation partagée par les différentes classes d'âge, à savoir l'intérêt pour la discipline. Le fait qu'on leur ait proposé une place a également été un déclencheur pour trois groupes sur quatre ; à noter que 51.3% des 30-34 ans ont quand même coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne figure pas dans les trois premières raisons de ce groupe pour avoir postulé. Enfin, l'aspect financier s'avère plus central pour les assistants plus âgés (dès 35 ans) que pour les plus jeunes, même si tous les groupes jugent cet aspect important (respectivement 52.3% des moins de 30 ans et 60.0% des 30-34 ans ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne figure pas parmi les trois premières motivations de ces groupes pour avoir postulé). Enfin, l'envie de développer des compétences est partagée par trois groupes sur quatre ; en outre, on remarque que 50.0% des 40 ans et plus ont coché la case « +1 » pour cet item, ce qui démontre son importance. Par contre, deux items reflétant particulièrement la spécificité du travail d'assistant ne sont cités que par un seul groupe : l'intérêt pour l'enseignement universitaire et le contact avec les étudiants est mentionné par les 30-34 ans et l'intérêt pour la combinaison recherche-enseignement par les 40 ans et plus.

- **Francophones** : le fait qu'on leur ait proposé une place (60.4%), l'intérêt pour la discipline (59.2%), l'envie de développer des compétences (53.1%)
- **Germanophones** : l'intérêt pour la discipline (73.1%), l'obtention d'un financement pendant le doctorat (65.4%), l'envie de développer des compétences (63.5%)
- **Autre langue maternelle** : le fait qu'on leur ait proposé une place (70.0%), l'intérêt pour la discipline (60.0%), l'envie d'acquérir une expérience professionnelle (45.0%) et de développer des compétences (45.0%)

Un consensus se dégage entre tous les répondants, quelle que soit leur langue maternelle : l'intérêt pour la discipline dans laquelle ils travaillent et l'envie de développer des compétences représentent des motivations principales pour choisir l'assistantat. Le fait qu'on leur ait proposé une place réunit

pour sa part les francophones et les assistants d'une autre langue maternelle. L'aspect financier s'avère essentiel surtout pour les germanophones. Les assistants d'une autre langue maternelle citent encore l'envie d'acquérir une expérience professionnelle.

- **Faculté de Théologie** : le salaire pendant le doctorat (33.3%), l'envie de continuer à se former (33.3%) et de développer des compétences (33.3%), l'intérêt pour la discipline (33.3%), la combinaison recherche-enseignement (33.3%)
- **Faculté de Droit** : l'intérêt pour la discipline (63.2%), le salaire pendant le doctorat (52.6%), l'envie de continuer à se former (42.1%)
- **Faculté des SES** : l'intérêt pour la discipline (66.7%), l'envie de développer des compétences (66.7%) et de continuer à se former (53.3%), le salaire pendant le doctorat (53.3%)
- **Faculté des Lettres** : l'intérêt pour la discipline (70.0%), le fait qu'on leur ait proposé une place (63.3%), l'envie de développer des compétences (61.7%)
- **Faculté des Sciences** : le salaire pendant le doctorat (66.7%), le fait qu'on leur ait proposé une place (59.1%), l'intérêt pour la discipline (58.3%)

L'intérêt pour la discipline de travail réunit tous les groupes de répondants, quelle que soit leur faculté d'appartenance. Il s'agit donc d'une raison de postulation fondamentale pour les assistants. Le fait d'obtenir un financement pendant le doctorat s'avère aussi une raison essentielle, et ce pour quatre groupes sur cinq ; relevons que les assistants de la Faculté des Lettres ont été 52.5% à cocher la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne figure pas dans les trois premières raisons de ce groupe pour avoir postulé. Les réponses démontrent également l'importance des buts d'apprentissages pour postuler pour l'assistantat, par exemple à travers le souhait de développer des compétences ou le fait d'envisager l'assistantat comme une occasion de formation continue ; ces deux items rassemblent chacun trois groupes sur cinq, dont à chaque fois la Faculté de Théologie et la Faculté des SES. Le fait qu'on leur ait proposé une place semble pour sa part particulièrement important en Faculté des Lettres et des Sciences. En revanche, seuls les théologiens plébiscitent la combinaison recherche-enseignement, pourtant spécifique à l'assistantat.

Il faut relever que le nombre de répondants n'est pas toujours comparable pour les diverses catégories. En particulier, les 40 ans et plus et la Faculté de Théologie sont faiblement représentés au sein de leurs catégories respectives. Les résultats sont donc plutôt à considérer de manière indicative.

Pour résumer, certains éléments se retrouvent très souvent en tête des raisons invoquées par les répondants au questionnaire pour avoir postulé pour l'assistantat. Ainsi, les buts d'apprentissage (surtout l'intérêt pour la discipline dans laquelle ils travaillent et l'envie de développer des compétences ainsi que, dans une moindre mesure, l'envie de continuer à se former) font l'unanimité au sein de l'échantillon de l'étude quantitative. En effet, toutes les catégories de

répondants ont massivement coché la case « Tout à fait » (+2) pour ces items, quels que soient leur sexe, leur âge, leur langue maternelle et leur faculté d'appartenance. Par contre, l'aspect financier paraît particulièrement important pour les femmes, les assistants dès 35 ans et les germanophones ; la faculté ne représente pas un critère de différenciation pour cet item. Enfin, le fait qu'on leur ait proposé une place est important pour les hommes et les femmes de tout âge ; ce sont surtout les assistants de langue maternelle française ou autre, ainsi que ceux de la Faculté des Lettres et des Sciences, qui jugent cet aspect le plus important. Ce constat met en évidence une représentation particulière de la part de certains professeurs, qui considèrent l'assistantat comme un poste privilégié, qu'ils souhaitent proposer aux étudiants qu'ils estiment les plus dignes d'en profiter. De même, certains assistants disent avoir accepté le mandat car il leur permettait de travailler avec tel professeur, particulièrement apprécié, reconnu ou admiré. Ceci correspond au modèle classique du compagnonnage, un modèle d'apprentissage reposant sur la relation privilégiée entre un « maître » et son « apprenti ».

3) Identification des composantes principales

Une analyse factorielle exploratoire a quant à elle permis de regrouper les différents items de la question 14 en fonction des réponses données par les assistants ayant rempli le questionnaire. Avant de procéder à l'analyse, nous avons vérifié si elle était appropriée aux données (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Le rapport sujets/items était de 10.08. L'inspection de la matrice de corrélations a révélé la présence de nombreux coefficients de .30 ou plus. L'indice KMO était de .653. Le test de sphéricité de Bartlett était significatif ($p < 0.001$). Dans la matrice anti-images, toutes les valeurs diagonales étaient situées entre .286 et .779 et toutes les autres valeurs étaient relativement proches de zéro. En vertu de ces indications, l'analyse factorielle a été considérée comme appropriée. Cette dernière a été réalisée en trois étapes (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). C'est finalement la solution obtenue avec les paramètres suivants qui a été retenue : analyse en composantes principales avec tous les items (12) ; extraction avec un nombre fixe de facteurs (3) ; rotation varimax ; options « exclure toute observation incomplète » (*listwise*) et « supprimer les faibles coefficients » (avec une valeur absolue inférieure à ,40). Cette solution, présentée dans le tableau 2 ci-dessous, révèle la présence d'une structure simple à 3 composantes, avec chaque item chargeant fortement sur une seule composante.

Tableau 2 : Matrice des composantes après rotation* pour les raisons de postuler comme assistant

Items	Composantes		
	1	2	3
RaisonsAssist_DebutCarriereAcad	,754		
RaisonsAssist_Rech/Ens	,692		
RaisonsAssist_InteretEnsUniv	,692		
RaisonsAssist_EntreeEnsSup	,685		
RaisonsAssist_Compétences		,726	
RaisonsAssist_FormCont		,667	
RaisonsAssist_ExpProf		,655	
RaisonsAssist_ReseauRelProf		,621	
RaisonsAssist_Discipline		,508	
RaisonsAssist_AucunProjet			,657
RaisonsAssist_FinancementDoct			,654
RaisonsAssist_ProposePlace			,413

* La rotation a convergé en 9 itérations.

Les trois composantes identifiées grâce à l'analyse factorielle représentent les trois facteurs principaux rendant compte des motivations ayant poussé les assistants à postuler pour ce mandat. On peut ainsi mettre en évidence l'importance de trois types de buts lorsqu'il s'agit de s'intéresser à un poste d'assistant : des buts de carrière et de socialisation professionnelle, des buts d'apprentissage et des buts pragmatiques. Chaque facteur est présenté ci-dessous, illustré des divers items qui le composent.

Facteur 1 : buts de carrière et de socialisation professionnelle

J'ai envisagé ce poste comme un bon début en vue d'une carrière académique. (RaisonsAssist_DebutCarriereAcad)

Ce poste me permettait de conjuguer recherche et enseignement. (RaisonsAssist_Rech/Ens)

J'étais intéressé-e par l'enseignement universitaire et le contact avec les étudiant-e-s. (RaisonsAssist_InteretEnsUniv)

Je voulais faciliter mon entrée dans l'enseignement supérieur (université ou haute école). (RaisonsAssist_EntreeEnsSup)

Facteur 2 : buts d'apprentissage

Je voulais développer des compétences. (RaisonsAssist_Compétences)

J'ai envisagé ce poste comme une occasion de formation continue après mes études. (RaisonsAssist_FormCont)

Je voulais acquérir une expérience professionnelle. (RaisonsAssist_ExpProf)

Je souhaitais développer un réseau de relations professionnelles. (RaisonsAssist_ReseauRelProf)

J'étais intéressé-e à travailler dans la discipline choisie. (RaisonsAssist_Discipline)

Facteur 3 : buts pragmatiques

Je n'avais aucun autre projet professionnel précis à ce moment-là. (RaisonsAssist_AucunProjet)

Ce poste me permettait d'obtenir un financement pendant mon doctorat. (RaisonsAssist_Financement Doct)

On m'a proposé une place d'assistant-e. (RaisonsAssist_ProposePlace)

Les assistants qui poursuivent des buts de carrière et de socialisation professionnelle en choisissant l'assistantat visent le plus souvent une carrière académique ou en tout cas un poste dans l'enseignement supérieur (université ou haute école). Ils sont attirés par la spécificité du travail académique (combinaison d'activités de recherche et d'enseignement, contact avec les étudiant-e-s). Ils considèrent l'assistantat comme la première étape pour la carrière envisagée.

L'assistantat peut aussi être considéré comme une occasion d'apprentissage et de développement professionnel : développement de compétences, poursuite de sa formation, acquisition d'une expérience professionnelle concrète. Les assistants qui poursuivent des buts d'apprentissage dans le cadre de leur assistantat souhaitent se former et se préparer à la suite de leur carrière. Ils espèrent se développer dans leur discipline et se créer un réseau professionnel.

Des raisons plus pragmatiques peuvent aussi pousser les assistants à postuler pour un tel mandat. Absence d'autres perspectives, besoin de trouver un financement pendant le doctorat ou proposition d'une place sont autant d'éléments pouvant, seuls ou conjugués, motiver la postulation pour l'assistantat.

Cette configuration correspond bien aux divers types de buts identifiés a priori. La différence principale est que nous avons dissocié les buts de carrière des buts de socialisation professionnelle, alors que ceux-ci se retrouvent associés dans l'analyse factorielle. Concrètement, plusieurs types de buts peuvent s'être conjugués pour pousser les membres de notre échantillon à postuler pour le mandat d'assistant. Nous n'avons pas détaillé ici quels buts avaient été les plus importants pour quelles catégories d'assistants ; de telles analyses pourraient être réalisées dans un projet de recherche plus spécifique. Néanmoins, ces résultats attirent notre attention sur la variété des buts poursuivis lors de la postulation et sur l'importance d'en tenir compte dans l'encouragement du développement professionnel des assistants. Par exemple, si une personne a postulé pour avoir un travail et un salaire, elle sera peut-être moins sensible à la nécessité de se former pour ses tâches d'enseignement et de recherche ; des efforts d'information et de sensibilisation pourraient lui permettre de bénéficier d'offres de soutien intéressantes. A l'inverse, une personne considérant l'assistantat comme une suite de ses études et une occasion de formation continue sera très intéressée par les offres disponibles, au risque éventuellement de s'éparpiller ; il pourrait être intéressant de la conseiller pour l'aider à définir ses priorités et les pistes de développement à privilégier.

7.1.2 Les motivations à commencer une thèse

Selon le cahier des charges des assistants diplômés de l'Université de Fribourg, la réalisation d'une thèse de doctorat constitue une tâche centrale. Nous avons d'ailleurs vu dans la présentation de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. chapitre III – Méthodes de recherche) que la très grande majorité (94.3%) des assistants ayant rempli le questionnaire avait effectivement commencé une thèse de doctorat ; il est en outre apparu que l'inscription officielle en thèse concernait 90.2% des répondants.

C'est pourquoi il nous a semblé important de demander aux assistants dans le questionnaire quelles étaient les raisons les ayant poussés à se lancer dans le processus doctoral (question 16). S'agissait-il d'une obligation imposée par leur professeur responsable, d'une manière de faciliter leurs débuts dans la carrière académique, d'approfondir un sujet leur tenant particulièrement à cœur, etc. ? Divers types de buts avaient été identifiés a priori, tels des buts d'apprentissage, des buts de carrière et de socialisation professionnelle ou encore la réponse à des pressions externes. La question n'a naturellement été posée qu'aux personnes ayant déclaré avoir commencé une thèse de doctorat. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 3 : Raisons de commencer une thèse (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 114)

Items	Moyenne	Ecart-type
J'avais envie de réaliser un travail scientifique approfondi.	1.49	0.81
Je souhaitais acquérir des qualifications supplémentaires/un diplôme avancé.	1.07	1.20
J'avais envie de développer mes propres idées, mon propre projet.	0.97	1.18
J'étais intéressé-e par un sujet de recherche particulier que j'avais envie de développer.	0.87	1.25
Je voulais améliorer mes chances ultérieures d'insertion et/ou de carrière professionnelle.	0.80	1.34
J'avais envie de continuer ou de reprendre mes études.	0.76	1.38
J'ai envisagé le doctorat comme une étape nécessaire en vue d'une carrière scientifique.	0.54	1.38
Mon/ma professeur-e (dans l'ensemble du questionnaire, ce terme désigne le/la professeur-e responsable de votre travail d'assistant-e) m'a encouragé-e dans cette voie.	0.48	1.49
J'avais envie de m'intégrer dans la communauté scientifique.	0.30	1.38
Je voulais augmenter mes chances d'avoir un revenu plus élevé dans la suite de ma carrière.	-0.08	1.43
Il s'agissait d'une disposition prévue dans mon cahier des charges d'assistant-e diplômé-e.	-0.12	1.73
Cela fait partie des habitudes dans mon département/institut.	-0.35	1.49

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 3), on remarque que les raisons principales ayant poussé les assistants à commencer une thèse de doctorat sont les suivantes : ils avaient envie de réaliser un travail scientifique approfondi ($\mu = 1.49$) et ils souhaitaient acquérir des qualifications supplémentaires ($\mu = 1.07$). D'autres éléments semblent avoir une certaine importance pour les répondants : l'envie de développer leurs propres idées, leur propre projet ($\mu = 0.97$) ; l'intérêt pour un sujet de recherche particulier ($\mu = 0.87$) ; l'espoir d'augmenter leurs chances ultérieures d'insertion et/ou de carrière professionnelle ($\mu = 0.80$) ; l'envie de continuer ou de reprendre leurs études ($\mu = 0.76$). Le doctorat est aussi considéré par certains comme une étape nécessaire en vue d'une carrière scientifique ($\mu = 0.54$), raison pour laquelle ils ont entamé une thèse. De même, les encouragements du professeur responsable jouent un certain rôle dans la mise en place d'un tel projet ($\mu = 0.48$).

A l'inverse, le fait de commencer une thèse ne résulte pas forcément d'une obligation formelle ($\mu = -0.12$ pour l'item « Il s'agissait d'une disposition prévue dans mon cahier des charges ») ou informelle ($\mu = -0.35$ pour l'item « Cela fait partie des habitudes dans mon département/institut »). D'autres aspects ne semblent pas représenter de forts incitateurs pour le doctorat : l'envie de s'intégrer dans la communauté scientifique est assez faible ($\mu = 0.30$), de même que l'espoir d'augmenter ses chances d'avoir un revenu plus élevé par la suite ($\mu = -0.08$).

Cependant, les écarts-types relativement élevés – ils sont situés entre 0.81 et 1.73 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les doctorants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances. A noter toutefois que l'écart-type le moins élevé ($SD = 0.81$) correspond à l'item ayant obtenu la moyenne la plus haute ($\mu = 1.49$). Cette relativement bonne homogénéité de réponse autour d'un score élevé renforce l'importance de l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi comme raison principale d'avoir commencé un doctorat.

En résumé, on peut noter que les motivations à commencer une thèse relèvent à la fois des buts d'apprentissage (entre autres l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi et de développer leur propre projet, de même que l'intérêt pour un sujet de recherche particulier et l'envie de continuer ou de reprendre leurs études) et des buts de carrière et de socialisation professionnelle (notamment l'envie d'acquérir des qualifications supplémentaires et d'augmenter leurs chances ultérieures d'insertion et/ou de carrière professionnelle). Les buts de carrière et de socialisation professionnelle incluent également le fait de considérer le doctorat comme une étape nécessaire en vue d'une carrière scientifique. L'importance des buts d'apprentissage dans la décision de commencer une thèse met en évidence le fait que les répondants au questionnaire se voient comme des chercheurs en formation et considèrent le doctorat comme une phase leur permettant de développer un projet de recherche de haut niveau et d'approfondir un thème spécifique. Ces résultats font écho à ceux obtenus pour la question sur les motivations à s'intéresser à l'assistantat et aux modèles de développement des assistants

identifiés dans la revue de littérature (Bellows, 2008 ; Nyquist & Sprague, 1998 ; Smith, 2001), qui mettent aussi en exergue des évolutions dans les domaines académique et scientifique.

Par contre, le fait de se lancer dans le doctorat n'apparaît pas comme le fruit d'une obligation, mais plutôt d'une décision personnelle de l'assistant. Toutefois, les encouragements du professeur responsable jouent un certain rôle dans la mise en œuvre d'un tel projet. Il apparaît en outre que le doctorat n'est pas majoritairement choisi en vue de s'intégrer dans la communauté scientifique ou d'augmenter ses chances d'avoir un revenu plus élevé dans la suite de sa carrière. Ceci montre que les buts de carrière et de socialisation professionnelle ont un statut ambivalent dans le choix de commencer une thèse : les répondants se positionnent différemment sur les divers items représentatifs de ces buts, parfois en les mentionnant comme une motivation pour le doctorat et parfois pas.

2) Analyses par sous-groupes

Par la suite, nous avons comparé les réponses aux items en fonction de différentes variables « indépendantes ». Pour ce faire, comme décrit dans le chapitre méthodologique, des tableaux croisés ont été établis. Nous n'allons pas présenter ici tous les détails de ces tableaux, mais seulement une sélection des résultats les plus pertinents pour notre objectif, à savoir différencier les réponses entre plusieurs groupes de répondants. Pour la question concernant les motivations des assistants à commencer une thèse, nous avons regardé les proportions de répondants ayant coché la case « Tout à fait » (+2) de l'échelle de Likert pour chaque item. Nous avons relevé les trois pourcentages les plus élevés, ce qui correspond aux trois items ayant rassemblé le plus de répondants de chaque catégorie sur l'échelon « Tout à fait » (+2), et donc aux trois raisons principales de commencer une thèse pour chaque groupe de répondants ; il peut arriver que plus de trois items aient été relevés dans le cas où plusieurs items avaient obtenu le même taux de réponse. Pour cette question, quatre variables « indépendantes » ont été retenues pour établir les tableaux croisés : le **sexe**, l'**âge**, la **langue maternelle** et la **faculté d'appartenance**. Les résultats se présentent comme suit pour les différentes catégories de répondants lorsqu'ils évoquent les motivations principales les ayant poussés à commencer une thèse.

- **Femmes** : l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (70.2% des femmes ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item), l'envie d'acquérir des qualifications supplémentaires (56.1%) et de développer ses propres idées (51.8%)
- **Hommes** : l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (57.9% des hommes ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item), l'envie d'acquérir des qualifications supplémentaires (39.3%), l'espoir de favoriser son insertion professionnelle et sa carrière future (38.6%)

Il semblerait que femmes et hommes soient partiellement guidés par les mêmes motivations : l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi et d'acquérir des qualifications supplémentaires sont

mentionnés par les deux groupes, mais dans des proportions très différentes, les femmes étant nettement plus catégoriques que les hommes. En général, les buts d'apprentissage paraissent plus importants pour les femmes (deux items) et les buts de carrière et de socialisation professionnelle plus importants pour les hommes (deux items), même si chaque groupe invoque des motivations relevant des deux types de buts.

- **Moins de 30 ans** : l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (57.4%) et d'acquérir des qualifications supplémentaires (52.5%), l'espoir de favoriser son insertion professionnelle et sa carrière future (44.3%)
- **30-34 ans** : l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (73.7%), de développer ses propres idées (48.6%) et d'acquérir des qualifications supplémentaires (43.2%)
- **35-39 ans** : l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (55.6%), l'espoir de favoriser son insertion professionnelle et sa carrière future (44.4%), l'intérêt pour leur sujet de recherche (44.4%), le fait que le doctorat apparaisse comme une étape nécessaire en vue d'une carrière scientifique (44.4%), l'envie d'acquérir des qualifications supplémentaires (44.4%)
- **40 ans et plus** : l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (83.3%) et de développer ses propres idées (83.3%), l'intérêt pour leur sujet de recherche (50.0%)

On remarque une motivation partagée par les différents groupes d'âge, à savoir l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi. L'envie d'acquérir des qualifications supplémentaires a également été un déclencheur pour trois groupes sur quatre ; seuls les 40 ans et plus n'invoquent pas cette raison. L'espoir de favoriser son insertion professionnelle et sa carrière future, l'intérêt pour son sujet de recherche et l'envie de développer ses propres idées regroupent chacun deux groupes sur quatre. Ces résultats montrent à nouveau l'imbrication des buts d'apprentissage et des buts de carrière et de socialisation professionnelle.

- **Francophones** : l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (68.1%), l'intérêt pour leur sujet de recherche (55.3%), l'envie d'acquérir des qualifications supplémentaires (55.3%)
- **Germanophones** : l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (60.4%), l'espoir de favoriser son insertion professionnelle et sa carrière future (45.8%), l'envie de développer ses propres idées (43.5%)
- **Autre langue maternelle** : les encouragements du professeur (63.2%), l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (63.2%) et d'acquérir des qualifications supplémentaires (52.6%)

Un consensus se dégage entre tous les répondants, quelle que soit leur langue maternelle : l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi représente une motivation centrale pour se lancer dans le doctorat. L'envie d'acquérir des qualifications supplémentaires réunit pour sa part les assistants de langue maternelle française ou autre, alors que ceux de langue maternelle allemande évoquent plutôt l'espoir de favoriser leur insertion professionnelle et leur carrière future. Il est intéressant de relever

que les répondants d'une autre langue maternelle sont nettement plus influencés par les encouragements du professeur que les assistants germanophones (24.4% ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item) ou même francophones (41.3%).

- **Faculté de Théologie** : l'intérêt pour leur sujet de recherche (66.7%), l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (33.3%), cela fait partie des habitudes dans son département/institut (33.3%), c'est une étape nécessaire en vue d'une carrière scientifique (33.3%), cela fait partie du cahier des charges (33.3%), l'envie de développer ses propres idées (33.3%) et de continuer ou de reprendre ses études (33.3%)
- **Faculté de Droit** : l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (47.1%) et d'acquérir des qualifications supplémentaires (47.1%), l'espoir de favoriser son insertion professionnelle et sa carrière future (47.1%)
- **Faculté des SES** : l'espoir de favoriser son insertion professionnelle et sa carrière future (64.3%), l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (57.1%) et d'acquérir des qualifications supplémentaires (57.1%)
- **Faculté des Lettres** : l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (67.9%) et de développer ses propres idées (52.7%), les encouragements du professeur (46.4%)
- **Faculté des Sciences** : l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi (75.0%) et d'acquérir des qualifications supplémentaires (60.9%), c'est une étape nécessaire en vue d'une carrière scientifique (60.9%)

L'envie de réaliser un travail scientifique approfondi réunit tous les groupes de répondants, quelle que soit leur faculté d'appartenance. Il s'agit donc d'une raison fondamentale pour les doctorants. L'envie d'acquérir des qualifications supplémentaires s'avère aussi une motivation essentielle pour trois groupes sur cinq ; à noter que 42.9% des répondants de la Faculté des Lettres ont aussi coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne figure pas dans les trois premières raisons de ce groupe pour avoir commencé une thèse. Ces résultats mettent en exergue le rôle tant des buts d'apprentissage que des buts de carrière et de socialisation professionnelle. Les doctorants en droit et en SES invoquent aussi tout particulièrement l'espoir de favoriser leur insertion professionnelle et leur carrière future. Les doctorants de la Faculté des Lettres se montrent quant à eux fortement influencés par les encouragements de leur professeur pour commencer une thèse ; à noter que 50.0% des répondants de la Faculté des SES ont aussi coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne figure pas dans les trois premières raisons de ce groupe pour avoir commencé une thèse. Le doctorat est surtout considéré comme une étape nécessaire en vue d'une carrière scientifique par les assistants en sciences. Les répondants de la Faculté de Théologie mentionnent pour leur part l'importance spécifique de leur intérêt pour leur sujet de recherche.

Il faut relever que le nombre de répondants n'est pas toujours comparable pour les diverses catégories. En particulier, les 40 ans et plus et la Faculté de Théologie sont faiblement représentés au sein de leurs catégories respectives. Les résultats sont donc plutôt à considérer de manière indicative.

Pour résumer, certains éléments se retrouvent très souvent en tête des raisons invoquées par les répondants au questionnaire pour avoir commencé une thèse. Ainsi, l'envie de réaliser un travail scientifique approfondi fait l'unanimité au sein de l'échantillon de l'étude quantitative. En effet, toutes les catégories de répondants ont massivement coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, quels que soient leur sexe, leur âge, leur langue maternelle et leur faculté d'appartenance. L'envie d'acquérir des qualifications supplémentaires apparaît également comme une raison centrale pour se lancer dans un doctorat pour toutes les catégories de répondants, sauf les 40 ans et plus, les germanophones et les représentants de la Faculté de Théologie. D'autres items sont encore plus nettement différenciés. Par exemple, l'espoir de favoriser son insertion professionnelle et sa carrière future est une raison davantage citée par les hommes, les germanophones et les doctorants en droit et en SES. Les assistants d'une autre langue maternelle que le français ou l'allemand et ceux issus de la Faculté des Lettres et des SES sont les plus sensibles aux encouragements de leur professeur pour commencer une thèse.

3) Identification des composantes principales

Une analyse factorielle exploratoire a quant à elle permis de regrouper les différents items de la question 16 en fonction des réponses données par les assistants ayant rempli le questionnaire. Avant de procéder à l'analyse, nous avons vérifié si elle était appropriée aux données (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Le rapport sujets/items était de 9.5. L'inspection de la matrice de corrélations a révélé la présence de nombreux coefficients de .30 ou plus. L'indice KMO était de .644. Le test de sphéricité de Bartlett était significatif ($p < 001$). Dans la matrice anti-images, toutes les valeurs diagonales étaient situées entre .544 et .751 et toutes les autres valeurs étaient relativement proches de zéro. En vertu de ces indications, l'analyse factorielle a été considérée comme appropriée.

Cette dernière a été réalisée en trois étapes (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). C'est finalement la solution obtenue avec les paramètres suivants qui a été retenue : analyse en composantes principales avec 11 items sur 12 (supprimé un item qui chargeait sur deux facteurs lors du premier essai ; cet essai n'a pas apporté de solution cohérente) ; extraction avec un nombre fixe de facteurs (3) ; rotation varimax ; options « exclure toute observation incomplète » (*listwise*) et « supprimer les faibles coefficients » (avec une valeur absolue inférieure à ,40). Cette solution, présentée dans le tableau 4 ci-dessous, révèle la présence d'une structure simple à 3 composantes, avec chaque item chargeant fortement sur une seule composante.

Tableau 4 : Matrice des composantes après rotation* pour les raisons de commencer une thèse

Items	Composantes		
	1	2	3
RaisonsThese_Qualifications	,736		
RaisonsThese_Revenu	,701		
RaisonsThese_EtapeCarrScient	,683		
RaisonsThese_InsertionCarriere	,661		
RaisonsThese_IntCommScient	,626		
RaisonsThese_IdeesPerso		,826	
RaisonsThese_Etudes		,688	
RaisonsThese_SujetRech		,643	
RaisonsThese_CahierCharges			,840
RaisonsThese_Habitudes			,729
RaisonsThese_EncourProf			,671

* La rotation a convergé en 5 itérations.

Les trois composantes identifiées grâce à l'analyse factorielle représentent les trois facteurs principaux rendant compte des motivations ayant poussé les assistants à commencer une thèse. On peut ainsi mettre en évidence l'importance de trois types de buts lorsqu'il s'agit de se lancer dans le doctorat : des buts de carrière et de socialisation professionnelle, des buts d'apprentissage et la réponse à des pressions externes. Chaque facteur est présenté ci-dessous, illustré des divers items qui le composent.

Facteur 1 : buts de carrière et de socialisation professionnelle

Je souhaitais acquérir des qualifications supplémentaires/un diplôme avancé. (RaisonsThese_Qualifications)

Je voulais augmenter mes chances d'avoir un revenu plus élevé dans la suite de ma carrière. (RaisonsThese_Revenu)

J'ai envisagé le doctorat comme une étape nécessaire en vue d'une carrière scientifique. (RaisonsThese_EtapeCarrScient)

Je voulais améliorer mes chances ultérieures d'insertion et/ou de carrière professionnelle. (RaisonsThese_InsertionCarriere)

J'avais envie de m'intégrer dans la communauté scientifique. (RaisonsThese_IntCommScient)

Facteur 2 : buts d'apprentissage

J'avais envie de développer mes propres idées, mon propre projet. (RaisonsThese_IdeesPerso)

J'avais envie de continuer ou de reprendre mes études. (RaisonsThese_Etudes)

J'étais intéressé-e par un sujet de recherche particulier que j'avais envie de développer. (RaisonsThese_SujetRech)

Facteur 3 : réponse à des pressions externes

Il s'agissait d'une disposition prévue dans mon cahier des charges d'assistant-e diplômé-e. (RaisonsThese_CahierCharges)

Cela fait partie des habitudes dans mon département/institut. (RaisonsThese_Habitudes)

Mon/ma professeur-e (dans l'ensemble du questionnaire, ce terme désigne le/la professeur-e responsable de votre travail d'assistant-e) m'a encouragé-e dans cette voie. (RaisonsThese_EncourProf)

Les assistants qui poursuivent des buts de carrière et de socialisation professionnelle en choisissant le doctorat visent souvent une carrière scientifique. Ils voient le doctorat comme une étape nécessaire de cette carrière et comme une manière adéquate de s'y préparer. Qualifications supplémentaires et revenu ultérieur sont des éléments importants.

Le doctorat peut aussi être considéré comme une suite des études universitaires achevées et comme une occasion d'apprentissage. Pour ces assistants, il s'agit avant tout de réaliser un projet personnel. Ils sont portés par l'envie de développer leurs propres idées et par l'intérêt pour un sujet de recherche particulier.

Commencer une thèse peut aussi être le fruit de « pressions externes » variées, plus ou moins formelles et plus ou moins fortes. L'assistant peut se lancer dans le projet car il s'agit d'une disposition prévue dans son cahier des charges, parce que cela fait partie des habitudes dans son département/institut et/ou parce qu'il y a été encouragé par son professeur responsable. Selon les cas, ces raisons peuvent être ressenties par les doctorants comme des incitations contraignantes ou bénéfiques (p. ex. pression du groupe VS saine émulation avec les collègues ; encouragement VS obligation imposée par le professeur).

Cette configuration correspond bien aux divers types de buts identifiés a priori. Concrètement, plusieurs types de buts peuvent s'être conjugués pour pousser les membres de notre échantillon à se lancer dans le doctorat. Nous n'avons pas détaillé ici quels buts avaient été les plus importants pour quelles catégories de doctorants ; de telles analyses pourraient être réalisées dans un projet de recherche plus spécifique. Néanmoins, ces résultats attirent notre attention sur la diversité des raisons pouvant motiver les assistants à commencer une thèse et sur l'importance d'en tenir compte dans l'encouragement de leur développement professionnel. Par exemple, si une personne a commencé le doctorat uniquement en réponse à des pressions externes, il y a un risque qu'elle abandonne et quitte même son poste d'assistant ; un accompagnement adéquat pourrait lui permettre de se découvrir une motivation intrinsèque pour son projet de thèse. A l'inverse, une personne considérant le doctorat comme une aventure avant tout personnelle pourrait avantageusement être sensibilisée aux offres de soutien existantes qui pourraient lui apporter d'autres ressources que les siennes propres.

7.1.3 Les raisons de ne pas commencer une thèse

Parallèlement aux motivations à se lancer dans le doctorat, les obstacles à commencer une thèse ont également été investigués (question 17). Cette question est intéressante, même si elle n'a été posée qu'à la minorité des répondants ayant déclaré ne pas encore avoir commencé leur doctorat, à savoir 7 personnes sur 122 (5.7%). S'agissait-il d'un manque d'encadrement, d'un manque d'intérêt pour le doctorat, d'un manque de temps, etc. ? Deux types d'obstacles avaient été identifiés a priori : des obstacles individuels et des obstacles institutionnels. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 5 : Raisons de ne pas commencer une thèse (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 7)

Items	Moyenne	Ecart-type
Je n'ai pas de temps à consacrer à l'élaboration de mon projet.	0.43	1.81
Je ne sais pas sur quel sujet travailler.	0.29	1.89
Etant encore au début de mon assistanat, je dois d'abord prendre mes marques dans cette nouvelle fonction avant de me lancer dans un tel projet.	0.14	1.77
Je manque de ressources et d'encadrement pour avancer dans mon projet.	0.14	1.35
Je ne suis pas intéressé-e par le doctorat.	-0.71	1.70
Mon/ma professeur-e ne m'encourage pas dans cette voie.	-0.86	0.90
Je ne me sens pas capable de mener à bien une thèse de doctorat.	-1.14	1.21
Cela ne fait pas partie des habitudes dans mon département/institut.	-1.86	0.38

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 5), on remarque avant tout une absence de réponses élevées aux divers items proposés. Le manque de temps ($\mu = 0.43$), le manque d'inspiration par rapport au sujet ($\mu = 0.29$), le fait d'être encore au début de l'assistanat ($\mu = 0.14$) et le manque de ressources et d'encadrement ($\mu = 0.14$) apparaissent comme des raisons possibles, même si elles sont plutôt considérées comme neutres par les répondants (les moyennes obtenues étant proches du 0 de l'échelle de Likert).

En revanche, deux raisons sont très clairement exclues par les répondants au questionnaire. S'ils n'ont pas encore commencé leur thèse, ce n'est pas parce que le doctorat ne fait pas partie des habitudes dans leur département/institut ($\mu = -1.86$) et pas non plus parce qu'ils ne se sentent pas capables de mener à bien un tel projet ($\mu = -1.14$). D'autres aspects sont écartés des raisons possibles, même si de manière moins marquée : le manque d'encouragement du professeur ($\mu = -0.86$) et le manque d'intérêt pour le doctorat ($\mu = -0.71$).

Cependant, les écarts-types relativement élevés – ils sont situés entre 0.38 et 1.89 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les répondants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances, étant donné aussi le nombre très faible de répondants ($N = 7$). À noter toutefois que l'écart-type le plus faible ($SD = 0.38$) correspond à l'item ayant obtenu la moyenne la plus claire ($\mu = -1.86$). Cette bonne homogénéité de réponse autour d'un score élevé renforce le fait que les répondants estiment ne pas avoir subi un manque d'influence pour le doctorat au sein de leur département/institut.

En résumé, les raisons ayant empêché les assistants de commencer une thèse n'apparaissent pas très clairement dans les résultats obtenus. En revanche, on sait quels sont les aspects qui n'entrent pas en ligne de compte : pas de manque de soutien au sein du département/institut ou de la part du professeur, pas de manque d'intérêt personnel ou de confiance en soi. De manière générale, aucun type d'obstacles – individuels ou institutionnels – ne se détache clairement comme jouant un grand rôle dans le fait que certains assistants n'ont pas commencé de thèse. Il s'agirait plutôt de raisons isolées, comme le manque de temps ou le manque d'idée quant au sujet à traiter. Le premier obstacle est de type structurel (le manque de temps est souvent montré du doigt comme un problème récurrent pour les assistants) alors que le second est de type personnel (certains assistants rencontrent des difficultés à cerner un thème adapté pour un projet de thèse, surtout s'ils travaillent dans un domaine qu'ils ont étudié en branche secondaire ou s'ils travaillent dans un domaine interdisciplinaire). Des solutions possibles seraient les suivantes : engager des assistants ayant déjà défini leur sujet de thèse ; sinon, les soutenir dans le choix de leur sujet, par exemple en leur fournissant une liste de thèmes possibles en fonction des intérêts de recherche de leur superviseur ou de leur professeur responsable, ou en les conseillant dans le processus de sélection ; laisser aux assistants un temps limité pour décider du thème et commencer effectivement leur projet ; veiller au respect du cahier des charges, qui prévoit que l'assistant puisse consacrer 50% de son temps de travail à sa thèse de doctorat, ce qui implique qu'il ait du temps même au début, justement pour définir son projet et donc pour investiguer divers domaines, réaliser des recherches bibliographiques et des lectures préparatoires, etc. Le respect du cahier des charges implique aussi de ne pas surcharger les assistants avec des tâches supplémentaires imprévues. Ceci a par exemple été le cas d'un répondant au questionnaire ayant coché la case « Autre » à la question 17 et ayant relaté la situation suivante : « Un poste à 100% dans notre institut n'était pas occupé pendant 4.5 mois et mon collègue assistant et moi [...] avons dû (inofficiellement) compenser ce poste [...], ce qui fait que nous n'avons pas trouvé de temps pour notre thèse. » (trad.)² (répondant n°96).

² Texte original : « Eine 100%-Stelle an unserem Institut war nicht besetzt während 4.5 Monaten, so dass mein Assistentkollege und ich (wir haben beide neu angefangen), diese Stelle mit unseren Stellenprozenten (inoffiziell) kompensieren "mussten" und so keine Zeit fanden, an unserer Diss zu arbeiten/mit unserer Diss zu beginnen. »

En raison du nombre restreint de répondants à cette question (N = 7), les analyses descriptives par sous-groupes et l'analyse factorielle n'ont pas été conduites.

7.1.4 La correspondance de l'assistantat aux attentes préalables

Tous les répondants ont été interrogés sur la correspondance de l'assistantat à leurs attentes (question 22), et ce sous deux aspects : par rapport à l'idée qu'ils s'en étaient forgée avant le début de leur engagement et par rapport à ce qu'ils avaient rêvé de faire après leurs études. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 6 : Correspondance de l'assistantat aux attentes préalables (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 122)

Items	Moyenne	Ecart-type
Il correspond à l'idée que je m'étais forgée de l'assistantat avant le début de mon engagement.	1.04	0.98
Il correspond à ce que j'avais rêvé de faire après mes études.	0.34	1.18

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 6), on remarque que l'assistantat correspond plutôt bien à l'idée que les répondants s'en faisaient avant de commencer leur mandat ($\mu = 1.04$). Dans ce sens-là, ils ne se disent pas déçus ou surpris de la réalité du travail par rapport à ce qu'ils avaient espéré ou envisagé. On peut penser que le fait d'avoir eux-mêmes côtoyé des assistants durant leurs études leur a permis de s'en forger une idée assez réaliste. En revanche, l'assistantat correspond moins à ce que les assistants avaient rêvé de faire après leurs études ($\mu = 0.34$), même s'il ne s'agit pas d'une désillusion trop cruelle par rapport à leurs projets idéaux, mais plutôt d'une réponse assez neutre.

Cependant, les écarts-types relativement élevés – respectivement 0.98 et 1.18 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les répondants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances.

2) Analyses par sous-groupes

Par la suite, nous avons comparé les réponses aux items en fonction de différentes variables « indépendantes ». Pour ce faire, comme décrit dans le chapitre méthodologique, des tableaux croisés ont été établis. Nous n'allons pas présenter ici tous les détails de ces tableaux, mais seulement une sélection des résultats les plus pertinents pour notre objectif, à savoir différencier les réponses entre

plusieurs groupes de répondants. Pour la question concernant la correspondance de l'assistantat aux attentes préalables des assistants, nous avons regardé pour chaque item la proportion de répondants ayant coché les cases « +2 » et « +1 » de l'échelle de Likert, ce qui correspond aux répondants ayant évalué l'item de manière positive ; les deux résultats ont été additionnés pour former un pourcentage positif total. Dans les cas où ce total était clairement inférieur à 50%, nous avons regardé la proportion de répondants ayant coché la case « 0 » de l'échelle de Likert, ce qui correspond aux répondants ayant évalué l'item de manière neutre. Nous avons fait le choix de limiter l'analyse à la partie médiane et positive de l'échelle, car dans la quasi-totalité des cas, les pourcentages de répondants ayant coché les cases « -2 » ou « -1 » de l'échelle de Likert étaient clairement plus faibles que ceux ayant coché au milieu ou sur le côté positif. La seule exception notable concerne les assistants de la Faculté de Théologie, qui ont nettement évalué les deux items de façon négative ; cette exception est détaillée dans les résultats ci-dessous. Pour cette question, neuf variables « indépendantes » ont été retenues pour établir les tableaux croisés : le **sexe**, l'**âge**, la **langue maternelle**, la **faculté d'appartenance**, l'**avancement dans l'assistantat**, le **taux d'engagement**, le **fait d'avoir ou non une formation et/ou une expérience pédagogique antérieure**, ainsi que la **participation à des offres de soutien à l'enseignement et à la recherche**. Les résultats sont synthétisés dans le tableau 7 ci-dessous et se présentent comme suit pour les différentes catégories de répondants.

Tableau 7 : Correspondance de l'assistantat aux attentes préalables (proportion de répondants par sous-groupes ayant évalué positivement les items proposés en cochant les cases « +2 » et « +1 » de l'échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2))

Variables « indépendantes »	L'assistantat correspond à l'idée que je m'en étais forgée avant le début de mon engagement.	L'assistantat correspond à ce que j'avais rêvé de faire après mes études.
Femmes	76.2%	49.2%
Hommes	74.6%	54.4%
Moins de 30 ans	74.6%	50.0%
30-34 ans	77.5%	55.3%
35-39 ans	77.7%	66.7%
40 ans et plus	66.7%	20.0% a)
Francophones	69.4%	57.1%
Germanophones	79.2%	49.0%
Autre langue maternelle	80.0%	45.0% b)
Faculté de Théologie	0% c)	0% d)
Faculté de Droit	63.1%	26.4% e)
Faculté des SES	73.3%	53.3%
Faculté des Lettres	83.4%	56.9%
Faculté des Sciences	76.0%	60.9%
1 ^{ère} année d'assistantat	69.7%	50.0%
2 ^{ème} année d'assistantat	90.5%	42.8% f)

3 ^{ème} année d'assistantat	76.0%	45.9% g)
4 ^{ème} année d'assistantat	69.3%	54.2%
5 ^{ème} année d'assistantat	90.9%	81.8%
6 ^{ème} année d'assistantat	50.0%	50.0%
Contrat à 100%	73.6%	54.9%
Contrat entre 95% et 55%	81.9%	42.9% h)
Contrat à 50%	75.0%	47.8% i)
Contrat à moins de 50%	75.0%	66.6%
Avec formation et/ou expérience pédagogique antérieure	79.3%	55.5%
Sans formation et/ou expérience pédagogique antérieure	71.9%	48.5%
Participation à une offre de soutien aux activités d'enseignement	81.6%	50.0%
Non participation...	72.7%	52.4%
Participation à une offre de soutien aux activités de recherche	79.7%	62.9%
Non participation...	68.8%	35.4% j)

a) 40.0% des 40 ans et plus ont coché la case « 0 » pour cet item.

b) 35.0% des répondants d'une autre langue maternelle que le français ou l'allemand ont coché la case « 0 » pour cet item.

c) 66.7% des répondants de la Faculté de Théologie ont coché la case « -1 » et 33.3% la case « 0 » pour cet item.

d) 33.3% des répondants de la Faculté de Théologie ont coché la case « +1 », 33.3% la case « 0 » et 33.3% la case « -1 » pour cet item.

e) 31.6% des répondants de la Faculté de Droit ont coché la case « 0 » pour cet item.

f) 23.8% des assistants de 2^{ème} année ont coché la case « 0 » pour cet item.

g) 20.8% des assistants de 3^{ème} année ont coché la case « 0 » pour cet item.

h) 42.9% des répondants ayant un contrat entre 95% et 55% ont coché la case « 0 » pour cet item.

i) 13.0% des répondants ayant un contrat à 50% ont coché la case « 0 » pour cet item.

j) 33.3% des répondants n'ayant jamais pris part à une offre de soutien aux activités de recherche ont coché la case « 0 » pour cet item.

Le tableau 7 ci-dessus montre que **femmes et hommes** semblent satisfaits de leur expérience de l'assistantat dans des proportions relativement semblables. Celle-ci correspond apparemment un peu moins bien aux projets idéaux des répondants qu'à l'idée qu'ils avaient du travail avant de le commencer.

Concernant l'**âge**, l'assistantat correspond fortement à l'idée que les répondants s'en étaient faite avant leur engagement, et ce quelle que soit leur classe d'âge. Par contre, il ne correspond que moyennement à ce que les assistants avaient rêvé de faire après leurs études. Dans les deux cas, les 35-39 ans sont les plus satisfaits de tous et les 40 ans et plus sont les plus critiques.

Les répondants de **langue maternelle** allemande ou autre semblent avoir eu une conception de l'assistantat plus proche de la réalité que les francophones, qui sont quand même plutôt satisfaits de leur expérience. Ce sont d'ailleurs eux qui sont les plus contents de leur sort par rapport aux projets idéaux qu'ils avaient à la fin de leurs études ; les assistants d'une autre langue maternelle que l'allemand ou le français sont nettement moins satisfaits à ce niveau-là.

Concernant la **faculté d'appartenance**, si l'assistantat correspond toujours moins bien à ce qu'ils souhaitaient faire après leurs études qu'à l'idée qu'ils avaient du mandat avant de le commencer, les répondants de SES, lettres et sciences apparaissent comme satisfaits, voire très satisfaits, de leur expérience de l'assistantat. Les représentants de la Faculté de Droit sont un peu plus mitigés, alors que ceux de la Faculté de Théologie se montrent franchement déçus de leur travail ; celui-ci semble surtout ne pas correspondre à l'idée qu'ils s'en étaient forgée au préalable.

En général, les répondants ont une bonne, voire même très bonne vision de ce qu'est réellement l'assistantat, quelle que soit leur **ancienneté**. Les assistants de 6^{ème} année se montrent les plus critiques, peut-être parce qu'ils ont hâte de terminer leur thèse et leur mandat d'assistant. L'assistantat semble par contre correspondre plutôt moyennement aux projets de carrière envisagés après les études, sauf pour les assistants de 5^{ème} année qui se déclarent très satisfaits sur ce point.

Si l'on considère le **taux d'engagement**, on constate que la première dimension examinée rassemble massivement tous les répondants. Par contre, la satisfaction est plus mitigée pour la deuxième dimension. Seuls les assistants engagés à un faible pourcentage – moins de 50% – se disent vraiment contents de l'assistantat par rapport à ce qu'ils avaient rêvé de faire après leurs études ; on peut faire l'hypothèse que, s'ils exercent une autre activité satisfaisante à côté, l'assistantat représente peut-être un bon complément.

En ce qui concerne le **fait d'avoir ou non une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement**, les réponses des deux groupes sont relativement comparables. Globalement, le sentiment de satisfaction des assistants qui avaient déjà une formation et/ou une expérience pédagogique avant d'entamer leur mandat est un peu plus élevé. A nouveau, l'assistantat correspond apparemment un peu moins bien aux projets idéaux des répondants qu'à l'idée qu'ils avaient du travail avant de le commencer.

S'intéressant à la **participation à des offres de soutien à l'enseignement**, on remarque que l'assistantat correspond bien, voire très bien, à la conception que s'en étaient forgée les répondants au préalable. C'est le cas pour les deux groupes, mais la tendance est particulièrement marquée pour les assistants ayant déjà participé à une offre de soutien à l'enseignement. On peut penser que le fait de participer à une telle offre permet de se préparer à ses tâches et de résoudre plus aisément d'éventuels problèmes, ce qui peut améliorer le sentiment de satisfaction. Les deux groupes sont par contre très proches en ce qui concerne la correspondance du mandat à ce qu'ils avaient rêvé de faire après leurs études, qui est jugée plutôt moyenne.

Concernant la **participation à des offres de soutien à la recherche**, on constate que la réalité de l'assistantat correspond bien à la représentation qu'en avaient les deux groupes de répondants avant de commencer. La tendance est toutefois un peu plus marquée pour les assistants ayant déjà participé à une offre de soutien à la recherche. La différence entre les deux catégories de répondants devient flagrante pour la deuxième dimension, à savoir la correspondance aux projets idéaux envisagés suite aux études. Les assistants ayant déjà participé à une offre de soutien à la recherche s'avèrent nettement plus satisfaits de leur expérience à ce sujet que les autres. A nouveau, il est possible que la participation à une telle offre permette de se préparer à ses tâches et de mieux faire face à ses difficultés, ce qui peut augmenter le sentiment de satisfaction.

Il faut relever que le nombre de répondants n'est pas toujours comparable pour les diverses catégories. En particulier, les groupes suivants sont faiblement représentés au sein de leurs catégories respectives : les 40 ans et plus, la Faculté de Théologie, les assistants de 6^{ème} année ainsi que ceux avec un contrat à moins de 50%. Les résultats sont donc plutôt à considérer de manière indicative.

Pour résumer, on remarque un certain nombre de différences au niveau de la correspondance de l'assistantat aux attentes préalables des répondants, en fonction de leur catégorie d'appartenance et des deux dimensions considérées. Ainsi, l'item « L'assistantat correspond à l'idée que je m'en étais forgée avant le début de mon engagement » rassemble systématiquement plus de répondants ayant donné un score positif (« +2 » ou « +1 » sur l'échelle de Likert à 5 échelons) que l'item « L'assistantat correspond à ce que j'avais rêvé de faire après mes études ». La différence est toutefois très variable.

Si l'on considère la première dimension, on peut dire que, peut-être au cours de leurs propres études ou grâce à des informations préalables claires, les assistants ont pu se faire une idée réaliste du mandat. De manière globale, les répondants se disent satisfaits, voire très satisfaits, de leur expérience de l'assistantat sur cette dimension-là. On note peu de différences selon le sexe, le taux d'engagement et le fait d'avoir ou non une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement. Sinon, il y a toujours un groupe qui se détache au sein de sa catégorie : les 40 ans et plus, les francophones, les assistants en théologie et, dans une moindre mesure, en droit, ainsi que les assistants de 6^{ème} année sont

moins satisfaits que les autres répondants de leur catégorie ; à l'inverse, les assistants en lettres, les assistants de 2^{ème} et de 5^{ème} année ainsi que ceux ayant pris part à une offre de soutien à l'enseignement et/ou à la recherche sont plus satisfaits que les autres répondants de leur catégorie. Les plus mécontents de tous sont les assistants en théologie, qui ont massivement coché la case « -1 » pour l'item « L'assistantat correspond à l'idée que je m'en étais forgée avant le début de mon engagement ». Pour la seconde dimension, il semble que le travail d'assistant ne corresponde pas nécessairement aux projets que les répondants avaient envisagés suite à leurs études ; on ne sait toutefois pas en quoi auraient consisté les rêves des assistants pour leur future carrière. De manière globale, les répondants se disent moyennement, voire peu satisfaits de leur expérience de l'assistantat sur cette dimension-là. On note peu de différence selon le sexe, le fait d'avoir ou non une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement et le fait d'avoir pris part à une offre de soutien à l'enseignement. Sinon, il y a toujours un groupe qui se détache au sein de sa catégorie : les 40 ans et plus, les assistants en théologie et en droit, les assistants de 2^{ème} et de 3^{ème} année et ceux n'ayant jamais pris part à une offre de soutien à la recherche sont moins satisfaits que les autres répondants de leur catégorie ; à l'inverse, les 35-39 ans, les francophones, les assistants de 5^{ème} année et ceux engagés à moins de 50% sont plus satisfaits que les autres répondants de leur catégorie. Les plus insatisfaits de tous sont à nouveau les assistants en théologie, qui ont en partie coché la case « -1 » pour l'item « L'assistantat correspond à ce que j'avais rêvé de faire après mes études ».

Selon les analyses effectuées, le sexe ainsi que le fait d'avoir ou non des préalables dans l'enseignement ne représentent pas des variables permettant de clairement discriminer les groupes en fonction de leurs réponses à la question 22. L'avancement dans l'assistantat n'apparaît pas non plus comme une variable « indépendante » pertinente pour la question de la satisfaction par rapport à l'assistantat. En effet, aucune configuration particulière ne se dégage des réponses données par les différents groupes aux deux items proposés.

Comme cette question ne comportait que deux items, l'analyse factorielle n'a pas été conduite.

7.1.5 La correspondance de l'assistantat aux attentes préalables : question complémentaire

En complément aux items quantitatifs, une question ouverte était posée aux répondants pour leur permettre de préciser leurs réponses, notamment en indiquant les éventuels décalages entre l'idéal et la réalité au sujet de l'assistantat (question 23). De nombreux répondants ont saisi cette opportunité pour exprimer leur satisfaction ou leur mécontentement (N = 73). Les exemples suivants permettent de mieux comprendre la réalité vécue par les assistants.

Tout d'abord, certains répondants se disent très satisfaits de leur mandat actuel (N = 11), qualifié d'intéressant et de stimulant. Voici quelques exemples de réponses illustrant cette satisfaction : « Ce n'est pas ce que j'ai « rêvé de faire », mais c'est quand même intéressant et agréable » (répondant n°106) ; « Cela correspond parfaitement à l'idée que j'en avais, même au-delà de mes espérances » (répondant n°56) ; « Correspond à mon désir de développer une expertise dans un domaine particulier et d'être confronté à divers environnements organisationnels par le biais de différents projets de recherche appliqués » (répondant n°113) ; « Je pensais simplement rédiger un travail de doctorat, faire de la recherche et je ne savais pas trop à quoi ça allait m'amener et très vite, j'ai saisi plein d'occasions de participer à des colloques et ça m'a ouvert des portes » (répondant n°61). D'autres répondants estiment avoir été bien informés avant de postuler (N = 3), soit par d'autres assistants déjà en place, soit par leur propre observation en tant qu'étudiants : « Je connaissais le mode de travail de mon supérieur, comme j'avais déjà travaillé pour lui en tant que sous-assistant. Je pouvais donc aussi bien appréhender le domaine de travail d'un assistant diplômé. » (trad.)³ (répondant n°102).

S'agissant des aspects négatifs, le manque de temps pour la thèse est souvent relevé (N = 10), que ce soit par rapport au cahier des charges ou par rapport à ce que les répondants avaient envisagé avant de commencer leur travail. L'autre problème principal concerne la charge de travail et le stress (N = 10) ; il y a souvent beaucoup à faire, avec des périodes très intenses, surtout pendant les semestres. Un répondant explique sa situation de la manière suivante : « Je m'attendais à ce que je puisse mieux concilier le travail d'assistantat et le travail de thèse. Il est parfois difficile de donner une continuité de qualité aux exigences d'assistantat et au même temps aux exigences que demande une thèse de doctorat. » (répondant n°67). D'autres répondants déplorent un manque d'encadrement et de soutien pour la thèse (N = 6) de la part de leur superviseur ainsi que l'excès de travail administratif (N = 6). Certains regrettent encore l'atmosphère de travail très individualiste (N = 5), eux qui avaient pensé évoluer dans une dynamique plus collective, avec plus de collaboration entre collègues : « I thought that my tasks as scientific assistant it would be part of a team work but it has been rather a very individual work. » (répondant n°118). Enfin, certains relèvent que le salaire d'un assistant est très faible, surtout avec une famille (N = 2).

7.1.6 *Le sentiment de préparation durant l'assistantat*

La littérature fait état d'un malaise récurrent chez les assistants, qui se déclarent souvent insuffisamment prêts pour leurs diverses activités et « jetés dans le bain » sans préparation adéquate. Tous les répondants ont été interrogés sur leur sentiment de préparation pour les tâches

³ Texte original : « Ich kannte die Arbeitsweise meines Vorgesetzten, da ich bereits als Unterassistent für ihn arbeiten durfte. Ich konnte daher auch den Aufgabenbereich eines Diplomassistenten gut abschätzen. »

d'enseignement et de recherche qui leur étaient confiées (question 24). Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 8 : Sentiment de préparation pour ses tâches d'enseignement et de recherche (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 121)

Items	Moyenne	Ecart-type
Je me sens bien préparé-e pour mes activités d'enseignement.	0.64	1.12
Je me sens bien préparé-e pour mes activités de recherche.	0.72	0.95

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 8), on remarque que les assistants se déclarent effectivement moyennement préparés pour leurs tâches d'enseignement ($\mu = 0.64$) et de recherche ($\mu = 0.72$). La situation apparaît toutefois moins grave dans le cas de notre échantillon que dans certains résultats présentés dans la littérature. Par ailleurs, le sentiment de préparation semble un tout petit peu meilleur pour ce qui touche aux activités scientifiques que pour ce qui relève des activités pédagogiques. On peut faire l'hypothèse que le mémoire de licence ou de master représente une base suffisante pour se lancer sans trop de difficultés dans la thèse de doctorat. En revanche, la majorité de nos répondants n'est pas spécifiquement formée à l'enseignement et/ou n'a pas d'expérience préalable dans ce domaine. Nous verrons avec le tableau croisé ad hoc (point 2 ci-dessous) si cela fait une différence au niveau du sentiment de préparation à l'enseignement.

Cependant, les écarts-types relativement élevés suggèrent une grande variabilité de réponses entre les répondants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances. A noter que l'homogénéité des réponses est un petit peu plus élevée pour ce qui touche aux tâches de recherche ($SD = 0.95$) que pour ce qui est des activités d'enseignement ($SD = 1.12$).

2) Analyses par sous-groupes

Par la suite, nous avons comparé les réponses aux items en fonction de différentes variables « indépendantes ». Pour ce faire, comme décrit dans le chapitre méthodologique, des tableaux croisés ont été établis. Nous n'allons pas présenter ici tous les détails de ces tableaux, mais seulement une sélection des résultats les plus pertinents pour notre objectif, à savoir différencier les réponses entre plusieurs groupes de répondants. Pour la question concernant le sentiment de préparation des assistants, nous avons regardé pour chaque item la proportion de répondants ayant coché les cases « +2 » et « +1 » de l'échelle de Likert, ce qui correspond aux répondants ayant évalué l'item de manière positive ; les deux résultats ont été additionnés pour former un pourcentage positif total. Dans les cas où ce total était clairement inférieur à 50%, nous avons regardé la proportion de répondants

ayant coché la case « 0 » de l'échelle de Likert, ce qui correspond aux répondants ayant évalué l'item de manière neutre. Nous avons fait le choix de limiter l'analyse à la partie médiane et positive de l'échelle, car dans la quasi-totalité des cas, les pourcentages de répondants ayant coché les cases « -2 » ou « -1 » de l'échelle de Likert étaient clairement plus faibles que ceux ayant coché au milieu ou sur le côté positif. La seule exception concerne les assistants de la Faculté de Théologie, qui ont nettement évalué l'item « Je me sens bien préparé-e pour mes activités de recherche » de façon plus négative que les répondants des autres facultés ; cette exception est détaillée dans les résultats ci-dessous. Pour cette question, neuf variables « indépendantes » ont été retenues pour établir les tableaux croisés : le **sexe**, l'**âge**, la **langue maternelle**, la **faculté d'appartenance**, l'**avancement dans l'assistantat et dans le doctorat**, le **fait d'avoir ou non une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement** (seulement pour le sentiment de préparation à l'enseignement), la **participation à des offres de soutien à l'enseignement** (seulement pour le sentiment de préparation à l'enseignement) et la **participation à des offres de soutien à la recherche** (seulement pour le sentiment de préparation à la recherche). Les résultats sont synthétisés dans le tableau 9 ci-dessous et se présentent comme suit pour les différentes catégories de répondants.

Tableau 9 : Sentiment de préparation durant l'assistantat (proportion de répondants par sous-groupes ayant évalué positivement les items proposés en cochant les cases « +2 » et « +1 » de l'échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2))

Variabiles « indépendantes »	Je me sens bien préparé-e pour mes activités d'enseignement.	Je me sens bien préparé-e pour mes activités de recherche.
Femmes	57.6%	67.7%
Hommes	65.5%	63.8%
Moins de 30 ans	56.5%	68.1%
30-34 ans	68.4%	59.0%
35-39 ans	66.7%	55.5%
40 ans et plus	60.0%	100.0%
Francophones	60.5%	59.2%
Germanophones	57.2%	64.7%
Autre langue maternelle	76.5%	85.0%
Faculté de Théologie	66.7%	0% a)
Faculté de Droit	56.3%	72.2%
Faculté des SES	73.3%	53.3%
Faculté des Lettres	58.9%	67.7%
Faculté des Sciences	62.5%	68.0%
1 ^{ère} année d'assistantat	48.3% b)	68.8%
2 ^{ème} année d'assistantat	57.9%	70.0%
3 ^{ème} année d'assistantat	66.6%	76.0%
4 ^{ème} année d'assistantat	65.4%	57.7%
5 ^{ème} année d'assistantat	70.0%	45.5% c)

6 ^{ème} année d'assistantat	83.3%	66.6%
1 ^{ère} année de doctorat	70.6%	72.2%
2 ^{ème} année de doctorat	40.0% d)	61.9%
3 ^{ème} année de doctorat	60.0%	76.9%
4 ^{ème} année de doctorat	62.5%	54.2%
5 ^{ème} année de doctorat	72.8%	50.0%
6 ^{ème} année de doctorat	83.3%	66.6%
Avec formation et/ou expérience pédagogique antérieure	70.9%	---
Sans formation et/ou expérience pédagogique antérieure	52.5%	---
Participation à une offre de soutien aux activités d'enseignement	56.7%	---
Non participation...	63.7%	---
Participation à une offre de soutien aux activités de recherche	---	71.7%
Non participation...	---	56.5%

a) 33.3% des répondants de la Faculté de Théologie ont coché la case « +1 », 33.3% la case « 0 » et 33.3% la case « -1 » pour cet item.

b) 34.5% des assistants de 1^{ère} année ont coché la case « 0 » pour cet item.

c) 45.5% des assistants de 5^{ème} année ont coché la case « 0 » pour cet item.

d) 30.0% des doctorants de 2^{ème} année ont coché la case « 0 » pour cet item.

Le tableau 9 ci-dessus montre des différences selon le **sexe**. Les hommes se sentent mieux préparés que les femmes pour leurs tâches pédagogiques ; pour la recherche, la configuration est inversée et la différence moins marquée. De plus, les femmes se déclarent bien mieux préparées pour leurs activités de recherche que d'enseignement, alors que les hommes ont un sentiment de préparation plus homogène entre les deux types d'activités.

Considérant la **classe d'âge**, on constate que les assistants les plus jeunes et les plus âgés de notre échantillon se déclarent mieux préparés pour leurs activités de recherche que d'enseignement ; pour les assistants des catégories intermédiaires, c'est l'inverse. Cette configuration est renforcée par le fait que les moins de 30 ans et les 40 ans et plus se sentent même les moins bien préparés pour l'enseignement, mais les mieux préparés pour la recherche ; à ce sujet, on peut penser que les plus jeunes capitalisent sur leur récente expérience d'étudiant, notamment la réalisation de leur mémoire de master, alors que les plus âgés bénéficient de leur maturité, pouvant aussi éventuellement s'appuyer sur des expériences professionnelles acquises avant de devenir assistant. A l'inverse, pour les 30-34 ans et les 35-39 ans, l'enseignement semble poser moins de difficultés que la recherche. Les différences entre les diverses classes d'âge ne sont pas très fortes pour le sentiment de préparation à

l'enseignement ; les plus jeunes se disent toutefois les moins bien préparés, ce qui peut être expliqué par le fait qu'ils débutent dans l'assistantat et n'ont pas encore une grande expérience.

Les répondants de **langue maternelle** allemande ou autre se déclarent mieux préparés pour leurs activités de recherche que d'enseignement. Les francophones ont un sentiment de préparation très homogène entre les deux types d'activités. Les assistants d'une autre langue maternelle se sentent apparemment beaucoup plus aptes à mener à bien leurs diverses tâches que les francophones et les germanophones.

Au niveau de l'**ancienneté dans l'assistantat**, on relève des différences assez importantes entre les divers groupes et entre les deux types d'activité. Les assistants de la Faculté des Lettres et de la Faculté de Droit se déclarent nettement mieux préparés pour leurs tâches de recherche que d'enseignement. C'est par contre l'inverse pour les assistants de la Faculté des SES et de la Faculté de Théologie ; ces derniers se disent même particulièrement mal préparés à la recherche. Les assistants de la Faculté des Sciences sont ceux qui ont le sentiment de préparation le plus homogène entre les deux types d'activités, même si la recherche leur pose apparemment un petit peu moins de souci que l'enseignement. Les répondants qui se disent les mieux préparés à l'enseignement sont les représentants de SES ; pour la recherche, ce sont ceux de droit.

Si l'on prend en compte l'**avancement dans le doctorat**, on relève les mêmes tendances que si l'on considère l'avancement dans l'assistantat comme variable « indépendante ». Ceci paraît relativement logique, car les deux activités vont de pair pour la plupart des assistants, qui commencent leur thèse au début de leur assistantat.

On remarque ensuite une différence très claire entre les deux groupes selon qu'ils avaient déjà **une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement avant l'assistantat** ou non : les répondants qui l'avaient se sentent bien mieux préparés à enseigner que ceux qui n'avaient pas ce type de préalable. Le sentiment de préparation à la recherche n'a pas été examiné pour cette variable.

En revanche, le fait d'avoir déjà **pris part à une offre de soutien aux activités d'enseignement** ne semble pas constituer un facteur important pour le sentiment de préparation dans ce domaine. Ce sont même les non participants qui se déclarent les mieux préparés pour leurs tâches pédagogiques, même si la différence entre les deux groupes n'est pas très marquée. Ce constat paraît étrange, surtout si l'on considère les résultats ultérieurs qui montrent, d'une part, que la raison principale poussant les assistants à participer à des dispositifs pour l'enseignement est le besoin de se préparer à ses tâches pédagogiques et, d'autre part, que leur participation leur permet effectivement d'atteindre ce but. Nous y reviendrons par la suite (questions 31 et 33). On peut cependant faire l'hypothèse que la

participation à un dispositif de soutien à l'enseignement ouvre de nombreuses perspectives et engage les participants dans une réflexion pédagogique poussée. Or, si les personnes espéraient par exemple recevoir des recettes « miracle » pour enseigner à l'université et qu'elles se rendent compte que ce n'est pas si simple, elles peuvent ressentir un certain découragement face à l'ampleur de la tâche qui les attend ; de même, si les approches présentées en formation sont en contradiction avec leurs conceptions préalables, les participants peuvent être déstabilisés. Ceci pourrait peut-être expliquer qu'ils se sentent paradoxalement moins bien préparés que les personnes n'ayant jamais pris part à un dispositif pédagogique et n'ayant pas vécu ce type de bouleversements.

A l'inverse, le fait d'avoir déjà **pris part à une offre de soutien aux activités de recherche** apparaît comme un facteur important pour le sentiment de préparation dans ce domaine ; en effet, ce sont bien les participants qui se déclarent les mieux préparés à leurs tâches scientifiques.

Il faut relever que le nombre de répondants n'est pas toujours comparable pour les diverses catégories. En particulier, les groupes suivants sont faiblement représentés au sein de leurs catégories respectives : les 40 ans et plus, la Faculté de Théologie, ainsi que les assistants et doctorants de 6^{ème} année. Les résultats sont donc plutôt à considérer de manière indicative.

Pour résumer, le sentiment de préparation des répondants pour leurs activités d'enseignement et de recherche est globalement moyen à bon. Les cases « +2 » et « +1 » de l'échelle de Likert rassemblent le plus souvent entre la moitié et les trois-quarts des répondants. Les assistants se sentent parfois mieux préparés pour l'enseignement que pour la recherche, parfois le contraire ; aucune configuration stable ne se dégage à ce niveau-là. Les différences sont plutôt marquées en fonction des variables « indépendantes » considérées et entre les groupes des diverses catégories.

Si l'on considère le sentiment de préparation à l'enseignement, on constate qu'il y a toujours un groupe qui se détache au sein de sa catégorie : les femmes, les moins de 30 ans, les représentants de la Faculté de Droit et de la Faculté des Lettres, ainsi que les assistants et doctorants débutants se sentent moins bien préparés que les autres répondants de leur catégorie ; à l'inverse, les hommes, les assistants d'une autre langue maternelle que le français ou l'allemand, ceux de la Faculté des SES, les assistants et doctorants expérimentés et ceux qui avaient une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement se sentent mieux préparés que les autres répondants de leur catégorie. Les moins sûrs de tous au niveau pédagogique sont les assistants débutants, dont un tiers a coché la case « 0 » pour l'item « Je me sens bien préparé-e pour mes activités d'enseignement ».

Si l'on considère le sentiment de préparation à la recherche, on remarque à nouveau qu'il y a toujours un groupe qui se détache au sein de sa catégorie : les hommes, les répondants de la Faculté de Théologie, ainsi que les assistants et doctorants en milieu d'assistantat et de doctorat se sentent moins bien préparés que les autres répondants de leur catégorie ; à l'inverse, les femmes, les moins de 30 ans

et les 40 ans et plus, les assistants d'une autre langue maternelle que le français ou l'allemand, ceux de la Faculté de Droit, les assistants en début et en fin d'assistantat, les doctorants en début et en fin de doctorat et les participants à une offre de soutien aux activités de recherche se sentent mieux préparés que les autres répondants de leur catégorie. Les moins sûrs de tous au niveau des activités scientifiques sont les représentants de la Faculté de Théologie, dont un tiers a coché la case « -1 » pour l'item « Je me sens bien préparé-e pour mes activités de recherche ».

Selon les analyses effectuées, l'avancement dans l'assistantat apparaît comme une variable « indépendante » pertinente pour discriminer les groupes en fonction de leurs réponses à la question 24, surtout au niveau du sentiment de préparation à l'enseignement : celui-ci augmente régulièrement au fil des ans, mettant en évidence l'importance de l'expérience dans la confiance en soi et dans le sentiment de préparation des assistants, qui deviennent de plus en plus à l'aise et efficaces dans leurs tâches pédagogiques. De même, le fait d'avoir une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement est importante : les répondants dans ce cas se sentent logiquement mieux préparés que les autres répondants de leur catégorie. Pour ce qui a trait au sentiment de préparation à la recherche, il faut souligner que le fait d'avoir pris part à un dispositif de soutien aux activités scientifiques durant l'assistantat s'avère utile.

Comme cette question ne comportait que deux items, l'analyse factorielle n'a pas été conduite.

7.1.7 *Le sentiment de préparation : question complémentaire*

En complément aux items quantitatifs, une question ouverte était posée aux répondants pour leur permettre de préciser leurs réponses, notamment en indiquant les domaines dans lesquels ils rencontraient éventuellement des difficultés (question 25). De nombreux répondants ont saisi cette opportunité (N = 60). Voici quelques exemples concrets permettant de mieux comprendre la réalité vécue par les assistants.

Les difficultés principales exprimées par les membres de notre échantillon concernent leurs débuts dans l'enseignement (N = 9). Concevoir et animer un séminaire ou des travaux pratiques, accompagner les étudiants dans leurs apprentissages, ce n'est pas inné, comme le souligne un répondant : « Je n'avais aucune idée concrètement de comment concevoir et mener un séminaire » (répondant n°29). A ce sujet, nombreux sont ceux à regretter le manque de préparation aux tâches d'enseignement : « Donner un proséminaire s'est avéré difficile au début, comme aucune formation pédagogique n'était dispensée » (trad.)⁴ (répondant n°94) ; « En ce qui concerne l'enseignement, on est un peu parachuté dans l'auditoire, même si les superviseurs essaient de conseiller » (répondant n°63).

⁴ Texte original : « Die Leitung eines Proseminars erwies sich zu Beginn schwierig, da keinerlei pädagogische Ausbildung vorhanden war. »

Pour répondre à leurs difficultés, certains peuvent compter sur leurs supérieurs ou entreprennent une formation pédagogique, comme celle du dispositif Did@cTIC proposé par le Centre de Didactique Universitaire de Fribourg. Mais d'autres déclarent ne recevoir aucun soutien de la part de leurs supérieurs : « Pour l'enseignement, il n'y a pas vraiment de contrôle ou de conseil, on fait ce qu'on a envie, comme on le peut/veut » (répondant n°42).

Une autre difficulté exprimée par les répondants au questionnaire concerne les aspects méthodologiques liés à la recherche (N = 9). Là aussi, le manque de préparation est soulevé. En voici deux exemples : « Certains manques en statistique quantitative » (trad.)⁵ (répondant n°13) ; « Il y a un décalage certain entre les études (théoriques) et la pratique quotidienne de la recherche, en particulier lorsqu'elle est expérimentale » (répondant n°81). Heureusement, certains assistants peuvent compter sur des offres de formation (p. ex. des summer schools ou des cours spécifiques) ou sur un encadrement adéquat de leur superviseur : « La recherche, c'est toujours aussi un peu un nouveau monde, on doit donc se mettre au courant de beaucoup de choses. Mais le soutien de l'institut est là. » (trad.)⁶ (répondant n°43). Malgré tout, d'autres déplorent le manque d'encadrement de leur superviseur par rapport à leur thèse (N = 5).

Dans l'ensemble, les répondants se déclarent un peu mieux préparés pour la recherche que pour l'enseignement : « Pour le côté recherche, mes études m'ont mieux préparée » (répondant n°29). Plusieurs répondants déclarent aussi avoir rencontré des difficultés au départ, mais avoir pu les surmonter et se sentir plus à l'aise par la suite. Pour preuve ces témoignages : « Par rapport aux tâches dans l'enseignement : dans l'intervalle (après 2 ans), je me suis bien adaptée et je me sens toujours plus sûre. Je pense que c'est normal de devoir d'abord s'adapter. [...] Par rapport aux tâches dans la recherche : je pense que c'est normal de se sentir parfois perdu. [...] » (trad.)⁷ (répondant n°17) ; « La première année est une année clé pendant laquelle il faut tirer seul les leçons de la première expérience et essayer de s'améliorer pour les suivantes. Mais c'est un beau challenge. » (répondant n°63).

Pour terminer, certains répondants ont déclaré ne pas rencontrer de difficultés particulières, ni pour l'enseignement, ni pour la recherche (N = 8).

⁵ Texte original : « Gewisse Quantitative Statistik Mängel »

⁶ Texte original : « Forschung ist immer auch ein wenig Neuland, da muss man sich in viele Dinge einarbeiten. Die Unterstützung des Instituts ist aber da. »

⁷ Texte original : « Hinsichtlich Aufgaben in der Lehre: Inzwischen (nach 2 Jahren) habe ich mich gut eingearbeitet und fühle mich immer sicherer. Ich denke es ist normal, dass man sich erst einarbeiten muss. Dabei wurde ich recht gut unterstützt. Hinsichtlich Aufgaben in der Forschung: Ich denke es ist normal, dass man sich manchmal verloren fühlt. Aber durch die "Vorübung" der "Masterarbeit" und ein enges Betreuungsverhältnis zum Professor, ist es in Ordnung. »

7.1.8 La mobilisation des ressources en cas de difficultés liées aux activités de recherche

L'une des dimensions principales à investiguer dans le questionnaire concernait les ressources utilisées par les assistants lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Les stratégies mises en place en cas de problème constituent en effet un aspect central du processus de développement professionnel tel que mis en lumière dans la littérature. Deux questions spécifiques ont été posées aux répondants afin de différencier les cas touchant aux activités scientifiques et ceux relatifs aux activités pédagogiques. Nous allons nous concentrer d'abord sur les résultats pour les activités de recherche (question 26).

Différents types de ressources ont été identifiés a priori, comme des ressources institutionnelles, personnelles, relationnelles et documentaires. Ces ressources ont été proposées aux répondants, qui devaient indiquer dans quelle mesure ils y avaient recours en cas de difficultés liées à leurs activités de recherche. Se tournent-ils vers leur superviseur ou vers d'autres doctorants ? Recherchent-ils des solutions dans les livres ? Préfèrent-ils se débrouiller par eux-mêmes ? etc. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 10 : Mobilisation des ressources en cas de difficultés liées à la recherche (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 120)

Items	Moyenne	Ecart-type
Je mène une réflexion personnelle.	1.57	0.65
Je recherche des ressources en bibliothèque (livres, articles, bases de données en lignes, périodiques électroniques, etc.).	1.55	0.85
Je mobilise les ressources que je possède déjà.	1.31	0.87
Je sollicite l'aide de mes pairs/collègues (assistant-e-s, doctorant-e-s, chercheurs/chercheuses, etc.).	1.13	0.99
Je recherche des ressources sur Internet (Wikipedia, sites Internet spécialisés, etc.).	1.07	1.11
Je sollicite l'aide de mes supérieur-e-s (directeur/directrice de thèse, chef-fe de projet, membres du comité d'accompagnement de ma thèse, etc.).	1.01	1.09
Je participe à des cours, ateliers, séminaires portant sur des questions liées à la recherche (gestion de projet, méthodologie, etc.).	0.04	1.51
Je me tourne vers mon entourage personnel (ami-e-s, famille, associations, etc.).	-0.13	1.39
Je participe à des séances d'information sur le financement de la recherche (manifestations du FNS, etc.).	-0.51	1.46
Je me tourne vers mes réseaux sociaux (Facebook, MySpace, Twitter, LinkedIn, etc.).	-1.62	0.81
Je sollicite l'aide du service de promotion de la recherche (Service Promotion Recherche) de l'Université de Fribourg.	-1.64	0.86

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 10), on remarque que les principales actions entreprises en cas de difficultés liées à la recherche sont les suivantes : la réflexion personnelle ($\mu = 1.57$) ; la recherche de ressources en bibliothèque ($\mu = 1.55$) ; la mobilisation de ressources personnelles ($\mu = 1.31$). D'autres stratégies sont aussi mises en place, comme solliciter l'aide des pairs/collègues ($\mu = 1.13$) et/ou des supérieurs ($\mu = 1.01$) et rechercher des ressources sur Internet ($\mu = 1.07$).

A l'inverse, le service institutionnel spécialisé de l'Université de Fribourg ($\mu = -1.64$) et les réseaux sociaux ($\mu = -1.62$) ne sont pas des ressources mobilisées en cas de problèmes au niveau de la recherche. Les répondants déclarent aussi ne pas participer spécifiquement à des séances d'information sur le financement de la recherche ($\mu = -0.51$) ou à des cours, ateliers et séminaires portant sur des questions liées à la recherche ($\mu = 0.04$) pour trouver des réponses à leurs difficultés dans ce domaine. L'entourage personnel ($\mu = -0.13$) n'apparaît pas non plus comme une ressource centrale à ce niveau-là.

Cependant, les écarts-types relativement élevés – ils sont situés entre 0.65 et 1.51 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les répondants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances. A noter toutefois que les trois items ayant obtenu les moyennes les plus élevées ($\mu = 1.57$, $\mu = 1.55$ et $\mu = 1.31$) ont aussi des écarts-types assez faibles (entre $SD = 0.65$ et $SD = 0.87$). Cette relativement bonne homogénéité de réponse autour de scores élevés renforce le fait que les répondants ont tendance à compter d'abord sur eux-mêmes en cas de difficultés liées à leurs activités de recherche.

En résumé, on peut noter que les ressources les plus sollicitées par les assistants lorsqu'ils rencontrent des problèmes au niveau de la recherche sont les ressources propres (réflexion et ressources personnelles) et les ressources documentaires (recherche de littérature scientifique et sur Internet). Ces résultats révèlent tous une tendance des répondants à tenter d'abord de se débrouiller par leurs propres moyens pour résoudre leurs problèmes : ils analysent la situation, ils se fondent sur leur expérience passée et sur leurs connaissances et compétences actuelles, ils font des recherches auprès de diverses sources documentaires. Ces actions permettent de penser que les assistants privilégient une approche individuelle de leurs difficultés et se sentent responsables de leur processus de développement professionnel. Cela peut néanmoins aussi mettre en évidence un certain déficit au niveau des autres ressources, qu'elles soient relationnelles ou institutionnelles (p. ex. manque de disponibilité des supérieurs, climat de compétition entre collègues, manque d'offres formelles adéquates ou d'information à leur sujet).

Les résultats mettent également en évidence l'importance de deux groupes d'autres significatifs : les pairs/collègues et les supérieurs. Les premiers peuvent être d'autres assistants, d'autres doctorants ou des chercheurs plus expérimentés ; ils peuvent appartenir à la même équipe de travail ou à d'autres

équipes ou d'autres départements/instituts, voire même à d'autres institutions, dans le cas où les assistants sont intégrés dans un réseau plus étendu. Les supérieurs sont généralement les directeurs de thèse et les référents officiels – par exemple un maître-assistant chargé de la supervision de l'assistant avec le professeur responsable – mais il peut aussi s'agir d'un éventuel chef de projet, voire des membres du comité de thèse le cas échéant. L'analyse des données montre que les pairs et collègues sont généralement considérés par les assistants comme des aides potentielles, et non pas comme des menaces ou des rivaux ; ils évolueraient donc davantage dans un climat de collaboration que de compétition. De même, les supérieurs semblent représenter des référents disponibles et compétents pour les assistants, qui n'hésitent pas à solliciter leur aide en cas de difficultés dans le cadre de leurs activités de recherche.

En revanche, les répondants déclarent ne pas participer à des offres de formation ou d'information en cas de problèmes dans le domaine scientifique. Comme nous le verrons plus tard avec les résultats à la question 36, ces offres jouent un rôle important pour les assistants, mais plutôt dans l'optique de se préparer à leurs tâches que dans celle de résoudre des problèmes spécifiques. A noter toutefois que deux répondantes ont mentionné dans la case « Autre » le programme de mentoring pour doctorantes débutantes StartingDoc⁸, considéré comme une ressource utile pour les questions liées à la recherche. Quant à l'entourage personnel et aux réseaux sociaux, ils ne sont pas sollicités par nos répondants en cas de difficulté. A ce sujet, c'est plutôt le soutien de l'entourage sur le long terme qui est reconnu comme précieux par les assistants, comme cela sera démontré avec les résultats qualitatifs. Relevons enfin que le Service Promotion Recherche⁹ de l'Université de Fribourg n'est pas consulté par les assistants en cas de difficulté. On peut faire l'hypothèse que ce sont avant tout les professeurs qui s'adressent à ce service, et pas les assistants, ce qui peut expliquer son manque de visibilité auprès de ce public. De plus, le Service Promotion Recherche épaulé surtout les chercheurs lors des dépôts de projets, alors que les assistants s'occupent prioritairement de leur thèse de doctorat.

2) Analyses par sous-groupes

Par la suite, nous avons comparé les réponses aux items en fonction de différentes variables « indépendantes ». Pour ce faire, comme décrit dans le chapitre méthodologique, des tableaux croisés ont été établis. Nous n'allons pas présenter ici tous les détails de ces tableaux, mais seulement une sélection des résultats les plus pertinents pour notre objectif, à savoir différencier les réponses entre plusieurs groupes de répondants. Pour la question concernant les ressources mobilisées par les assistants en cas de difficultés liées à leurs activités de recherche, nous avons regardé les pourcentages de répondants ayant coché la case « Tout à fait » (+2) de l'échelle de Likert pour chaque item. Nous avons relevé les trois pourcentages les plus élevés, ce qui correspond aux trois items ayant rassemblé

⁸ Site du programme StartingDoc: <http://www.unil.ch/mentoring>

⁹ Site du Service Promotion Recherche: <http://www.unifr.ch/recherche/en/contacts/rps>

le plus de répondants de chaque catégorie sur l'échelon « Tout à fait » (+2), et donc aux trois sources d'aide principales pour chaque groupe de répondants ; il peut arriver que plus de trois items aient été relevés dans le cas où plusieurs items avaient obtenu le même pourcentage de réponse. Pour cette question, six variables « indépendantes » ont été retenues pour établir les tableaux croisés : le **sexe**, l'**âge**, la **langue maternelle**, la **faculté d'appartenance**, ainsi que l'**avancement dans l'assistantat et dans le doctorat**. Les résultats se présentent comme suit pour les différentes catégories de répondants lorsqu'ils indiquent les ressources principales auxquelles ils ont recours en cas de difficultés liées à leurs activités de recherche.

- **Femmes** : les recherches bibliographiques (69.8% des femmes ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item), la réflexion personnelle (67.2%), les pairs/collègues (55.6%)
- **Hommes** : les recherches bibliographiques (68.5% des hommes ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item), la réflexion personnelle (63.0%), les ressources personnelles (49.1%)

Il semblerait donc que femmes et hommes aient les mêmes stratégies pour trouver des solutions à leurs problèmes : les recherches de littérature en bibliothèque, la réflexion personnelle sur la situation et la mobilisation de leurs propres connaissances et compétences ; en effet, 53.4% des femmes ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour l'item « Je mobilise les ressources que je possède déjà », ce qui en fait un aspect important même s'il ne fait pas partie des trois types de ressources les plus mobilisées par ce groupe. Les femmes ont en plus tendance à se tourner vers leurs pairs et/ou leurs collègues, ce que les hommes font beaucoup moins.

- **Moins de 30 ans** : les recherches bibliographiques (70.3%), la réflexion personnelle (64.5%), les ressources personnelles (47.5%)
- **30-34 ans** : les recherches bibliographiques (76.3%), la réflexion personnelle (71.1%), les ressources personnelles (64.9%)
- **35-39 ans** : la réflexion personnelle (55.6%), les pairs/collègues (55.6%), les recherches bibliographiques (44.4%), les supérieurs (44.4%)
- **40 ans et plus** : les recherches sur le Web (66.7%), les recherches bibliographiques (50.0%), la réflexion personnelle (50.0%), les supérieurs (50.0%), les pairs/collègues (50.0%)

On remarque plusieurs ressources partagées par les différentes classes d'âge, à savoir les recherches de littérature en bibliothèque et la réflexion personnelle sur la situation. Le fait d'utiliser leurs propres connaissances et compétences est également important pour les deux groupes d'assistants les plus jeunes (jusqu'à 35 ans). Par ailleurs, ce sont les moins de 30 ans qui ont le moins tendance à solliciter leurs supérieurs et leurs pairs et collègues, alors que tous les autres groupes déclarent se tourner leur entourage professionnel en cas de besoin ; en effet, parmi les 30-34 ans, 48.7% des répondants ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour l'item relatif à l'aide des supérieurs et 50.0% pour l'item relatif

à l'aide des pairs/collègues, ce qui en fait des aspects importants même s'ils ne font pas partie des trois types de ressources les plus mobilisées par ce groupe de répondants.

- **Francophones** : la réflexion personnelle (68.8%), les recherches bibliographiques (60.4%), les ressources personnelles (54.3%)
- **Germanophones** : les recherches bibliographiques (78.0%), la réflexion personnelle (58.3%), les ressources personnelles (53.2%)
- **Autre langue maternelle** : la réflexion personnelle (73.7%), les recherches bibliographiques (68.4%), les supérieurs (55.0%)

Un consensus se dégage entre tous les répondants, quelle que soit leur langue maternelle : la réflexion personnelle et les recherches bibliographiques représentent les principales ressources utilisées en cas de problème dans des tâches de recherche. La mobilisation des connaissances et compétences déjà acquises est surtout importante pour les francophones et les germanophones. Quant aux assistants d'une autre langue maternelle, ils ont tendance à se tourner vers leurs supérieurs pour trouver de l'aide, alors que cela n'apparaît pas dans les stratégies principales des répondants francophones et germanophones. Il est intéressant de noter qu'on retrouve cette même configuration pour l'aide sollicitée en cas de difficultés liées à l'enseignement (question 28).

- **Faculté de Théologie** : les recherches bibliographiques (66.7%), les recherches sur le Web (66.7%), la réflexion personnelle (66.7%)
- **Faculté de Droit** : les recherches bibliographiques (73.7%), la réflexion personnelle (63.2%), les ressources personnelles (61.1%)
- **Faculté des SES** : les recherches bibliographiques (80.0%), les ressources personnelles (71.4%), les supérieurs (66.7%), les recherches sur le Web (66.7%)
- **Faculté des Lettres** : les recherches bibliographiques (70.2%), la réflexion personnelle (62.1%), les ressources personnelles (44.6%)
- **Faculté des Sciences** : la réflexion personnelle (76.2%), les recherches bibliographiques (56.5%), les recherches sur le Web (54.5%)

Les recherches de littérature scientifique en bibliothèque sont un aspect qui réunit tous les groupes de répondants, quelle que soit leur faculté d'appartenance. Il s'agit donc d'une stratégie fondamentale pour les assistants en cas de problème avec la recherche. Le fait de mener une réflexion personnelle sur la situation s'avère aussi une ressource essentielle pour quatre groupes sur cinq ; à noter que 64.3% des répondants de la Faculté des SES ont quand même coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne fait pas partie des trois types de ressources les plus utilisées par ce groupe de répondants. La mobilisation de ses propres connaissances et compétences est aussi un élément important en cas de difficultés pour trois groupes sur cinq ; à noter que 50.0% des répondants de la Faculté des Sciences ont quand même coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item,

ce qui en fait un aspect important même s'il ne fait pas partie des trois types de ressources les plus mobilisées par ce groupe de répondants. Les assistants en théologie, SES et sciences sont d'accord sur l'importance de faire des recherches sur le Web pour trouver des solutions à leurs problèmes.

- **1^{ère} année d'assistantat** : les recherches bibliographiques (66.7%), la réflexion personnelle (57.6%), les pairs/collègues (48.5%)
- **2^{ème} année** : les recherches bibliographiques (61.9%), la réflexion personnelle (61.9%), les ressources personnelles (47.4%)
- **3^{ème} année** : les recherches bibliographiques (82.6%), la réflexion personnelle (68.2%), les recherches sur le Web (63.6%)
- **4^{ème} année** : la réflexion personnelle (73.9%), les recherches bibliographiques (60.9%), les recherches sur le Web (45.5%)
- **5^{ème} année** : la réflexion personnelle (81.8%), les recherches bibliographiques (72.7%), les ressources personnelles (60.0%)
- **6^{ème} année** : les recherches bibliographiques (83.3%), les recherches sur le Web (83.3%), les supérieurs (66.7%)

On remarque plusieurs ressources partagées par les différents groupes, à savoir les recherches de littérature en bibliothèque et la réflexion personnelle ; en effet, 40.0% des assistants de 6^{ème} année ont quand même coché la case « Tout à fait » (+2) pour l'item relatif à la réflexion personnelle, ce qui en fait un aspect important même s'il ne fait pas partie des trois types de ressources les plus mobilisées par ce groupe de répondants. Les recherches sur Internet sont citées comme centrales par trois groupes sur six. Seuls les assistants de 1^{ère} année indiquent se tourner prioritairement vers leurs pairs/collègues, même si d'autres groupes de répondants obtiennent aussi des pourcentages élevés pour cet item (p. ex. 54.5% des assistants de 5^{ème} année ont quand même coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne fait pas partie des trois types de ressources les plus utilisées par ce groupe de répondants). Enfin, les assistants de 6^{ème} année mentionnent assez massivement demander de l'aide à leurs supérieurs, alors que cela n'apparaît pas dans les stratégies principales des autres groupes de répondants.

- **1^{ère} année de doctorat** : les recherches bibliographiques (63.2%), la réflexion personnelle (63.2%), les ressources personnelles (55.6%)
- **2^{ème} année** : les recherches bibliographiques (59.1%), la réflexion personnelle (54.5%), les pairs/collègues (40.9%)
- **3^{ème} année** : les recherches bibliographiques (79.2%), la réflexion personnelle (63.6%), les recherches sur le Web (58.3%)
- **4^{ème} année** : la réflexion personnelle (77.3%), les recherches bibliographiques (63.6%), les supérieurs (50.0%), les ressources personnelles (50.0%)

- **5^{ème} année** : les recherches bibliographiques (83.3%), les ressources personnelles (72.7%), la réflexion personnelle (66.7%)
- **6^{ème} année** : les recherches bibliographiques (80.0%), les recherches sur le Web (80.0%), les ressources personnelles (60.0%), la réflexion personnelle (60.0%)

Les recherches de littérature scientifique en bibliothèque et la réflexion personnelle sont des aspects qui réunissent tous les groupes de répondants. Il s'agit donc de stratégies fondamentales en cas de problème avec la recherche. Le fait de mobiliser ses connaissances et compétences propres rassemble la majorité des groupes de répondants ; à noter que 56.5% des doctorants de 3^{ème} année ont quand même coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne fait pas partie des trois types de ressources les plus mobilisées par ce groupe de répondants. L'aide des supérieurs est avant tout évoquée par les doctorants de 4^{ème} année, même si d'autres groupes de répondants obtiennent aussi des pourcentages assez élevés pour cet item (p. ex. 52.6% des doctorants de 1^{ère} année ont quand même coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne fait pas partie des trois types de ressources les plus utilisées par ce groupe de répondants). Quant au soutien des pairs/collègues, ce sont surtout les doctorants de 2^{ème} année qui ont massivement coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, même si d'autres groupes de répondants obtiennent aussi des pourcentages assez élevés (p. ex. 50.0% des doctorants de 3^{ème} et de 5^{ème} année ont quand même coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne fait pas partie des trois types de ressources les plus mobilisées par ces groupes de répondants).

Il faut relever que le nombre de répondants n'est pas toujours comparable pour les diverses catégories. En particulier, les groupes suivants sont faiblement représentés au sein de leurs catégories respectives : les 40 ans et plus, la Faculté de Théologie, ainsi que les assistants et doctorants de 6^{ème} année. Les résultats sont donc plutôt à considérer de manière indicative.

Pour résumer, certains éléments se retrouvent très souvent en tête des ressources mobilisées par les répondants au questionnaire en cas de difficultés liées à leurs activités de recherche. Ainsi, le fait d'effectuer des recherches de littérature en bibliothèque et de mener une réflexion personnelle sur la situation font l'unanimité au sein de l'échantillon de l'étude quantitative. Il s'agit de stratégies fondamentales pour tous les assistants. La mobilisation des connaissances et compétences déjà acquises est mentionnée par l'ensemble des répondants, quel que soit leur sexe ou leur niveau d'avancement dans le doctorat ; par contre, cette stratégie est davantage prioritaire pour les assistants jusqu'à 35 ans et pour ceux de langue maternelle allemande et française. Quant aux recherches effectuées sur Internet, elles concernent avant tout les assistants de 40 ans et plus, ainsi que les représentants de la Faculté de Théologie, de la Faculté des SES et de la Faculté des Sciences. Les femmes et les répondants plus âgés (dès 35 ans) mentionnent massivement l'importance des pairs et

des collègues en cas de problèmes avec la recherche. Le rôle central des supérieurs est évoqué surtout par les assistants d'une autre langue maternelle que le français ou l'allemand, ainsi que par les répondants dès 35 ans et par ceux de SES.

Selon les analyses effectuées, l'avancement dans l'assistantat et dans le doctorat ne représentent pas des variables permettant de clairement discriminer les groupes en fonction de leurs réponses aux divers items proposés à la question 26. En effet, soit les réponses sont comparables pour les diverses catégories, de la première à la dernière année (c'est le cas pour les items « Je recherche des ressources en bibliothèque » et « Je mène une réflexion personnelle ») ; soit les réponses sont réparties entre les diverses catégories sans schéma apparent (c'est le cas par exemple pour les items « Je sollicite l'aide de mes pairs/collègues » et « Je recherche des ressources sur Internet »).

3) Analyse complémentaire : identification des stratégies principales

Nous avons tenté de réaliser une analyse factorielle exploratoire pour regrouper les différents items de la question 26 en fonction des réponses données par les assistants ayant rempli le questionnaire. Avant de procéder à l'analyse, nous avons vérifié si elle était appropriée aux données (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Le rapport sujets/items était de 10.91. L'inspection de la matrice de corrélations a révélé la présence de nombreux coefficients de .30 ou plus. En vertu de ces indications, l'analyse factorielle a été considérée comme appropriée.

Cette dernière a été réalisée en trois étapes (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Mais finalement, aucune des solutions obtenues n'a été jugée satisfaisante. Plusieurs problèmes sont apparus : soit l'analyse n'avait pas convergé après 25, voire 35 itérations ; soit il y avait toujours des variables chargeant sur plusieurs facteurs, sans que cela apparaisse comme cohérent ; soit il y avait des variables n'appartenant à aucun facteur. L'analyse factorielle n'a donc pas abouti à l'identification de composantes pour la question 26.

A posteriori, il semble que cela ne soit pas si étonnant. En effet, la plupart des items proposés correspondent plutôt à des actions spécifiques pouvant être mises en œuvre indépendamment les unes des autres. Il n'est donc pas surprenant que l'analyse factorielle n'ait pas mis en évidence une configuration sous-jacente à des items finalement peu liés entre eux. Mais nous estimons qu'il valait malgré tout la peine de tenter l'analyse factorielle.

Ceci étant, nous avons décidé d'adopter une autre démarche, consistant à identifier les diverses stratégies mises en œuvre par les assistants en cas de difficultés liées à leurs activités de recherche. Pour ce faire, les apports de la littérature ainsi que la configuration des réponses au questionnaire ont été considérés. Les items mettant en évidence une stratégie bien définie ont été conservés (p. ex. solliciter l'aide des pairs/collègues), alors que ceux se référant à une même stratégie ont été regroupés

(p. ex. rechercher des ressources en bibliothèque et rechercher des ressources sur Internet). En outre, certains items massivement évalués de façon négative par les répondants ont été laissés de côté (p. ex. se tourner vers ses réseaux sociaux), car ne représentant manifestement pas une stratégie de développement professionnel des assistants.

Ces analyses ont permis d'identifier cinq stratégies centrales mises en œuvre par les assistants lorsqu'ils rencontrent des problèmes dans leurs activités scientifiques. Chaque stratégie est présentée ci-dessous, illustrée de l'item ou des items qui la composent.

1. Solliciter l'aide des supérieurs

Je sollicite l'aide de mes supérieur-e-s (directeur/directrice de thèse, chef-fe de projet, membres du comité d'accompagnement de ma thèse, etc.).

2. Solliciter l'aide des pairs/collègues

Je sollicite l'aide de mes pairs/collègues (assistant-e-s, doctorant-e-s, chercheurs/chercheuses, etc.).

3. Se tourner vers son entourage personnel

Je me tourne vers mon entourage personnel (ami-e-s, famille, associations, etc.).

4. Participer à des offres de formation

Je participe à des cours, ateliers, séminaires portant sur des questions liées à la recherche (gestion de projet, méthodologie, etc.).

5. Se débrouiller par soi-même *

Je recherche des ressources en bibliothèque (livres, articles, bases de données en lignes, périodiques électroniques, etc.).

Je recherche des ressources sur Internet (Wikipedia, sites Internet spécialisés, etc.).

Je mobilise les ressources que je possède déjà.

Je mène une réflexion personnelle.

** Pour cette dernière stratégie, l'alpha de Cronbach a été calculé, afin de rendre compte de l'homogénéité de réponse aux quatre items qui la composent ($\alpha = .502$).*

La stratégie 5 est clairement privilégiée par les membres de notre échantillon lorsqu'ils rencontrent des problèmes dans leurs activités de recherche : analyse de la situation et réflexion personnelle, utilisation des connaissances et compétences déjà possédées, recherches auprès de diverses sources. Comme indiqué auparavant, ces actions prioritairement effectuées par nos répondants soutiennent l'hypothèse que les assistants privilégient une approche individuelle de leurs difficultés et se sentent acteurs de

leur processus de développement professionnel. Il n'est pas exclu qu'ils perçoivent aussi un certain déficit au niveau des autres ressources (p. ex. manque de disponibilité des supérieurs, climat de compétition entre collègues, manque d'offres formelles adéquates ou d'information à leur sujet). Globalement, toutes les catégories de répondants désignent cette stratégie comme fondamentale, même si des différences intergroupes ont été mises en évidence lors de l'analyse des tableaux croisés au point précédent.

Les stratégies 1 et 2 sont également mises en œuvre par les assistants en cas de problèmes liés à la recherche. Ce n'est toutefois manifestement pas le cas pour tous : dans notre échantillon, certaines catégories de répondants ont plus massivement mentionné le recours aux supérieurs et/ou aux pairs et collègues que d'autres ; l'analyse des tableaux croisés contient des détails à ce sujet. Ce résultat montre quand même que, de manière générale, les pairs et collègues sont considérés comme des aides potentielles, et non pas comme des menaces ou des rivaux, et que les supérieurs représentent des référents disponibles et compétents pour les activités scientifiques.

Quant aux stratégies 3 et 4, elles apparaissent dans notre étude comme moins importantes pour résoudre des difficultés spécifiques. Ceci est cohérent avec les autres analyses quantitatives et qualitatives, qui montrent la fonction plus globale de ces ressources : les offres de formation permettent plutôt aux assistants de se préparer à leurs tâches, alors que l'entourage personnel joue surtout un rôle de soutien sur le long terme.

Ces résultats attirent notre attention sur les stratégies prioritairement mises en œuvre par les assistants pour faire face à leurs difficultés au niveau scientifique et sur l'importance d'en tenir compte dans l'encouragement de leur développement professionnel. Par exemple, il peut être intéressant de sensibiliser les superviseurs de thèse au rôle qu'ils peuvent jouer auprès leurs doctorants, car certains ont tendance à ne pas être suffisamment disponibles ou à ne pas répondre adéquatement aux attentes des doctorants. De même, les professeurs responsables peuvent être avantageusement informés sur l'importance de favoriser les échanges au sein des équipes de travail. Par ailleurs, dans le cadre du développement d'offres de formation, il faut garder en tête que ces dernières sont avant tout suivies par les assistants pour se préparer aux tâches qui leur sont confiées, et non pas pour trouver des solutions à des problèmes spécifiques.

7.1.9 Les besoins de ressources supplémentaires en cas de difficultés liées aux activités de recherche

Après avoir investigué les ressources utilisées par les assistants lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans le cadre de leurs activités scientifiques, il semblait logique de les interroger également sur leurs besoins supplémentaires au niveau de ces ressources (question 27). Lesquelles considèrent-ils comme insuffisantes ? De quels types de soutien auraient-ils davantage besoin ? A noter que seules les

ressources relevant au moins partiellement de la responsabilité de l'institution ont été conservées pour cette question, comme les offres de formation ou le soutien des supérieurs. Il faisait en effet moins de sens de proposer un item relatif à l'entourage personnel, par exemple, étant donné que cet aspect ne pourrait pas être renforcé par l'université.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 11 : Besoins de ressources supplémentaires en cas de difficultés liées à la recherche (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 108)

Items	Moyenne	Ecart-type
J'aurais besoin de davantage d'encadrement de la part de mes supérieures-s (directeur/directrice de thèse, chef-fe de projet, membres du comité d'accompagnement de ma thèse, etc.).	0.29	1.37
J'aurais besoin de davantage de cours, ateliers, séminaires portant sur des questions liées à la recherche (gestion de projet, méthodologie, etc.).	0.23	1.45
J'aurais besoin de davantage de ressources documentaires adéquates (livres, articles, sites Internet, etc.).	-0.07	1.41
J'aurais besoin de davantage de soutien de la part de mes pairs/collègues (assistant-e-s, doctorant-e-s, chercheurs/chercheuses, etc.).	-0.26	1.34
J'aurais besoin de davantage d'aide de la part du service de promotion de la recherche (Service Promotion Recherche) de l'Université de Fribourg.	-0.55	1.44
J'aurais besoin de davantage de séances d'information sur le financement de la recherche (manifestations du FNS, etc.).	-0.88	1.29

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 11), on remarque tout d'abord que les assistants semblent relativement satisfaits des ressources à disposition dans leur entourage professionnel. Ils n'identifient en effet que peu de déficits, et encore de manière assez faible. Ainsi, les principaux besoins de ressources supplémentaires en cas de difficultés liées à la recherche sont les suivants : davantage d'encadrement de la part des supérieurs ($\mu = 0.29$) et davantage de cours, ateliers et séminaires portant sur des questions liées à la recherche ($\mu = 0.23$).

A l'inverse, les répondants déclarent ne pas ressentir de manques au niveau des autres ressources proposées, à savoir les séances d'information sur le financement de la recherche ($\mu = -0.88$), le service institutionnel spécialisé de l'Université de Fribourg ($\mu = -0.55$), le soutien de la part des pairs/collègues ($\mu = -0.26$) et les ressources documentaires ($\mu = -0.07$). Deux hypothèses sont possibles : soit ces ressources sont considérées comme suffisamment développées à l'heure actuelle (p. ex. les pairs et collègues) ; soit elles ne sont pas considérées comme des aides réellement utiles en cas de problèmes dans les activités de recherche (p. ex. le Service Promotion Recherche).

Cependant, les écarts-types élevés – ils sont situés entre 1.29 et 1.45 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les doctorants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances.

Les faibles besoins exprimés par les membres de notre échantillon sont des indices plutôt réjouissants. Il semble en effet que les assistants disposent des ressources nécessaires pour mener à bien leurs activités de recherche et ne ressentent pas de gros manques dans leur milieu professionnel. Néanmoins, étant donné le sentiment de préparation à la recherche plutôt moyen de nos répondants ($\mu = 0.72$; $SD = 0.95$), il pourrait être bénéfique de développer des offres permettant aux assistants de se préparer à leurs tâches. Il pourrait notamment s'agir de formations ciblées et adéquates. Cet aspect est renforcé par les réponses données par les répondants ayant coché la case « Autre » à la question 27. Certains ($N = 2$) souhaiteraient par exemple des écoles doctorales sur place à l'Université de Fribourg¹⁰, ou encore des cours techniques très précis pour le doctorat, « et surtout, des cours qui soit adaptés à la « vie » du 3ème cycle : soit des cours sur les samedis ou des cours-blocs » (répondant n°35). L'option « Autre » a également été choisie par des répondants spécifiant avoir besoin de plus de temps pour leur thèse, ce qui représenterait pour eux la principale ressource nécessaire ($N = 2$). Cet aspect-là devrait être abordé avec les professeurs, qui sont responsables de l'application du cahier des charges des assistants, ce dernier définissant en principe clairement le temps à consacrer au doctorat sur la base du règlement concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques¹¹. Au-delà de la gestion de l'emploi du temps, il serait aussi important de travailler avec les superviseurs au niveau de l'encadrement à fournir aux doctorants, car celui-ci n'est pas toujours suffisant ou adéquat ; en particulier, il y a souvent un manque de communication entre directeur de thèse et doctorant au sujet des attentes des deux parties et des représentations individuelles des rôles de chacun dans le processus doctoral.

En raison des faibles besoins exprimés par les répondants, les analyses descriptives par sous-groupes et l'analyse factorielle n'ont pas été conduites.

7.1.10 La mobilisation des ressources en cas de difficultés liées aux activités d'enseignement

Ainsi qu'annoncé, les ressources utilisées par les assistants lorsqu'ils rencontrent des difficultés ont été investiguées tant pour leurs activités scientifiques que pédagogiques. En effet, selon la littérature, les actions et stratégies mises en place en cas de problème constituent un aspect central du processus de développement professionnel. Les résultats pour les activités d'enseignement sont maintenant présentés (question 28).

¹⁰ A l'heure actuelle, la plupart des écoles doctorales proposées aux doctorants de l'Université de Fribourg sont organisées par la CUSO (Conférence universitaire de Suisse occidentale). Dans ce cadre-là, les cours et ateliers sont organisés dans les différentes institutions partenaires, selon des modalités très variables d'un programme à l'autre. Mais de façon générale, cela implique que les doctorants se déplacent souvent pour se rendre aux séances de leur école doctorale. Ceci dit, les frais leur sont généralement remboursés.

¹¹ Règlement du 15 février 2001 concernant les collaborateurs et collaboratrices scientifiques, Art. 15, al. 1 et 3 : http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/2_2_1.pdf

Comme pour les aspects liés à la recherche, différents types de ressources ont été identifiés a priori, comme des ressources institutionnelles, personnelles, relationnelles et documentaires. Ces ressources ont été proposées aux répondants, qui devaient indiquer dans quelle mesure ils y avaient recours en cas de difficultés en matière d'enseignement. Se tournent-ils vers leur professeur responsable ou vers d'autres assistants ? Recherchent-ils des solutions dans les livres ? Préfèrent-ils se débrouiller par eux-mêmes ? etc. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 12 : Mobilisation des ressources en cas de difficultés liées à l'enseignement (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 113)

Items	Moyenne	Ecart-type
Je mène une réflexion personnelle.	1.49	0.84
Je mobilise les ressources que je possède déjà.	1.36	0.84
Je sollicite l'aide de mes pairs/collègues (assistant-e-s, enseignant-e-s, etc.).	1.15	1.03
Je recherche des ressources en bibliothèque (livres, articles, bases de données en lignes, périodiques électroniques, etc.).	0.48	1.48
Je sollicite l'aide de mon/ma professeur-e.	0.47	1.35
Je recherche des ressources sur Internet (Wikipedia, sites Internet spécialisés, etc.).	0.28	1.46
Je me tourne vers mon entourage personnel (ami-e-s, famille, associations, etc.).	-0.31	1.51
Je participe à cours, ateliers, séminaires portant sur des questions pédagogiques.	-0.54	1.58
Je sollicite l'aide du Centre de Didactique Universitaire (soutien à l'enseignement) de l'Université de Fribourg.	-0.93	1.40
Je me tourne vers mes réseaux sociaux (Facebook, MySpace, Twitter, LinkedIn, etc.).	-1.79	0.63

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 12), on remarque que les principales actions entreprises en cas de difficultés liées à l'enseignement sont les suivantes : la réflexion personnelle ($\mu = 1.49$) ; la mobilisation de ressources personnelles ($\mu = 1.36$) ; la sollicitation de l'aide des pairs/collègues ($\mu = 1.15$). D'autres stratégies sont aussi mises en place, même si de façon nettement moins importante : rechercher de ressources en bibliothèque ($\mu = 0.48$) ; solliciter l'aide du professeur ($\mu = 0.47$) ; rechercher des ressources sur Internet ($\mu = 0.28$).

A l'inverse, les réseaux sociaux ($\mu = -1.79$) et le service institutionnel spécialisé de l'Université de Fribourg ($\mu = -0.93$) ne sont pas des ressources mobilisées en cas de problèmes au niveau de l'enseignement. Les répondants déclarent aussi ne pas participer spécifiquement à des cours, ateliers ou séminaires portant sur des questions pédagogiques ($\mu = -0.54$) pour trouver des réponses à leurs

difficultés dans ce domaine. L'entourage personnel ($\mu = -0.31$) n'apparaît pas non plus comme une ressource centrale à ce niveau-là.

Cependant, les écarts-types relativement élevés – ils sont situés entre 0.63 et 1.58 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les répondants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances. A noter toutefois que les deux items ayant obtenu les moyennes les plus élevées ($\mu = 1.49$ et $\mu = 1.36$) ont aussi un écart-type plus faible ($SD = 0.84$). Cette relativement bonne homogénéité de réponse autour de scores élevés renforce le fait que les répondants ont tendance à compter d'abord sur eux-mêmes en cas de difficultés liées à leurs activités d'enseignement.

En résumé, on peut noter que les ressources les plus sollicitées par les assistants lorsqu'ils rencontrent des problèmes au niveau de l'enseignement sont les ressources propres (réflexion et ressources personnelles). Ces résultats révèlent une tendance des répondants à tenter d'abord de se débrouiller par eux-mêmes pour résoudre leurs problèmes : ils analysent la situation et se fondent sur leur expérience passée et sur leurs connaissances et compétences actuelles. Ces actions permettent de penser que les assistants privilégient une approche individuelle de leurs difficultés et se sentent responsables de leur processus de développement professionnel. Cela peut néanmoins aussi mettre en évidence un certain déficit au niveau des autres ressources, qu'elles soient relationnelles ou institutionnelles (p. ex. manque de disponibilité des supérieurs, manque d'offres formelles adéquates ou d'information à leur sujet).

Les analyses montrent aussi que les assistants recherchent facilement de l'aide auprès de leurs pairs et collègues. Ces derniers peuvent être d'autres assistants ou des enseignants plus expérimentés ; ils peuvent appartenir à la même équipe de travail ou à d'autres équipes ou d'autres départements/instituts, voire même à d'autres institutions, dans le cas où les assistants sont impliqués dans un réseau plus étendu. Ces résultats indiquent que les pairs et collègues sont généralement considérés comme des sources de soutien au niveau de l'enseignement, ce qui met en évidence le climat d'échange et de solidarité dont bénéficient la plupart des assistants.

Lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés d'ordre pédagogique, les répondants font également appel à des ressources documentaires (recherches en bibliothèque et sur Internet), même si de façon nettement moins marquée qu'en cas de difficultés liées aux activités de recherche. On peut faire l'hypothèse que, d'une part, les publications utiles à l'enseignement sont souvent méconnues des enseignants universitaires et que, d'autre part, ils ne savent pas où et comment chercher de telles ressources. A l'inverse, la recherche bibliographique dans leur discipline et pour leur sujet de recherche est une compétence entraînée déjà pendant les études et la connaissance des bases de données utiles constitue un fondement de leur activité scientifique.

De plus, on constate que les membres de notre échantillon ont moins tendance à solliciter l'aide de leurs supérieurs pour ce qui touche à l'enseignement que pour ce qui a trait à la recherche. Plusieurs

raisons peuvent être envisagées : soit les professeurs se sentent moins responsables de la supervision de leurs assistants pour le côté pédagogique que de leurs doctorants pour les activités scientifiques, ce qui fait qu'ils sont moins disponibles et donc que les assistants les sollicitent moins ; soit les assistants ne considèrent pas leurs professeurs comme des personnes particulièrement compétentes en matière d'enseignement et donc pas comme des aides valables à ce niveau-là ; soit ils n'osent pas déranger leurs professeurs – déjà très occupés, voire surchargés – avec des questions liées à l'enseignement, qui paraissent moins importantes ou pertinentes que ce qui touche à la recherche.

Les autres résultats de cette question sont similaires à ceux relatifs aux ressources mobilisées en cas de problèmes avec la recherche. Les répondants déclarent ne pas participer à des offres de formation en cas de difficultés dans le domaine pédagogique. Comme nous le verrons plus tard avec les résultats à la question 31, ces offres jouent un rôle important pour les assistants, mais plutôt dans l'optique de se préparer à leurs tâches que dans celle de résoudre des problèmes spécifiques. Quant à l'entourage personnel et aux réseaux sociaux, ils ne sont pas sollicités par nos répondants en cas de difficultés. A ce sujet, c'est plutôt le soutien de l'entourage sur le long terme qui est reconnu comme précieux par les assistants, comme cela sera démontré avec les résultats qualitatifs. Relevons enfin que le Centre de Didactique Universitaire¹² de l'Université de Fribourg n'est pas consulté par les assistants en cas de difficultés avec l'enseignement. Cela est probablement lié au fait que ce centre propose essentiellement une offre de formation pédagogique, suivie plutôt dans un but de préparation globale que de recherche de solutions à des problèmes spécifiques, comme mentionné ci-dessus. La situation serait certainement différente si le Centre de Didactique Universitaire pouvait proposer une offre de conseil et d'accompagnement individuels. Un tel service permettrait en effet mieux de répondre à des questions particulières de manière personnalisée que l'offre de formation actuelle, ce qui représenterait un développement bénéfique des activités du Centre.

2) Analyses par sous-groupes

Par la suite, nous avons comparé les réponses aux items en fonction de différentes variables « indépendantes ». Pour ce faire, comme décrit dans le chapitre méthodologique, des tableaux croisés ont été établis. Nous n'allons pas présenter ici tous les détails de ces tableaux, mais seulement une sélection des résultats les plus pertinents pour notre objectif, à savoir différencier les réponses entre plusieurs groupes de répondants. Pour la question concernant les ressources mobilisées par les assistants en cas de difficultés liées à leurs activités d'enseignement, nous avons regardé les pourcentages de répondants ayant coché la case « Tout à fait » (+2) de l'échelle de Likert pour chaque item. Nous avons relevé les trois pourcentages les plus élevés, ce qui correspond aux trois items ayant rassemblé le plus de répondants de chaque catégorie sur l'échelon « Tout à fait » (+2), et donc aux

¹² www.unifr.ch/didactic

trois sources d'aide principales pour chaque groupe de répondants ; il peut arriver que plus de trois items aient été relevés dans le cas où plusieurs items avaient obtenu le même pourcentage de réponse. Pour cette question, sept variables « indépendantes » ont été retenues pour établir les tableaux croisés : le **sexe**, l'**âge**, la **langue maternelle**, la **faculté d'appartenance**, l'**avancement dans l'assistanat et dans le doctorat** et le **fait d'avoir ou non une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement**. Les résultats se présentent comme suit pour les différentes catégories de répondants lorsqu'ils indiquent les ressources principales auxquelles ils ont recours en cas de difficultés liées à leurs activités d'enseignement.

- **Femmes** : la réflexion personnelle (67.2% des femmes ont coché la case « Tout à fait » (+2 pour cet item), les ressources personnelles (57.9%), les pairs/collègues (54.2%)
- **Hommes** : la réflexion personnelle (61.7% des hommes ont coché la case « Tout à fait » (+2 pour cet item), les ressources personnelles (50.0%), les pairs/collègues (37.3%)

Il semblerait donc que femmes et hommes aient recours aux mêmes stratégies pour trouver des solutions à leurs problèmes : la réflexion personnelle sur la situation, la mobilisation de leurs propres connaissances et compétences et enfin la sollicitation des pairs et des collègues. Ces derniers sont néanmoins plus massivement cités comme sources de soutien par les femmes que par les hommes.

- **Moins de 30 ans** : la réflexion personnelle (58.2%), les pairs/collègues (47.5%), les ressources personnelles (47.3%)
- **30-34 ans** : la réflexion personnelle (75.0%), les ressources personnelles (69.4%), les pairs/collègues (48.6%)
- **35-39 ans** : la réflexion personnelle (66.7%), les ressources personnelles (44.4%), les pairs/collègues (33.3%)
- **40 ans et plus** : la réflexion personnelle (60.0%), les pairs/collègues (40.0%), les ressources personnelles (40.0%)

On remarque que les trois stratégies principales en cas de difficultés liées à l'enseignement sont les mêmes pour toutes les classes d'âges, à savoir la réflexion personnelle, la mobilisation des connaissances et compétences déjà acquises, ainsi que l'aide des pairs et des collègues.

- **Francophones** : la réflexion personnelle (73.9%), les ressources personnelles (60.9%), les pairs/collègues (55.3%)
- **Germanophones** : la réflexion personnelle (55.6%), les ressources personnelles (47.7%), les pairs/collègues (44.7%)
- **Autre langue maternelle** : la réflexion personnelle (64.3%), les ressources personnelles (53.3%), les supérieurs (43.8%)

Un consensus se dégage entre tous les répondants, quelle que soit leur langue maternelle : la réflexion personnelle et la mobilisation des connaissances et compétences propres représentent les deux principales ressources utilisées en cas de problème dans des tâches d'enseignement. A côté de cela, les francophones en particulier, mais aussi les germanophones, se tournent volontiers vers leurs pairs et collègues pour trouver de l'aide, alors que les assistants d'une autre langue maternelle ont davantage tendance à faire appel à leurs supérieurs. Ce constat peut laisser soupçonner, pour ces derniers, des difficultés liées à la langue et, par là, des déficits au niveau de l'intégration dans l'équipe. Ceci pourrait expliquer pourquoi les assistants d'une autre langue maternelle auraient davantage tendance à se tourner vers leurs supérieurs, là où les francophones et les germanophones font plutôt appels aux pairs et aux collègues. Comme nous l'avons souligné à la question 26, les supérieurs apparaissent aussi comme une ressource privilégiée en cas de problèmes au niveau scientifique pour les assistants d'une autre langue maternelle, contrairement à leurs collègues francophones et germanophones.

- **Faculté de Théologie** : la réflexion personnelle (66.7%), les offres de formation (66.7%), l'entourage personnel (33.3%), les recherches bibliographiques (33.3%)
- **Faculté de Droit** : la réflexion personnelle (50.0%), les ressources personnelles (42.6%), les recherches bibliographiques (35.7%)
- **Faculté des SES** : la réflexion personnelle (83.3%), les ressources personnelles (61.5%), les pairs/collègues (50.0%)
- **Faculté des Lettres** : la réflexion personnelle (75.0%), les ressources personnelles (61.1%), les pairs/collègues (52.7%)
- **Faculté des Sciences** : les pairs/collègues (47.8%), les ressources personnelles (45.5%), la réflexion personnelle (35.0%)

La réflexion personnelle constitue la stratégie première en cas de difficulté au niveau pédagogique pour tous les groupes de répondants, quelle que soit leur faculté d'appartenance. La mobilisation des ressources propres s'avère aussi importante pour une forte majorité d'assistants ayant rempli le questionnaire ; à noter que tous les répondants de la Faculté de Théologie ont coché la case « +1 » pour l'item correspondant, ce qui en fait un aspect important même s'il ne fait pas partie des trois ressources principales pour ce groupe de répondants. Les assistants en SES, lettres et sciences indiquent solliciter l'aide de leurs pairs et collègues pour résoudre leurs problèmes liés à l'enseignement, tandis que ceux de théologie et de droit mentionnent plutôt leurs recherches sur le Web. Enfin, seuls les représentants de la Faculté de Théologie déclarent participer à des offres de formation sur des questions pédagogiques quand ils font face à des difficultés spécifiques.

- **1^{ère} année d'assistantat** : la réflexion personnelle (53.6%), les pairs/collègues (51.7%), les ressources personnelles (44.0%)
- **2^{ème} année** : la réflexion personnelle (63.2%), les pairs/collègues (57.9%), les ressources personnelles (57.9%)
- **3^{ème} année** : la réflexion personnelle (77.3%), les ressources personnelles (69.6%), les pairs/collègues (60.9%)
- **4^{ème} année** : la réflexion personnelle (60.9%), les ressources personnelles (44.0%), les recherches bibliographiques (37.5%)
- **5^{ème} année** : la réflexion personnelle (77.8%), les ressources personnelles (75.0%), les pairs/collègues (33.3%)
- **6^{ème} année** : la réflexion personnelle (75.0%), les recherches sur le Web (50.0%), les ressources personnelles (40.0%)

On remarque plusieurs ressources partagées par tous les groupes de répondants, quel que soit leur degré d'ancienneté dans l'assistantat : la mobilisation des connaissances et compétences déjà acquises et la réflexion personnelle sur la situation apparaissent comme des stratégies fondamentales pour tous les assistants. En revanche, les pairs et les collègues représentent une source d'aide importante plutôt pour les assistants débutants (trois premières années).

- **1^{ère} année de doctorat** : la réflexion personnelle (68.8%), les ressources personnelles (64.3%), les pairs/collègues (47.1%)
- **2^{ème} année** : la réflexion personnelle (60.0%), les ressources personnelles (52.6%), les pairs/collègues (50.0%)
- **3^{ème} année** : la réflexion personnelle (72.7%), les pairs/collègues (65.2%), les ressources personnelles (56.5%)
- **4^{ème} année** : la réflexion personnelle (68.2%), les ressources personnelles (50.0%), les recherches bibliographiques (34.8%)
- **5^{ème} année** : la réflexion personnelle (70.0%), les ressources personnelles (66.7%), les pairs/collègues (50.0%)
- **6^{ème} année** : la réflexion personnelle (75.0%), les recherches sur le Web (50.0%), les ressources personnelles (40.0%)

Le fait de mener une réflexion personnelle et de mobiliser ses ressources propres sont des aspects réunissant tous les groupes de répondants, quel que soit leur niveau d'avancement dans le doctorat. Il s'agit donc de stratégies centrales en cas de problème avec l'enseignement. Par contre, ce sont plutôt les doctorants en début de thèse (trois premières années) qui ont tendance à solliciter leurs pairs et collègues, même si les répondants de 5^{ème} année ont également mentionné cette ressource comme importante. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus en considérant l'ancienneté dans l'assistantat,

ce qui est cohérent avec le fait que la plupart des assistants commencent leur thèse au début de leur mandat et avancent parallèlement dans l'assistanat et dans le doctorat.

- **Avec une formation et/ou une expérience dans l'enseignement** : la réflexion personnelle (62.7%), les ressources personnelles (55.8%), les pairs/collègues (44.2%)
- **Sans formation et/ou expérience dans l'enseignement** : la réflexion personnelle (66.7%), les ressources personnelles (52.8%), les pairs/collègues (48.3%)

Il semblerait que le fait d'avoir des préalables au niveau pédagogique n'ait pas d'impact sur les ressources mobilisées en cas de problèmes dans ce domaine. Les trois stratégies principales sont en effet identiques pour les deux groupes de répondants : la réflexion personnelle sur la situation, l'utilisation des connaissances et compétences propres et la sollicitation des pairs et des collègues.

Il faut relever que le nombre de répondants n'est pas toujours comparable pour les diverses catégories. En particulier, les groupes suivants sont faiblement représentés au sein de leurs catégories respectives : les 40 ans et plus, la Faculté de Théologie, ainsi que les assistants et doctorants de 6^{ème} année. Les résultats sont donc plutôt à considérer de manière indicative.

Pour résumer, certains éléments se retrouvent très souvent en tête des ressources mobilisées par les répondants au questionnaire en cas de difficultés liées à leurs activités d'enseignement. Ainsi, se débrouiller avec ses ressources propres (réflexion personnelle sur la situation et utilisation des connaissances et compétences déjà acquises) fait l'unanimité au sein de l'échantillon de l'étude quantitative. Il s'agit donc d'une stratégie fondamentale pour tous les assistants. La sollicitation des pairs et collègues est une stratégie privilégiée par les femmes, les francophones et les germanophones, les représentants de la Faculté des SES, de la Faculté des Lettres et de la Faculté des Sciences, ainsi que par les assistants et doctorants débutants. Enfin, seuls les répondants d'une autre langue maternelle que l'allemand ou le français indiquent se tourner vers leurs supérieurs en cas de difficultés liées à l'enseignement.

Selon les analyses effectuées, peu de différences ressortent dans notre échantillon entre les classes d'âge au niveau des ressources mobilisées pour faire face aux difficultés en matière d'enseignement. Le fait de posséder des préalables (formation ou expérience) dans l'enseignement ne représente pas non plus une variable permettant de clairement discriminer les groupes en fonction de leurs réponses aux divers items proposés à la question 28.

3) Analyse complémentaire : identification des stratégies principales

La question 28 sur les ressources mobilisées en cas de problèmes liés à l'enseignement étant le pendant de la question 26 relative au champ de la recherche, la même démarche a été adoptée. C'est-à-dire qu'au lieu de tenter une analyse factorielle, nous avons identifié les diverses stratégies mises en œuvre par les assistants, en considérant tant les apports de la littérature que la configuration des réponses au questionnaire. Concrètement, les items mettant en évidence une stratégie bien définie ont été conservés (p. ex. solliciter l'aide des pairs/collègues), alors que ceux se référant à une même stratégie ont été regroupés (p. ex. mener une réflexion personnelle et mobiliser ses propres ressources). En outre, certains items massivement évalués de façon négative par les répondants ont été laissés de côté (p. ex. se tourner vers ses réseaux sociaux), car ne représentant manifestement pas une stratégie de développement professionnel des assistants.

Ces analyses ont permis d'identifier cinq stratégies centrales mises en œuvre par les assistants lorsqu'ils rencontrent des problèmes dans leurs activités pédagogiques. Chaque stratégie est présentée ci-dessous, illustrée de l'item ou des items qui la composent.

1. Solliciter l'aide des supérieurs

Je sollicite l'aide de mon/ma professeur-e.

2. Solliciter l'aide des pairs/collègues

Je sollicite l'aide de mes pairs/collègues (assistant-e-s, enseignant-e-s, etc.).

3. Se tourner vers son entourage personnel

Je me tourne vers mon entourage personnel (ami-e-s, famille, associations, etc.).

4. Participer à des offres de formation

Je participe à cours, ateliers, séminaires portant sur des questions pédagogiques.

5. Se débrouiller par soi-même *

Je recherche des ressources en bibliothèque (livres, articles, bases de données en lignes, périodiques électroniques, etc.).

Je recherche des ressources sur Internet (Wikipedia, sites Internet spécialisés, etc.).

Je mobilise les ressources que je possède déjà.

Je mène une réflexion personnelle.

** Pour cette dernière stratégie, l'alpha de Cronbach a été calculé, afin de rendre compte de l'homogénéité de réponse aux quatre items qui la composent ($\alpha = .640$).*

La stratégie 5 est clairement privilégiée par les membres de notre échantillon lorsqu'ils rencontrent des problèmes dans leurs activités d'enseignement : analyse de la situation et réflexion personnelle, utilisation des connaissances et compétences déjà possédées et, dans une moindre mesure, recherches auprès de diverses sources (en bibliothèque et sur Internet). Comme indiqué auparavant, ces actions prioritairement effectuées par nos répondants soutiennent l'hypothèse que les assistants privilégient une approche individuelle de leurs difficultés et se sentent responsables de leur processus de développement professionnel. Il n'est pas exclu qu'ils perçoivent aussi un certain déficit au niveau des autres ressources (p. ex. manque de disponibilité des supérieurs, manque d'offres formelles adéquates ou d'information à leur sujet). Globalement, toutes les catégories de répondants désignent cette stratégie comme fondamentale, même si des différences intergroupes ont été mises en évidence lors de l'analyse des tableaux croisés au point précédent ; en général, ce sont surtout les ressources et la réflexion personnelles qui sont privilégiées.

La stratégie 2 apparaît également comme très importante pour les assistants en cas de problèmes liés à l'enseignement. Cela dépend toutefois en partie des groupes de répondants au questionnaire, comme le montre l'analyse des tableaux croisés. Mais on constate que, de manière générale, les pairs et les collègues sont considérés comme des sources de soutien au niveau de l'enseignement, ce qui met en évidence le climat d'échange et de solidarité dans lequel évoluent la plupart des assistants.

Ces deux résultats sont cohérents avec ceux obtenus à la question relative aux ressources mobilisées en cas de difficultés avec la recherche, ce qui renforce leur importance globale pour nos répondants. À l'inverse, la stratégie 1 n'est que très peu mise en œuvre par les assistants lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes pédagogiques. Le recours aux professeurs n'est en fait mentionné que par un seul sous-groupe de répondants comme stratégie principale. Alors que les supérieurs semblent représenter des référents disponibles et compétents pour les questions liées à la recherche, la situation paraît fort différente pour ce qui touche à l'enseignement. Certaines hypothèses ont déjà été évoquées à ce sujet, comme par exemple un manque de disponibilité de la part des professeurs pour les questions pédagogiques, la vision moins positive des assistants concernant leurs professeurs dans ce domaine ou encore la sélection, par les assistants, des questions qu'ils jugent centrales à aborder avec leurs professeurs.

Quant aux stratégies 3 et 4, elles apparaissent dans notre étude comme moins importantes pour résoudre des difficultés spécifiques, que celles-ci soient liées à la recherche – comme nous l'avons vu précédemment – ou à l'enseignement. Ceci est cohérent avec les autres analyses quantitatives et qualitatives, qui montrent que ces ressources ont une fonction plus globale que la recherche de solutions à des besoins précis : les offres de formation permettent plutôt aux assistants de se préparer à leurs tâches, alors que l'entourage personnel joue surtout un rôle de soutien sur le long terme.

Ces résultats attirent notre attention sur les stratégies prioritairement mises en œuvre par les assistants pour faire face à leurs difficultés au niveau pédagogique et sur l'importance d'en tenir compte dans le soutien à leur développement professionnel. Par exemple, il apparaît comme essentiel de sensibiliser,

voire de former, les professeurs au rôle qu'ils peuvent (doivent ?) jouer auprès de leurs assistants aussi pour les questions liées à l'enseignement. De même, on pourrait proposer des pistes pour susciter le dialogue sur les pratiques pédagogiques au sein des équipes de travail, de façon formelle ou informelle. Par ailleurs, dans le cadre du développement d'offres de formation, il faut garder en tête que ces dernières sont avant tout suivies par les assistants pour se préparer aux tâches qui leur sont confiées, et non pas pour trouver des solutions à des problèmes spécifiques.

Finalement, les diverses analyses conduisent à des résultats cohérents pour les deux questions liées aux champs de la recherche (question 26) et de l'enseignement (question 28). Les ressources mobilisées et les stratégies mises en œuvre par les assistants sont globalement les mêmes, quel que soit le type de difficultés rencontrées, à l'exception du rôle des supérieurs (directeurs de thèse et professeurs responsables surtout) qui s'avère différent en matière de recherche et d'enseignement.

7.1.11 Les besoins de ressources supplémentaires en cas de difficultés liées aux activités d'enseignement

Après avoir investigué les ressources utilisées par les assistants lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans le cadre de leurs activités pédagogiques, il semblait logique de les interroger également sur leurs besoins supplémentaires au niveau de ces ressources (question 29). Lesquelles considèrent-ils comme insuffisantes ? De quels types de soutien auraient-ils davantage besoin ? A noter que seules les ressources relevant au moins partiellement de la responsabilité de l'institution ont été conservées pour cette question, comme les offres de formation ou le soutien du professeur. Il faisait en effet moins de sens de proposer un item relatif à l'entourage personnel, par exemple, étant donné que cet aspect ne pourrait pas être renforcé par l'université.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 13 : Besoins de ressources supplémentaires en cas de difficultés liées à l'enseignement (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 99)

Items	Moyenne	Ecart-type
J'aurais besoin de davantage d'encadrement de la part de mon/ma professeur-e.	-0.41	1.37
J'aurais besoin de davantage de cours, ateliers, séminaires portant sur des questions pédagogiques.	-0.51	1.38
J'aurais besoin de davantage de ressources documentaires adéquates (livres, articles, sites internet, etc.).	-0.56	1.40
J'aurais besoin de davantage d'aide de la part du Centre de Didactique Universitaire (soutien à l'enseignement) de l'Université de Fribourg.	-0.87	1.33
J'aurais besoin de davantage de soutien de la part de mes pairs/collègues	-0.88	1.18

(assistant-e-s, enseignant-e-s, etc.).		
--	--	--

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 13), on remarque que les assistants semblent satisfaits des ressources à disposition dans leur entourage professionnel. Ils n'identifient en effet aucun déficit et n'expriment aucun besoin particulier de ressources supplémentaires en cas de difficultés liées à l'enseignement.

Ainsi, les répondants déclarent ne pas ressentir de manques au niveau des ressources proposées, à savoir le soutien de la part des pairs/collègues ($\mu = -0.88$), le service institutionnel spécialisé de l'Université de Fribourg ($\mu = -0.87$), les ressources documentaires ($\mu = -0.56$), les offres de formation ($\mu = -0.51$) ou encore l'encadrement de la part du professeur ($\mu = -0.41$). Deux hypothèses sont possibles pour expliquer cette absence de besoins : soit ces ressources sont considérées comme suffisamment développées à l'heure actuelle (p. ex. les pairs et collègues) ; soit elles ne sont pas considérées comme des aides réellement utiles en cas de problèmes dans les activités d'enseignement (p. ex. le Centre de Didactique Universitaire ou le professeur responsable). A noter que les assistants évoquent quand même de manière récurrente le manque de soutien de la part de leurs superviseurs en général. Plus d'encadrement serait donc apparemment souhaitable, même si les répondants au questionnaire n'identifient pas ce besoin pour ce qui touche spécifiquement aux difficultés avec les activités d'enseignement.

Cependant, les écarts-types élevés – ils sont situés entre 1.18 et 1.40 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les doctorants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances.

Les faibles besoins exprimés par les membres de notre échantillon sont des indices plutôt réjouissants. Il semble en effet que les assistants disposent des ressources nécessaires pour mener à bien leurs activités d'enseignement et ne ressentent pas de gros manques dans leur milieu professionnel. Néanmoins, étant donné le sentiment de préparation à l'enseignement plutôt moyen de nos répondants ($\mu = 0.64$; $SD = 1.12$), il pourrait être bénéfique de développer des offres permettant aux assistants de se préparer à leurs tâches. Celles-ci peuvent prendre plusieurs formes : journées d'accueil des nouveaux assistants, avec présentation des ressources humaines et matérielles à leur disposition au sein de l'université pour ce qui touche à l'enseignement ; journées d'introduction sur des thématiques pédagogiques (planification de l'enseignement, évaluation, rôles au sein de son équipe et par rapport aux étudiants, etc.) ; filières complètes de formation pédagogique et cours à la carte ; offres de conseil individuel (observations, échanges, etc.) ; développement de ressources ciblées sur des thématiques pédagogiques (mon premier cours, les grilles critériées, etc.). A noter que le Centre de Didactique Universitaire de Fribourg propose déjà certaines offres, notamment avec la journée d'introduction « Start in die Lehre – Débuter dans l'enseignement » et avec le dispositif de formation pédagogique

Did@cTIC¹³ et ses trois filières de formation (CAS, DAS, participation « à la carte »). D'autres options pourraient être développées, sous réserve d'attribution des moyens nécessaires. En particulier, la formation des superviseurs à l'accompagnement des assistants et des doctorants représente un axe de développement prometteur.

Par ailleurs, la prudence s'impose quand on demande directement aux personnes quels sont leurs besoins dans tel ou tel domaine. En effet, porter un jugement sur sa propre situation n'est pas des plus aisés, car nous sommes tous fortement conditionnés tant par notre histoire personnelle que par l'environnement dans lequel nous évoluons. Il faut donc impérativement souligner ici que la non identification d'un besoin en ressources supplémentaires pour l'enseignement par les assistants ne signifie de loin pas nécessairement une absence de besoin. Premièrement, la faible valeur accordée à l'enseignement à l'université en général et dans certaines équipes en particulier rend très certainement difficile l'identification de besoins dans ce domaine. Nous avons en effet constaté que, pour la recherche – activité nettement plus valorisée que l'enseignement – les répondants au questionnaire avaient mis en évidence certains besoins en ressources supplémentaires. Pour l'enseignement, en revanche, les assistants pourront avoir tendance à penser qu'il n'y a pas lieu de se faire trop de souci et d'investir trop de temps et d'énergie dans sa préparation et son perfectionnement. Deuxièmement, les offres et services existants ne sont pas toujours bien connus et reconnus au sein des départements et instituts, ce qui ne pousse pas non plus les assistants à en voir l'utilité pour leur propre développement professionnel. A titre d'exemple, nous avons pu remarquer un effet de bouche-à-oreille très efficace au sein de certaines équipes concernant l'offre de formation Did@cTIC du Centre de Didactique Universitaire ; ceci montre bien que, lorsque les assistants et professeurs expérimentent, reconnaissent et valorisent l'importance de cette formation, ils ont tendance à la recommander à leurs collègues et à leurs collaborateurs. La connaissance et la valorisation des offres et services par les divers acteurs sont donc des facteurs importants pour attirer l'attention des assistants sur des besoins au niveau de l'enseignement. Troisièmement, la plupart des assistants de notre échantillon n'ont pour seul point de repère au niveau pédagogique que leur propre expérience d'étudiant. Et si leur milieu ne leur propose pas d'alternatives et ne les accompagne pas dans une autre voie, il y a fort à parier qu'ils auront tendance à reproduire les comportements et les manières de faire expérimentés durant leurs études dans leur propre pratique d'enseignants, d'où un sentiment de ne pas avoir besoin de ressources supplémentaires.

La première étape de développement devrait donc avoir lieu plus globalement à l'échelle de l'institution, pour valoriser les activités d'enseignement et les efforts de développement professionnel de tous les enseignants – dont les assistants – dans ce domaine. Une approche systémique prenant en compte tous les niveaux de l'institution (facultés, départements et instituts, domaines d'étude, équipes) et fondée sur une stratégie spécifique en faveur de l'enseignement apparaît comme une option

¹³ <http://www.unifr.ch/didactic/fr/formation>

nécessaire pour les instances dirigeantes de l'Université de Fribourg. Cette dernière permettrait de clarifier les attentes à l'égard de tous les collaborateurs au niveau de l'enseignement et de faire émerger les besoins réels en matière de soutien dans ce domaine. Dans un deuxième temps, des offres adéquates pourraient être développées, à l'intention des enseignants et des superviseurs.

En raison des faibles besoins exprimés par les répondants, les analyses descriptives par sous-groupes et l'analyse factorielle n'ont pas été conduites.

7.1.12 La participation à des offres de soutien à l'enseignement

Selon la littérature, les dispositifs formels constituent l'un des principaux moyens de soutenir le développement professionnel des assistants. C'est pourquoi une partie de l'étude quantitative ciblait cette thématique. Les répondants ont-ils déjà participé au moins une fois à une offre de soutien ? Pourquoi ? Et si oui, qu'en ont-ils retiré ? Et de quelle(s) offre(s) s'agissait-il ? Les mêmes questions ont été posées en lien avec l'enseignement et avec la recherche. Dans le cadre du soutien à l'enseignement, abordé en premier, les dispositifs formels peuvent être de plusieurs types : formations continues certifiantes ; cours, ateliers et séminaires portant sur des questions pédagogiques ; programmes de mentoring pour enseignants ; etc. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet (question 30).

1) Aperçu général des réponses

Les données récoltées grâce au questionnaire montrent que la majorité des répondants n'a jamais pris part à une offre de soutien à l'enseignement (68.9%) ; c'est par contre le cas pour environ un tiers d'entre eux (31.1%). Pour les détails concernant les types d'offres suivis, le lecteur peut se référer à la présentation de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. chapitre III – Méthodes de recherche).

2) Analyses par sous-groupes

Par la suite, nous avons comparé les réponses à la question 30 en fonction de différentes variables « indépendantes ». Pour ce faire, comme décrit dans le chapitre méthodologique, des tableaux croisés ont été établis. Nous n'allons pas présenter ici tous les détails de ces tableaux, mais seulement les pourcentages de répondants ayant déjà pris part à une offre de soutien à l'enseignement. Pour cette question, huit variables « indépendantes » ont été retenues pour établir les tableaux croisés : le **sexe**, l'**âge**, la **langue maternelle**, la **faculté d'appartenance**, l'**avancement dans l'assistantat et dans le doctorat**, le **taux d'engagement** et le **fait d'avoir ou non une formation et/ou une expérience dans**

l'enseignement. Les résultats sont synthétisés dans le tableau 14 ci-dessous et se présentent comme suit pour les différentes catégories de répondants.

Tableau 14 : Participation à des offres de soutien à l'enseignement (proportion de répondants par sous-groupes ayant déjà pris part à au moins une offre de soutien à l'enseignement)

Variabes « indépendantes »	Participation à des offres de soutien à l'enseignement
Femmes	38.1%
Hommes	23.7%
Moins de 30 ans	22.4%
30-34 ans	37.5%
35-39 ans	55.6%
40 ans et plus	50.0%
Francophones	24.5%
Germanophones	37.7%
Autre langue maternelle	30.0%
Faculté de Théologie	66.7%
Faculté de Droit	15.8%
Faculté des SES	40.0%
Faculté des Lettres	43.3%
Faculté des Sciences	4.0%
1 ^{ère} année d'assistantat	18.2%
2 ^{ème} année d'assistantat	28.6%
3 ^{ème} année d'assistantat	52.0%
4 ^{ème} année d'assistantat	30.8%
5 ^{ème} année d'assistantat	36.4%
6 ^{ème} année d'assistantat	16.7%
1 ^{ère} année de doctorat	10.5%
2 ^{ème} année de doctorat	27.3%
3 ^{ème} année de doctorat	42.3%
4 ^{ème} année de doctorat	41.7%
5 ^{ème} année de doctorat	33.3%
6 ^{ème} année de doctorat	16.7%
Contrat à 100%	33.3%
Contrat entre 95% et 55%	36.4%
Contrat à 50%	16.7%
Contrat à moins de 50%	50.0%
Avec formation et/ou expérience péda. antérieure	34.5%
Sans formation et/ou expérience péda. antérieure	28.1%

Il faut relever que le nombre de répondants n'est pas toujours comparable pour les diverses catégories. En particulier, les 40 ans et plus, la Faculté de Théologie, les assistants et doctorants de 6^{ème} année,

ainsi que ceux engagés à moins de 50% sont faiblement représentés au sein de leurs catégories respectives. Les résultats sont donc plutôt à considérer de manière indicative.

Pour résumer, on remarque que certains groupes de répondants participent davantage aux offres de soutien à l'enseignement que les autres groupes de leur catégorie ; c'est le cas des femmes, des assistants dès 35 ans, des germanophones, des représentants de la Faculté de Théologie, des assistants de 3^{ème} année et de ceux engagés à moins de 50%. Au contraire, certains groupes de répondants participent moins que les autres groupes de leur catégorie ; c'est le cas des hommes, des moins de 30 ans, des francophones, des représentants de la Faculté des Sciences et de la Faculté de Droit, des assistants et des doctorants de 1^{ère} et de 6^{ème} année, et de ceux travaillant à 50%.

Le fait d'avoir déjà une formation et/ou une expérience dans l'enseignement, ainsi que l'ancienneté dans l'assistantat et dans le doctorat, ne constituent pas des critères permettant de clairement discriminer les groupes en fonction de leurs réponses aux divers items proposés à la question 30. A noter que, pour l'ancienneté dans l'assistantat et dans le doctorat, cela est aussi dû au fait qu'on ne sait pas à quel stade du parcours la participation a eu lieu.

Comme cette question ne comportait qu'un seul item, l'analyse factorielle n'a pas été conduite.

7.1.13 Les motivations à participer à des offres de soutien à l'enseignement

Ensuite, les assistants ayant déclaré avoir déjà pris part à un dispositif formel pour l'enseignement ont été interrogés sur les raisons de leur participation (question 31). Divers types de buts avaient été identifiés a priori, tels des buts d'apprentissage, des buts de carrière, des buts de socialisation professionnelle, des buts de recherche identitaire et la réponse à des pressions externes. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 15 : Raisons de participer à des offres de soutien à l'enseignement (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 37)

Items	Moyenne	Ecart-type
Je voulais me préparer ou me perfectionner pour mes tâches d'enseignement.	1.70	0.66
Je voulais réfléchir à mon rôle en tant qu'enseignant-e universitaire et/ou au métier d'enseignant-e universitaire.	1.05	1.13
Les compétences pédagogiques sont importantes pour la carrière que j'envisage.	0.95	1.18
Je voulais préparer mon avenir professionnel après l'assistantat.	0.78	1.44
Je souhaitais obtenir une certification supplémentaire (diplôme,	0.68	1.75

certificat, etc.).		
Je recherchais des occasions de partager mes expériences avec d'autres assistant-e-s et enseignant-e-s.	0.59	1.30
J'avais besoin de renforcer ma légitimité et ma crédibilité en tant qu'enseignant-e universitaire.	0.59	1.17
Je cherchais des réponses à des besoins spécifiques liés à mes activités d'enseignement.	0.57	1.19
J'avais besoin de m'affirmer dans ma position d'enseignant-e face aux étudiant-e-s, à mes pairs/collègues, à mon/ma professeur-e, etc.	0.20	1.45
J'avais besoin de me rassurer par rapport à mes capacités à enseigner à l'université.	0.03	1.44
J'avais envie de nouer des contacts avec d'autres assistant-e-s et enseignant-e-s.	0.03	1.26
C'était l'occasion de mieux connaître mon université et ses diverses entités.	-0.17	1.52
C'est une pratique courante dans mon département/institut.	-1.11	1.29
J'y ai été obligé-e par mon/ma professeur-e.	-1.89	0.46

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 15), on remarque que les raisons principales ayant poussé les assistants à participer à des offres de soutien à l'enseignement sont les suivantes : ils voulaient se préparer ou se perfectionner pour leurs tâches d'enseignement ($\mu = 1.70$) ; ils voulaient réfléchir à leur rôle en tant qu'enseignant universitaire et/ou au métier d'enseignant universitaire ($\mu = 1.05$) ; ils considéraient les compétences pédagogiques comme importantes pour la carrière envisagée ($\mu = 0.95$). D'autres éléments semblent encore avoir une certaine importance pour les répondants : la volonté de préparer leur avenir professionnel après l'assistantat ($\mu = 0.78$) ; l'envie d'obtenir une certification supplémentaire ($\mu = 0.68$) ; l'envie de partager leurs expériences avec d'autres assistants et enseignants ($\mu = 0.59$) ; le besoin de renforcer leur légitimité et leur crédibilité en tant qu'enseignant universitaire ($\mu = 0.59$) ; la recherche de réponses à des besoins spécifiques liés à leurs activités d'enseignement ($\mu = 0.57$).

A l'inverse, la participation à des dispositifs formels ne semble pas relever d'une obligation de la part du professeur ($\mu = -1.89$), ni d'une pratique habituelle dans leur département/institut ($\mu = -1.11$). Il semble que ce ne soit pas non plus pour mieux connaître son contexte institutionnel ($\mu = -0.17$). D'autres aspects ne semblent pas non plus représenter de forts incitateurs de participation : le besoin de se rassurer par rapport à ses capacités à enseigner à l'université est assez faible ($\mu = 0.03$), de même que l'envie de nouer des contacts avec d'autres assistants et enseignants ($\mu = 0.03$) et le besoin de s'affirmer dans sa position d'enseignant face à d'autres personnes ($\mu = 0.20$).

Cependant, les écarts-types relativement élevés – ils sont situés entre 0.46 et 1.75 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les assistants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances. A noter toutefois que l'item ayant obtenu la moyenne la plus élevée ($\mu = 1.70$) bénéficie aussi d'un écart-type assez faible ($SD = 0.66$) ; cette relativement bonne homogénéité de

réponse autour d'un score élevé renforce l'importance du besoin à se préparer ou à se perfectionner dans le choix de participer à des dispositifs liés à l'enseignement.

En résumé, on remarque que les motivations principales à participer à des offres de soutien à l'enseignement relèvent à la fois des buts d'apprentissage (notamment le besoin de se préparer à ses tâches et de réfléchir à son rôle en tant qu'enseignant universitaire) et des buts de carrière (notamment l'envie de développer des compétences pédagogiques utiles pour la carrière et d'obtenir une certification supplémentaire).

Par contre, les pressions externes liées au professeur et aux habitudes au sein du département/institut ne semblent pas jouer de rôle dans la décision de prendre part à des dispositifs de soutien à l'enseignement.

Comme cette question n'a pas été posée à tous les répondants, les analyses descriptives par sous-groupes (point 2) n'ont pas été conduites.

3) Identification des composantes principales

Une analyse factorielle exploratoire a quant à elle permis de regrouper les différents items de la question 31 en fonction des réponses données par les assistants ayant rempli le questionnaire. Avant de procéder à l'analyse, nous avons vérifié si elle était appropriée aux données (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Le rapport sujets/items était de 2.64 ; c'est un peu faible, mais nous avons décidé de tenter l'analyse malgré tout. L'inspection de la matrice de corrélations a révélé la présence de nombreux coefficients de .30 ou plus. L'indice KMO était de .579. Le test de sphéricité de Bartlett était significatif ($p < 0.001$). Dans la matrice anti-images, toutes les valeurs diagonales étaient situées entre .448 et .728 et toutes les autres valeurs étaient relativement proches de zéro. En vertu de ces indications, l'analyse factorielle a été considérée comme appropriée.

Cette dernière a été réalisée en trois étapes (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). C'est finalement la solution obtenue avec les paramètres suivants qui a été retenue : analyse en composantes principales avec 11 items sur 14 (supprimé trois items qui chargeaient sur deux facteurs lors du premier essai ; cet essai n'a pas apporté de solution cohérente) ; extraction sur la base des valeurs propres ($= 1$) ; rotation varimax ; options « exclure toute observation incomplète » (*listwise*) et « supprimer les faibles coefficients » (avec une valeur absolue inférieure à ,40). Cette solution, présentée dans le tableau 16 ci-dessous, révèle la présence d'une structure simple à quatre composantes, avec chaque item chargeant fortement sur une seule composante.

Tableau 16 : Matrice des composantes après rotation* pour les raisons de participer à des offres de soutien à l'enseignement

Items	Composantes			
	1	2	3	4
RaisonsPartOffEns_Certification	,934			
RaisonsPartOffEns_AvenirProf	,883			
RaisonsPartOffEns_CompPeda	,734			
RaisonsPartOffEns_Preparation		,818		
RaisonsPartOffEns_ReponsesProbl		,745		
RaisonsPartOffEns_Legitimite		,625		
RaisonsPartOffEns_ReflexionRole		,592		
RaisonsPartOffEns_ObligationProf			,909	
RaisonsPartOffEns_HabitDep			,835	
RaisonsPartOffEns_ConnUniv				,831
RaisonsPartOffEns_PartageExp				,799

* La rotation a convergé en 5 itérations.

Les quatre composantes identifiées grâce à l'analyse factorielle représentent les quatre facteurs principaux rendant compte des motivations ayant poussé les assistants à participer à des offres de soutien aux activités d'enseignement. On peut ainsi mettre en évidence l'importance de quatre types de buts : des buts de carrière, des buts d'apprentissage, la réponse à des pressions externes et des buts de socialisation professionnelle. Chaque facteur est présenté ci-dessous, illustré des divers items qui le composent.

Facteur 1 : buts de carrière

Je souhaitais obtenir une certification supplémentaire (diplôme, certificat, etc.). (RaisonsPartOffEns_Certification)

Je voulais préparer mon avenir professionnel après l'assistantat. (RaisonsPartOffEns_AvenirProf)

Les compétences pédagogiques sont importantes pour la carrière que j'envisage. (RaisonsPartOffEns_CompPeda)

Facteur 2 : buts d'apprentissage

Je voulais me préparer ou me perfectionner pour mes tâches d'enseignement. (RaisonsPartOffEns_Preparation)

Je cherchais des réponses à des besoins spécifiques liés à mes activités d'enseignement. (RaisonsPartOffEns_ReponsesProbl)

J'avais besoin de renforcer ma légitimité et ma crédibilité en tant qu'enseignant-e universitaire. (RaisonsPartOffEns_Legitimite)

Je voulais réfléchir à mon rôle en tant qu'enseignant-e universitaire et/ou au métier d'enseignant-e universitaire. (RaisonsPartOffEns_ReflexionRole)

Facteur 3 : réponse à des pressions externes

J'y ai été obligé-e par mon/ma professeur-e. (RaisonsPartOffEns_ObligationProf)

C'est une pratique courante dans mon département/institut. (RaisonsPartOffEns_HabitDep)

Facteur 4 : buts de socialisation professionnelle

C'était l'occasion de mieux connaître mon université et ses diverses entités. (RaisonsPartOffEns_ConnUniv)

Je recherchais des occasions de partager mes expériences avec d'autres assistant-e-s et enseignant-e-s. (RaisonsPartOffEns_PartageExp)

Les assistants poursuivant des buts de carrière veulent assurer leur avenir professionnel. Ils voient les dispositifs formels comme leur permettant d'obtenir une certification supplémentaire, ainsi que des compétences pédagogiques considérées comme importantes pour la carrière envisagée.

Les offres de soutien à l'enseignement peuvent aussi être considérées comme des occasions d'apprentissage en soi. Là, le but est moins utilitariste, moins axé vers la carrière future. Il s'agit davantage, pour les participants, de se préparer ou de s'améliorer pour les tâches pédagogiques qui leur sont confiées durant l'assistantat. Il s'agit également, dans une moindre mesure, de trouver des réponses à des problèmes spécifiques. La réflexion sur son rôle et son statut d'enseignant universitaire débutant constitue aussi un enjeu de participation, notamment en ce qui concerne la légitimité perçue des assistants à exercer ce rôle peu après la fin de leurs études.

D'autres participants peuvent avoir subi des « pressions externes » variées, plus ou moins formelles et plus ou moins fortes. L'assistant peut par exemple participer à des dispositifs formels car ses collègues le font déjà et que c'est devenu une sorte d'habitude au sein de son département/institut. Selon les cas, cette situation peut être ressentie comme une incitation contraignante (pression du groupe) ou bénéfique (soutien mutuel). D'autres peuvent aussi avoir été obligés de participer par leur professeur responsable, éventuellement en lien avec la participation d'autres assistants.

Enfin, les participants à des offres de soutien à l'enseignement peuvent aussi poursuivre des buts de socialisation professionnelle. Il s'agit alors pour eux de s'intégrer dans leur institution et dans le monde académique en général, ce qui passe par une meilleure connaissance de son université et de ses diverses entités ainsi que par la mise en réseau avec d'autres assistants et enseignants.

Cette configuration correspond bien aux divers types de buts identifiés a priori. La différence principale est que, lors de l'analyse factorielle, les items relatifs aux buts de recherche identitaire ont été soit supprimés, soit intégrés aux buts d'apprentissage. Concrètement, plusieurs buts peuvent s'être conjugués pour pousser les membres de notre échantillon à participer à des dispositifs formels de soutien à l'enseignement. Nous n'avons pas détaillé ici quels buts avaient été les plus importants pour quelles catégories d'assistants ; de telles analyses pourraient être réalisées dans un projet de recherche plus spécifique. Néanmoins, ces résultats attirent notre attention sur la diversité des raisons pouvant motiver les assistants à prendre part à des offres spécifiques axées vers l'enseignement et sur l'importance d'en tenir compte dans l'encouragement de leur développement professionnel. Par exemple, si une personne a commencé une formation uniquement en réponse à des pressions externes, il y a un risque qu'elle abandonne ; un diagnostic et un accompagnement adéquat pourraient lui permettre de définir ses propres objectifs d'apprentissage, au-delà du fait de suivre les collègues ou les injonctions du professeur. Par ailleurs, si le rôle des buts d'apprentissage apparaît comme assez évident lors de la participation à un dispositif formel, il ne faut pas négliger celui des buts de carrière ; le fait de pouvoir obtenir une certification des cours suivis, par exemple, est important dans ce cadre-là.

7.1.14 Les bénéfices perçus de la participation à des offres de soutien à l'enseignement

Ensuite, les assistants ayant déclaré avoir déjà pris part à un dispositif formel pour l'enseignement ont été interrogés sur ce qu'ils en avaient retiré (question 33). Divers types de produits avaient été identifiés a priori, tels des apprentissages, une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et une contribution à la carrière et à la socialisation professionnelle.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 17 : Bénéfices perçus de la participation à des offres de soutien à l'enseignement (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 38)

Items	Moyenne	Ecart-type
J'ai acquis des connaissances pédagogiques.	1.00	1.07
J'ai développé des compétences pédagogiques.	0.97	1.10
Je me sens plus à l'aise dans mon rôle d'enseignant-e.	0.86	1.06
J'ai trouvé des solutions adaptées à certaines de mes difficultés.	0.78	1.06
J'ai davantage confiance en moi lorsque j'enseigne.	0.72	1.09
Je suis plus efficace dans mes activités d'enseignement.	0.71	1.16
J'ai complété mon CV.	0.65	1.48
J'ai établi un répertoire de ressources (matérielles, documentaires, etc.) que je peux mobiliser en cas de besoin.	0.63	1.34

Je me sens plus motivé-e pour mes activités d'enseignement.	0.58	0.92
Je ressens davantage de plaisir à enseigner.	0.36	1.15
J'ai clarifié ma position d'enseignant-e vis-à-vis des étudiant-e-s, de mes pairs/collègues, de mon/ma professeur-e, etc.	0.11	1.17
Mes contacts avec les étudiant-e-s sont plus faciles.	0.09	1.16
Je connais mieux mon université et ses diverses entités.	0.00	1.37
J'ai clarifié mes objectifs pour la suite de ma carrière professionnelle.	-0.16	1.10
J'ai construit un réseau professionnel avec d'autres assistant-e-s et enseignant-e-s.	-0.45	1.22

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 17), on remarque que les principaux bénéfices retirés par les répondants de leur participation à des offres de soutien à l'enseignement sont les suivants : ils ont acquis des connaissances pédagogiques ($\mu = 1.00$) ; ils ont développé des compétences pédagogiques ($\mu = 0.97$) ; ils se sentent plus à l'aise dans leur rôle d'enseignant ($\mu = 0.86$). De nombreux autres produits sont également mentionnés par les répondants, même si de façon parfois moins tranchée : ils ont trouvé des solutions adaptées à leurs difficultés ($\mu = 0.78$) ; ils ont davantage confiance en eux lorsqu'ils enseignent ($\mu = 0.72$) ; ils sont plus efficaces dans leurs activités d'enseignement ($\mu = 0.71$) ; ils ont complété leur CV ($\mu = 0.65$) ; ils ont établi un répertoire de ressources à mobiliser en cas de besoin ($\mu = 0.63$) ; ils se sentent plus motivés pour leurs activités d'enseignement ($\mu = 0.58$) ; ils ressentent davantage de plaisir à enseigner ($\mu = 0.36$).

A l'inverse, la participation à des dispositifs formels ne semble pas particulièrement bénéfique sur deux plans : les répondants n'ont pas pu construire un réseau professionnel avec d'autres assistants et enseignants ($\mu = -0.45$), ni clarifier leurs objectifs pour la suite de leur carrière ($\mu = -0.16$). Enfin, certains aspects sont évalués de façon plutôt neutre (les moyennes obtenues étant proches ou égales au 0 de l'échelle de Likert) : « J'ai clarifié ma position d'enseignant » ($\mu = 0.11$) ; « Mes contacts avec les étudiants sont plus faciles » ($\mu = 0.09$) ; « Je connais mieux mon institution » ($\mu = 0.00$).

Cependant, les écarts-types relativement élevés – ils sont situés entre 0.92 et 1.48 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les assistants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances.

En résumé, on remarque que la participation à des offres de soutien à l'enseignement apporte de nombreux bénéfices touchant divers domaines : le développement pédagogique en premier lieu, sans oublier le sentiment d'efficacité personnelle et la contribution à la carrière. Si l'on se réfère aux raisons de la participation évoquées par les répondants (cf. Tableau 15 p. 91 et Tableau 16 p. 94), on peut dire que les offres formelles répondent globalement bien aux besoins et aux attentes des participants. Voici quelques exemples de concordance entre les motivations à participer et les produits de la participation. Les assistants souhaitaient se préparer ou se perfectionner pour leurs tâches d'enseignement ? Ils ont acquis des connaissances et développé des compétences pédagogiques et ont

trouvé des solutions à leurs difficultés. Ils voulaient réfléchir à leur rôle en tant qu'enseignant universitaire ? Ils se sentent plus à l'aise et ont davantage confiance en eux lorsqu'ils enseignent. Ils souhaitent obtenir une certification supplémentaire ? Ils ont complété leur CV. Naturellement, les offres formelles doivent faire l'objet d'une évaluation régulière pour s'assurer qu'elles répondent bien aux besoins des assistants. Il ne faut pas non plus oublier de s'intéresser aux non participants pour tenter de comprendre les raisons de leur absence de ces dispositifs et prendre les mesures nécessaires pour y remédier.

Comme cette question n'a pas été posée à tous les répondants, les analyses descriptives par sous-groupes (point 2) n'ont pas été conduites.

3) Identification des composantes principales

Une analyse factorielle exploratoire a quant à elle permis de regrouper les différents items de la question 33 en fonction des réponses données par les assistants ayant rempli le questionnaire. Avant de procéder à l'analyse, nous avons vérifié si elle était appropriée aux données (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Le rapport sujets/items était de 2.53 ; c'est un peu faible, mais nous avons décidé de tenter l'analyse malgré tout. L'inspection de la matrice de corrélations a révélé la présence de nombreux coefficients de .30 ou plus. L'indice KMO était de .561. Le test de sphéricité de Bartlett était significatif ($p < 0.001$). Dans la matrice anti-images, toutes les valeurs diagonales étaient situées entre .330 et .853 et toutes les autres valeurs étaient relativement proches de zéro. En vertu de ces indications, l'analyse factorielle a été considérée comme appropriée.

Cette dernière a été réalisée en trois étapes (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). C'est finalement la solution obtenue avec les paramètres suivants qui a été retenue : analyse en composantes principales avec 12 items sur 15 (supprimé trois items qui chargeaient sur deux facteurs lors du premier essai ; cet essai n'a pas apporté de solution cohérente) ; extraction avec un nombre fixe de facteurs (3) ; rotation varimax ; options « exclure toute observation incomplète » (*listwise*) et « supprimer les faibles coefficients » (avec une valeur absolue inférieure à ,40). Cette solution, présentée dans le tableau 18 ci-dessous, révèle la présence d'une structure simple à trois composantes, avec chaque item chargeant fortement sur une seule composante.

Tableau 18 : Matrice des composantes après rotation* pour les bénéfices perçus de la participation à des offres de soutien à l'enseignement

Items	Composantes		
	1	2	3
BenefPartOffEns_Aise	,895		
BenefPartOffEns_Efficacite	,895		
BenefPartOffEns_Confiance	,856		
BenefPartOffEns_Motivation	,658		
BenefPartOffEns_CompPeda		,812	
BenefPartOffEns_ClarifiePosition		,771	
BenefPartOffEns_ConnaissPeda		,760	
BenefPartOffEns_RepertRess		,679	
BenefPartOffEns_ConnaissUniv		,579	
BenefPartOffEns_ReseauProf			,812
BenefPartOffEns_ClarifieObjCarr			,791
BenefPartOffEns_CV			,715

* La rotation a convergé en 5 itérations.

Les quatre composantes identifiées grâce à l'analyse factorielle représentent les trois facteurs principaux rendant compte des bénéfices perçus par les assistants suite à leur participation à des offres de soutien à l'enseignement. On peut ainsi mettre en évidence l'importance de trois types de produits : l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle, l'acquisition d'une expertise pédagogique et une contribution à la carrière et à la socialisation professionnelle. Chaque facteur est présenté ci-dessous, illustré des divers items qui le composent.

Facteur 1 : sentiment d'efficacité personnelle

Je me sens plus à l'aise dans mon rôle d'enseignant-e. (BenefPartOffEns_Aise)

Je suis plus efficace dans mes activités d'enseignement. (BenefPartOffEns_Efficacite)

J'ai davantage confiance en moi lorsque j'enseigne. (BenefPartOffEns_Confiance)

Je me sens plus motivé-e pour mes activités d'enseignement. (BenefPartOffEns_Motivation)

Facteur 2 : expertise pédagogique

J'ai développé des compétences pédagogiques. (BenefPartOffEns_CompPeda)

J'ai clarifié ma position d'enseignant-e vis-à-vis des étudiant-e-s, de mes pairs/collègues, de mon/ma professeur-e, etc. (BenefPartOffEns_ClarifiePosition)

J'ai acquis des connaissances pédagogiques. (BenefPartOffEns_ConnaissPeda)

J'ai établi un répertoire de ressources (matérielles, documentaires, etc.) que je peux mobiliser en cas de besoin. (BenefPartOffEns_RepertRess)

Je connais mieux mon université et ses diverses entités. (BenefPartOffEns_ConnaissUniv)

Facteur 3 : contribution à la carrière et à la socialisation professionnelle

J'ai construit un réseau professionnel avec d'autres assistant-e-s et enseignant-e-s. (BenefPartOffEns_ReseauProf)

J'ai clarifié mes objectifs pour la suite de ma carrière professionnelle. (BenefPartOffEns_ClarifieObjCarr)

J'ai complété mon CV. (BenefPartOffEns_CV)

Le sentiment d'efficacité personnelle est un bénéfice important pour les participants à des offres de soutien à l'enseignement. En effet, la plupart des assistants doivent commencer à enseigner sans préparation spécifique et ne se sentent pas forcément prêts à assumer les tâches qui leur sont confiées. Au-delà de l'apprentissage sur le tas, les dispositifs formels aident les participants à se sentir plus à l'aise, efficaces, confiants et motivés dans le cadre de leurs activités pédagogiques.

Plus concrètement, les participants développent également une expertise pédagogique. Cette dernière consiste non seulement à acquérir des connaissances et à développer des compétences, mais aussi à rassembler des ressources et à réfléchir à sa position et à son rôle d'enseignant.

La contribution des offres de soutien à l'enseignement à la carrière et à la socialisation professionnelle est également importante. Elle se traduit par la création d'un réseau professionnel et par la clarification des objectifs pour la suite de la carrière.

Cette configuration correspond bien aux divers types de bénéfices identifiés a priori. Concrètement, les membres de notre échantillon indiquent que leur participation à des offres de soutien à l'enseignement a produit divers types de résultats positifs. Nous n'avons pas détaillé ici quels produits avaient été les plus importants pour quelles catégories d'assistants ; de telles analyses pourraient être réalisées dans un projet de recherche plus spécifique. Néanmoins, ces résultats attirent notre attention sur la diversité des bénéfices possibles lors de la participation à des dispositifs formels de soutien aux activités pédagogiques et sur l'importance d'en tenir compte dans l'encouragement de leur développement professionnel. Ainsi, il importe de laisser chacun définir ses objectifs personnels et tirer son propre bilan de développement suite à sa participation. Mais cela n'est pas forcément facile pour tout le monde. Un accompagnement individualisé, en soutien au développement professionnel en général et à la participation à des offres formelles en particulier, peut s'avérer bénéfique pour aider les assistants à définir leurs projets professionnels et de formation, ainsi qu'à faire le point à des moments clés de leur parcours. Au-delà d'un tel accompagnement fourni au sein des institutions, un tutorat devrait être proposé par chaque dispositif de développement professionnel certifiant. C'est le cas par exemple dans le cadre de la formation Did@cTIC de l'Université de Fribourg, où tous les participants au certificat (CAS¹⁴ à 15 ECTS) et au diplôme (DAS¹⁵ à 30 ECTS) rencontrent la professeure

¹⁴ Certificate of Advanced Studies

responsable lors d'un entretien individuel visant à discuter de leur projet de formation ; ensuite, l'assistante assure l'accompagnement individuel et de groupe des participants tout au long de leur formation.

7.1.15 Les raisons de la non participation à des offres de soutien à l'enseignement

Parallèlement aux motivations à participer à des dispositifs de soutien à l'enseignement, les raisons de la non participation ont également été investiguées (question 34). Cette question a été posée aux répondants ayant déclaré ne pas encore avoir participé à de telles offres. S'agissait-il d'un manque de temps, d'un manque d'information sur les offres existantes, d'un manque d'intérêt pour le perfectionnement pédagogique, etc. ? Trois types d'obstacles avaient été identifiés a priori : obstacles individuels (absence de besoin), obstacles structurels (problèmes liés aux offres proposées) et obstacles institutionnels (manque de soutien institutionnel). Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 19 : Raisons de la non participation à des offres de soutien à l'enseignement (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 71)

Items	Moyenne	Ecart-type
Je n'ai pas le temps d'y participer.	0.83	1.20
Je préfère me débrouiller par moi-même pour répondre à mes questions en matière d'enseignement (lectures personnelles, aide de mon entourage, etc.).	0.12	1.46
Les offres existantes ne sont pas adaptées à mes besoins.	-0.15	1.34
Je possède déjà les connaissances et compétences nécessaires pour enseigner à l'université.	-0.29	1.30
A ma connaissance, aucune offre n'existe.	-0.74	1.44
Je ne suis pas intéressé-e à me perfectionner sur le plan pédagogique.	-0.83	1.21
Les offres existantes sont géographiquement trop éloignées.	-1.42	0.86
Mon/ma professeur-e n'accepte pas que j'y participe.	-1.71	0.76

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 19), on remarque que le manque de temps constitue l'obstacle principal – en fait presque le seul obstacle – pour participer à des dispositifs de soutien à l'enseignement ($\mu = 0.83$). De façon nettement moins tranchée, les répondants indiquent aussi préférer se débrouiller par eux-mêmes pour répondre à leurs questions en

matière d'enseignement, par exemple avec des lectures personnelles ou en sollicitant l'aide de leur entourage ($\mu = 0.12$).

A l'inverse, il semble que les autres raisons proposées comme obstacles à la participation ne soient pas reconnues par les assistants. Ainsi, deux raisons sont très clairement exclues par les répondants au questionnaire. S'ils n'ont pas encore pris part à des offres de soutien aux activités pédagogiques, ce n'est ni parce que leur professeur s'y oppose ($\mu = -1.71$), ni parce que les offres existantes sont géographiquement trop éloignées ($\mu = -1.42$). D'autres aspects sont écartés des raisons possibles, même si de manière moins marquée : le manque d'intérêt à se perfectionner sur le plan pédagogique ($\mu = -0.83$) ; la méconnaissance des offres existantes ($\mu = -0.74$) ; l'absence de besoin à se préparer ou à se perfectionner pour enseigner à l'université ($\mu = -0.29$) ; l'inadéquation des offres à ses besoins ($\mu = -0.15$).

Cependant, les écarts-types relativement élevés – ils sont situés entre 0.76 et 1.46 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les répondants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances. A noter toutefois que les deux écarts-types les moins élevés ($SD = 0.76$ et $SD = 0.86$) correspondent aux deux items ayant obtenu les moyennes les plus nettes ($\mu = -1.71$ et $\mu = -1.42$). Cette relativement bonne homogénéité de réponse autour de scores élevés renforce le fait que les répondants estiment ne pas avoir subi de refus de la part de leur professeur, ni que les offres existantes sont géographiquement trop éloignées.

En résumé, une seule raison ayant empêché les assistants de prendre part à des dispositifs de soutien à l'enseignement apparaît clairement dans les résultats obtenus : le manque de temps. Le cahier des charges d'un assistant est effectivement assez serré, entre la thèse et les autres activités, pédagogiques et administratives, qui lui sont confiées. Dans ce contexte, trouver du temps pour se préparer à l'enseignement ou pour se perfectionner n'est pas facile. Ce résultat montre bien l'importance de sensibiliser les assistants et leurs superviseurs à l'importance de la formation à l'enseignement pour les assistants et aux plus-values possibles à divers niveaux. Mais cela attire aussi notre attention sur l'importance de donner la possibilité aux assistants de se former pour l'enseignement s'ils en ressentent le besoin. L'allocation de ce temps dépend toutefois grandement de la vision qu'ont les professeurs responsables de leurs assistants. S'ils les considèrent comme des aides bon marché et flexibles, leur permettant de se décharger des tâches ingrates ou chronophages, alors il est peu vraisemblable que les assistants bénéficient de possibilités de formation ; au contraire, si les professeurs voient leurs assistants comme des professionnels en devenir et l'assistantat comme une période d'apprentissage et de socialisation professionnelle, alors la situation a toutes les chances d'être différente et les besoins de préparation des assistants reconnus.

Les résultats montrent par contre clairement les aspects n'entrant pas en ligne de compte dans la non participation à des dispositifs de soutien à l'enseignement. Il ne s'agit pas d'un refus de la part du

professeur, ni d'un manque d'intérêt ou de besoin personnel, ni de problèmes liés aux offres existantes. Il semble donc que les assistants souhaitant participer reçoivent le soutien hiérarchique dont ils ont besoin. Il semble aussi que les offres actuelles soient adéquates par rapport à la proximité géographique et à l'information à leur sujet.

Elles pourraient cependant mieux correspondre aux besoins des assistants. Par exemple, la langue peut poser un problème dans une université bilingue comme Fribourg, ainsi que le relève un répondant au questionnaire : « les offres didactiques ne sont proposées qu'en français » (trad.)¹⁶ (répondant n°57). Notons encore que l'information auprès des assistants pourrait certainement être améliorée, par exemple à travers des journées d'accueil des nouveaux assistants. A l'Université de Fribourg, il existe des journées d'accueil des nouveaux doctorants, mais les prestataires d'offres de soutien pédagogique ne sont pas représentés dans ces manifestations.

Comme cette question n'a pas été posée à tous les répondants, les analyses descriptives par sous-groupes (point 2) n'ont pas été conduites.

3) Identification des composantes principales

Une analyse factorielle exploratoire a été envisagée pour regrouper les différents items de la question 34 en fonction des réponses données par les assistants ayant rempli le questionnaire. Avant de procéder à l'analyse, nous avons vérifié si elle était appropriée aux données (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Le rapport sujets/items était de 8.88, ce qui était bien suffisant. Par contre, l'inspection de la matrice de corrélations a révélé la présence problématique de nombreux coefficients inférieurs à .30. L'indice KMO était de .497, ce qui est insuffisant, et le test de sphéricité de Bartlett n'était pas significatif. En vertu de ces indications, l'analyse factorielle a été considérée comme inappropriée et n'a pas été menée.

7.1.16 *La participation à des offres de soutien à la recherche*

Après le soutien à l'enseignement, c'est le domaine du soutien à la recherche qui a été investigué. Les questions suivantes ont été posées dans le questionnaire : Les répondants ont-ils déjà participé au moins une fois à une offre de soutien ? Pourquoi ? Et si oui, qu'en ont-ils retiré ? Et de quelle(s) offre(s) s'agissait-il ? En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, la revue de littérature a mis en évidence l'importance des dispositifs formels pour favoriser le développement professionnel des assistants. Dans le cadre du soutien à la recherche, ces dispositifs peuvent être de plusieurs types : écoles doctorales et programmes doctoraux ; summer schools ; cours, ateliers et séminaires portant sur

¹⁶ Texte original : « Didaktische Angebote vermehrt nur mehr auf französisch angeboten. »

des questions liées à la recherche ou au doctorat ; colloques pour jeunes chercheurs ; programmes de mentoring pour doctorants ; etc. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet (question 35).

1) Aperçu général des réponses

Les données récoltées grâce au questionnaire montrent que la majorité des répondants a déjà pris part à une offre de soutien à la recherche (60.7%) ; ce n'est par contre pas le cas pour un bon tiers d'entre eux (39.3%). Pour les détails concernant les types d'offres suivis, le lecteur peut se référer à la présentation de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. chapitre III – Méthodes de recherche).

2) Analyses par sous-groupes

Par la suite, nous avons comparé les réponses à la question 35 en fonction de différentes variables « indépendantes ». Pour ce faire, comme décrit dans le chapitre méthodologique, des tableaux croisés ont été établis. Nous n'allons pas présenter ici tous les détails de ces tableaux, mais seulement les pourcentages de répondants ayant déjà pris part à une offre de soutien à la recherche. Pour cette question, sept variables « indépendantes » ont été retenues pour établir les tableaux croisés : le **sexe**, l'**âge**, la **langue maternelle**, la **faculté d'appartenance**, l'**avancement dans l'assistanat et dans le doctorat** et le **taux d'engagement**. Les résultats sont synthétisés dans le tableau 20 ci-dessous et se présentent comme suit pour les différentes catégories de répondants.

Tableau 20 : Participation à des offres de soutien à la recherche (proportion de répondants par sous-groupes ayant déjà pris part à au moins une offre de soutien à la recherche)

Variables « indépendantes »	Participation à des offres de soutien à la recherche
Femmes	65.1%
Hommes	55.9%
Moins de 30 ans	56.7%
30-34 ans	62.5%
35-39 ans	77.8%
40 ans et plus	66.7%
Francophones	63.3%
Germanophones	60.4%
Autre langue maternelle	55.0%
Faculté de Théologie	100.0%
Faculté de Droit	26.3%
Faculté des SES	80.0%
Faculté des Lettres	65.0%
Faculté des Sciences	60.0%
1 ^{ère} année d'assistanat	51.5%

2 ^{ème} année d'assistantat	66.7%
3 ^{ème} année d'assistantat	52.0%
4 ^{ème} année d'assistantat	61.5%
5 ^{ème} année d'assistantat	72.7%
6 ^{ème} année d'assistantat	100.0%
1 ^{ère} année de doctorat	56.2%
2 ^{ème} année de doctorat	68.2%
3 ^{ème} année de doctorat	61.5%
4 ^{ème} année de doctorat	62.5%
5 ^{ème} année de doctorat	66.7%
6 ^{ème} année de doctorat	100.0%
Contrat à 100%	62.5%
Contrat entre 95% et 55%	54.5%
Contrat à 50%	62.5%
Contrat à moins de 50%	50.0%

Il faut relever que le nombre de répondants n'est pas toujours comparable pour les diverses catégories. En particulier, les 40 ans et plus, la Faculté de Théologie, les assistants et doctorants de 6^{ème} année, ainsi que ceux engagés à moins de 50% sont faiblement représentés au sein de leurs catégories respectives. Les résultats sont donc plutôt à considérer de manière indicative.

Pour résumer, on remarque que certains groupes de répondants participent davantage aux offres de soutien à la recherche que les autres groupes de leur catégorie ; c'est le cas des femmes, des 35-39 ans, des représentants de la Faculté de Théologie et des SES, des assistants en fin d'assistantat et des doctorants de 6^{ème} année. Au contraire, certains groupes de répondants participent moins que les autres groupes de leur catégorie ; c'est le cas des hommes, des moins de 30 ans, des assistants d'une autre langue maternelle que l'allemand ou le français, des représentants de la Faculté de Droit, des assistants et de doctorants de 1^{ère} année, et de ceux engagés à moins de 50%.

Comme pour les offres de soutien à l'enseignement, l'ancienneté dans l'assistantat et dans le doctorat ne représente pas un critère pertinent de différenciation pour cette question. Si l'on note que les assistants et doctorants plus avancés ont davantage mentionné avoir déjà pris part à une offre de soutien à la recherche, c'est peut-être simplement parce qu'ils ont eu plus de temps pour le faire que ceux qui viennent de commencer. Comme on ne sait pas à quel moment ils ont participé, on ne peut pas dire que ce résultat traduit un besoin de soutien accru des répondants en fin d'assistantat et de doctorat par rapport aux débutants.

Comme cette question ne comportait qu'un seul item, l'analyse factorielle n'a pas été conduite.

7.1.17 Les motivations à participer à des offres de soutien à la recherche

Ensuite, les assistants ayant déclaré avoir déjà pris part à un dispositif formel ont été interrogés sur les raisons de leur participation (question 36). Divers types de buts avaient été identifiés a priori, tels des buts d'apprentissage, des buts de socialisation professionnelle, des buts de recherche identitaire et la réponse à des pressions externes. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 21 : Raisons de participer à des offres de soutien à la recherche (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 71)

Items	Moyenne	Ecart-type
Je voulais me préparer à mener ma thèse de doctorat et/ou des projets de recherche.	1.33	0.88
Je recherchais des occasions de partager mes expériences avec d'autres doctorant-e-s et chercheurs/chercheuses.	1.33	0.96
J'avais envie de nouer des contacts avec d'autres doctorant-e-s et chercheurs/chercheuses.	1.21	0.97
C'était l'occasion de mieux connaître la recherche dans ma discipline.	1.03	1.16
Je cherchais des réponses à des besoins spécifiques liés à ma thèse de doctorat et/ou à mes activités de recherche.	0.96	1.16
C'était une façon de me motiver pour mon travail de thèse et/ou mes projets de recherche.	0.76	1.40
Je voulais réfléchir à mon rôle en tant que chercheur/chercheuse et/ou au métier de chercheur/chercheuse.	0.33	1.34
J'avais besoin de me rassurer par rapport à ma capacité à mener à bien ma thèse de doctorat et/ou des projets de recherche.	0.26	1.34
C'est une pratique courante dans mon département/institut.	-0.04	1.53
J'avais besoin de m'affirmer dans ma position de chercheur/chercheuse face à mes pairs/collègues, à mon/ma directeur/directrice de thèse, à mon/ma chef-fe de projet, etc.	-0.27	1.33
J'y ai été obligé-e par mon/ma directeur/directrice de thèse et/ou mon/ma chef-fe de projet.	-1.22	1.26

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 21), on remarque que les raisons principales ayant poussé les assistants à participer à des offres de soutien à la recherche sont les suivantes : ils voulaient se préparer à mener leur thèse de doctorat et/ou des projets de recherche ($\mu = 1.33$) ; ils recherchaient des occasions de partager leurs expériences avec d'autres doctorants et chercheurs ($\mu = 1.33$) ; ils avaient envie de nouer des contacts avec d'autres doctorants et chercheurs ($\mu = 1.21$) ; ils souhaitaient mieux connaître la recherche dans leur discipline ($\mu = 1.03$) ; ils cherchaient des réponses à des problèmes spécifiques liés à leur thèse de doctorat et/ou à leurs activités de recherche ($\mu = 0.96$). D'autres éléments semblent aussi avoir une certaine importance pour

les répondants : le besoin de se motiver pour son travail de thèse et/ou ses projets de recherche ($\mu = 0.76$) ; l'envie de réfléchir à son rôle en tant que chercheur et/ou au métier de chercheur ($\mu = 0.33$) ; le besoin de se rassurer par rapport à ses capacités à mener à bien sa thèse de doctorat et/ou des projets de recherche ($\mu = 0.26$).

A l'inverse, la participation à des dispositifs formels ne semble pas relever d'une obligation de la part du directeur de thèse et/ou du chef de projet ($\mu = -1.22$), ni d'une pratique habituelle dans leur département/institut ($\mu = -0.04$). Il ne s'agit apparemment pas non plus d'un besoin de s'affirmer dans sa position de chercheur face à d'autres personnes ($\mu = -0.27$).

Cependant, les écarts-types relativement élevés – ils sont situés entre 0.88 et 1.53 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les assistants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances. A noter toutefois que les items ayant obtenu la moyenne la plus haute ($\mu = 1.33$) bénéficient aussi d'écarts-types moins élevés ($SD = 0.88$ et $SD = 0.96$) ; cette relativement bonne homogénéité de réponses autour d'un score élevé renforce l'importance des deux motivations principales à participer à des dispositifs liés à la recherche : l'envie de se préparer pour ses activités scientifiques et la recherche d'opportunités de partage avec des pairs.

En résumé, on remarque que les motivations principales à participer à des offres de soutien à la recherche relèvent à la fois des buts d'apprentissage (notamment le besoin de se préparer à mener une thèse de doctorat et/ou des projets de recherche, mais aussi de trouver des réponses à des problèmes concrets) et des buts de socialisation professionnelle (nouer des contacts et échanger des expériences). Par contre, les pressions externes liées au professeur et aux habitudes au sein du département/institut ne semblent pas jouer de rôle fondamental dans la décision de prendre part à des dispositifs de soutien à la recherche.

Comme cette question n'a pas été posée à tous les répondants, les analyses descriptives par sous-groupes (point 2) n'ont pas été conduites.

3) Identification des composantes principales

Une analyse factorielle exploratoire a quant à elle permis de regrouper les différents items de la question 36 en fonction des réponses données par les assistants ayant rempli le questionnaire. Avant de procéder à l'analyse, nous avons vérifié si elle était appropriée aux données (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Le rapport sujets/items était de 6.45. L'inspection de la matrice de corrélations a révélé la présence de nombreux coefficients de .30 ou plus. L'indice KMO était de .567. Le test de sphéricité de Bartlett était significatif ($p < 0.001$). Dans la matrice anti-images, toutes les

valeurs diagonales étaient situées entre .431 et .703 et toutes les autres valeurs étaient relativement proches de zéro. En vertu de ces indications, l'analyse factorielle a été considérée comme appropriée. Cette dernière a été réalisée en trois étapes (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). C'est finalement la solution obtenue avec les paramètres suivants qui a été retenue : analyse en composantes principales avec tous les items (11) ; extraction avec un nombre fixe de facteurs (3) ; rotation varimax ; options « exclure toute observation incomplète » (*listwise*) et « supprimer les faibles coefficients » (avec une valeur absolue inférieure à ,40). Cette solution, présentée dans le tableau 22 ci-dessous, révèle la présence d'une structure simple à trois composantes, avec chaque item chargeant fortement sur une seule composante.

Tableau 22 : Matrice des composantes après rotation* pour les raisons de participer à des offres de soutien à la recherche

Items	Composantes		
	1	2	3
RaisonsPartOffRech_ReponsesProbl	,765		
RaisonsPartOffRech_ConnRechDisc	,733		
RaisonsPartOffRech_Preparation	,596		
RaisonsPartOffRech_AffirmationSoi	,593		
RaisonsPartOffRech_RassurerCap	,532		
RaisonsPartOffRech_ReflexionRole	,441		
RaisonsPartOffRech_PartageExp		,889	
RaisonsPartOffRech_NouerContacts		,847	
RaisonsPartOffRech_Motivation		,539	
RaisonsPartOffRech_ObligationSup			,862
RaisonsPartOffRech_HabitDep			,859

* La rotation a convergé en 4 itérations.

Les trois composantes identifiées grâce à l'analyse factorielle représentent les trois facteurs principaux rendant compte des motivations ayant poussé les assistants à participer à des offres de soutien aux activités de recherche. On peut ainsi mettre en évidence l'importance de trois types de buts : des buts d'apprentissage, des buts de socialisation professionnelle et la réponse à des pressions externes. Chaque facteur est présenté ci-dessous, illustré des divers items qui le composent.

Facteur 1 : buts d'apprentissage

Je cherchais des réponses à des besoins spécifiques liés à ma thèse de doctorat et/ou à mes activités de recherche. (RaisonsPartOffRech_ReponsesProbl)

C'était l'occasion de mieux connaître la recherche dans ma discipline. (RaisonsPartOffRech_ConnRechDisc)

Je voulais me préparer à mener ma thèse de doctorat et/ou des projets de recherche. (RaisonsPartOffRech_Preparation)

J'avais besoin de m'affirmer dans ma position de chercheur/chercheuse face à mes pairs/collègues, à mon/ma directeur/directrice de thèse, à mon/ma chef-fe de projet, etc. (RaisonsPartOffRech_AffirmationSoi)

J'avais besoin de me rassurer par rapport à ma capacité à mener à bien ma thèse de doctorat et/ou des projets de recherche. (RaisonsPartOffRech_RassurerCap)

Je voulais réfléchir à mon rôle en tant que chercheur/chercheuse et/ou au métier de chercheur/chercheuse. (RaisonsPartOffRech_ReflexionRole)

Facteur 2 : buts de socialisation professionnelle

Je recherchais des occasions de partager mes expériences avec d'autres doctorant-e-s et chercheurs/chercheuses. (RaisonsPartOffRech_PartageExp)

J'avais envie de nouer des contacts avec d'autres doctorant-e-s et chercheurs/chercheuses. (RaisonsPartOffRech_NouerContacts)

C'était une façon de me motiver pour mon travail de thèse et/ou mes projets de recherche. (RaisonsPartOffRech_Motivation)

Facteur 3 : réponse à des pressions externes

J'y ai été obligé-e par mon/ma directeur/directrice de thèse et/ou mon/ma chef-fe de projet. (RaisonsPartOffRech_ObligationSup)

C'est une pratique courante dans mon département/institut. (RaisonsPartOffRech_HabitDep)

Les offres de soutien à la recherche peuvent être considérées comme des occasions privilégiées d'apprentissage. Pour les participants, il s'agit en premier lieu de trouver des réponses à des problèmes spécifiques, de mieux connaître la recherche dans leur discipline et de se préparer pour les tâches scientifiques qui leur sont confiées durant l'assistantat. Il s'agit également de répondre à divers besoins centraux : s'affirmer dans sa position de chercheur, face à soi-même et face aux autres personnes, et se rassurer quant à ses capacités de recherche. En effet, la plupart des assistants assument ce mandat juste après la fin de leurs études ; ils ne sont donc pas toujours bien préparés à leurs tâches scientifiques et doivent encore construire leur identité professionnelle de chercheur.

Les buts de socialisation professionnelle consistent essentiellement en l'envie de nouer des contacts et d'échanger des expériences avec d'autres doctorants et chercheurs. La participation à des dispositifs formels de soutien à la recherche fournit de telles occasions de rencontres. Selon les types d'offres, les participants sont regroupés entre doctorants, ou au contraire mis en relation avec des chercheurs confirmés ; il peut s'agir de dispositifs spécifiques à une discipline, comme les écoles doctorales, ou d'offres s'adressant à des chercheurs de tous les domaines, comme les cours et les ateliers.

D'autres participants peuvent avoir subi des « pressions externes » variées, plus ou moins formelles et plus ou moins fortes. L'assistant peut prendre part à des dispositifs car ses collègues le font déjà et que c'est devenu une sorte d'habitude au sein de son département/institut. Selon les cas, cette situation peut être ressentie comme une incitation contraignante (pression du groupe) ou bénéfique (soutien mutuel). D'autres peuvent aussi avoir été obligés de participer par leurs supérieurs hiérarchiques, éventuellement en lien avec la participation d'autres assistants.

Cette configuration correspond bien aux divers types de buts identifiés a priori. La différence principale est que, lors de l'analyse factorielle, les items correspondant aux buts de recherche identitaire ont été intégrés aux buts d'apprentissage. Concrètement, plusieurs buts peuvent s'être conjugués pour pousser les membres de notre échantillon à participer à des dispositifs formels de soutien à la recherche. Nous n'avons pas détaillé ici quels buts avaient été les plus importants pour quelles catégories d'assistants ; de telles analyses pourraient être réalisées dans un projet de recherche plus spécifique. Néanmoins, ces résultats attirent notre attention sur la diversité des raisons pouvant motiver les assistants à prendre part à des offres spécifiques axées vers la recherche et sur l'importance d'en tenir compte dans l'encouragement de leur développement professionnel. Par exemple, si une personne participe à un programme doctoral uniquement par obligation de son directeur de thèse, il y a un risque qu'elle n'en retire pas grand-chose ; à ce niveau-là, la discussion et la négociation paraissent centrales pour que le doctorant puisse exprimer ses besoins et le directeur de thèse ses attentes au regard d'une participation à un programme doctoral. Par ailleurs, si le rôle des buts d'apprentissage apparaît comme assez évident lors de la participation à un dispositif formel, il ne faut pas négliger celui des buts de socialisation professionnelle ; ainsi, les échanges entre doctorants et avec d'autres chercheurs devraient être encouragés par des initiatives spécifiques, comme des workshops interactifs ou des moments plus informels (p. ex. le « OFF des doctorants » – un moment réservé en marge d'une école doctorale ou d'une summer school – ou encore des apéritifs ou des soirées décontractées lors d'événements scientifiques).

7.1.18 Les bénéfices perçus de la participation à des offres de soutien à la recherche

Ensuite, les assistants ayant déclaré avoir déjà pris part à un dispositif formel pour la recherche ont été interrogés sur ce qu'ils en avaient retiré (question 38). Divers types de produits avaient été identifiés a priori, tels des apprentissages, une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et une contribution à la carrière et à la socialisation professionnelle.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 23 : Bénéfices perçus de la participation à des offres de soutien à la recherche (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 70)

Items	Moyenne	Ecart-type
J'ai davantage confiance en moi et en ma capacité à terminer ma thèse et/ou à mener à bien des projets de recherche.	0.83	1.03
J'ai acquis des connaissances théoriques et/ou méthodologiques.	0.81	1.24
Je me sens plus motivé-e pour mon travail de thèse et/ou mes projets de recherche.	0.66	1.03
J'ai développé des compétences de chercheur/chercheuse.	0.63	1.26
J'ai une meilleure vision de la recherche dans ma discipline.	0.62	1.36
Je connais et je comprends mieux les règles implicites du monde de la recherche.	0.57	1.20
J'ai construit un réseau professionnel avec d'autres chercheurs/chercheuses et doctorant-e-s.	0.54	1.06
Je me sens plus à l'aise dans mon rôle de chercheur/chercheuse.	0.48	1.11
J'ai trouvé des solutions adaptées à certaines de mes difficultés.	0.31	1.14
Je ressens davantage de plaisir dans mes activités de recherche.	0.27	1.14
J'ai établi un répertoire de ressources (matérielles, documentaires, etc.) que je peux mobiliser en cas de besoin.	0.23	1.22
Je suis plus efficace dans mes activités de recherche.	0.17	1.22
J'ai clarifié ma position de chercheur/chercheuse vis-à-vis de mes pairs/collègues, de mon/ma directeur/directrice de thèse, de mon/ma chef-fe de projet, etc.	0.06	1.22
J'ai clarifié mes objectifs pour la suite de ma carrière professionnelle.	-0.05	1.34

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 23), on remarque que les principaux bénéfices retirés par les répondants de leur participation à des offres de soutien à la recherche sont les suivants, même si les moyennes ne sont pas très élevées : ils ont davantage confiance en eux et en leur capacité à terminer leur thèse et/ou à mener à bien des projets de recherche ($\mu = 0.83$) ; ils ont acquis des connaissances théoriques et/ou méthodologiques ($\mu = 0.81$). De nombreux autres produits sont également mentionnés par les répondants, même si de façon moins tranchée : ils sont plus motivés pour leur travail de thèse et/ou leurs projets de recherche ($\mu = 0.66$) ; ils ont développé des compétences de recherche ($\mu = 0.63$) ; ils ont une meilleure vision de la recherche dans leur discipline ($\mu = 0.62$) ; ils connaissent et comprennent mieux les règles implicites du monde de la recherche ($\mu = 0.57$) ; ils ont construit un réseau professionnel ($\mu = 0.54$) ; ils se sentent plus à l'aise dans leur rôle de chercheur ($\mu = 0.48$) ; ils ont trouvé des solutions adaptées à leurs difficultés ($\mu = 0.31$) ; ils ressentent davantage de plaisir dans leurs activités de recherche ($\mu = 0.27$) ; ils ont établi un répertoire de ressources à mobiliser en cas de besoin ($\mu = 0.23$) ; ils se sentent plus efficaces dans leurs activités de recherche ($\mu = 0.17$).

Par ailleurs, certains items sont évalués de façon plutôt neutre (les moyennes obtenues étant proches du 0 de l'échelle de Likert) : « J'ai clarifié ma position de chercheur » ($\mu = 0.06$) ; « J'ai clarifié mes objectifs pour la suite de ma carrière » ($\mu = -0.05$).

Cependant, les écarts-types élevés – ils sont situés entre 1.03 et 1.36 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les assistants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances.

En résumé, on remarque que la participation à des offres de soutien à la recherche conduit à de nombreux bénéfices touchant divers domaines : l'expertise de recherche en premier lieu (connaissances et compétences pour la recherche), sans oublier le sentiment d'efficacité personnelle (confiance en soi, motivation, plaisir) et la socialisation professionnelle (connaissance de la recherche dans sa discipline et du monde de la recherche en général, construction d'un réseau professionnel). Si l'on se réfère aux raisons de la participation évoquées par les répondants (cf. Tableau 21 p. 106 et Tableau 22 p. 108), on peut dire que les offres formelles répondent globalement bien aux besoins et aux attentes des participants. Voici quelques exemples de concordance entre les motivations à participer et les produits de la participation. Les assistants voulaient se préparer à mener à bien leur thèse de doctorat et/ou des projets de recherche ? Ils ont acquis des connaissances et développé des compétences pour la recherche, et ont davantage confiance en eux et en leurs capacités au niveau scientifique. Ils recherchaient des occasions de partager leurs expériences avec d'autres doctorants et chercheurs ? Ils ont établi un réseau professionnel. Ils souhaitaient mieux connaître la recherche dans leur discipline ? C'est chose faite. Naturellement, les offres formelles doivent faire l'objet d'une évaluation régulière pour s'assurer qu'elles répondent bien aux besoins des assistants. Il ne faut pas non plus oublier de s'intéresser aux non participants pour tenter de comprendre les raisons de leur absence de ces dispositifs et prendre les mesures nécessaires pour y remédier.

Comme cette question n'a pas été posée à tous les répondants, les analyses descriptives par sous-groupes (point 2) n'ont pas été conduites.

3) Identification des composantes principales

Nous avons tenté de réaliser une analyse factorielle exploratoire pour regrouper les différents items de la question 38 en fonction des réponses données par les assistants ayant rempli le questionnaire. Avant de procéder à l'analyse, nous avons vérifié si elle était appropriée aux données (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Le rapport sujets/items était de 5.5. L'inspection de la matrice de corrélations a révélé la présence de nombreux coefficients de .30 ou plus. En vertu de ces indications, l'analyse factorielle a été considérée comme appropriée.

Cette dernière a été réalisée en trois étapes (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Mais finalement, aucune des solutions obtenues n'a été jugée satisfaisante. Plusieurs problèmes sont apparus : soit il y avait toujours des variables chargeant sur plusieurs facteurs, sans que cela apparaisse comme cohérent ; soit les solutions n'avaient pas de sens par rapport à la revue de littérature. L'analyse factorielle n'a donc pas abouti à l'identification de composantes pour la question 38.

7.1.19 Les raisons de la non participation à des offres de soutien à la recherche

Parallèlement aux motivations à participer à des dispositifs de soutien à la recherche, les raisons de la non participation ont également été investiguées (question 39). Cette question a été posée aux répondants ayant déclaré ne pas encore avoir participé à de telles offres. S'agissait-il d'un manque de temps, d'un manque d'information sur les offres existantes, d'un manque d'intérêt pour le perfectionnement scientifique, etc. ? Trois types d'obstacles avaient été identifiés a priori : obstacles individuels (absence de besoin), obstacles structurels (problèmes liés aux offres proposées) et obstacles institutionnels (manque de soutien institutionnel). Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 24 : Raisons de la non participation à des offres de soutien à la recherche (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 44)

Items	Moyenne	Ecart-type
Je n'ai pas le temps d'y participer.	0.68	1.18
Je préfère me débrouiller par moi-même pour répondre à mes questions en matière de recherche (lectures personnelles, aide de mon entourage, etc.).	0.44	1.40
Je possède déjà les connaissances et compétences nécessaires pour mener à bien ma thèse de doctorat et/ou mes activités de recherche.	-0.24	1.48
A ma connaissance, aucune offre n'existe.	-0.54	1.69
Les offres existantes ne sont pas adaptées à mes besoins.	-0.58	1.45
Les offres existantes sont géographiquement trop éloignées.	-0.75	1.51
Je ne suis pas intéressé-e à me perfectionner sur le plan de la recherche.	-0.89	1.29
Mon/ma supérieur-e (professeur-e, directeur/directrice de thèse, chef-fe de projet) n'accepte pas que j'y participe.	-1.86	0.42

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 24), on remarque que le manque de temps constitue l'obstacle principal pour participer à des dispositifs de soutien à la recherche ($\mu = 0.68$). Les répondants indiquent aussi préférer se débrouiller par eux-mêmes pour

répondre à leurs questions en matière de recherche, par exemple avec des lectures personnelles ou en sollicitant l'aide de leur entourage ($\mu = 0.44$).

A l'inverse, il semble que les autres raisons proposées comme obstacles à la participation ne soient pas reconnues par les assistants. Ainsi, une raison est très clairement exclue par les répondants au questionnaire. S'ils n'ont pas encore pris part à des offres de soutien aux activités scientifiques, ce n'est pas parce que leur supérieur s'y oppose ($\mu = -1.86$). D'autres aspects sont écartés des raisons possibles, même si de manière moins marquée : le manque d'intérêt à se perfectionner sur le plan de la recherche ($\mu = -0.89$) ; l'éloignement géographique des offres existantes ($\mu = -0.75$) ; l'inadéquation des offres à ses besoins ($\mu = -0.58$) ; la méconnaissance des offres existantes ($\mu = -0.54$) ; l'absence de besoin à se préparer ou à se perfectionner pour mener à bien sa thèse de doctorat et/ou ses activités de recherche ($\mu = -0.24$).

Cependant, les écarts-types relativement élevés – ils sont situés entre 0.42 et 1.69 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les répondants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances. A noter toutefois qu'à l'item ayant obtenu la moyenne la plus nette ($\mu = -1.86$) correspond l'écart-type le plus faible ($SD = 0.42$) ; cette relativement bonne homogénéité de réponse autour d'un score élevé renforce le fait que les répondants estiment ne pas avoir souffert d'un refus de la part de leur supérieur hiérarchique.

En résumé, la raison principale ayant empêché les assistants de prendre part à des dispositifs de soutien à la recherche apparaît clairement dans les résultats obtenus : le manque de temps. Cela attire notre attention sur l'importance de donner la possibilité aux assistants de se former pour la recherche s'ils en ressentent le besoin. Comme nous l'avons souligné en ce qui concerne les dispositifs de soutien à l'enseignement, le fait de laisser du temps pour la formation personnelle dépend fortement de la manière dont les supérieurs considèrent leurs assistants, soit comme de la main d'œuvre bon marché et flexible, soit comme des professionnels en devenir. Il faut relever en outre que la littérature montre l'importance, pour les doctorants, de participer à des dispositifs de soutien à la recherche, ces derniers complétant avantageusement la relation spécifique entre le doctorant et son directeur de thèse. En effet, de tels dispositifs mettent les doctorants en contact avec d'autres référents scientifiques, ce qui élargit leur horizon et leur permet de prendre de la distance par rapport à la position de leur superviseur ; ils leur permettent aussi d'aborder certains aspects rarement discutés dans le cadre de la supervision doctorale, comme par exemple les difficultés rencontrées avec le superviseur justement ou des problèmes plus personnels liés à la thèse. Notons pour finir que certains répondants ont indiqué préférer se débrouiller par eux-mêmes pour répondre à leurs questions en matière de recherche. Ceci correspond à l'une des stratégies de développement professionnel identifiées comme les plus importantes dans notre étude. Il importe donc de reconnaître cette tendance, tout en proposant des alternatives valables, parmi lesquelles des offres institutionnelles variées et adaptées.

Les résultats montrent par ailleurs clairement les aspects n'entrant pas en ligne de compte dans la non participation à des dispositifs de soutien à la recherche. Il ne s'agit pas d'un refus de la part des supérieurs, ni d'un manque d'intérêt ou de besoin personnel, ni de problèmes liés aux offres existantes. Il semble donc que les assistants souhaitant participer reçoivent le soutien hiérarchique dont ils ont besoin. Il semble aussi que les offres actuelles soient adéquates.

Comme cette question n'a pas été posée à tous les répondants, les analyses descriptives par sous-groupes (point 2) n'ont pas été conduites.

3) Identification des composantes principales

Une analyse factorielle exploratoire a été envisagée pour regrouper les différents items de la question 39 en fonction des réponses données par les assistants ayant rempli le questionnaire. Avant de procéder à l'analyse, nous avons vérifié si elle était appropriée aux données (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Le rapport sujets/items était de 5.50, ce qui est suffisant. Par contre, l'inspection de la matrice de corrélations a révélé la présence problématique de nombreux coefficients inférieurs à .30. L'indice KMO était de .644, ce qui est suffisant, mais le test de sphéricité de Bartlett n'était par contre pas significatif. En vertu de ces indications, l'analyse factorielle a été considérée comme inappropriée et n'a pas été menée.

7.1.20 *La perception de l'assistantat comme fournissant des opportunités d'apprentissage*

A l'instar de la question « Recommanderiez-vous ce cours à d'autres personnes ? », utilisée comme « détecteur de fumée » dans les questionnaires d'évaluation des enseignements, la question suivante a été posée dans l'étude quantitative : « De manière globale, avez-vous l'impression d'avoir réalisé des apprentissages depuis le début de votre assistantat ? » (question 40). Cette question très générale constitue un indicateur global de la perception de développement professionnel des assistants et de leur représentation de l'assistantat comme une période propice aux apprentissages.

1) Aperçu général des réponses

Comme déjà indiqué dans la présentation de l'échantillon quantitatif (cf. chapitre III – Méthodes de recherche), les données récoltées grâce au questionnaire montrent que la quasi-totalité des répondants a le sentiment d'avoir réalisé des apprentissages depuis le début de l'assistantat (97.5%) ; seules 3 personnes indiquent que ce n'est pas le cas.

Il s'agit d'un résultat très significatif pour notre étude, démontrant que les assistants perçoivent l'assistantat comme une période de formation et qu'ils se voient eux-mêmes comme des enseignants et chercheurs en développement. Nous avons élaboré ce point plus en détail dans la synthèse de la partie quantitative présentée dans le corps de la thèse (cf. chapitre IV – Présentation des résultats).

En raison du très fort taux d'accord entre les répondants pour cette question, les analyses descriptives par sous-groupes (point 2) n'ont pas été conduites. De plus, comme cette question ne comportait qu'un seul item, l'analyse factorielle (point 3) n'a pas été réalisée.

7.1.21 Les compétences de recherche développées durant l'assistantat

Afin de préciser la nature des apprentissages réalisés, deux questions ouvertes ont été posées dans le questionnaire. Les répondants étaient invités à indiquer les compétences de recherche et d'enseignement développées depuis le début de leur assistantat. Les réponses ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de contenu inductive. Les compétences relatives à la recherche sont présentées en premier. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet (question 42).

1) Aperçu général des réponses

Tableau 25 : Catégories de compétences de recherche développées durant l'assistantat (fréquences (N) et pourcentages) (N = 93)

Catégories de compétences	N	%
Communication orale des résultats (présentation)	34	36.6%
Communication écrite des résultats (rédaction)	34	36.6%
Compétences méthodologiques, collecte et analyse des données	30	32.3%
Formulation d'une problématique, de questions de recherche et d'hypothèses	29	31.2%
Recherche de littérature, élaboration d'un cadre théorique	26	28.0%
Gestion de projet	19	20.4%
Compétences d'analyse (synthèse, réflexion, résolution de problèmes, esprit critique)	17	18.3%
Compétences organisationnelles (gestion du temps, organisation personnelle, autonomie)	10	10.8%
Compétences linguistiques (anglais surtout)	9	9.7%
Interprétation et discussion des résultats	7	7.5%
Mise en place d'un réseau professionnel	5	5.4%
Financement de la recherche (demandes de fonds, de bourses)	4	4.3%

Le tableau 25 présente les catégories de compétences mentionnées par les répondants comme ayant été développées ou améliorées depuis le début de leur assistantat. On remarque qu'ils estiment avoir progressé avant tout sur les plans suivants : la communication des résultats de recherche, tant à l'oral

qu'à l'écrit (ces deux aspects ont été cités par 36.6% des répondants) ; la méthodologie, en particulier les méthodes de collecte et d'analyse des données (32.3%) ; la préparation d'un projet de recherche, notamment la formulation de la problématique, des questions de recherche et des hypothèses (31.2%) ; les recherches bibliographiques et l'élaboration du cadre théorique (28.0%). D'autres types de compétences ont aussi été évoqués par les répondants : gestion de projet (20.4%), compétences d'analyse (18.3%), compétences organisationnelles (10.8%), compétences linguistiques (9.7%), interprétation et discussion des résultats (7.5%), mise en place d'un réseau professionnel (5.4%), financement de la recherche (4.3%).

En résumé, les résultats montrent que l'assistantat fournit la possibilité de réaliser de nombreux apprentissages sur le plan scientifique. Les assistants disent en effet avoir développé des compétences à toutes les étapes du processus de recherche – de la formulation de la problématique à la communication des résultats, en passant par la collecte et l'analyse des données – ainsi qu'au niveau de la gestion de projet en général. Des progrès sont également relevés au niveau des compétences transversales (analyse, organisation, langues).

7.1.22 Les compétences d'enseignement développées durant l'assistantat

Pendant de la question concernant les compétences de recherche développées depuis le début de l'assistantat, les progrès réalisés au niveau des compétences d'enseignement ont également été investigués (question 43). Les réponses ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de contenu inductive. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 26 : Catégories de compétences d'enseignement développées durant l'assistantat (fréquences (N) et pourcentages) (N = 83)

Catégories de compétences	N	%
Accompagnement des étudiant-e-s (encadrement, conseil, feedback)	55	66.3%
Organisation et préparation d'un enseignement	53	63.9%
Mise en œuvre d'un enseignement (animation, présentations/exposés)	41	49.4%
Evaluation des apprentissages des étudiant-e-s (correction des travaux, examens oraux et écrits)	40	48.2%
Soutien et motivation des étudiant-e-s	12	14.5%
Sentiment d'efficacité personnelle	6	7.2%
Utilisation des TIC (surtout Moodle)	3	3.6%

Le tableau 26 présente les catégories de compétences mentionnées par les répondants comme ayant été développées ou améliorées depuis le début de leur assistantat. On remarque qu'ils estiment avoir progressé avant tout sur les plans suivants : l'accompagnement des étudiants, par exemple le conseil et le feedback (66.3% des répondants ont cité cet aspect) ; l'organisation et la préparation des enseignements (63.9%) ; la mise en œuvre des enseignements, notamment l'animation des séances et les exposés aux étudiants (49.4%) ; les compétences en évaluation des apprentissages des étudiants (48.2%). D'autres types de compétences ont aussi été évoqués par les répondants, même si de façon plus restreinte : le soutien et la motivation des étudiants (14.5%), le sentiment d'efficacité personnelle au niveau de l'enseignement (7.2%), l'utilisation des TIC¹⁷, en particulier la plateforme Moodle (3.6%).

En résumé, les résultats montrent que l'assistantat fournit la possibilité de réaliser de nombreux apprentissages au niveau de l'enseignement. Les assistants disent en effet avoir développé des compétences à toutes les étapes du processus pédagogique, soit la préparation des enseignements, puis leur mise en œuvre, et enfin l'évaluation des apprentissages des étudiants. Des progrès sont également relevés au niveau des relations avec les étudiants, pour ce qui concerne leur accompagnement pédagogique et leur soutien psychologique. Les répondants se disent enfin plus sûrs d'eux dans leurs activités d'enseignement.

7.1.23 Les compétences de recherche pas encore développées durant l'assistantat

Afin d'avoir une vision nuancée des apprentissages déjà réalisés et des marges de progression, les répondants au questionnaire étaient aussi interrogés sur leurs lacunes au niveau des compétences de recherche et d'enseignement. Les réponses ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de contenu inductive. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet dans le domaine de la recherche (question 44).

1) Aperçu général des réponses

Tableau 27 : Catégories de compétences de recherche pas encore développées durant l'assistantat (fréquences (N) et pourcentages) (N = 74)

Catégories de compétences	N	%
Compétences méthodologiques, collecte et analyse des données	25	33.8%
Communication écrite des résultats (rédaction)	18	24.3%
Formulation d'une problématique, de questions de recherche et d'hypothèses	11	14.9%
Communication orale des résultats (présentation)	9	12.2%

¹⁷ Technologies de l'Information et de la Communication

Recherche de littérature, élaboration d'un cadre théorique	8	10.8%
Financement de la recherche (demandes de fonds, de bourses)	7	9.5%
Compétences d'analyse (synthèse, réflexion, résolution de problèmes, esprit critique)	5	6.8%
Gestion de projet	4	5.4%
Compétences linguistiques (anglais surtout)	4	5.4%
Interprétation et discussion des résultats	3	4.1%

Le tableau 27 présente les catégories de compétences scientifiques mentionnées par les répondants comme n'ayant pas encore été développées durant leur assistantat. On remarque qu'ils estiment devoir encore progresser avant tout sur les plans suivants : la méthodologie, en particulier les méthodes de collecte et d'analyse des données (33.8% des répondants ont cité cet aspect), et la communication écrite des résultats de recherche (24.3%). Les répondants identifient encore des lacunes, plus faibles, pour d'autres types de compétences : la préparation d'un projet de recherche, notamment la formulation de la problématique, des questions de recherche et des hypothèses (14.9%) ; la communication orale des résultats (12.2%) ; les recherches bibliographiques et l'élaboration du cadre théorique (10.8%) ; le financement de la recherche (9.5%) ; les compétences d'analyse (6.8%) ; la gestion de projet (5.4%) ; les compétences linguistiques (5.4%) ; l'interprétation et la discussion des résultats (4.1%).

En résumé, les résultats montrent que les assistants souhaiteraient surtout devenir plus efficaces et autonomes au niveau des statistiques et des méthodes, ainsi que pour ce qui concerne les publications et les compétences rédactionnelles. Comme nous l'avons vu, les répondants ne se sentent pas toujours bien préparés aux tâches de recherche qui leur sont confiées ; des déficits sont identifiés en particulier au niveau de la préparation méthodologique. Pour pallier ces manques, diverses mesures seraient envisageables : améliorer la formation méthodologique des étudiants déjà pendant le master ; proposer aux doctorants débutants des offres de formation ciblées en méthodes de recherche et statistiques ; instaurer un service institutionnel spécialisé dans ces aspects, qui pourrait fournir un soutien professionnel et efficace aux chercheurs, et notamment aux doctorants qui doivent se débrouiller pour le moment avec les ressources à disposition dans leur entourage, ce qui n'est pas toujours adéquat ou suffisant. Pour ce qui concerne les lacunes au niveau des compétences rédactionnelles et de la préparation de publications, il existe des ateliers d'écriture et d'anglais scientifique, qui remportent un grand succès. Mais dans ce domaine, il semble que ce soit avant tout une question d'expérience et de temps disponible à consacrer aux publications.

7.1.24 Les compétences d'enseignement pas encore développées durant l'assistantat

Pendant de la question concernant les compétences de recherche pas encore développées durant l'assistantat, les lacunes au niveau des compétences d'enseignement ont également été investiguées (question 45). Les réponses ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de contenu inductive. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 28 : Catégories de compétences d'enseignement pas encore développées durant l'assistantat (fréquences (N) et pourcentages) (N = 48)

Catégories de compétences	N	%
Mise en œuvre d'un enseignement (animation, présentations/exposés)	18	37.5%
Organisation et préparation d'un enseignement	17	35.4%
Evaluation des apprentissages des étudiant-e-s (correction des travaux, examens oraux et écrits)	12	25.0%
Soutien et motivation des étudiant-e-s	8	16.7%
Accompagnement des étudiant-e-s (encadrement, conseil, feedback)	4	8.3%
Sentiment d'efficacité personnelle	4	8.3%

Le tableau 28 présente les catégories de compétences pédagogiques mentionnées par les répondants comme n'ayant pas encore été développées durant leur assistantat. On remarque qu'ils estiment devoir encore progresser avant tout sur les plans suivants : la mise en œuvre des enseignements, notamment l'animation des séances et les exposés aux étudiants (37.5% des répondants ont cité cet aspect) ; l'organisation et la préparation des enseignements (35.4%) ; l'évaluation des apprentissages des étudiants (25.0%). Les répondants identifient encore des lacunes, plus faibles, pour d'autres types de compétences : le soutien et la motivation des étudiants (16.7%) ; l'accompagnement des étudiants (8.3%) ; le sentiment d'efficacité personnelle au niveau de l'enseignement (8.3%)

Les répondants soulignent que, la plupart du temps, ils n'ont pas eu l'occasion d'effectuer les tâches concernées, ou alors pas seuls. Ils aimeraient donc, d'une part, se voir confier de nouvelles missions et, d'autre part, gagner en autonomie pour celles qu'ils assument déjà. Les résultats montrent que les assistants souhaiteraient apporter des améliorations et perfectionner leurs pratiques pédagogiques en général, que ce soit pour la préparation et la mise en œuvre des enseignements ou pour l'évaluation des apprentissages des étudiants. Pour ce faire, ils évoquent notamment l'utilisation de méthodes d'enseignement variées. Un aspect leur apparaissant à la fois central et problématique concerne la transmission de leur passion pour leur discipline aux étudiants.

7.1.25 Les projets de carrière envisagés après l'assistantat

Comme nous l'avons constaté auparavant, les buts de carrière représentent une motivation centrale à commencer une thèse de doctorat pour de nombreux assistants. Les répondants au questionnaire ont donc été interrogés sur leurs projets professionnels après l'assistantat (question 46). Dans un premier temps, plusieurs possibilités leur étaient proposées et ils devaient indiquer dans quelle mesure ils les envisageaient. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 29 : Projets de carrière envisagés après l'assistantat (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 122)

Items	Moyenne	Ecart-type
Je souhaiterais faire de la recherche (dans le secteur public ou privé).	0.69	1.21
J'aimerais poursuivre une carrière académique dans une université.	0.33	1.31
Je souhaiterais travailler dans le secteur public (ex : administration publique, etc.).	-0.05	1.40
Je souhaiterais travailler dans le secteur privé (ex : industrie, entreprise, etc.).	-0.07	1.51
J'aimerais poursuivre une carrière dans une haute école (Haute école spécialisée, Haute école pédagogique).	-0.16	1.41
J'aimerais créer ma propre entreprise.	-0.81	1.23
J'aimerais enseigner au niveau secondaire.	-1.17	1.25

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 29), on remarque que les deux carrières principalement envisagées par les répondants sont la recherche, dans le secteur public ou privé ($\mu = 0.69$), et la carrière académique universitaire ($\mu = 0.33$).

A l'inverse, il semble que d'autres projets ne soient vraiment pas considérés par les assistants comme des options possibles : ils ne souhaitent pas enseigner au secondaire ($\mu = -1.17$), ni créer leur propre entreprise ($\mu = -0.81$). D'autres propositions sont évaluées de façon plutôt neutre (les moyennes obtenues étant proches du 0 de l'échelle de Likert) : travailler dans une haute école ($\mu = -0.16$), dans le secteur privé ($\mu = -0.07$) ou dans le secteur public ($\mu = -0.05$).

Cependant, les écarts-types très élevés – ils sont situés entre 1.21 et 1.51 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les répondants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances.

En résumé, la recherche semble constituer le domaine d'intérêt principal des répondants au questionnaire lorsqu'ils réfléchissent à leur avenir professionnel, que ce soit dans le secteur privé ou public. L'université paraît proposer des perspectives intéressantes, peut-être parce que la recherche y tient une place centrale.

2) Analyses par sous-groupes

Par la suite, nous avons comparé les réponses aux items en fonction de différentes variables « indépendantes ». Pour ce faire, comme décrit dans le chapitre méthodologique, des tableaux croisés ont été établis. Nous n'allons pas présenter ici tous les détails de ces tableaux, mais seulement une sélection des résultats les plus pertinents pour notre objectif, à savoir différencier les réponses entre plusieurs groupes de répondants. Pour la question concernant les projets professionnels des assistants, nous avons regardé les proportions de répondants ayant coché la case « Tout à fait » (+2) de l'échelle de Likert pour chaque item. Nous avons relevé les trois pourcentages les plus élevés, ce qui correspond aux trois items ayant rassemblé le plus de répondants de chaque catégorie sur l'échelon « Tout à fait » (+2), et donc aux trois projets principaux pour chaque groupe de répondants ; il peut arriver que plus de trois items aient été relevés dans le cas où plusieurs items avaient obtenu le même taux de réponse. Pour cette question, neuf variables « indépendantes » ont été retenues pour établir les tableaux croisés : le **sexe**, l'**âge**, la **langue maternelle**, la **faculté d'appartenance**, l'**avancement dans l'assistantat et dans le doctorat**, le **fait d'avoir ou non une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement**, de même que la **participation à des offres de soutien à l'enseignement et à la recherche**. Les résultats se présentent comme suit pour les différentes catégories de répondants lorsqu'ils mentionnent les projets de carrière envisagés après l'assistantat.

- **Femmes** : la recherche (31.7% des femmes ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item), travailler dans le secteur privé (27.4%), la carrière académique universitaire (25.8%)
- **Hommes** : la recherche (24.1% des hommes ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item), la carrière académique universitaire (20.3%), travailler dans le secteur privé (12.3%)

Les résultats montrent que femmes et hommes envisagent les mêmes projets professionnels, avec la recherche comme priorité. Par contre, il semblerait que les femmes envisagent bien plus massivement de travailler dans le secteur privé que les hommes. Dans tous les cas, elles se montrent plus catégoriques dans leurs intentions que leurs collègues masculins.

- **Moins de 30 ans** : la recherche (30.3%), travailler dans le secteur privé (27.7%), la carrière académique universitaire (23.9%)
- **30-34 ans** : la carrière académique universitaire (25.6%), la recherche (23.7%), une carrière dans une haute école (13.5%)

- **35-39 ans** : la recherche (37.5%), une carrière dans une haute école (37.5%), travailler dans le secteur public (33.3%)
- **40 ans et plus** : la recherche (16.7%), travailler dans le secteur privé (16.7%), créer son entreprise (16.7%)

On remarque un aspect partagé par les différentes classes d'âge, à savoir l'intérêt pour la recherche en général. Il s'agit donc un projet fondamental pour tous les assistants. La carrière académique universitaire est surtout mentionnée par les répondants jusqu'à 35 ans ; à noter que 22.2% des 35-39 ans ont aussi coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect assez important même s'il ne fait pas partie des trois projets principaux pour ce groupe de répondants. Travailler dans une haute école ou dans le secteur public apparaissent comme des projets centraux pour les 35-39 ans, alors que le secteur privé attire les plus jeunes et les plus âgés. Les 40 ans et plus sont les seuls à vraiment envisager de créer leur propre entreprise.

- **Francophones** : la carrière académique universitaire (32.7%), la recherche (27.7%), travailler dans le secteur privé (20.8%)
- **Germanophones** : la recherche (24.5%), travailler dans le secteur privé (15.7%), travailler dans le secteur public (13.5%)
- **Autre langue maternelle** : la recherche (38.9%), travailler dans le secteur public (30.0%), travailler dans le secteur privé (30.0%)

Un consensus se dégage entre tous les répondants, quelle que soit leur langue maternelle : ils souhaiteraient faire de la recherche ou travailler dans le secteur privé. Les assistants d'une autre langue maternelle que le français ou l'allemand ont particulièrement massivement plébiscité ces deux items. Contrairement aux autres groupes de langue, le secteur public n'attire pas les répondants francophones, qui sont en revanche nombreux à envisager une carrière académique universitaire. A noter que cette carrière a aussi été mentionnée par les autres groupes de répondants, même si nettement moins massivement : 13.2% des germanophones et 26.3% des assistants d'une autre langue maternelle ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item.

- **Faculté de Théologie** : --- (les répondants n'ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour aucun item proposé)
- **Faculté de Droit** : travailler dans le secteur privé (33.3%), travailler dans le secteur public (26.3%), la carrière académique universitaire (21.1%)
- **Faculté des SES** : travailler dans le secteur privé (26.7%), la carrière académique universitaire (20.0%), travailler dans le secteur public (13.3%)
- **Faculté des Lettres** : la recherche (36.8%), la carrière académique universitaire (28.8%), une carrière dans une haute école (20.7%)

- **Faculté des Sciences** : la recherche (36.0%), travailler dans le secteur privé (28.0%), la carrière académique universitaire (16.0%)

L'intérêt pour la carrière académique réunit presque tous les groupes de répondants, quelle que soit leur faculté d'appartenance ; ce projet est toutefois important surtout pour les représentants de la Faculté des Lettres. Ces derniers sont aussi les seuls à envisager sérieusement de travailler dans une haute école. L'envie de faire de la recherche réunit les assistants de lettres et de sciences, alors que les assistants de droit et de SES partagent le souhait de travailler dans le secteur public ou privé. Ce dernier intéresse aussi les représentants de la Faculté des Sciences. Les répondants de la Faculté de Théologie n'ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour aucun item proposé ; ils ont néanmoins mentionné, même si plus faiblement, leur intérêt pour la carrière académique et pour la recherche en général (33.3% ont coché la case « +1 » pour ces deux items). Des différences entre disciplines apparaissent donc assez clairement ici, comme nous le verrons dans le résumé ci-après.

- **1^{ère} année d'assistantat** : la recherche (28.1%), la carrière académique universitaire (18.8%), travailler dans le secteur public (18.2%), travailler dans le secteur privé (18.2%)
- **2^{ème} année** : la recherche (31.6%), travailler dans le secteur privé (27.8%), la carrière académique universitaire (19.0%)
- **3^{ème} année** : travailler dans le secteur privé (28.0%), la carrière académique universitaire (24.0%), la recherche (20.8%)
- **4^{ème} année** : la recherche (30.8%), la carrière académique universitaire (23.1%), une carrière dans une haute école (16.7%)
- **5^{ème} année** : la carrière académique universitaire (45.5%), la recherche (36.4%), une carrière dans une haute école (20.0%)
- **6^{ème} année** : la carrière académique universitaire (16.7%), la recherche (16.7%), travailler dans le secteur public (16.7%), travailler dans le secteur privé (16.7%)

On remarque deux aspects partagés par tous les groupes de répondants : l'intérêt pour la recherche et pour la carrière universitaire. Ces deux projets apparaissent comme particulièrement importants pour les assistants de 5^{ème} année. Travailler dans une haute école est envisagé seulement par les répondants de 4^{ème} et de 5^{ème} année, alors que le secteur privé semble un projet important surtout pour les assistants de 2^{ème} et de 3^{ème} année.

- **1^{ère} année de doctorat** : la recherche (27.8%), la carrière académique universitaire (21.1%), travailler dans le secteur public (21.1%)
- **2^{ème} année** : travailler dans le secteur privé (36.8%), la recherche (33.3%), la carrière académique universitaire (18.2%)
- **3^{ème} année** : la carrière académique universitaire (26.9%), la recherche (24.0%), travailler dans le secteur privé (19.2%)

- **4^{ème} année** : la recherche (33.3%), une carrière dans une haute école (22.7%), travailler dans le secteur privé (20.8%)
- **5^{ème} année** : la carrière académique universitaire (50.0%), la recherche (33.3%), une carrière dans une haute école (9.1%)
- **6^{ème} année** : la carrière académique universitaire (33.3%), la recherche (33.3%), une carrière dans une haute école (16.7%), travailler dans le secteur public (16.7%), travailler dans le secteur privé (16.7%)

Deux projets professionnels sont partagés par tous les groupes de répondants : faire de la recherche en général et poursuivre dans la carrière académique (en effet, 16.7% des doctorants de 4^{ème} année ont aussi coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item). La carrière universitaire apparaît comme particulièrement importante pour les doctorants de 5^{ème} année. Travailler dans une haute école est envisagé plutôt par les répondants plus avancés, alors que le secteur privé semble important surtout pour les doctorants de 2^{ème} année.

- **Avec une formation et/ou une expérience pédagogique antérieure** : la recherche (27.3%), la carrière académique universitaire (21.1%), une carrière dans une haute école (18.5%)
- **Sans formation et/ou expérience pédagogique antérieure** : la recherche (28.6%), travailler dans le secteur privé (27.0%), la carrière académique universitaire (25.0%)

Les résultats montrent que les deux groupes de répondants envisagent deux projets professionnels identiques, à savoir la recherche et la carrière académique, et ce dans des proportions assez proches. Par contre, ceux ayant des préalables dans l'enseignement se voient plus volontiers travailler dans une haute école, alors que les autres privilégient un emploi dans le secteur privé.

- **Participation à un dispositif de soutien à l'enseignement** : une carrière dans une haute école (33.3%), la recherche (30.6%), la carrière académique universitaire (29.7%)
- **Non participation à un dispositif de soutien à l'enseignement** : la recherche (26.8%), travailler dans le secteur privé (21.7%), la carrière académique universitaire (20.2%)

On constate que faire de la recherche et poursuivre une carrière universitaire sont des carrières qui intéressent les deux groupes de répondants. En revanche, ceux ayant déjà pris part à un dispositif de soutien à l'enseignement envisagent plus facilement un poste dans une haute école, alors que les autres préféreraient travailler dans le secteur privé. Ceci rappelle les résultats ci-dessus et la différence entre les répondants ayant des préalables pédagogiques et ceux n'en ayant pas.

- **Participation à un dispositif de soutien à la recherche** : la recherche (34.2%), la carrière académique universitaire (28.4%), travailler dans le secteur privé (19.4%)
- **Non participation à un dispositif de soutien à la recherche** : travailler dans le secteur privé (21.3%), la recherche (17.8%), la carrière académique universitaire (14.9%)

Les résultats montrent que les deux groupes de répondants envisagent les mêmes projets professionnels : la recherche en général, la carrière universitaire et travailler dans le secteur privé. Par contre, les assistants ayant déjà pris part à un dispositif de soutien à la recherche voient plus massivement leur avenir dans le monde de la recherche ou dans le milieu académique que ceux qui ne se sont pas spécifiquement formés au niveau scientifique.

Il faut relever que le nombre de répondants n'est pas toujours comparable pour les diverses catégories. En particulier, les 40 ans et plus, la Faculté de Théologie, ainsi que les assistants et doctorants de 6^{ème} année sont faiblement représentés au sein de leurs catégories respectives. Les résultats sont donc plutôt à considérer de manière indicative.

Pour résumer, certains éléments se retrouvent très souvent en tête des projets professionnels envisagés après l'assistantat par les répondants au questionnaire. Ainsi, faire de la recherche, dans le secteur public ou privé, constitue une carrière souhaitée par presque tous les groupes de répondants au questionnaire. La seule exception se situe au niveau de la faculté d'appartenance : un emploi dans la recherche est envisagé seulement par les représentants de la Faculté des Lettres et de la Faculté des Sciences. Ceux de la Faculté de droit et de la Faculté des SES souhaitent quant à eux travailler dans le secteur public ou privé, mais sans que ce poste implique nécessairement des activités scientifiques. Un autre projet fédérateur est la carrière académique universitaire : à l'exception des 40 ans et plus, toutes les classes d'âge s'y intéressent, de même que les francophones et les assistants en lettres en particulier. D'autres variables ne représentent pas des critères pertinents de discrimination entre les divers groupes de répondants pour cet item : le sexe, l'ancienneté dans l'assistantat et dans le doctorat, ainsi que le fait d'avoir une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement ou d'avoir déjà participé à des offres de soutien à l'enseignement et/ou à la recherche. Quant à une carrière dans une haute école, elle est surtout évoquée par certains groupes de répondants : les 35-39 ans, les représentants de la Faculté des Lettres, les assistants et doctorants plus avancés, ainsi que les répondants avec une préparation à l'enseignement (sous forme de formation et/ou d'expérience antérieure ou de participation à des offres de soutien à l'enseignement). Le sexe, la langue maternelle et la participation à des offres de soutien à la recherche ne constituent pas des critères pertinents de discrimination entre les divers groupes de répondants pour cet item. Notons en revanche que les assistants ayant déjà pris part à un dispositif de soutien aux activités de recherche voient plus massivement leur avenir dans le monde de la recherche ou dans le milieu académique que ceux qui ne se sont pas spécifiquement formés au niveau scientifique.

Etant donné que les divers items représentaient des projets professionnels indépendants les uns des autres, l'analyse factorielle n'a pas été conduite.

7.1.26 Le projet de carrière prioritaire après l'assistantat

Après avoir demandé aux répondants dans quelle mesure ils envisageaient les divers projets professionnels proposés, ces derniers étaient invités à indiquer leur projet prioritaire après l'assistantat (question 47). Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 30 : Projet de carrière prioritaire après l'assistantat (fréquences (N) et pourcentages) (N = 108)

Items	N	%
Poursuivre une carrière académique dans une université	37	34.3%
Faire de la recherche (dans le secteur public ou privé)	19	17.6%
Travailler dans le secteur privé (p. ex. industrie, entreprise)	17	15.7%
Travailler dans le secteur public (p. ex. administration publique)	15	13.9%
Poursuivre une carrière dans une haute école (Haute école spécialisée, Haute école pédagogique)	9	8.3%
Enseigner au niveau secondaire	7	6.5%
Créer ma propre entreprise	5	4.6%

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 30), on remarque que les répondants indiquent la carrière académique universitaire comme projet prioritaire (34.3% d'entre eux ont cité cet item). Trois autres propositions rencontrent un nombre comparable de suffrages : faire de la recherche dans le secteur public ou privé (17.6%) ; travailler dans le secteur privé (p. ex. industrie, entreprise) (15.7%) ; travailler dans le secteur public (p. ex. administration publique) (13.9%). Enfin, trois projets professionnels sont envisagés en premier lieu par une minorité de répondants : poursuivre une carrière dans une haute école (8.3%) ; enseigner au niveau secondaire (6.5%) ; créer sa propre entreprise (4.6%).

En résumé, on constate que les répondants souhaitent majoritairement poursuivre une carrière académique après leur assistantat ; ainsi, demeurer dans le domaine universitaire semble bel et bien constituer un rêve pour de nombreux assistants. Cela n'est pas si étonnant, du fait que l'assistantat est le plus souvent la première étape de la carrière académique, avec la réalisation d'un doctorat et l'entrée dans le monde universitaire. Il faut toutefois relever que le nombre de places est limité et que cela s'accroît au fur et à mesure des échelons menant au professorat. Par ailleurs, d'autres assistants se voient quitter le sérail universitaire pour se diriger vers le secteur public ou privé ; pour certains, l'ambition principale reste d'y faire de la recherche. En revanche, une carrière dans une haute école n'est pas souvent envisagée en priorité ; on peut faire l'hypothèse qu'elle est plutôt considérée comme une option de réserve en cas d'échec dans la carrière universitaire. De même, l'enseignement

secondaire ou la création d'entreprise ne sont pas des projets fondamentaux pour les assistants. A ce sujet, peut-être se sentent-ils encore trop jeunes ou trop inexpérimentés pour envisager de monter leur propre affaire.

Comme les projets professionnels des divers groupes de répondants ont déjà été investigués à la question 46, les analyses descriptives par sous-groupes (point 2) n'ont pas été conduites pour cette question. De plus, comme les divers items représentaient des projets professionnels indépendants les uns des autres, l'analyse factorielle (point 3) n'a pas été réalisée.

7.1.27 L'utilité perçue de l'assistantat pour la préparation de la carrière

Faisant suite aux questions sur les projets professionnels envisagés par les assistants, nous avons souhaité évaluer l'utilité perçue de l'assistantat pour la carrière (question 48). Ainsi, les répondants au questionnaire ont été interrogés sur la manière dont leurs diverses tâches leur paraissaient utiles pour préparer leur projet professionnel prioritaire. Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Tableau 31 : Utilité perçue de l'assistantat pour la carrière (moyenne et écart-type sur une échelle de Likert à 5 échelons allant de « Pas du tout » (-2) à « Tout à fait » (+2)) (N = 116)

Items	Moyenne	Ecart-type
Mener une thèse de doctorat et/ou participer à des projets de recherche	1.44	0.97
Publier des articles, chapitres d'ouvrages, etc. et/ou présenter des communications (présentations, posters, tables rondes, etc.) lors de congrès, colloques, conférences	1.24	1.08
Donner un cours magistral, animer un séminaire, des séances d'exercices, des travaux pratiques et/ou un colloque de recherche	0.95	1.26
Participer à des congrès, colloques, conférences en tant qu'auditeur/auditrice	0.76	1.30
Encadrer des étudiant-e-s lors de travaux écrits (de séminaire, de Bachelor, de Master) et/ou lors d'échanges sur des forums, des chats, etc.	0.70	1.31
Organiser des événements (conférence, colloque, séminaire, journée d'étude, etc.)	0.44	1.31
Evaluer des travaux écrits, préparer des questions d'examen, faire passer des examens oraux (y compris en tant qu'assesseur-e) et/ou corriger des examens écrits	0.37	1.49
Conseiller les étudiant-e-s (y compris comme conseiller/conseillère aux études)	0.37	1.36
Participer à des commissions, conseils, comités	0.31	1.45
Préparer des demandes de fonds (bourses, subventions, fonds de recherche, etc.)	0.19	1.55

Revoir des articles pour des revues scientifiques (peer-review)	0.15	1.48
Effectuer des tâches pour mon/ma professeur-e (documentation, photocopies, présentations powerpoint, gestion de ressources sur Moodle, etc.)	-0.20	1.47
Effectuer des tâches informatiques (correspondant-e informatique, gestion d'un site internet ou d'un blog, etc.)	-0.49	1.40
Effectuer des tâches de secrétariat (correspondance, notes de frais, etc.)	-0.54	1.39

Si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de l'étude quantitative (cf. Tableau 31), on remarque que les tâches paraissant les plus utiles aux assistants pour leur carrière sont les suivantes : mener une thèse de doctorat et/ou participer à des projets de recherche ($\mu = 1.44$) et préparer des publications et/ou présenter des communications scientifiques ($\mu = 1.24$). D'autres activités leur semblent également valables pour préparer leur avenir, même si dans une moindre mesure : la préparation et la mise en œuvre des enseignements ($\mu = 0.95$) ; la participation à des événements scientifiques en tant qu'auditeur ($\mu = 0.76$) ; l'accompagnement des étudiants ($\mu = 0.70$).

A l'inverse, il semble que d'autres activités ne soient pas considérées par les assistants comme utiles pour leur carrière : les tâches de secrétariat ($\mu = -0.54$), les tâches informatiques ($\mu = -0.49$) et les tâches de soutien au professeur ($\mu = -0.20$) sont évaluées de façon négative. D'autres propositions sont évaluées de manière plutôt neutre (les moyennes obtenues étant plus proches du 0 de l'échelle de Likert) : l'organisation d'événements ($\mu = 0.44$) ; les tâches d'évaluation des apprentissages des étudiants ($\mu = 0.37$) ; le conseil aux étudiants ($\mu = 0.37$) ; la participation à des commissions, conseils et comités ($\mu = 0.31$) ; la préparation de demandes de fonds ($\mu = 0.19$) ; la revue d'articles scientifiques ($\mu = 0.15$).

Cependant, les écarts-types élevés – ils sont situés entre 0.97 et 1.55 – suggèrent une grande variabilité de réponses entre les répondants. Les résultats sont donc plutôt à considérer comme des tendances.

En résumé, si l'on calcule le score moyen sur tous les items, on peut estimer que l'utilité perçue de l'assistantat en général pour la préparation de la carrière est plutôt moyenne ($\mu = 0.59$; $SD = 0.94$). Au-delà de ce constat global, certaines activités sont clairement jugées plus intéressantes que d'autres, en premier lieu les activités scientifiques telles que mener une thèse de doctorat, participer à des projets de recherche, préparer des publications et présenter des communications scientifiques. Certaines activités pédagogiques sont aussi perçues comme utiles pour la suite de la carrière, notamment ce qui touche à la préparation et à la mise en œuvre des enseignements, ainsi qu'à l'accompagnement des étudiants. En revanche, les tâches annexes et administratives sont jugées plutôt négativement du point de vue de leur intérêt pour la vie professionnelle future.

2) Analyses par sous-groupes

Par la suite, nous avons comparé les réponses aux items en fonction de différentes variables « indépendantes ». Pour ce faire, comme décrit dans le chapitre méthodologique, des tableaux croisés ont été établis. Nous n'allons pas présenter ici tous les détails de ces tableaux, mais seulement une sélection des résultats les plus pertinents pour notre objectif, à savoir différencier les réponses entre plusieurs groupes de répondants. Pour la question concernant l'utilité perçue de l'assistantat pour la carrière, nous avons regardé les proportions de répondants ayant coché la case « Tout à fait » (+2) de l'échelle de Likert pour chaque item. Nous avons relevé les trois pourcentages les plus élevés, ce qui correspond aux trois items ayant rassemblé le plus de répondants de chaque catégorie sur l'échelon « Tout à fait » (+2), et donc aux trois activités jugées les plus utiles pour chaque groupe de répondants ; il peut arriver que plus de trois items aient été relevés dans le cas où plusieurs items avaient obtenu le même taux de réponse. Pour cette question, huit variables « indépendantes » ont été retenues pour établir les tableaux croisés : le **sexe**, l'**âge**, la **langue maternelle**, la **faculté d'appartenance**, l'**avancement dans l'assistantat**, le **fait d'avoir ou non une formation et/ou une expérience pédagogique antérieure**, ainsi que la **participation à des offres de soutien à l'enseignement et à la recherche**. Les résultats se présentent comme suit pour les différentes catégories de répondants lorsqu'ils indiquent les tâches jugées les plus utiles pour la suite de leur carrière.

- **Femmes** : la thèse et les projets de recherche (74.6% des femmes ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item), les publications et communications (58.9%), l'enseignement (55.8%)
- **Hommes** : la thèse et les projets de recherche (56.9% des hommes ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item), les publications et communications (50.0%), les congrès comme auditeur (34.0%)

Les résultats montrent que femmes et hommes estiment que les activités scientifiques, à savoir la thèse et les projets ainsi que les publications et les communications, sont les plus utiles pour leur avenir professionnel. Par contre, les femmes jugent plus favorablement les tâches d'enseignement (séminaires, TP, exercices) que les hommes, ces derniers valorisant davantage la participation à des congrès comme auditeur.

- **Moins de 30 ans** : la thèse et les projets de recherche (69.5%), les publications et communications (63.2%), l'enseignement (45.1%)
- **30-34 ans** : la thèse et les projets de recherche (61.1%), l'enseignement (51.4%), les publications et communications (45.9%)
- **35-39 ans** : la thèse et les projets de recherche (88.9%), les publications et communications (62.5%), les congrès comme auditeur (62.5%)

- **40 ans et plus** : la thèse et les projets de recherche (33.3%), les publications et communications (16.7%)

On remarque un élément partagé par les différentes classes d'âge, à savoir l'importance des activités de recherche (thèse et projets, publications et communications scientifiques) pour la préparation de la carrière. Globalement, les 40 ans et plus se montrent plus réservés que les autres sous-groupes quant à l'utilité des activités qui leur sont confiées pour leur avenir professionnel (pourcentages assez faibles). Les 35-39 ans plébiscitent par contre particulièrement massivement l'importance de la thèse et des projets de recherche. L'enseignement (séminaires, TP, exercices) est surtout mentionné par les répondants jusqu'à 35 ans ; à noter que 42.9% des 35-39 ans ont aussi coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne fait pas partie des trois activités jugées les plus utiles par ce groupe de répondants.

- **Francophones** : la thèse et les projets de recherche (65.2%), les publications et communications (59.6%), les congrès comme auditeur (46.7%)
- **Germanophones** : la thèse et les projets de recherche (67.4%), les publications et communications (55.6%), l'enseignement (46.2%)
- **Autre langue maternelle** : la thèse et les projets de recherche (66.7%), l'enseignement (42.9%), les publications et communications (37.5%)

Un consensus se dégage entre tous les répondants, quelle que soit leur langue maternelle : ils estiment que les activités scientifiques, à savoir la thèse et les projets ainsi que les publications et les communications, sont les plus utiles pour la préparation de leur carrière. Les tâches d'enseignement (séminaires, TP, exercices) sont également mentionnées comme importantes par tous les groupes ; en effet, 43.5% des francophones ont aussi coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne fait pas partie des trois activités jugées les plus utiles par ce groupe de répondants, qui cite plus volontiers la participation à des congrès comme auditeur.

- **Faculté de Théologie** : la thèse et les projets de recherche (100.0%), les demandes de fonds (66.7%), les publications et communications (33.3%), l'enseignement (33.3%), l'encadrement des étudiants (33.3%), l'évaluation des étudiants (33.3%), le conseil aux étudiants (33.3%)
- **Faculté de Droit** : la thèse et les projets de recherche (53.3%), les publications et communications (52.9%), l'enseignement (41.7%)
- **Faculté des SES** : la thèse et les projets de recherche (57.1%), les publications et communications (40.0%), l'organisation d'événements (33.3%)
- **Faculté des Lettres** : la thèse et les projets de recherche (70.9%), les publications et communications (56.9%), l'enseignement (52.0%)
- **Faculté des Sciences** : la thèse et les projets de recherche (65.2%), les publications et communications (63.6%), les congrès comme auditeur (57.1%)

L'importance des activités de recherche (thèse et projets, publications et communications) pour la préparation de la carrière réunit tous les groupes de répondants, quelle que soit leur faculté d'appartenance. L'enseignement (séminaires, TP, exercices) est surtout mentionné par les répondants de théologie (qui citent même encore d'autres tâches pédagogiques comme l'encadrement, le conseil et l'évaluation des étudiants), de droit et de lettres ; quant aux assistants en sciences, ils évoquent aussi la participation à des congrès comme auditeur et ceux de SES l'organisation d'événements.

- **1^{ère} année d'assistantat** : la thèse et les projets de recherche (57.1%), les publications et communications (51.7%), les congrès comme auditeur (37.9%)
- **2^{ème} année** : la thèse et les projets de recherche (84.2%), les publications et communications (76.5%), les demandes de fonds (71.4%)
- **3^{ème} année** : les publications et communications (63.6%), la thèse et les projets de recherche (60.9%), l'enseignement (42.9%), les congrès comme auditeur (42.9%)
- **4^{ème} année** : la thèse et les projets de recherche (65.2%), l'enseignement (47.6%), les publications et communications (34.8%)
- **5^{ème} année** : la thèse et les projets de recherche (72.7%), les congrès comme auditeur (72.7%), l'encadrement des étudiants (66.7%)
- **6^{ème} année** : la thèse et les projets de recherche (66.7%), les publications et communications (50.0%), les demandes de fonds (50.0%)

On remarque deux activités considérées par tous les groupes de répondants comme très importantes pour la suite de la carrière : la thèse et les projets de recherche ainsi que les publications et les communications ; en effet, 54.5% des assistants de 5^{ème} année ont aussi coché la case « Tout à fait » (+2) pour ce dernier item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne fait pas partie des trois activités jugées les plus utiles par ce groupe de répondants. Les assistants de 2^{ème} et de 5^{ème} année montrent particulièrement massivement l'importance de ces deux types de tâches. D'autres activités scientifiques sont évoquées par certains groupes de répondants, telles les demandes de fonds et la participation à des congrès comme auditeur. Les activités d'enseignement (séminaires, TP, exercices) apparaissent aussi comme importantes de manière générale ; en effet, 56.3% des assistants de 2^{ème} année et 54.5% des assistants de 5^{ème} année ont coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item, ce qui en fait un aspect important même s'il ne fait pas partie des trois activités jugées les plus utiles par ces groupes de répondants.

- **Avec une formation et/ou une expérience pédagogique antérieure** : la thèse et les projets de recherche (64.7%), les publications et communications (43.1%), les congrès comme auditeur (37.3%)
- **Sans formation et/ou une expérience pédagogique antérieure** : la thèse et les projets de recherche (67.8%), les publications et communications (64.9%), l'enseignement (52.0%)

Les résultats montrent que les deux groupes de répondants estiment que les activités scientifiques, à savoir la thèse et les projets ainsi que les publications et les communications, sont les plus utiles pour la préparation de leur carrière. Par contre, ceux ayant des préalables dans l'enseignement valorisent davantage la participation à des congrès comme auditeur, alors que les autres jugent plus favorablement les activités d'enseignement (séminaires, TP, exercices). Peut-être que, pour ces derniers, le manque de préparation spécifique à l'enseignement rend les tâches pédagogiques liées à l'assistantat plus importantes, car cela leur permet d'acquérir de l'expérience dans ce domaine en vue de la suite de la carrière ; à l'inverse, les activités d'enseignement dans le cadre de l'assistantat peuvent apparaître comme moins utiles à ceux bénéficiant déjà d'une préparation pédagogique, car ils s'estiment déjà bien armés à ce niveau-là.

- **Participation à un dispositif de soutien à l'enseignement** : la thèse et les projets de recherche (68.6%), l'enseignement (54.5%), les publications et communications (52.9%)
- **Non participation à un dispositif de soutien à l'enseignement** : la thèse et les projets de recherche (65.3%), les publications et communications (55.4%), l'enseignement (39.4%)

On constate une unanimité entre les deux groupes de répondants quant aux activités considérées comme les plus importantes pour la suite de la carrière : la thèse et les projets de recherche, les publications et les communications, et les tâches d'enseignement (séminaires, TP, exercices). Ce dernier élément est toutefois un peu plus massivement choisi par les répondants ayant déjà pris part à un dispositif de soutien à l'enseignement ; on peut faire l'hypothèse que leur participation a éveillé leur intérêt pour les tâches pédagogiques, raison pour laquelle ils valorisent davantage ces activités.

- **Participation à un dispositif de soutien à la recherche** : la thèse et les projets de recherche (78.6%), les publications et communications (63.2%), les congrès comme auditeur (50.7%)
- **Non participation à un dispositif de soutien à la recherche** : la thèse et les projets de recherche (45.0%), les publications et communications (40.0%), l'enseignement (37.8%)

Les résultats montrent que les deux groupes de répondants estiment que les activités scientifiques, à savoir la thèse et les projets ainsi que les publications et les communications, sont les plus utiles pour la préparation de leur carrière. L'ampleur des résultats est néanmoins différente : les répondants ayant déjà pris part à un dispositif de soutien à la recherche ont choisi plus massivement ces deux items. Ces répondants valorisent aussi la participation à des congrès comme auditeur, tandis que les assistants qui ne se sont pas spécifiquement formés au niveau scientifique jugent plus favorablement les tâches d'enseignement (séminaires, TP, exercices).

Il faut relever que le nombre de répondants n'est pas toujours comparable pour les diverses catégories. En particulier, les 40 ans et plus, la Faculté de Théologie et les assistants de 6^{ème} année sont faiblement représentés au sein de leurs catégories respectives. Les résultats sont donc plutôt à considérer de manière indicative.

Pour résumer, certaines activités se retrouvent très souvent en tête des tâches considérées comme les plus utiles par les répondants au questionnaire pour préparer leur avenir professionnel après l'assistantat. Il s'agit d'activités scientifiques telles que mener une thèse de doctorat, participer à des projets de recherche, préparer des publications et présenter des communications lors d'événements scientifiques. Tous les groupes de répondants sans exception, quelle que soit la variable « indépendante » considérée, ont plébiscité ces activités. En revanche, ce qui touche à la préparation et à la mise en œuvre des enseignements fait l'objet de choix plus nuancés. Ainsi, ce sont essentiellement les femmes, les répondants de théologie, droit et lettres, les assistants n'ayant ni formation, ni expérience antérieure dans l'enseignement, ceux ayant participé à une offre de soutien à l'enseignement et ceux n'ayant jamais pris part à un dispositif de soutien à la recherche qui indiquent les activités pédagogiques comme utiles pour la suite de la carrière ; l'âge, la langue maternelle, l'avancement dans l'assistantat et la participation à une offre de soutien à l'enseignement ne constituent en revanche pas des critères pertinents de discrimination entre les divers groupes de répondants pour cet item. Quant à la participation à des congrès comme auditeur, elle est surtout valorisée par les hommes, les 35-39 ans, les francophones, les représentants de la Faculté des Sciences, les assistants ayant déjà formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement, ainsi que ceux ayant déjà pris part à un dispositif de soutien à la recherche ; l'avancement dans l'assistantat et la participation à une offre de soutien à l'enseignement ne représentent par contre pas des variables permettant de différencier les divers groupes de répondants pour cet item.

Etant donné que les divers items représentaient des tâches indépendantes les unes des autres, l'analyse factorielle n'a pas été conduite.

7.1.28 La perception de l'entourage professionnel comme fournissant des ressources utiles pour préparer son avenir

Au-delà de l'utilité perçue des tâches effectuées dans le cadre de l'assistantat, une partie du questionnaire était consacrée à la perception par les assistants de leur entourage comme fournissant ou non des ressources utiles pour préparer leur avenir. Ainsi, il a tout d'abord été demandé aux répondants s'ils voyaient, dans leur milieu professionnel, des ressources à solliciter pour se préparer à leur projet prioritaire (question 49). Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Les données récoltées grâce au questionnaire montrent que la majorité des personnes ayant répondu à cette question (N = 84) indiquent pouvoir identifier, dans leur entourage, des ressources qu'ils pourraient solliciter pour préparer leur avenir (71.4%) ; ce n'est en revanche pas le cas pour un bon quart d'entre eux (28.6%).

D'un côté, ces résultats sont plutôt positifs, car ils démontrent que la majorité des assistants perçoivent leur milieu professionnel comme riche en ressources utiles pour se préparer à leur carrière et en particulier à leur projet prioritaire. Nous verrons plus tard en quoi consistent ces ressources avec des exemples fournis par les répondants au questionnaire. D'un autre côté, il est préoccupant de constater que plus d'un quart des assistants de notre échantillon estiment que leur environnement de travail n'offre pas de ressources utiles. Ces résultats mettent en tout cas clairement en évidence la variabilité des situations vécues par les assistants à l'Université de Fribourg.

2) Analyses par sous-groupes

Par la suite, nous avons comparé les réponses à la question 49 en fonction de différentes variables « indépendantes ». Pour ce faire, comme décrit dans le chapitre méthodologique, des tableaux croisés ont été établis. Nous n'allons pas présenter ici tous les détails de ces tableaux, mais seulement les pourcentages de répondants ayant indiqué pouvoir identifier dans leur entourage des ressources qu'ils pourraient solliciter pour préparer la suite de leur carrière. Pour cette question, neuf variables « indépendantes » ont été retenues pour établir les tableaux croisés : le **sexe**, l'**âge**, la **langue maternelle**, la **faculté d'appartenance**, l'**avancement dans l'assistantat et dans le doctorat**, le **fait d'avoir ou non une formation et/ou une expérience antérieure dans l'enseignement**, de même que la **participation à des offres de soutien à l'enseignement et à la recherche**. Les résultats sont synthétisés dans le tableau 32 ci-dessous et se présentent comme suit pour les différentes catégories de répondants.

Tableau 32 : Perception de l'entourage professionnel comme fournissant des ressources utiles pour préparer son avenir (proportion de répondants par sous-groupes ayant coché « oui » pour cette question)

Variabiles « indépendantes »	Perception de l'entourage professionnel comme fournissant des ressources utiles pour préparer son avenir
Femmes	75.6%
Hommes	67.4%
Moins de 30 ans	65.0%
30-34 ans	77.4%
35-39 ans	71.4%
40 ans et plus	83.3%
Francophones	75.0%
Germanophones	72.7%
Autre langue maternelle	60.0%
Faculté de Théologie	100.0%
Faculté de Droit	55.6%
Faculté des SES	85.7%
Faculté des Lettres	69.6%
Faculté des Sciences	69.2%
1 ^{ère} année d'assistantat	76.2%
2 ^{ème} année d'assistantat	53.8%
3 ^{ème} année d'assistantat	80.0%
4 ^{ème} année d'assistantat	58.8%
5 ^{ème} année d'assistantat	88.9%
6 ^{ème} année d'assistantat	75.0%
1 ^{ère} année de doctorat	66.7%
2 ^{ème} année de doctorat	46.2%
3 ^{ème} année de doctorat	77.8%
4 ^{ème} année de doctorat	66.7%
5 ^{ème} année de doctorat	90.0%
6 ^{ème} année de doctorat	75.0%
Avec formation et/ou expé- rience péda. antérieure	83.0%
Sans formation et/ou expé- rience péda. antérieure	56.8%
Participation à une offre de soutien aux activités d'enseignement	93.8%
Non participation...	57.7%
Participation à une offre de soutien aux activités de recherche	75.9%
Non participation...	63.3%

Il faut relever que le nombre de répondants n'est pas toujours comparable pour les diverses catégories. En particulier, les 40 ans et plus, la Faculté de Théologie, de même que les assistants et doctorants de 6^{ème} année sont faiblement représentés au sein de leurs catégories respectives. Les résultats sont donc plutôt à considérer de manière indicative.

Pour résumer, on remarque que tous les groupes de répondants déclarent majoritairement pouvoir identifier, dans leur milieu professionnel, des ressources utiles à la préparation de leur avenir, à l'exception des doctorants de 2^{ème} année qui sont plus de la moitié à estimer que ce n'est pas le cas. On peut relever que plusieurs groupes de répondants perçoivent leur entourage comme particulièrement utile pour se préparer à la suite de leur carrière en comparaison avec les autres groupes de leur catégorie ; c'est le cas des femmes, des 40 ans et plus, des représentants de théologie et de SES, des assistants de 3^{ème} et de 5^{ème} année, des doctorants de 5^{ème} année, des répondants ayant des préalables dans l'enseignement (formation ou expérience), ainsi que de ceux ayant déjà participé à des offres de soutien à l'enseignement et/ou à la recherche. Au contraire, certains groupes de répondants perçoivent moins massivement des ressources utiles dans leur entourage professionnel en comparaison avec les autres groupes de leur catégorie ; c'est le cas des hommes, des moins de 30 ans, des répondants d'une autre langue maternelle que l'allemand ou le français, des représentants de la Faculté de Droit, des assistants de 2^{ème} et de 4^{ème} année, des doctorants de 2^{ème} année, des répondants n'ayant pas de préalables dans l'enseignement, ainsi que de ceux n'ayant jamais pris part à des offres de soutien à l'enseignement et à la recherche.

Comme cette question ne comportait qu'un seul item, l'analyse factorielle n'a pas été conduite.

7.1.29 La perception de l'entourage professionnel comme fournissant des ressources utiles pour préparer son avenir : question complémentaire

Dans un deuxième temps, les répondants ayant indiqué pouvoir identifier dans leur entourage des ressources à solliciter pour se préparer à leur projet professionnel étaient invités à en préciser la nature à travers une question ouverte (question 49). Certains répondants ont saisi cette opportunité (N = 50).

Il ressort des données récoltées que les ressources humaines sont citées en premier lieu, à savoir les pairs, collègues, autres assistants et autres doctorants (N = 15), ainsi que les superviseurs de thèse et les professeurs responsables, notamment grâce à leurs réseaux respectifs dont les assistants pourraient bénéficier (N = 14). Ensuite, les répondants évoquent les opportunités qui leur sont offertes durant l'assistantat de participer à des conférences, à des publications et à des collaborations scientifiques (N = 9), de même que de prendre part à des formations continues et à des stages (N = 7). Enfin sont mentionnés les contacts professionnels propres (N = 6), les ressources bibliographiques et la

documentation disponibles durant l'assistantat (N = 5) et les autres professeurs du département/institut (N = 5).

7.1.30 La perception de l'entourage professionnel comme présentant un déficit de ressources pour préparer son avenir

Ensuite, il a été demandé aux répondants s'il manquait dans leur entourage des ressources qui leur seraient utiles pour la préparation de leur projet professionnel prioritaire (question 51). Voici ce qui ressort des données recueillies à ce sujet.

1) Aperçu général des réponses

Les données récoltées grâce au questionnaire montrent qu'une bonne moitié des assistants ayant répondu à cette question (N = 75) n'estiment pas souffrir d'un déficit au niveau des ressources nécessaires à la préparation de leur carrière (57.3%) ; c'est en revanche le cas pour presque la moitié d'entre eux (42.7%).

Ces résultats sont encore plus inquiétants que ceux de la question précédente. En effet, seule une courte majorité de répondants ne jugent pas leur milieu professionnel comme déficitaire au niveau des ressources utiles pour se préparer à leur carrière et en particulier à leur projet prioritaire. Il s'agit donc de prendre sérieusement en compte les difficultés rencontrées par près de la moitié des répondants. Nous verrons plus tard en quoi consistent ces manques avec des exemples fournis par les répondants au questionnaire. Les résultats mettent à nouveau nettement en évidence la variabilité des situations vécues par les assistants, qui ne sont pas tous logés à la même enseigne en matière de soutien à la préparation de leur avenir professionnel.

2) Analyses par sous-groupes

Par la suite, nous avons comparé les réponses à la question 51 en fonction de différentes variables « indépendantes ». Pour ce faire, comme décrit dans le chapitre méthodologique, des tableaux croisés ont été établis. Nous n'allons pas présenter ici tous les détails de ces tableaux, mais seulement les pourcentages de répondants ayant indiqué qu'il manquait, dans leur entourage, des ressources qui leur seraient utiles pour la préparation de leur avenir professionnel. Pour cette question, neuf variables « indépendantes » ont été retenues pour établir les tableaux croisés : le **sexe**, l'**âge**, la **langue maternelle**, la **faculté d'appartenance**, l'**avancement dans l'assistantat et dans le doctorat**, le **fait d'avoir ou non une formation et/ou une expérience pédagogique antérieure**, ainsi que la

participation à des offres de soutien à l'enseignement et à la recherche. Les résultats sont synthétisés dans le tableau 33 ci-dessous et se présentent comme suit pour les différentes catégories de répondants.

Tableau 33 : Perception de l'entourage professionnel comme présentant un déficit de ressources pour préparer son avenir (proportion de répondants par sous-groupes ayant coché « oui » pour cette question)

Variables « indépendantes »	Perception de l'entourage professionnel comme présentant un déficit de ressources pour préparer son avenir
Femmes	38.9%
Hommes	46.2%
Moins de 30 ans	37.5%
30-34 ans	44.0%
35-39 ans	60.0%
40 ans et plus	60.0%
Francophones	36.1%
Germanophones	48.1%
Autre langue maternelle	50.0%
Faculté de Théologie	50.0%
Faculté de Droit	45.5%
Faculté des SES	33.3%
Faculté des Lettres	44.7%
Faculté des Sciences	41.7%
1 ^{ère} année d'assistantat	40.9%
2 ^{ème} année d'assistantat	45.5%
3 ^{ème} année d'assistantat	55.6%
4 ^{ème} année d'assistantat	35.7%
5 ^{ème} année d'assistantat	20.0%
6 ^{ème} année d'assistantat	40.0%
1 ^{ère} année de doctorat	46.2%
2 ^{ème} année de doctorat	25.0%
3 ^{ème} année de doctorat	44.4%
4 ^{ème} année de doctorat	46.2%
5 ^{ème} année de doctorat	28.6%
6 ^{ème} année de doctorat	60.0%
Avec formation et/ou expérience pédagogique antérieure	38.5%
Sans formation et/ou expérience pédagogique antérieure	47.2%
Participation à une offre de soutien aux activités d'enseignement	45.5%
Non participation...	41.5%

Participation à une offre de soutien aux activités de recherche	47.7%
Non participation...	35.5%

Il faut relever que le nombre de répondants n'est pas toujours comparable pour les diverses catégories. En particulier, les 40 ans et plus, la Faculté de Théologie, de même que les assistants et doctorants de 6^{ème} année sont faiblement représentés au sein de leurs catégories respectives. Les résultats sont donc plutôt à considérer de manière indicative.

Pour résumer, on remarque que la plupart des groupes de répondants déclarent majoritairement ne pas déceler, dans leur milieu professionnel, de déficit au niveau des ressources qui leur seraient utiles à la préparation de leur avenir. On peut néanmoins relever que plusieurs groupes de répondants s'avèrent plus critiques en comparaison avec les autres groupes de leur catégorie ; c'est le cas des hommes, des assistants dès 35 ans, des représentants de la Faculté de Théologie, des assistants de 3^{ème} année, des doctorants de 6^{ème} année, des répondants n'ayant pas de préalables dans l'enseignement (formation ou expérience), ainsi que de ceux ayant déjà participé à des offres de soutien à la recherche. Au contraire, certains groupes de répondants perçoivent leur entourage professionnel de manière plus favorable en comparaison avec les autres groupes de leur catégorie ; c'est le cas des femmes, des moins de 30 ans, des francophones, des représentants de la Faculté des SES, des assistants de 5^{ème} année, des doctorants de 2^{ème} et de 5^{ème} année, des répondants ayant des préalables dans l'enseignement, ainsi que de ceux n'ayant jamais pris part à des offres de soutien à la recherche. A noter enfin que la participation à des offres de soutien à l'enseignement ne constitue pas une variable pertinente pour discriminer les réponses des divers groupes de répondants à cette question.

Comme cette question ne comportait qu'un seul item, l'analyse factorielle n'a pas été conduite.

7.1.31 La perception de l'entourage professionnel comme présentant un déficit de ressources pour préparer son avenir : question complémentaire

Dans un deuxième temps, les répondants ayant indiqué des manques dans leur entourage au niveau des ressources nécessaires pour se préparer à leur projet professionnel étaient invités à en préciser la nature à travers une question ouverte (question 52). Plusieurs répondants ont saisi cette opportunité (N = 27).

Il ressort des données récoltées un déficit au niveau de l'accompagnement dans la préparation et la planification de la carrière, durant la thèse et surtout après la thèse (N = 6). Les répondants

souhaiteraient aussi plus de contacts et de collaborations avec l'extérieur (N = 4) et plus d'échanges entre doctorants (N = 3). Certains déplorent encore l'absence de colloques de recherche (N = 2).

7.2 Résultats de l'étude qualitative

Faisant suite à l'approche globale privilégiée dans l'étude quantitative, c'est une approche « micro » qui a été adoptée ici en présentant et en analysant les résultats de la partie qualitative de notre recherche à l'aide d'études de cas (Albarello, 2011 ; Yin, 2003). Comme indiqué dans le chapitre méthodologique de la thèse (cf. chapitre III – Méthodes de recherche), chaque étude de cas suivra la même structure, composée des six parties suivantes :

1. une brève présentation de la personne et de sa situation ;
2. la présentation détaillée des résultats de l'analyse catégorielle appliquée à la transcription du discours de la personne lors de l'entretien ;
3. un bilan des compétences de la personne, en fonction des diverses prises de données ;
4. une analyse sous forme de réponse aux questions de recherche ;
5. la synthèse de cette analyse sous la forme de deux schémas de quête ;
6. un bref retour suite à la validation intersubjective (le canevas d'entretien est présenté en Annexe 5).

En référence au chapitre méthodologique, rappelons que la présentation des résultats sous forme de texte narratif (Fortin, 2010 ; Yin, 2003) vise à rendre l'analyse aussi authentique que possible, et donc à respecter au maximum les expressions et les formulations utilisées par les personnes dans leur discours. C'est pourquoi des unités de sens issues des transcriptions d'entretiens (verbatim) sont utilisées. Lorsque les mots de la personne sont suffisamment significatifs et que les unités de sens ne sont pas trop longues, ces dernières sont reprises telles quelles dans la narration. Sinon, elles sont citées en notes de bas de page à titre d'illustration.

Les cinq études de cas présentent et analysent les récits d'expérience dans l'ordre suivant :

- Laura, assistante et doctorante de 2^{ème} année¹⁸ en Faculté des Sciences (p. 141)
- Matthieu, assistant et doctorant de 4^{ème} année en Faculté des Sciences (p. 174)
- Sophie, assistante et doctorante de 5^{ème} année en Faculté des Lettres (p. 203)
- Julie, assistante de 4^{ème} année et doctorante de 3^{ème} année en Faculté des Lettres (p. 233)
- Céline, assistante et doctorante de 4^{ème} année en Faculté des Lettres (p. 262)

¹⁸ Situation au moment de l'entretien (entre novembre 2011 et février 2012 selon les personnes) ; pour rappel, tous les répondants ont rempli le questionnaire en avril 2011.

7.2.1 *Le cas de Laura*

7.2.1.1 Brève présentation

Laura, 30 ans, francophone, est en 2^{ème} année d'assistantat et de doctorat au sein de la Faculté des Sciences. Avant cela, elle a fait une licence en sciences humaines (branche principale), avec une branche secondaire en sciences naturelles, à l'Université de Fribourg. Entre deux, elle a travaillé comme assistante de recherche dans un département de la Faculté des Lettres, dans la discipline dans laquelle elle avait fait sa licence. Elle a même commencé une thèse de doctorat dans ce domaine. Mais comme cela ne se passait pas très bien avec ses superviseurs, elle a décidé de quitter cette place. C'est à ce moment-là qu'elle a entendu parler d'un nouveau projet de recherche qui correspondait exactement à sa double formation antérieure et pour lequel on recherchait justement un doctorant ou une doctorante. Elle a donc postulé et a commencé à travailler à l'essai sur ce projet, puis elle a obtenu au bout de quelques mois¹⁹ un contrat d'assistante diplômée à 60% environ. Mais elle travaille en fait à 100%, comme elle l'explique dans l'entretien : « Pour que je sois payée la même chose que les autres qui ont des salaires de Fonds National, il [le professeur] fait comme ça : quand on est payé par l'uni, il nous donne des 62% environ d'assistant, et puis du coup on travaille forcément à 100% ou même un peu plus. » A noter que Laura se dit satisfaite de cet arrangement : « Après, ça dépend combien de pourcentage on a vraiment d'assistantat, mais en général c'est beaucoup moins que ce pourcentage, donc c'est assez avantageux pour nous. » Elle travaille dans une équipe d'une dizaine de personnes, qui compte plusieurs autres doctorants. Elle mentionne quatre supérieurs hiérarchiques, parmi lesquels les deux professeurs responsables du projet dans lequel elle fait sa thèse et qui représentent les deux personnes avec lesquelles elle a le plus d'interactions au niveau de la recherche. A noter que ces professeurs, un homme et une femme, n'ont pas de postes fixes à l'université et ne travaillent que dans la recherche. Pour ce qui touche à l'enseignement, elle est sous la responsabilité d'un autre professeur (celui qui lui a fait le contrat d'assistante) mais avec lequel elle ne travaille pas directement. Dans les faits, c'est avec les assistants ou les post-doctorants de ce professeur qu'elle est en contact pour gérer les travaux pratiques (TP) auxquels elle participe.

Au début, Laura a « donné un coup de main sur un projet qui ensuite est devenu [sa] thèse », puis elle a été officiellement engagée comme assistante. A l'heure actuelle, mener à bien la recherche pour sa thèse, réalisée sous forme d'articles en anglais, constitue son activité principale (phase 2 « Mise en œuvre de la recherche » du modèle de Groneberg (2008), cf. Figure 5 p. 98 du corps de la thèse). Concrètement, il s'agit « de récolter toutes les données – c'était tout de suite beaucoup beaucoup récolter de données –, de faire les statistiques, d'écrire des articles là autour ». Elle participe également à des congrès et des conférences, en Suisse et en Europe. Pour ce qui touche à l'enseignement, elle

¹⁹ « je suis allée voir le prof qui m'a dit la bonne nouvelle, que je pouvais rester, j'étais engagée, il y avait des fonds si je voulais »

donne des TP, « maximum 15 ou 20 séances au semestre de printemps, quasi deux fois par semaine », avec de petits groupes d'une dizaine d'étudiants. A part cela, elle indique n'avoir pas beaucoup de tâches annexes : « après, au semestre d'hiver, j'ai rien. Ou peut-être 1-2 fois surveiller un examen ou donner un coup de main, ce genre de trucs, comme tous les assistants ». Après l'assistantat, elle envisage une carrière dans la recherche, idéalement dans une université ; mais elle reste ouverte à d'autres options, comme nous le verrons plus tard.

7.2.1.2 Analyse catégorielle de l'entretien de Laura

Le premier thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne l'expérience de l'assistantat (cf. Tableau 34 ci-dessous). Certains éléments ont été utilisés dans la présentation de Laura et de sa situation professionnelle (1.1 motivations pour postuler, 1.2 activités réalisées et 1.7 projets professionnels). Nous allons donc nous concentrer maintenant sur les autres aspects du tableau, en détaillant essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 34 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Laura – partie 1. Expérience de l'assistantat

1. Expérience de l'assistantat	
1.1 Motivations pour postuler	1
1.2 Activités réalisées	3
1.2.1 Activités d'enseignement	4
1.2.2 Activités de recherche	7
1.2.3 Activités d'administration / service	0
1.2.4 Autres activités	3
1.3 Difficultés rencontrées	
1.3.1 Sujets d'inquiétude	9
1.3.2 Questions que les assistants se posent	8
1.3.3 Expériences négatives	10
1.4 Aspects positifs	
1.4.1 Expériences positives	3
1.4.2 Utilité de l'assistantat	0
1.4.3 Satisfactions personnelles	0
1.5 Besoins ressentis	15
1.6 Pistes d'amélioration	
1.6.1 Pistes d'amélioration individuelles	2
1.6.2 Pistes d'amélioration institutionnelles	4
1.7 Projets professionnels	1

Lorsqu'elle raconte son expérience de l'assistantat, Laura parle beaucoup des **difficultés** qu'elle rencontre ou a rencontrées. Elle exprime notamment de nombreux sujets d'inquiétude en relation avec l'enseignement et des peurs qu'elle a ressenties²⁰, surtout au début (9 occurrences). Ces sujets d'inquiétude concernant la « peur des questions hyper pointues » que les étudiants pourraient poser lors des TP, le fait de se retrouver tout à coup assistante face aux étudiants²¹, le fait que les groupes d'étudiants soient à chaque fois différents et l'appréhension de devoir à chaque fois s'adapter à un nouveau groupe, et encore la confrontation avec des étudiants germanophones.

Elle exprime aussi à plusieurs reprises des **questions** qu'elle s'est posées (8 occurrences). Comment préparer les explications à fournir aux étudiants lors des séances de TP ? Comment se présenter devant les étudiants ? A quoi faut-il s'attendre de la part des étudiants (p. ex. des problèmes de discipline) ? Comment faire en particulier avec les étudiants germanophones qui ont parfois des difficultés de compréhension dues à la langue ? Pour la recherche, ses questions tournaient plutôt autour du design des études et de la validité des récoltes de données (« décider ce qu'on peut changer qui garde la validité de l'étude »).

Laura raconte également plusieurs **expériences négatives** (10 occurrences) : difficultés de communication avec ses chefs, travail dans l'urgence²², manque de planification des récoltes de données, manque de sentiment de contrôle sur la planification et l'organisation de la recherche²³, manque de soutien de la part des collègues censés l'aider dans la préparation de ses TP.

Mais elle fait aussi état d'**expériences positives** vécues depuis le début de son assistantat (3 occurrences) : elle a découvert le plaisir d'enseigner et d'être en contact avec les étudiants et apprécie de pouvoir participer à des conférences et des congrès²⁴.

Laura exprime enfin à plusieurs reprises des **besoins** ressentis par le passé ou des **souhaits** pour l'avenir (15 occurrences). Concernant la recherche, elle aimerait « pouvoir un peu planifier la fin de [sa] récolte des données » et se réjouit d'être plus libre lors de la phase de rédaction de la thèse²⁵ ; elle souhaite aussi progresser au niveau de l'écriture des abstracts et des articles, devenir plus autonome à ce niveau-là. Pour ce qui touche à l'enseignement, elle regrette surtout un certain manque de soutien

²⁰ « ça faisait un peu peur au début » ; « tu essaies de te rassurer »

²¹ « Quand j'étais étudiante, j'imaginai toujours que les assistants devaient tout connaître sur tout, être super intelligents et être incroyables. Et là c'est « oh non, c'est moi ça, est-ce que je vais être un imposteur ? », enfin ça fait ce sentiment. »

²² « Le problème aussi, [c'est que] tout est dans l'urgence dans la recherche. Parce qu'il y a une personne disponible maintenant, qui veut bien faire le test, l'interview, parce qu'il y a un délai pour une conférence, tout d'un coup, il faut faire les choses vite, et souvent on fait des erreurs, et je trouve dommage ce côté urgence. »

²³ « Tout change tout le temps et j'ai l'impression d'avoir aucun pouvoir là-dessus, dans les consignes, dans ce qu'on va faire, quand on va le faire, comment [...] »

²⁴ « Je suis une éternelle curieuse [...]. Apprendre juste pour le plaisir d'apprendre, et pas parce qu'on est obligé de faire un truc. Alors je trouve cool d'aller voir des présentations sur des trucs qu'on savait pas du tout que ça existait, juste parce que c'est sympa de découvrir. »

²⁵ « plus être tout le temps à la merci de je ne sais quoi qui change, ça va être important » ; « Il n'y a plus aucune raison que je doive être sous contrôle, enfin pour mon temps [de travaux] »

de la part de ses collègues de TP : « ils répondaient pas tout à fait à mes angoisses, je trouvais » ; elle aurait eu besoin d'une aide un peu plus concrète, par exemple au niveau de la préparation de la matière et de l'entraînement nécessaire pour se préparer²⁶.

On remarque enfin que Laura n'évoque pas directement l'utilité qu'elle perçoit à l'assistantat (0 occurrence), ni de satisfactions personnelles particulières (0 occurrence). Elle réfléchit en revanche à des **pistes d'amélioration** de sa situation ou de l'assistantat en général. Au niveau individuel (2 occurrences), elle anticipe l'importance d'exprimer ses besoins concernant la rédaction de sa thèse : « la seule chose que je peux faire, à un moment donné, c'est de dire que, quand on aura fini les tests, je veux absolument aller bosser chez moi parce que j'arrive pas à écrire ».

Au niveau institutionnel (4 occurrences), elle estime qu'une « meilleure anticipation » des résultats dans les projets de recherche pourrait être bénéfique, afin de diminuer le sentiment de stress. Concernant l'enseignement, Laura se demande si les professeurs responsables ne devraient pas mieux contrôler « quand ils confient un nouveau doctorant à un gars senior », afin d'éviter des situations comme celle qu'elle a connue, où les assistants plus expérimentés censés l'aider ne le faisaient pas de manière adéquate. De plus, dans l'idée que les étudiants « ont quand même le droit à un enseignement de qualité », elle souhaiterait que les efforts consentis au niveau de l'enseignement soient beaucoup plus valorisés par l'institution ; en effet, selon elle, « on devrait tous se donner de la peine », mais comme le travail pédagogique n'est pas reconnu à sa juste valeur, ce sont ceux qui veulent faire les choses bien qui se font avoir, en prenant sur leur temps libre pour préparer les enseignements.

Le deuxième thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne les produits du développement professionnel (cf. Tableau 35 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 35 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Laura – partie 2. Produits du développement professionnel

2. Produits du développement professionnel	
2.1 Apprendre des choses sur...	
2.1.1 ... son domaine d'expertise	0
2.1.2 ... des domaines divers	3
2.2 Se développer au niveau de la recherche	14
2.3 Se développer au niveau de l'enseignement	15
2.4 Se développer au niveau personnel	8
2.5 Développer son identité professionnelle	
2.5.1 Développer sa vision de soi	6

²⁶ « je peux comprendre qu'ils aient pas envie de me donner leur résumé qu'ils ont passé 6 heures à faire et qui est personnalisé, mais juste me le montrer 2 secondes en subliminal que je voie à quoi ça ressemble, et après je fais le mien, pas de souci »

2.5.2 Développer ses plans de carrière	6
2.6 Se socialiser professionnellement	
2.6.1 Développer sa vision du monde académique	0
2.6.2 Développer sa vision de l'enseignement universitaire	1
2.6.3 Développer sa vision de la recherche scientifique	6
2.6.4 Développer sa vision de sa discipline	5
2.6.5 S'intégrer dans la communauté scientifique	3
2.7 Acquérir une expérience concrète	0
2.8 Accumuler des réalisations académiques et scientifiques	1
2.9 Produits négatifs	
2.9.1 Sentiment de stagnation	0
2.9.2 Remise en question de soi négative	8
2.9.3 Sentiment de frustration	4
2.9.4 Insécurité, doute, incertitude	5
2.9.5 Conséquences négatives concrètes	1
2.9.6 Activités et apprentissages non réalisés	1
2.9.7 Situations conflictuelles	0
2.9.8 Débordement, épuisement	1
2.10 Autres produits	11

Lorsqu'elle évoque les produits de son développement professionnel, Laura parle en priorité de son **développement au niveau de la recherche** (14 occurrences), de l'enseignement (15 occurrences) et au niveau personnel (8 occurrences). Pour ce qui touche à la recherche, son développement se traduit par les indicateurs suivants : appropriation de son thème et de sa recherche, développement d'un regard critique et d'une capacité de prise de décision, prise d'assurance et d'autonomie²⁷, découverte de nouvelles approches et de nouvelles manières de travailler²⁸ et de réfléchir²⁹, progrès au niveau des statistiques et de l'utilisation de logiciels comme Excel, découverte de la manière de faire un poster et des avantages de ce mode de communication scientifique. Laura se dit aussi satisfaite de son **intégration dans la communauté scientifique** (3 occurrences), ayant pu « se faire une connaissance du milieu » et discuter avec différentes « personnes bien du domaine, expérimentées ».

Pour ce qui est du **développement pédagogique**, Laura exprime les apprentissages et progrès suivants : développement d'un sentiment de maîtrise et d'assurance par rapport à la préparation des

²⁷ « pas besoin de tout le temps demander pour chaque micro détail »

²⁸ « mais petit à petit aussi, je comprends un peu mieux pourquoi ils le font [faire toutes les analyses statistiques sur Excel]. Genre quand tout d'un coup il y a une erreur, un truc qu'on comprend pas, on peut retracer d'où ça vient, et on comprend chaque truc »

²⁹ « ça m'a appris à réfléchir autrement »

TP³⁰, augmentation de la confiance en soi et du sentiment d'être à l'aise dans l'enseignement, développement de la capacité à transmettre la matière aux étudiants et à s'adapter à l'auditoire³¹.

Le **développement au niveau personnel** est illustré par les indicateurs suivants : « oser dire clairement ce qu'on veut », augmentation de la confiance en soi, développement d'un regard critique en général (aussi dans la vie privée), augmentation du sentiment d'être à l'aise lors de la prise de parole en public, développement de la connaissance de soi³², compétences organisationnelles.

Parallèlement à ces éléments positifs, Laura identifie un certain nombre de produits négatifs, en particulier une **vision de soi défavorable** (8 occurrences) et un **sentiment de frustration** (4 occurrences), qui découlent essentiellement de sa confrontation avec son environnement de travail. Pour ce qui touche à l'enseignement, elle déplore le soutien, présent mais pas toujours adéquat, des collègues censés l'appuyer dans sa préparation des TP. Ceci l'a conduite à douter de ses capacités et à se remettre en question de manière négative (« incompétente », « qui panique pour rien », « [qui n'a] pas de jugeote »).

Au niveau de la recherche, elle regrette le travail dans l'urgence et dans le stress, qui lui donne « l'impression d'être débordée, nulle [...] » et de « ne plus savoir réfléchir ». Elle mentionne aussi une difficulté liée au statut de doctorant, où « on est très dépendant des chefs [...], et à la longue c'est pas très valorisant ». Laura mentionne encore des **moments d'épuisement** (1 occurrence) : « je me donne à fond, et j'en peux tellement plus pour finir ». Par ailleurs, le manque de contrôle qu'elle ressent par rapport à son projet de recherche, quasiment entièrement piloté par ses professeurs, engendre un sentiment de frustration³³. Laura ressent aussi beaucoup d'**incertitude** (5 occurrences) quant à ses tâches d'enseignement, notamment pour ce qui est de savoir si elle a bien fait son travail³⁴ et si elle a répondu aux attentes, ces dernières restant le plus souvent implicites.

Laura évoque aussi le développement de son **identité professionnelle**. Elle a dû s'adapter à son nouveau statut d'assistante et à son nouveau rôle d'enseignante (6 occurrences). Au début, elle a été étonnée de devoir donner des TP (« ça fait toujours bizarre de se voir assistant alors qu'avant on était étudiant »). Elle a dû définir son « style » face aux étudiants³⁵, notamment en allant observer un

³⁰ « je suis rodée » ; « je savais exactement ce qu'il faut que j'aie rafraîchi dans ma tête pour avoir des chances que ça se passe bien »

³¹ « arriver à lire un peu sur les visages et devoir s'adapter » ; « je sais qu'il faut parler plus lentement avec certains [à cause de la langue] »

³² « si une fois on va me demander dans ma vie de faire un truc qui me fait peur, je pourrai toujours m'appuyer en me disant "mais rappelle-toi comme t'avais peur avec ces TP, et t'as réussi, alors maintenant calme-toi et travaille bien, et ça ira". Enfin, une sorte de confiance en toi ou savoir un peu comment se sortir des trucs qui font peur. »

³³ « au moins ils m'auraient dit pourquoi [on fait les choses] et après j'aurais trouvé bien ce qu'on fait » ; « quand tu as l'impression qu'on fait un truc nul et que tu n'as plus le choix, c'est pas très agréable »

³⁴ « Finalement, tu sais toujours pas ce qui est vraiment la matière de ton cours ou pas. » ; « Tu as peut-être expliqué 20 fois trop, 20 fois pas assez, qui sait ? »

³⁵ « réfléchir comment moi j'allais prendre ces gens »

collègue plus expérimenté, ce qui lui a permis de réfléchir à la manière dont elle voulait s'y prendre³⁶. Elle s'est aussi interrogée sur ce qu'il fallait faire pour « être entre guillemets un bon assistant qui connaît bien son domaine », surtout au niveau des connaissances théoriques à acquérir pour donner ses TP. Elle a finalement reçu des retours positifs de la part des étudiants, qui ont reconnu ses efforts, en comparaison à d'autres assistants qui « s'en fichent un peu ».

Laura a également réfléchi à son **avenir professionnel** (6 occurrences). Comment voit-elle ses plans de carrière ? Sont-ils restés les mêmes ou ont-ils changé ? Laura avait de longue date envisagé une carrière dans la recherche, idéalement dans le milieu académique et le doctorat s'était imposé comme une évidence dès le début de ses études. Aujourd'hui, elle se rend compte de la réalité de la situation et n'a pas l'impression que cela lui corresponde à 100% : « Alors c'est toujours ce projet, oui et non. Disons que dans la recherche oui, mais peut-être pas forcément dans une université. Si j'avais l'opportunité et si on m'engageait en m'acceptant telle que je suis, je dirais pas non. Mais c'est peut-être plutôt dans un institut de recherche ou comme ça, en étant plus réaliste. Et si ça marche pas, ça me dérange pas de faire autre chose non plus. Alors qu'avant, j'aurais dit « je sais pas, bof ». » Elle s'est rendu compte de la difficulté de l'accès à la carrière académique³⁷ et des étapes nécessaires (surtout partir en post-doctorat à l'étranger, ce qu'elle n'a pas du tout envie de faire). A noter que Laura se représente elle-même ces étapes comme nécessaires, même si cela ne lui plaît pas³⁸, et que tout son entourage professionnel les lui présente aussi comme telles ; en particulier, ses supérieurs insistent beaucoup pour qu'elle aille en post-doctorat à l'étranger et partent du principe que ce sera le cas. Au moment de l'entretien, elle n'a pas encore trouvé comment leur dire franchement qu'elle n'en a pas du tout envie³⁹. Finalement, c'est un sentiment de résignation par rapport à la carrière académique qui semble prévaloir chez Laura : « Au bout d'un moment, si les autres gens le veulent tellement, alors qu'ils l'aient, mon poste, parce que moi c'est bon. ».

Par rapport à l'enseignement, elle se déclare nettement plus positive. Grâce à l'assistantat, elle a découvert ce domaine qui lui plaît⁴⁰ et se sent attirée de manière générale par l'enseignement.

La réflexion de Laura sur ses projets professionnels a été influencée – au moins en partie – par son **expérience de la recherche scientifique** (6 occurrences) **dans sa discipline de travail** (5 occurrences), qu'elle qualifie de « milieu encore plus compétitif » que celui qu'elle avait côtoyé avant

³⁶ « J'étais là « mais moi je suis pas du tout comme ça, donc forcément, je vais devoir développer un autre style ». Mais c'était quand même intéressant. »

³⁷ « Si c'était plus facile à accéder, peut-être que j'aurais voulu [...] avoir un poste [en sciences humaines] et donner des cours, enfin le boulot qu'il faudrait faire me plairait. »

³⁸ « C'est plutôt faire ce qu'il faut pour y arriver un jour qui m'embête. »

³⁹ « Pour l'instant, je crois qu'ils croient que je vais partir en post-doc en Angleterre l'année prochaine. Parce que j'avais dit que je voulais jamais aller aux Etats-Unis quand ils essayaient de me pousser. Et ils s'étaient dit « l'Angleterre ça ira très bien », parce qu'il y a beaucoup de chercheurs de Londres dont j'adore les articles, mais ça veut pas dire que je veux aller chez eux. »

⁴⁰ « sympa d'enseigner à des adultes en tout cas [...] je trouvais cool »

en sciences humaines. Elle dit avoir développé « une vision je pense beaucoup plus réaliste de ce que peut être le monde scientifique, en tout cas dans mon domaine précis. C'est devenu une vision plus pessimiste aussi, je dois dire. [...] je vois ça comme vraiment réservé à une catégorie de personnes, plus un énorme facteur chance. »

Parallèlement à cette vision pessimiste et au sentiment de résignation qu'elle semble exprimer, Laura raconte des découvertes stimulantes du monde de la recherche dans son domaine, en particulier l'intérêt des posters comme mode de communication scientifique et pas seulement des présentations⁴¹. Elle souligne aussi des manières de faire de la recherche différentes en sciences naturelles par rapport à son domaine de formation : « j'avais été formée en sciences humaines [...] mais les biologistes voient quand même les choses différemment, ou c'est peut-être par les biologistes mais c'est mon groupe ». Ces différences, notamment au niveau de l'utilisation des logiciels Excel et SPSS, sont plutôt considérées par Laura comme des découvertes et des enrichissements⁴².

Laura évoque encore d'**autres produits** (11 occurrences) suite à son expérience de l'assistantat. Par exemple, elle a développé une « meilleure connaissance du système de cours universitaire » et aussi des étudiants. A ce sujet, elle a vécu un certain décalage au départ : elle avait anticipé des questions très pointues de la part des étudiants, alors que ceux-ci « débarquent de nulle part, pigent rien aux trucs de base ». Elle a donc pu se rendre compte du niveau des étudiants et adapter sa manière d'enseigner en conséquence, mais aussi être plus détendue en voyant que les questions ne seraient pas trop compliquées. Elle a aussi été « très étonnée de devoir gérer des problèmes de discipline à l'uni », un aspect par rapport auquel elle a dû adapter son attitude et son comportement.

Parmi les autres produits, Laura évoque encore un contact bienfaiteur avec une sous-assistante qui donnait aussi un TP en médecine : elles ont pu « parler un peu de nos angoisses », se soutenir et se rassurer mutuellement lors des débuts. Laura indique avoir aussi reçu du soutien grâce au programme de mentoring pour doctorantes débutantes StartingDoc⁴³ : « Je trouvais vraiment sympa de pouvoir rencontrer d'autres doctorantes et de pouvoir parler surtout du vécu un peu psychologique de la thèse ».

On remarque pour terminer que Laura n'évoque que très peu les connaissances qu'elles a pu acquérir durant son assistantat, que ce soit concernant son sujet de recherche (0 occurrence) ou des domaines divers (3 occurrences). A ce sujet-là, elle mentionne surtout le fait d'avoir découvert, en préparant ses séances de TP, « tout un champ [qu'elle] ne connaissait pas » ou d'avoir pu explorer en détail des

⁴¹ « J'étais étonnée qu'apparemment dans ces congrès-là, il y a beaucoup de posters [...] et c'est pas nul, les gens viennent les voir. » ; « une bonne expérience de voir que plus on va vers les sciences dures, plus les posters sont valorisés, ce que je connaissais pas »

⁴² « je trouvais pas mal qu'ils aiment vraiment plus regarder des faits et moins des stat » ; « les stat, c'est vraiment le truc que tu rajoutes pour publier »

⁴³ <http://www.unil.ch/mentoring>

domaines survolés pendant ses études. Elle parle aussi très peu, du moins directement, de sa vision du monde académique (0 occurrence) et de sa vision de l'enseignement universitaire (1 occurrence), se concentrant davantage sur sa vision de la recherche scientifique, comme nous l'avons détaillé ci-dessus (6 occurrences). Laura ne cite en outre que très peu de produits plus concrets qu'elle a pu acquérir durant son assistantat, comme des réalisations académiques et scientifiques (1 occurrence) ou une expérience concrète (0 occurrence).

Le troisième thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne les conditions du développement professionnel (cf. Tableau 36 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 36 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Laura – partie 3. Conditions du développement professionnel

3. Conditions favorables et défavorables au développement professionnel	
3.1 Relation avec les pairs / collègues	
3.1.1 Soutien présent et adéquat de la part des pairs / collègues	15
3.1.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des pairs / collègues	11
3.2 Relation avec les supérieurs	
3.2.1 Soutien présent et adéquat de la part des supérieurs	6
3.2.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des supérieurs	5
3.3 Relation avec des personnes ressources	
3.3.1 Soutien présent et adéquat de la part des personnes ressources	1
3.3.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des personnes ressources	0
3.4 Relation avec l'entourage personnel	
3.4.1 Soutien présent et adéquat de la part de l'entourage personnel	5
3.4.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part de l'entourage personnel	0
3.5 Sentiment de préparation personnel	
3.5.1 Préparation adéquate	2
3.5.2 Manque de préparation ou préparation inadéquate	4
3.6 Mise en pratique	
3.6.1 Possibilités de mise en pratique	14
3.6.2 Manque de possibilité de mise en pratique	0
3.7 Observation / imitation	
3.7.1 Possibilités d'observation / imitation	3
3.7.2 Manque de possibilités d'observation / imitation	1
3.8 Analyse / réflexion personnelle (menée par l'assistant en situation)	
3.8.1 Mener une réflexion sur et pour sa pratique / analyser sa pratique	2
3.9 Dispositifs formels	
3.9.1 Possibilités de participation à des dispositifs formels	2
3.9.2 Non participation à des dispositifs formels	1
3.9.3 Manque de possibilités de participation à des dispositifs formels	0
3.10 Dispositifs non formels	

3.10.1 Possibilités de participation à des dispositifs non formels	6
3.10.2 Manque de possibilités de participation à des dispositifs non formels	2
3.11 Caractéristiques personnelles de l'assistant (identifiées par le chercheur lors du codage ou identifiées par l'assistant lui-même lors de l'entretien)	
3.11.1 Engagement professionnel	2
3.11.2 Buts poursuivis	2
3.11.3 Autres caractéristiques personnelles ayant représenté une force	7
3.11.4 Caractéristiques personnelles vécues comme une difficulté	6
3.12 Organisation du travail	1
3.12.1 Organisation du travail adéquate	7
3.12.2 Organisation du travail inadéquate	11
3.13 Statut et rôles de l'assistant	
3.13.1 Statut et rôles adéquats	0
3.13.2 Statut et rôles inadéquats	0
3.14 Autres conditions	1
3.14.1 Autres conditions favorables	13
3.14.2 Autres conditions défavorables	7

On remarque que la **relation avec les pairs et les collègues** est perçue de façon ambivalente par Laura. D'un côté, elle dit avoir reçu un soutien précieux de la part de certaines personnes pour se préparer à l'enseignement (15 occurrences), comme par exemple d'une maître-assistante et d'une sous-assistante qui donnaient aussi des TP ainsi que des assistants chargés de sa formation, « qui répondaient à toutes [ses] questions théoriques » et « qui sont venus plusieurs fois [lui] montrer ». Avec d'autres personnes du département, elle a pu échanger sur les relations avec les supérieurs et avec les étudiants, de même que sur le « côté plus psychologique ». Avec les assistants et doctorants qui sont dans la même branche, Laura a pu discuter « sur les contenus » : « ce qu'il y a de cool, c'est que même si nos projets sont dans d'autres disciplines, ils ont tous quelque chose à voir, alors des fois c'est intéressant pour nous d'échanger et de s'expliquer quand même ce qu'on fait, c'est ça que je trouve enrichissant ». Quant à ses collègues directs, elle discute avec eux des relations avec les chefs et des conditions de travail ; à ce propos, Laura dit recevoir du soutien⁴⁴, mais on perçoit aussi une certaine inégalité de traitement par rapport à ses collègues masculins⁴⁵, qui ne vivent apparemment pas les choses de la même manière qu'elle.

D'un autre côté, elle dit avoir ressenti des manques au niveau du soutien des pairs et des collègues (11 occurrences), en particulier de la part des assistants mandatés par le professeur responsable des TP pour la former et l'encadrer, comme nous l'avons déjà mentionné. Si elle relève qu'ils ont toujours été sympas et disponibles pour les questions de contenu, ce n'était pas le cas pour les aspects liés à la préparation concrète des TP. En particulier, elle raconte qu'ils avaient tendance à répondre de manière

⁴⁴ « c'est des garçons, ils se plaignent pas tellement, mais quand on parle de ça, ils trouvent aussi que c'est pénible »

⁴⁵ « ils disent « moi ils me font jamais ça, laisse-toi pas faire, après ils font ça avec toi, c'est n'importe quoi » »

évasive et pas très claire, à minimiser ses craintes⁴⁶, à ne pas répondre adéquatement à ses angoisses. Elle dit avoir eu « l'impression que c'était un peu un rite initiatique ou un bizutage », une espèce de phase par laquelle tout le monde doit passer.

La **relation avec les supérieurs** est également perçue par Laura de façon ambivalente. D'un côté (6 occurrences), elle trouve ses deux chefs ouverts à la discussion et aux propositions⁴⁷. Quant au professeur responsable des TP, elle estime qu'il a bien fait de déléguer son accompagnement à des assistants plus expérimentés et à des post-doctorants ; elle le juge également disponible, même si elle renonce à le déranger lorsqu'elle n'est pas satisfaite de l'encadrement fourni par ses collaborateurs.

D'un autre côté (5 occurrences), Laura exprime des difficultés de communication avec ses chefs⁴⁸. Elle dit par exemple qu'elle peut très difficilement aborder les questions de surcharge de travail et de stress : « ils sont souvent sur la défensive parce qu'ils prennent tout de suite ça comme une attaque. Alors ils répondent souvent en se justifiant, ou en expliquant que le monde de la recherche est horrible, et que si tu supportes pas ça, ça sera vingt fois pire après ». Elle souffre aussi d'un manque de contrôle sur son projet de recherche et se trouve insuffisamment impliquée dans les décisions concernant le déroulement du projet : « j'ai quand même très peu de marge de manœuvre dans les décisions [...] je peux faire mes commentaires, mais finalement c'est tout eux qui décident ».

Laura indique aussi pouvoir compter sur le **soutien de son entourage personnel** (5 occurrences) : « c'est pas forcément propre à l'assistantat, mais quand on a des situations où on est un peu stressé ou comme ça, ça fait toujours plaisir d'avoir des gens, des valeurs sûres qui croient en nous ». Elle souligne que, paradoxalement, même si ces personnes ne sont pas du domaine, leur soutien est important. Elle raconte aussi que, pour préparer sa première séance de TP, elle avait organisé une simulation où elle avait demandé à sa maman et à une copine d'écouter sa présentation et de lui dire si elles comprenaient.

Le fait d'avoir été tutrice pour un séminaire de statistiques durant sa licence et d'avoir travaillé pendant un moment comme assistante de recherche a facilité son entrée dans l'assistantat. Elle a pu compter sur cette **expérience** et cette **préparation** (2 occurrences), surtout pour la recherche. En effet, elle avait déjà pu acquérir « les compétences de base que toute personne, dans un domaine, doit apprendre [...] ça veut dire que j'avais déjà appris à maîtriser Excel, à rentrer des données, les mettre sur SPSS, faire des stat ».

⁴⁶ « ils étaient un petit peu du genre « mais ça va aller, qu'est-ce que tu t'inquiètes pour rien » »

⁴⁷ « ils écoutent quand même ce que j'ai à dire, ils vont jamais dire que c'est pas intéressant ou que c'est bête, tu peux toujours tout dire » ; « ils avaient déjà prévu les idées pour les expériences suivantes, mais après c'était cool parce que je pouvais un peu plus en discuter avec eux »

⁴⁸ « ils sont pas du tout à l'aise en méta-communication, je crois que ça les stresse »

En revanche, pour l'enseignement, elle s'est sentie moins bien préparée (4 occurrences), « un peu jetée dans l'arène ». Le fait de devoir apprendre à utiliser des machines et du matériel très spécifiques pour les TP a aussi été un obstacle ; elle a donc commencé par aller s'entraîner dans les salles, ce qui lui a pris « pas mal de temps ». Son expérience comme tutrice lui a toutefois été utile pour savoir un peu comment interagir avec les étudiants ; mais le contexte fort différent a limité la portée de cette expérience préalable.

Durant son assistantat, Laura estime avoir beaucoup **appris par la pratique, sur le tas** (14 occurrences). Le simple fait de faire les choses, de pouvoir expérimenter lui semble important : « Déjà tout simplement d'avoir vécu soi-même, comment on réagit, comment ça se passe en interaction [...] on peut pas savoir avant d'avoir fait. » Elle se rend alors compte que l'enseignement, qui lui a causé beaucoup d'inquiétudes au départ, « c'était pas si terrible », qu'il y avait « des côtés sympas, des côtés plus durs ». Elle apprécie « d'arriver à lire un peu sur les visages » et d'être capable de s'adapter à l'auditoire, elle est rassurée de voir qu'elle a « de la marge » par rapport aux questions des étudiants. Finalement, à la fin du semestre, elle peut tirer un bilan et voir ce qui s'est bien passé et ce qu'elle pourrait améliorer. Elle relève un sentiment de maîtrise rassurant : « à la fin du semestre, je parle comme un robot, sans notes, sans rien regarder, parce que je sais tout par cœur. Ça c'est agréable, on est à l'aise. ».

Cet apprentissage par la pratique est aussi relevé pour les activités scientifiques : « j'ai vu, en faisant l'expérience moi-même, à quoi ça sert de faire comme ça, ce que ça peut apporter [de traiter les données sur Excel] ». Le fait de faire passer les expériences directement lui a aussi permis, au fil du temps, d'être capable de prendre des décisions elle-même, alors qu'au début tout lui semblait flou.

L'**observation** d'autres assistants, passés ou actuels, s'est aussi avérée une importante source de réflexion pour Laura (3 occurrences). Le fait d'avoir pu observer des collègues plus expérimentés donner leur TP a été déterminant, car cela lui a permis de se confronter à la réalité et de réfléchir à la manière dont elle souhaitait s'y prendre lorsque ce serait son tour. Elle s'est également replongée dans ses souvenirs d'étudiante pour tenter d'identifier ce qu'elle avait apprécié chez ses assistants : « j'ai imaginé ceux que j'aimais bien, comment ils faisaient, pour piquer un peu des idées ».

Laura explique aussi qu'elle mène une **réflexion individuelle sur sa pratique** pour s'améliorer (2 occurrences) : « après chaque TP, je ne prenais pas forcément du temps, mais ça se fait automatiquement dans ma tête, je fais un petit bilan : qu'est-ce que tu as bien fait ? qu'est-ce que tu peux améliorer ? [...] est-ce que c'est de ta faute ce qui n'a pas été ? Après tu peux savoir si tu as besoin de travailler de la théorie ou de travailler sur ta personnalité pour changer des trucs ». Elle indique encore réfléchir entre les séances pour pouvoir mieux répondre aux étudiants la fois suivante.

Concernant les **dispositifs formels**, Laura mentionne sa participation au programme de mentoring pour doctorantes débutantes StartingDoc (2 occurrences). Par contre, elle n'a pas fait d'école doctorale. Elle parle sinon de certains **dispositifs non formels** qui lui ont été utiles (6 occurrences), parmi lesquels « des rencontres de labo faites par mon chef », où les informations étaient partagées et où chacun indiquait brièvement l'avancement de ses recherches ; l'avantage, c'est que « ça crée un esprit de groupe aussi, parce que je trouve qu'on est un labo assez individualiste ». Malheureusement, cette pratique « s'est un peu effritée avec le temps [...] c'est un peu dommage ». En outre, Laura a pu participer à des congrès ; pour son prochaine voyage, elle se réjouit de pouvoir « se faire un petit programme avec les choses qui [l'] intéressent ».

Au cours de sa réflexion, Laura identifie des **caractéristiques personnelles** ayant représenté des forces durant l'assistantat (7 occurrences). Celles-ci comprennent entre autres son engagement professionnel dans ses missions pédagogiques⁴⁹, sa curiosité intellectuelle, ses compétences d'organisation⁵⁰, ses compétences pédagogiques⁵¹, sa capacité à faire abstraction de certains problèmes pour ne pas se laisser submerger.

Elle identifie aussi une caractéristique personnelle qui lui a posé des difficultés (6 occurrences) : sa timidité – qu'elle a partiellement vaincue – l'a empêchée d'oser faire certaines choses. Par exemple, elle n'a pas voulu « embêter pour rien » le professeur responsable des TP et le déranger pour se plaindre des superviseurs vers lesquels il l'a orientée ; de même, elle ne s'est pas sentie capable d'aborder certains problèmes avec ses chefs⁵². On remarque que la timidité de Laura est exacerbée lorsqu'elle se trouve en situation de distance hiérarchique, comme avec les professeurs, ce qui conditionne aussi certainement en partie les difficultés rencontrées.

Laura évoque encore l'**organisation de son travail**. Par certains côtés, celle-ci est adéquate (7 occurrences). C'est surtout au niveau des TP qu'elle se montre très satisfaite des 15 à 20 séances qu'elle doit assumer au semestre de printemps, ainsi que du fait qu'il s'agisse de la même matière chaque année⁵³. Elle indique aussi que les responsables des TP essaient de garder autant que possible la même organisation, « parce que c'est plus agréable pour tout le monde ». Elle dit par contre que, si elle devait changer de TP, cela lui causerait du stress, car il faudrait préparer une nouvelle matière.

⁴⁹ « Je fais ça pour les étudiants, pas pour faire plaisir à mon chef. Et ensuite parce qu'on m'a confié ça et que je fais bien les tâches qu'on me confie. » ; « j'ai envie de faire mon maximum pour que ce soit intéressant »

⁵⁰ « j'ai fait en sorte d'être prête assez tôt pour avoir le temps de m'exercer »

⁵¹ « J'adore expliquer aux gens qui comprennent pas »

⁵² « je sais pas si j'oserais le dire ou pas » ; « non, je crois que j'arriverai pas »

⁵³ « après, au semestre d'hiver, j'ai rien » ; « La préparation, ça m'a pris beaucoup de temps la première année, la deuxième un peu moins » ; « Je trouve que j'ai peu à faire, en fait, c'est agréable. Surtout si je donne les mêmes TP chaque année, ce qui était le cas pour l'instant, j'ai pas besoin de me re-former, tout re-préparer. » ; « c'est agréable parce que la matière est prête, c'est pas comme les gens qui doivent préparer leur cours de semaine en semaine »

Par d'autres côtés, l'organisation du travail n'apparaît pas adéquate à Laura (11 occurrences). Le problème central, toujours lié au manque de contrôle qu'elle ressent par rapport à son projet de recherche, concerne l'organisation du travail scientifique⁵⁴ ainsi que la collaboration avec ses chefs et directeurs de thèse : « Je comprends que mes chefs sont pas dans une situation facile, que c'est pas le meilleur moment pour eux, et qu'ils ont beaucoup de choses [...]. Mais c'était mieux organisé au début en fait, c'est quelque chose qui s'est dégradé. ». Laura trouve aussi que la répartition du travail n'est pas optimale : « La récolte de tests, tant que je la fais, elle me prend la plupart de mon temps. Du coup, j'ai de la peine à écrire, à faire les stat. ». En ce qui concerne l'enseignement, c'est surtout le fait que les groupes de TP soient à chaque fois différents qui est parfois pénible, « parce qu'on sait pas sur qui on tombe », ce qui crée une petite appréhension toujours présente. De même, le manque d'informations a rendu les débuts assez incertains : « c'est moi qui ai dû inventer, j'en savais rien ».

Laura identifie encore d'**autres conditions** favorables (13 occurrences), comme les retours positifs de la part des étudiants. A plusieurs reprises, ces derniers sont venus lui dire qu'ils avaient apprécié sa manière de donner les TP et d'expliquer la matière, et qu'ils avaient compris des points importants de la théorie. Elle interprète cela comme un signal positif, qui l'encourage à poursuivre ses efforts⁵⁵. Concernant son projet de thèse, Laura explique comment elle s'est trouvée « au bon endroit au bon moment avec la bonne formation ». Le projet avait été mis sur pied par ses deux chefs, qui avaient envie depuis longtemps d'intégrer les deux domaines que Laura avait justement étudiés durant sa licence. Elle commente ainsi la situation : « c'était parfait, c'était vraiment comme une clé qui trouve sa serrure ». Laura relève aussi le fait de pouvoir parfois travailler à la maison comme un élément facilitateur. Cela l'aide beaucoup à se concentrer et à travailler de manière assidue, alors qu'au bureau c'est parfois difficile.

L'environnement de travail représente justement un aspect négatif pour Laura, du fait qu'elle partage le bureau avec plusieurs autres personnes (« le fait d'être dans un open space, ça demande deux fois plus d'effort pour se concentrer ») et qu'il y a beaucoup d'interruptions et d'allées et venues⁵⁶. Aussi la simple présence d'autres personnes peut parfois nuire à la concentration et à la poursuite d'un raisonnement. D'autres conditions défavorables (7 occurrences), certes jugées apparemment moins centrales par Laura, concernent par exemple l'absence d'évaluation des TP par les étudiants – ou tout du moins l'absence de retour aux assistants concernés sur ces évaluations –, l'incertitude générale quant à la manière de donner les TP et l'absence de feedback de la part des responsables. Tous ces manques entraînent un sentiment de flou et de flottement chez les assistants, qui ne savent jamais vraiment s'ils ont bien fait leur travail ou pas, s'ils ont répondu aux attentes ou pas. Heureusement,

⁵⁴ « Tout change tout le temps et j'ai l'impression d'avoir aucun pouvoir là-dessus » ; « des conditions de travail floues »

⁵⁵ « quand c'est la première fois qu'on fait, ça fait vraiment du bien de savoir s'il y a des gens à qui ça plaît et si ça vaut la peine de continuer comme ça »

⁵⁶ « être constamment potentiellement interrompue par des chefs ou des collègues »

selon Laura, que les étudiants leur fournissent parfois des retours informels pour les conforter dans les orientations choisies.

Pour terminer, il est intéressant de noter que Laura n'évoque pas directement son statut d'assistante ou de doctorante comme une condition favorable ou défavorable à son développement professionnel (0 occurrence). Les seules références qu'elle y fait sont indirectes, comme lorsqu'elle fait part de son sentiment de dépendance à l'égard de ses chefs en tant que doctorante ou lorsqu'elle raconte sa difficulté à se voir comme enseignante au début de son assistantat. On remarque également que Laura n'identifie pas de lacunes spécifiques au niveau du soutien de la part de personnes ressources (0 occurrence) ou de son entourage personnel (0 occurrence), ni en ce qui concerne les possibilités de mise en pratique (0 occurrence) ou d'observation (1 occurrence). A ce sujet, elle indique simplement qu'elle n'a pas pu aller observer de collègue pour chacun de ses TP, mais seulement pour certains d'entre eux, ce qui était déjà un apport précieux pour elle. Enfin, Laura ne donne pas de détails concernant les manques de possibilités de participation à des dispositifs formels (0 occurrence).

Le quatrième thème de notre grille d'analyse catégorielle rend compte de l'analyse personnelle menée par Laura sur divers sujets, à partir de son expérience, durant l'entretien (cf. Tableau 37 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 37 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Laura – partie 4. Analyse personnelle de son expérience

4. Analyse personnelle ... (menée par l'assistante elle-même lors de l'entretien)	
4.1 ... son propre apprentissage et développement	13
4.2 ... sur la thèse / le doctorat	9
4.3 ... sur le rôle de ses valeurs et de ses conceptions personnelles	10
4.4 ... sur la vie professionnelle dans le monde académique	2
4.5 ... sur la recherche scientifique	7
4.6 ... sur l'enseignement	7

Durant l'entretien, au fur et à mesure de son récit d'expérience, Laura a aussi mené une analyse personnelle sur divers sujets, sans que ceci soit explicitement demandé ou suscité par l'intervieweuse. Ce constat est une preuve de conceptualisation élaborée de la part de Laura et montre qu'elle parvient à prendre de la distance par rapport à son discours concret et à tirer des réflexions plus globales à partir de son expérience. Elle aborde en particulier son propre processus d'apprentissage et de développement durant l'assistantat ainsi que le rôle de ses valeurs et de ses conceptions personnelles dans son fonctionnement comme assistante.

Pour ce qui touche à l'**apprentissage** et au **développement** (13 occurrences), elle souligne l'importance, pour elle, de l'environnement de travail et du fait de pouvoir par exemple travailler à la maison, ce qui lui est particulièrement bénéfique et malheureusement assez rare. Dans le cas de Laura, avoir plus de possibilités de travailler en dehors du bureau commun serait certainement un avantage.

Dans la préparation des TP, elle identifie un moment clé entre avant et après la première séance : « parce qu'avant [...] on peut préparer tout ce qu'on veut, tant qu'on l'a pas vécu [...] on se rend pas compte [...] ; après on voit exactement que faire ». Le fait de vivre elle-même les choses semble très important pour Laura, qui a souffert d'un manque d'informations et de clarté par rapport à la préparation des TP et d'un manque d'accompagnement adéquat à ce sujet. Elle dit d'ailleurs que, si une nouvelle personne venait, elle serait « beaucoup plus sympa, à expliquer combien de temps ça m'a pris [...], que c'est normal de rien piger au début, et tout ».

Laura mentionne également une bonne pratique qu'elle a mise en œuvre pour se préparer à l'enseignement. Elle a organisé une présentation « en blanc » avec des membres de son entourage personnel « pour voir s'ils comprenaient », parce que « c'est seulement quand on s'exerce vraiment devant quelqu'un qu'on s'en rend compte [qu'on a mal fait sa transition, par exemple] ».

Elle a aussi réfléchi aux conditions de travail pour sa recherche, où elle doit souvent refaire des expériences ou des tests, répéter des procédures, parce que les choses ne sont pas très bien planifiées et organisées. Cela lui cause du souci et du stress et le sentiment de faire du travail inutile, même si elle reconnaît que la répétition a aussi ses bons côtés : « en refaisant, parfois on apprend [...], mais c'est juste que, quand c'est répété sur de petits laps de temps, ça devient un peu agaçant pour les nerfs. [...] Et il y a un moment où ça apprend et un moment où ça stoppe l'apprentissage ».

Concernant le **rôle de ses valeurs et de ses conceptions personnelles** dans son fonctionnement comme assistante (10 occurrences), Laura trouve par exemple normal de s'intéresser aux étudiants, à leur parcours, à ce qu'ils font dans leurs études à côté des TP avec elle, car cela crée une relation plus agréable avec eux. Elle estime également normal de faire son maximum pour rendre les séances intéressantes et la matière accessible au plus grand nombre. Elle fait preuve en ceci d'une vision non élitiste de l'enseignement universitaire et d'une volonté de participer activement à la réussite des étudiants⁵⁷. De telles attitudes ne sont selon elle de loin pas répandues chez tous les assistants et enseignants à l'université ; elle souhaite donc se démarquer de ceux qui n'ont pas la même approche qu'elle⁵⁸. Cette approche et cette rigueur professionnelle ont très certainement conduit Laura à être particulièrement attentive aux étudiants et minutieuse dans la préparation des TP. Mais elles ont peut-être aussi contribué à créer beaucoup de stress et d'appréhension par rapport à l'enseignement, car elle voulait à tout prix bien faire et agir en accord avec ses conceptions personnelles.

⁵⁷ « ces profs un peu élitaires, genre « je dis un truc sibyllin, les plus intelligents comprendront », je trouve qu'on a un peu passé l'époque »

⁵⁸ « je trouve qu'on devrait tous se donner de la peine »

Laura relève également l'importance, dans la vie en général, de savoir faire des compliments, dire quand tout va bien, donner des retours positifs. Elle l'a apprécié de la part de ses étudiants et essaie de le faire elle aussi dans diverses circonstances⁵⁹.

Laura a aussi mené une analyse personnelle sur **la thèse et le doctorat** (9 occurrences). Elle décrit d'abord le moment délicat du début de la thèse. « Je pense qu'il faut de toute façon six mois pour un peu comprendre dans quoi on est tombé et un peu plus de temps pour vraiment cerner son thème » ; l'appropriation du projet et le regard critique sur le sujet ne s'acquièrent que progressivement⁶⁰. Elle analyse ensuite sa situation assez particulière, avec une thèse sous forme de projet limité dans le temps et très fortement balisé par les superviseurs : « c'est un peu le problème avec une thèse comme ça, c'est génial, ça va vite, on peut beaucoup publier, mais on n'a aucune marge de manœuvre, on doit s'approprier des idées qu'on n'a pas eues, et après justifier des idées qu'on n'a pas eues, parfois c'est difficile ». Laura évoque également le statut particulier de doctorant en fonction de son propre vécu : « on est très dépendant des chefs », « on est beaucoup tributaire des gens, [...] un peu tout le temps à disposition, à attendre ».

Un autre sujet de réflexion concerne la **recherche scientifique** (7 occurrences). A partir de son expérience, Laura tire des conclusions sur les impératifs qui font « partie de ce milieu ». Elle cite notamment l'urgence dans laquelle elle travaille presque en permanence (pour faire les tests, pour les conférences) et le fait de devoir souvent recommencer, refaire certaines étapes, « des trucs comme ça dans la recherche, quand on explore un peu des choses ». Elle met en perspective cette nécessité, inhérente au processus de recherche, de tâtonner et d'explorer⁶¹, avec des problèmes de gestion et de communication, qui n'ont rien à voir avec la recherche et qui viennent compliquer un processus déjà complexe en soi⁶². Et si elle se dit consciente de ne pas être la seule à évoluer dans un contexte de tâtonnement⁶³, Laura relativise aussi la nécessité de travailler ainsi, notamment dans l'urgence⁶⁴. Cela pourrait notamment être résolu, selon elle, en anticipant au maximum ce qui peut l'être, afin de limiter le stress aux situations vraiment imprévisibles.

Grâce à son expérience des TP et du contact avec les étudiants, Laura a aussi mené une analyse personnelle sur **l'enseignement universitaire** (7 occurrences). Elle reconnaît essentiellement le droit fondamental aux étudiants de dire quand ils ne comprennent pas, sans toutefois être malhonnêtes, et de

⁵⁹ « c'était toujours un peu mon credo, parce qu'on se plaint toujours et quand ça va, c'est normal, on dit rien. »

⁶⁰ « au début, j'écoutais tout ce qu'on me disait en faisant « oui », mais je comprenais pas trop quand c'était contradictoire » ; « il y a bien six mois où je n'avais pas tout à fait compris les implications du projet »

⁶¹ « on doit se tromper pour savoir où on doit aller »

⁶² « ils savent que la recherche est un peu floue, mais c'est pas pour ça qu'on est censé être aussi des managers flous »

⁶³ « mais ça, ça fait partie de la recherche, c'est tout le monde »

⁶⁴ « l'urgence dans le médical, c'est obligatoire parce que les gens meurent. Mais j'ai l'impression que chez nous, le monde ne s'écroule pas si on n'a pas analysé les données ce soir à 8h, mais demain à 4h. »

formuler des critiques constructives « sur de vraies petites choses qu'on pourrait peut-être changer ». Elle trouve que, souvent, les étudiants n'osent pas s'exprimer, ou alors qu'ils ne s'y prennent de la bonne façon (« ils vont râler d'une manière revendicative »). Elle estime qu'il faudrait davantage « valoriser » le dialogue avec les étudiants, et que les deux parties – enseignants et étudiants – fassent un effort pour que ce soit constructif.

En revanche, Laura ne s'étend pas sur la question de la **vie professionnelle dans le monde académique** (2 occurrences). Elle mentionne simplement ce qui relève de « la vie de labo » (donner des coups de main, rendre service) et décrit les côtés « sociaux » des relations professionnelles au sein de son équipe.

7.2.1.3 Bilan des compétences de Laura

Dans le questionnaire correspondant à la partie quantitative de la recherche, Laura a mentionné les compétences de recherche suivantes : compétences méthodologiques, analyse et synthèse, prise de recul sur son domaine de recherche. Pour l'enseignement, elle a indiqué être capable de préparer les séances de TP (organisation de la matière en chapitres clairs et cohérents) et de fournir des explications adéquates aux étudiants pour leur rendre la matière accessible et compréhensible.

Au cours de l'entretien, Laura déclare avoir développé un regard critique et une capacité de prise de décision dans le cadre de son projet de recherche ainsi que de nouvelles manières de travailler et de réfléchir ; elle évoque aussi des progrès au niveau des statistiques et de l'utilisation de logiciels comme Excel, de même que la découverte de la manière de faire un poster et des avantages de ce mode de communication scientifique. Au niveau pédagogique, Laura exprime avoir appris à préparer efficacement les TP, à transmettre la matière aux étudiants et à s'adapter à son auditoire. Elle mentionne également les compétences transversales suivantes : regard critique, prise de parole en public, compétences organisationnelles.

Dans le questionnaire d'auto-évaluation rempli à la fin de l'entretien, Laura déclare avoir pleinement acquis et pouvoir mettre en œuvre de manière totalement autonome (échelon 3) les trois compétences d'enseignement suivantes : concevoir et planifier des activités d'enseignement et d'apprentissage ; susciter et soutenir la motivation des étudiants ; engager une réflexion personnelle sur sa pratique d'enseignement, réfléchir à son rôle et à ses compétences d'enseignante. Pour la recherche, il s'agit des quatre items suivants : mener une recherche en assurant la gestion des ressources (humaines, matérielles, etc.) ; présenter des communications (présentations, posters, tables rondes, etc.) à partir de ses recherches ; présenter oralement de manière claire et adaptée à l'audience ; démontrer une pratique responsable qui prend en compte les standards de son institution, les considérations éthiques et la

responsabilité envers la société. En revanche, Laura ne déclare avoir pleinement acquis et pouvoir mettre en œuvre de manière totalement autonome (échelon 3) aucune compétence liée au travail en équipe et en réseau ainsi qu'au développement professionnel et la gestion de la carrière.

A noter qu'elle a coché d'autres items du questionnaire d'auto-évaluation sur l'échelon 2 – ce qui signifie qu'elle estime avoir développé ces compétences, mais pas de manière totalement autonome – et ce dans tous les domaines proposés : deux items pour l'enseignement, dix items pour la recherche, six items pour le travail en équipe et en réseau, et trois items pour le développement professionnel et la gestion de la carrière.

Enfin, au niveau de l'enseignement, il est intéressant de relever que Laura a coché six items sur l'échelon 0, indiquant qu'il s'agit partiellement d'activités qu'elle n'a pas eu l'occasion de réaliser (p. ex. choisir et utiliser des médias variés, encadrer des étudiants lors de travaux écrits, évaluer son enseignement). En effet, son expérience pédagogique se limite à des séances de TP avec une matière prédéfinie, des locaux et machines spécifiques à utiliser, et aucune évaluation, ni des apprentissages des étudiants, ni de son propre enseignement. Il semblerait donc que Laura se sente (très) compétente pour les activités pédagogiques qu'elle a eu l'occasion de mettre en œuvre et que ses « lacunes » soient plutôt dues au fait qu'elle n'a pas eu l'occasion d'expérimenter tous les aspects de l'enseignement dans le cadre de son assistantat.

En résumé, il apparaît au travers des diverses prises de données que Laura estime avoir progressé et développé des compétences essentiellement scientifiques et pédagogiques. En effet, dans le questionnaire d'auto-évaluation, ce sont les deux dimensions pour lesquelles elle coche des items sur l'échelon 3 ; à noter qu'elle a aussi coché 10 items liés à la recherche sur l'échelon 2, ce qui montre que de nombreuses compétences scientifiques sont déjà en bonne voie de développement. Durant l'entretien à proprement parler, elle donne aussi plusieurs exemples de compétences pédagogiques et scientifiques, tout en ajoutant des illustrations de compétences transversales. Ce dernier semble être un aspect important pour Laura, qui dit explicitement que certains apprentissages de l'assistantat lui ont été utiles « d'un point de vue personnel » et pourront être transférés dans sa pratique future. Il semble donc que, pour ce qui concerne les compétences, Laura ait profité de son expérience de l'assistantat en premier lieu sur les plans de la recherche et de l'enseignement ainsi qu'à un niveau plus personnel.

7.2.1.4 Analyse

Suite à la présentation détaillée de ces résultats, nous allons maintenant apporter des éléments de réponse aux différentes questions de recherche en considérant le cas de Laura. Certaines données issues du questionnaire et permettant de compléter l'analyse seront également présentées. Laura a rempli le questionnaire en avril 2011 et participé à l'interview en décembre 2011. La situation a donc

évolué dans l'intervalle, amenant des variations dans ses réponses, par exemple au niveau des projets professionnels envisagés, comme nous le verrons ci-dessous.

Quel sens Laura donne-t-elle à son parcours et à son expérience de l'assistantat ?

L'étude quantitative nous renseigne sur les motivations de Laura à postuler pour l'assistantat et à s'engager dans une thèse (questions 14 et 16 du questionnaire). Concernant ses motivations pour l'assistantat, elle exprime en premier lieu l'importance des buts de carrière et de socialisation professionnelle (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour 4 items correspondant à ce type de buts⁶⁵). Elle évoque aussi des buts pragmatiques, notamment le fait de pouvoir obtenir un financement pendant le doctorat et qu'on lui ait proposé une place d'assistante. En revanche, les buts d'apprentissage paraissent moins importants pour Laura dans le cadre de son assistantat (1 seul item⁶⁶). Concernant ses motivations à commencer le doctorat, Laura évoque surtout des buts de carrière et de socialisation professionnelle (4 items⁶⁷) et des buts d'apprentissage (3 items⁶⁸), de même que les encouragements de son professeur responsable. Au début de son récit lors de l'entretien, Laura explique aussi qu'elle a été étonnée de devoir donner des TP dans le cadre de son assistantat, car elle ne s'était jamais imaginée dans la peau d'une enseignante. Elle a toutefois relevé le défi en s'engageant à fond dans ses missions pédagogiques et en y consacrant beaucoup de temps et d'énergie, surtout au début. Après le stress des premières séances, elle dit avoir retiré beaucoup de plaisir et de satisfaction de cette expérience.

Ces données concernant les buts poursuivis sont cohérentes avec les projets professionnels envisagés par Laura au début de son assistantat, à savoir faire de la recherche, idéalement dans le milieu académique, comme elle l'indique dans le questionnaire. On constate donc une certaine continuité entre les buts de départ et les projets professionnels, qui guident assez clairement Laura dans ses choix et ses actions. Néanmoins, comme nous l'avons vu au cours de l'entretien, ces projets ont été quelque peu ébranlés par son vécu de doctorante et par les obstacles pressentis sur le chemin de la carrière envisagée. Au cours de son assistantat, Laura a fortement changé sa vision de la recherche, en particulier dans sa nouvelle discipline de travail. Elle ne se sent pas forcément prête à faire les sacrifices qu'elle estime nécessaires pour une carrière académique, même si cette dernière constitue pour elle un rêve.

⁶⁵ « J'étais intéressé-e par l'enseignement universitaire et le contact avec les étudiants. » ; « Je voulais faciliter mon entrée dans l'enseignement supérieur. » ; « Ce poste me permettait de conjuguer recherche et enseignement. » ; « J'ai envisagé ce poste comme un bon début en vue d'une carrière académique. »

⁶⁶ « J'étais intéressée à travailler dans la discipline choisie. »

⁶⁷ « Je voulais améliorer mes chances ultérieures d'insertion et/ou de carrière professionnelle. » ; « J'ai envisagé le doctorat comme une étape nécessaire en vue d'une carrière scientifique. » ; « Je souhaitais acquérir des qualifications supplémentaires/un diplôme avancé. » ; « J'avais envie de m'intégrer dans la communauté scientifique. »

⁶⁸ « J'avais envie de réaliser un travail scientifique approfondi. » ; « J'étais intéressé-e par un sujet de recherche particulier que j'avais envie de développer. » ; « J'avais envie de continuer ou de reprendre mes études. »

Le cas de Laura montre bien que, même s'ils ont un projet de carrière précis, les expériences individuelles peuvent amener les assistants à revoir ce projet et à envisager d'autres options. En particulier, la confrontation avec le milieu académique, souvent idéalisé en tant qu'étudiant, permet de savoir si l'on souhaite réellement poursuivre dans ce monde-là ou pas.

Dans ses réponses au questionnaire, Laura se disait globalement très satisfaite de son travail comme assistante diplômée (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour les deux items de la question 22). En ceci, elle se montre plus positive que la majorité des répondants au questionnaire. Les résultats de l'analyse qualitative montrent toutefois que la réalité est plus complexe. En effet, si Laura identifie des aspects positifs liés à son expérience de l'assistantat, elle met aussi en évidence des côtés moins agréables. Ainsi, elle nous a fait part de nombreuses difficultés rencontrées, nous a raconté plusieurs expériences négatives et a enfin exprimé de nombreux besoins ressentis par le passé ou souhaits pour l'avenir.

Quant à ses activités comme assistante et doctorante, Laura estime que toutes lui sont utiles pour se préparer à sa future carrière, ce qui est très positif. Concrètement, il s'agit pour elle de donner les séances de travaux pratiques, de mener sa thèse et de collaborer à des projets de recherche, de publier des articles et de présenter des communications orales, et de participer à des congrès comme auditrice (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour les items correspondants de la question 48). De plus, contrairement à de nombreux assistants, elle ne perçoit aucune de ses activités comme inutile, peut-être du fait qu'elle n'est pas surchargée par l'enseignement et qu'elle ne doit effectuer quasiment aucune tâche annexe. Elle semble donc être dans une situation idéale du point de vue des activités qui lui sont confiées, toutes étant perçues comme utiles et réparties de manière proportionnée dans son emploi du temps. Nous verrons par la suite que ces activités bien ciblées lui ont permis de réaliser de nombreux apprentissages et développer des compétences sur le plan tant scientifique que pédagogique.

Quelles stratégies de développement professionnel Laura met-elle en œuvre ?

Les données quantitatives recueillies par le biais du questionnaire montrent que, en cas de difficultés dans le domaine de la recherche (question 26), Laura se débrouille volontiers par elle-même, en menant une réflexion personnelle et en mobilisant les connaissances et compétences déjà possédées. Elle indique aussi solliciter l'aide de ses supérieurs et de ses pairs et collègues. Toutefois, comme nous le verrons plus tard, les supérieurs pour la recherche sont perçus par Laura de manière à la fois positive et négative. Laura mentionne également l'importance de son entourage personnel, ce qui est plutôt inhabituel au regard des réponses de notre échantillon quantitatif. A noter qu'elle évoque à nouveau, dans l'entretien, l'importance de son entourage personnel, tant pour la recherche que pour l'enseignement.

Au niveau pédagogique (question 28), Laura tend également à se débrouiller par elle-même : elle mène une réflexion personnelle, fait appel à ses connaissances et compétences propres, et consulte des ressources documentaires variées. De plus, comme la majorité des autres répondants au questionnaire, elle ne sollicite pas facilement ses supérieurs en cas de difficultés liées à l'enseignement. Dans le cas de Laura, il faut rappeler qu'elle ne travaille pas directement avec le professeur responsable de ses activités d'enseignement et que ce dernier l'a redirigée vers d'autres personnes pour la former et l'accompagner au niveau des TP ; ainsi, même si elle le perçoit comme une personne disponible, elle n'est jamais allée le voir pour lui demander conseil, ni pour lui faire part de ses difficultés avec les personnes ressources avec lesquelles il l'a mise en contact. A ce sujet, il apparaît par le biais du questionnaire que, contrairement à l'échantillon global, Laura ne se tourne pas volontiers vers ses pairs et collègues pour ce qui touche l'enseignement. Comme nous le verrons plus tard, elle les perçoit comme jouant un rôle ambivalent, étant à la fois présents mais ne lui fournissant pas vraiment le soutien dont elle aurait besoin. Ceci explique vraisemblablement sa réserve à se tourner vers eux en cas de problème, estimant qu'ils ne répondront pas adéquatement à ses questions.

Qu'en est-il du recours aux offres institutionnelles de soutien aux activités d'enseignement et de recherche ? Cela fait-il partie des stratégies de développement professionnel de Laura ? Comme la majorité des répondants de notre échantillon quantitatif, elle n'a pris part à aucun dispositif de soutien à l'enseignement. Comme obstacles (question 34), elle évoque le manque de temps et le fait de préférer se débrouiller par elle-même pour résoudre ses difficultés en matière d'enseignement. Ces raisons correspondent à celles avancées par l'échantillon global de l'étude quantitative.

En ce qui concerne les offres de soutien à la recherche, Laura a pris part au programme de mentoring StartingDoc. Rappelons que la majorité des répondants de l'étude quantitative déclare avoir déjà participé à une offre formelle liée aux activités scientifiques. Pour expliquer sa participation (question 36), Laura évoque surtout des buts de socialisation professionnelle (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour 2 items correspondant à ce type de buts⁶⁹) ainsi qu'un élément lié aux buts d'apprentissage (1 item⁷⁰). Quant aux bénéfices perçus de sa participation (question 38), elle paraît plutôt satisfaite sur certains points. Elle a coché la case « +1 » pour 1 item lié au sentiment d'efficacité personnelle⁷¹ ; elle a aussi coché la case « +1 » pour 2 items correspondant à la contribution à la carrière et à la socialisation professionnelle⁷². Durant l'entretien, Laura parle très favorablement de sa participation au programme StartingDoc, qui lui a surtout permis de rencontrer d'autres doctorantes et de parler du « vécu psychologique de la thèse ».

⁶⁹ « Je recherchais des occasions de partager mes expériences avec d'autres doctorants et chercheurs. » ; « J'avais envie de nouer des contacts avec d'autres doctorants et chercheurs. »

⁷⁰ « Je voulais réfléchir à mon rôle en tant que chercheuse et/ou au métier de chercheuse. »

⁷¹ « J'ai davantage confiance en moi et en ma capacité à terminer ma thèse et/ou à mener à bien des projets de recherche. »

⁷² « J'ai clarifié mes objectifs pour la suite de ma carrière professionnelle. » ; « Je connais et je comprends mieux les règles implicites du monde de la recherche. »

Quels sont les produits du développement professionnel de Laura ?

Au cours de l'entretien, Laura évoque de nombreux apprentissages et progrès réalisés durant l'assistantat. Elle parle en priorité de son développement au niveau de la recherche et de l'enseignement. Divers types d'indicateurs peuvent être mis en évidence dans les deux domaines, en particulier l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle comme enseignante et chercheuse ainsi que l'augmentation de l'expertise scientifique et pédagogique ; ce dernier indicateur comprend notamment les compétences d'enseignement et de recherche. Rappelons que l'importance du développement des compétences pédagogiques et scientifiques a été mise en évidence dans le bilan des compétences de Laura, établi à partir des différentes prises de données effectuées à ce sujet. Il s'agit donc pour Laura de produits centraux de son assistantat.

Dans un registre plus personnel, Laura mentionne le développement de compétences transversales et une meilleure connaissance d'elle-même. Elle estime aussi que certains apprentissages réalisés dans le domaine de l'enseignement et de la recherche pourront facilement être transférés dans sa pratique future et dans d'autres contextes (s'organiser, prendre la parole en public).

Un autre aspect évoqué par Laura concerne le développement de son identité professionnelle d'enseignante. Cela se traduit par la définition de sa manière de se présenter devant les étudiants et de son style d'enseignement, mais aussi par le développement de routines pour la préparation des séances de TP et la gestion du travail pédagogique. Comme nous l'avons déjà mentionné, Laura a développé une vision plus réaliste et aussi plus pessimiste de la recherche, en particulier dans sa discipline, ce qui l'a conduite à une certaine résignation quant aux projets professionnels qu'elle nourrissait au préalable, à savoir poursuivre une carrière académique dans une université. Durant son assistantat, elle a également pu réfléchir à sa vision de l'enseignement universitaire et s'intégrer dans la communauté scientifique.

Parallèlement à ces éléments positifs, Laura exprime des sentiments plus désagréables. Frustration, doute, incertitude et remise en question de soi négative font également partie de son expérience. Elle met en cause les conditions de travail dans son projet de recherche, notamment les difficultés de communication avec ses chefs et le manque de contrôle qu'elle ressent par rapport à sa thèse. Au niveau de l'enseignement, elle déplore les difficultés rencontrées avec les collègues censés l'épauler dans la préparation des TP et qui n'ont pas toujours fait preuve du soutien dont elle aurait eu besoin.

Quelles sont les conditions du développement professionnel de Laura ?

Laura a indiqué dans le questionnaire qu'elle se sentait plutôt bien préparée, tant pour ses activités d'enseignement que de recherche (elle a coché la case « +1 » pour les deux items de la question 24). Au niveau pédagogique, elle mentionne le rôle bénéfique de son expérience antérieure comme tutrice de statistiques, ce qu'elle confirme d'ailleurs au cours de l'entretien. Malgré cela, le sentiment d'être « jetée dans l'arène » a marqué les débuts de Laura dans l'enseignement. Sinon, le fait d'avoir été assistante de recherche lui a permis d'acquérir une base solide au niveau des techniques et des analyses statistiques, ce qui lui est très utile pour sa thèse.

Lorsqu'elle évoque le rôle de ses pairs et collègues pour la recherche, Laura se dit satisfaite des possibilités d'échange et de soutien mutuel. Elle mentionne en particulier l'utilité des « group meetings » organisés par ses chefs lors de ses débuts, car ces séances suscitaient les discussions et la cohésion du groupe ; elles ont malheureusement disparu au fil du temps et des départs des doctorants et post-doctorants de l'équipe. Pour l'enseignement, la qualité du soutien dépend des personnes. Certaines se sont avérées de précieuses aides, alors que d'autres sont perçues par Laura de façon à la fois positive et négative. En effet, tout en étant disponibles et en répondant à ses questions, les assistants mandatés par le professeur responsable des TP pour s'occuper d'elle avaient tendance à minimiser ses appréhensions et ne comprenaient pas bien ses doutes. Elle a ressenti cela comme une sorte de « bizutage ». Selon nous, l'éloignement et le désintérêt du professeur responsable peuvent très certainement être considérés comme des causes centrales de cette désagréable expérience.

L'ambiguïté marque également la relation de Laura avec ses supérieurs pour la recherche. Tout en étant à l'écoute de ses questions et remarques, ils ne prennent que rarement en compte ses propositions ; en outre, Laura a l'impression d'être avant tout une exécutante dans son propre projet de thèse et d'être « à la merci » des perpétuels changements décidés par ses deux chefs. En outre, il apparaît très difficile d'engager la discussion avec eux sur les problèmes rencontrés. A noter que nous avons relevé une certaine iniquité liée au genre dans le discours de Laura. Apparemment, ses collègues masculins ne vivent pas les mêmes situations qu'elle, soit parce que les chefs agissent différemment à leur égard, soit, comme Laura l'évoque elle-même, parce qu'ils savent mieux se défendre. Quoiqu'il en soit, il importe d'être attentif à ce type de biais de genre dans les relations hiérarchiques, afin d'éviter des inégalités de traitement. Quant à son supérieur pour l'enseignement, Laura ne lui adresse pas de reproches, mais estime qu'il devrait peut-être mieux contrôler ce qui se passe entre les divers assistants responsables des TP, en particulier entre les nouveaux et les anciens.

Laura mentionne également l'importance de son entourage personnel, tant pour la recherche que pour l'enseignement. Le soutien fourni se situe essentiellement au niveau psychologique sous forme d'encouragements et de marques de confiance. Pour l'enseignement, Laura a aussi fait appel à son entourage pour tester ses premières présentations avant de les faire devant les étudiants.

Laura identifie plusieurs autres conditions favorables à son apprentissage et à son développement professionnel durant l'assistantat. Pour l'enseignement, le fait d'avoir pu aller observer des séances de TP de collègues plus expérimentés lui a été très utile pour se confronter à la réalité et réfléchir à la manière dont elle avait envie de s'y prendre. L'imitation de modèles antérieurs perçus comme positifs – en l'occurrence les assistants qu'elle a connus comme étudiante – lui a également été bénéfique. Laura mentionne aussi l'importance de l'apprentissage par la pratique et par la réflexion sur sa pratique. Pour la recherche, le fait de pouvoir expérimenter par elle-même lui a permis de comprendre certaines pratiques de son équipe de travail et de s'appropriier son projet de recherche.

Ces différentes conditions positives sont en grande partie liées à la capacité de Laura à susciter des situations favorables à son apprentissage et à tirer parti de son expérience pour progresser. A noter que, de manière générale, Laura peut assez facilement identifier ses forces et ses faiblesses. Une bonne connaissance de soi représente une qualité importante, car cela permet par exemple d'anticiper des situations délicates, de poser ses limites, ou encore de faire part de ses souhaits. Un risque réside dans la tendance à s'auto-attribuer la responsabilité de certaines situations négatives et à ne pas reconnaître le rôle de facteurs externes. Cela ne semble toutefois pas être le cas de Laura, qui mène une analyse assez nuancée de ses propres qualités et défauts et des conditions favorables et défavorables liées à son entourage. En revanche, nous suspectons dans le cas de Laura un comportement d'auto-handicap lorsqu'elle renonce à aller voir son professeur responsable pour se plaindre des assistants devant l'encadrer ou lorsqu'elle accepte d'être traitée par ses chefs différemment de ses collègues masculins. Enfin, nous pouvons relever chez Laura un degré relativement élevé de conceptualisation de son vécu d'assistante et de doctorante. Cela ressort dans l'analyse personnelle qu'elle mène durant l'entretien à partir de son expérience. Elle aborde en effet plusieurs sujets et fournit de nombreux exemples concrets pour illustrer sa réflexion.

Au niveau organisationnel, Laura se dit tout à fait satisfaite de l'organisation de son assistantat en général et de ses activités d'enseignement (matière, nombre de séances), ce qui favorise un bon fonctionnement. Le seul réel bémol concerne l'absence quasi totale d'informations de départ sur la manière d'organiser et de donner les TP, lacune qui aurait vraisemblablement dû être comblée par les conseils et recommandations des collègues plus expérimentés. A ce sujet, un guide ou des directives seraient très certainement d'un grand soutien pour les assistants débutants et éviteraient par la même occasion les situations floues et les inégalités de traitement. Quant aux conditions de travail pour la

recherche, elles apparaissent comme plutôt défavorables pour Laura. Ce sont surtout le manque de contrôle par rapport à son projet de recherche et les difficultés de collaboration avec ses chefs qui posent problème à Laura, de même que le climat de stress et d'urgence qu'elle ressent de façon négative. Celle-ci relève par ailleurs que son environnement de travail – un « open space » partagé entre plusieurs doctorants, post-doctorants et stagiaires – ne favorise pas vraiment la concentration et l'efficacité d'un travail de réflexion ou de rédaction. A noter qu'elle peut parfois travailler chez elle, ce qu'elle apprécie, même si de telles occasions sont hélas très rares.

Dans les éléments positifs, Laura mentionne pour finir à plusieurs reprises la très grande importance des retours informels reçus de la part des étudiants, sous forme de remerciements essentiellement. Cela lui a fait chaud au cœur et l'a rassurée sur la qualité de son enseignement et de sa préparation des séances. Ces feedbacks ont aussi quelque peu comblé l'absence d'évaluations formelles des TP et de retours de la part des responsables.

7.2.1.5 Synthèse de l'analyse sous forme de schémas de quête

Les deux schémas présentés ci-dessous (Figure 1 p. 171 et Figure 2 p. 172) permettent de **synthétiser l'analyse réalisée à partir du cas de Laura** et de **saisir la dynamique de son développement professionnel** durant son assistantat.

Le premier schéma (Figure 1) présente la situation relative à la **recherche**. En tant que sujet de la quête, Laura poursuit **deux buts complémentaires** correspondant à deux étapes de sa carrière : dans un premier temps, l'assistantat doit lui permettre principalement de faire une thèse et de faire ses premiers pas dans la carrière envisagée (buts de carrière et de socialisation professionnelle) ; dans un deuxième temps, elle souhaiterait faire de la recherche et idéalement poursuivre une carrière académique universitaire. **Ces deux buts sont alignés** : l'assistantat et le doctorat apparaissent comme une façon de se préparer à la carrière envisagée.

Le schéma met ensuite en évidence le **rôle ambivalent de certains acteurs**. Ainsi, les chefs du projet de recherche, qui sont en même temps les directeurs de thèse de Laura, proposent un bon cadrage de la thèse et organisent des « group meetings » utiles ; mais ils posent par ailleurs de nombreux obstacles (difficultés de communication, contrôle extrême du projet de recherche qui donne l'impression à Laura de n'être qu'une exécutante, inégalités de traitement par rapport à ses collègues masculins). En outre, Laura elle-même, avec ses qualités et ses défauts, joue un rôle souvent positif, mais aussi parfois négatif, dans le processus. D'autres acteurs sont par contre perçus par Laura comme ayant un **impact essentiellement positif**, à savoir ses collègues pour la recherche et d'autres doctorants, avec lesquels elle peut échanger, ainsi que son entourage personnel, qui lui procure un soutien psychologique précieux. Elle identifie en outre d'autres **conditions favorables** dues à diverses sources, entre autres le

fait que son projet de thèse corresponde parfaitement à sa double formation antérieure et qu'elle puisse travailler dans une discipline suscitant chez elle un fort intérêt. A l'inverse, l'environnement de travail (« open space ») apparaît comme une **condition défavorable**.

Ces diverses conditions, ainsi que la manière dont Laura les perçoit et les interprète, l'amènent à mettre en œuvre une série de stratégies de développement professionnel. Certaines représentent des **stratégies positives**, qui lui permettent d'avancer et de progresser, alors que d'autres constituent des **stratégies d'évitement**, qui la poussent à accepter le statu quo et à ne pas entreprendre certaines actions ; ce même schéma sera aussi relevé ultérieurement chez Julie. Par exemple, c'est parce qu'elle les estime disponibles et à l'écoute (conditions favorables) que Laura sollicite ses pairs et collègues ainsi que ses directeurs de thèse en cas de difficultés dans sa recherche. Au contraire, c'est sa timidité, conjuguée aux difficultés de communication avec ses directeurs de thèse et renforcée par une distance hiérarchique forte (conditions défavorables), qui l'empêche d'aborder certains sujets avec ses chefs, comme le climat de travail négatif. Il faut encore souligner que **les stratégies positives mises en place par Laura sont en adéquation (alignement) avec les buts poursuivis** ; en d'autres mots, elle se donne les moyens d'atteindre les objectifs visés, en mettant en œuvre les actions nécessaires et en diversifiant les stratégies de développement professionnel utilisées.

Pour terminer, le schéma montre que Laura est à la fois le **destinataire positif et négatif** de son expérience de l'assistantat, à travers les stratégies mises en place et les conditions liées au contexte dans lequel elle évolue. Au niveau des résultats, son développement professionnel est constitué de **produits positifs** et de **produits négatifs**. Les premiers (p. ex. développement de connaissances et de compétences pour la recherche, intégration dans la communauté scientifique) **offrent des réponses aux buts poursuivis dans la quête** (1° et 2°) **et les renforcent**. A l'inverse, certains produits négatifs (désillusion par rapport à la carrière académique, perception accrue des difficultés pour une carrière dans sa discipline de thèse) amènent Laura à **relativiser partiellement le but de carrière** (2°) **énoncé au départ** : si l'idée de faire de la recherche demeure, elle réfléchit désormais plus sereinement à d'autres options que la carrière académique et se dit prête à envisager d'autres types de postes dans la recherche. Laura cite d'ailleurs le développement de ses plans de carrière comme un produit positif de son développement professionnel, car elle sait maintenant ce qu'elle veut et ce qu'elle ne veut pas et est plus au clair sur les sacrifices qu'elle est prête à faire ou non.

Le second schéma relatif à l'**enseignement** (Figure 2) met en évidence **trois buts complémentaires** poursuivis par Laura dans le cadre de ses activités pédagogiques. Au départ, elle a perçu l'enseignement comme faisant partie de son cahier des charges ; il s'agissait donc essentiellement de faire le travail qui lui était demandé, à savoir donner des séances de travaux pratiques. Mais très vite, un deuxième but s'est imposé à elle : il n'était pas seulement question de faire son travail, mais de bien le faire, afin de permettre aux étudiants d'apprendre et parce que c'est ainsi qu'elle fonctionne habituellement (« Je fais ça pour les étudiants, pas pour faire plaisir à mon chef. Et ensuite parce qu'on

m'a confié ça et que je fais bien les tâches qu'on me confie. »). Un troisième but a encore émergé de cette opportunité qui lui était offerte d'enseigner, perçue comme une sorte de test providentiel : voir si l'enseignement lui plaisait et lui convenait ; rappelons que Laura vise au départ une carrière académique et que l'enseignement revêt une certaine importance dans ce cadre-là, même si ce n'est pas ce qui l'intéresse en premier lieu dans la carrière académique. A ce propos, on constate **une bonne cohérence entre les objectifs poursuivis dans le cadre de la recherche et de l'enseignement**, tout comme nous le verrons par la suite chez Matthieu.

Le schéma montre ensuite le **rôle ambivalent de certains acteurs**. Ainsi, les collègues plus avancés chargés de la formation de Laura et de sa supervision sont disponibles et répondent à ses questions, mais le soutien fourni n'est pas toujours suffisant et adéquat. En outre, comme pour la recherche, Laura elle-même, avec ses diverses caractéristiques personnelles, joue un rôle souvent positif, mais aussi parfois négatif, dans le processus. D'autres acteurs sont par contre perçus par Laura comme ayant un **impact essentiellement positif**, à savoir d'autres collègues pour l'enseignement (sous-assistante, maître-assistante), son professeur responsable, son entourage personnel et les étudiants. Elle identifie encore d'autres **conditions favorables** dues à diverses sources, comme l'organisation adéquate de l'assistantat et des TP. A l'inverse, l'absence d'informations de départ sur la manière de donner les TP et sur ses responsabilités réelles, ainsi que le manque de retours sur sa pratique d'enseignement, apparaissent comme des **conditions défavorables**.

Ces diverses conditions, ainsi que la manière dont Laura les perçoit et les interprète, l'amènent à mettre en œuvre une série de stratégies de développement professionnel. Comme pour la recherche, certaines représentent des **stratégies positives**, qui lui permettent d'avancer et de progresser, alors que d'autres constituent des **stratégies d'évitement**, qui la poussent à ne pas entreprendre certaines actions. Par exemple, le fait d'avoir plusieurs collègues, plus ou moins avancés, dans son entourage professionnel offre à Laura une diversité de sources d'information et d'opportunités d'échange au sujet de l'enseignement (conditions favorables) ; il s'agit de ressources humaines significatives, que Laura sollicite volontiers. De plus, le fait que les assistants plus avancés chargés de sa formation ne lui fournissent pas le soutien dont elle aurait besoin (conditions défavorables) pousse Laura à progressivement renoncer à les solliciter ; cette **stratégie a priori « négative » s'avère en fait un bon choix**, car cela lui a permis d'investir son énergie à meilleur escient dans des stratégies plus efficaces. On remarque aussi que le contact avec ces collègues plus expérimentés a conduit Laura à avoir parfois une vision négative d'elle-même ; le fait de les éviter a aussi pu lui permettre de sauvegarder son estime de soi. Comme pour la recherche, on constate que **les stratégies positives mises en place par Laura sont en adéquation (alignement) avec les buts poursuivis**.

Pour terminer, le schéma montre que Laura est à la fois le **destinataire positif et négatif** de son expérience de l'assistantat, à travers les stratégies mises en place et les conditions liées au contexte dans lequel elle évolue. Au niveau des résultats, son développement professionnel est constitué de **produits positifs** et de **produits négatifs**. Les premiers (p. ex. développement de compétences

pédagogiques, développement de son identité professionnelle d'enseignante, développement des plans de carrière) **offrent des réponses aux buts de la quête et les renforcent**. Quant aux produits négatifs (p. ex. vision de soi négative, sentiment de frustration), ils reflètent une certaine incertitude chez Laura dans le domaine pédagogique, même si cette dernière s'atténue progressivement au fil du temps et de l'expérience acquise ; **ils ne mettent cependant pas en péril la poursuite des objectifs visés**. En particulier, il faut souligner que les feedbacks positifs des étudiants constituent pour Laura un renforcement très précieux, qui lui donnent confiance et lui prouvent qu'elle a bien fait son travail et qu'elle pourra, le cas échéant, sereinement assumer des activités pédagogiques dans le cadre de sa future carrière.

Figure 1 : Schéma de quête de Laura (recherche)

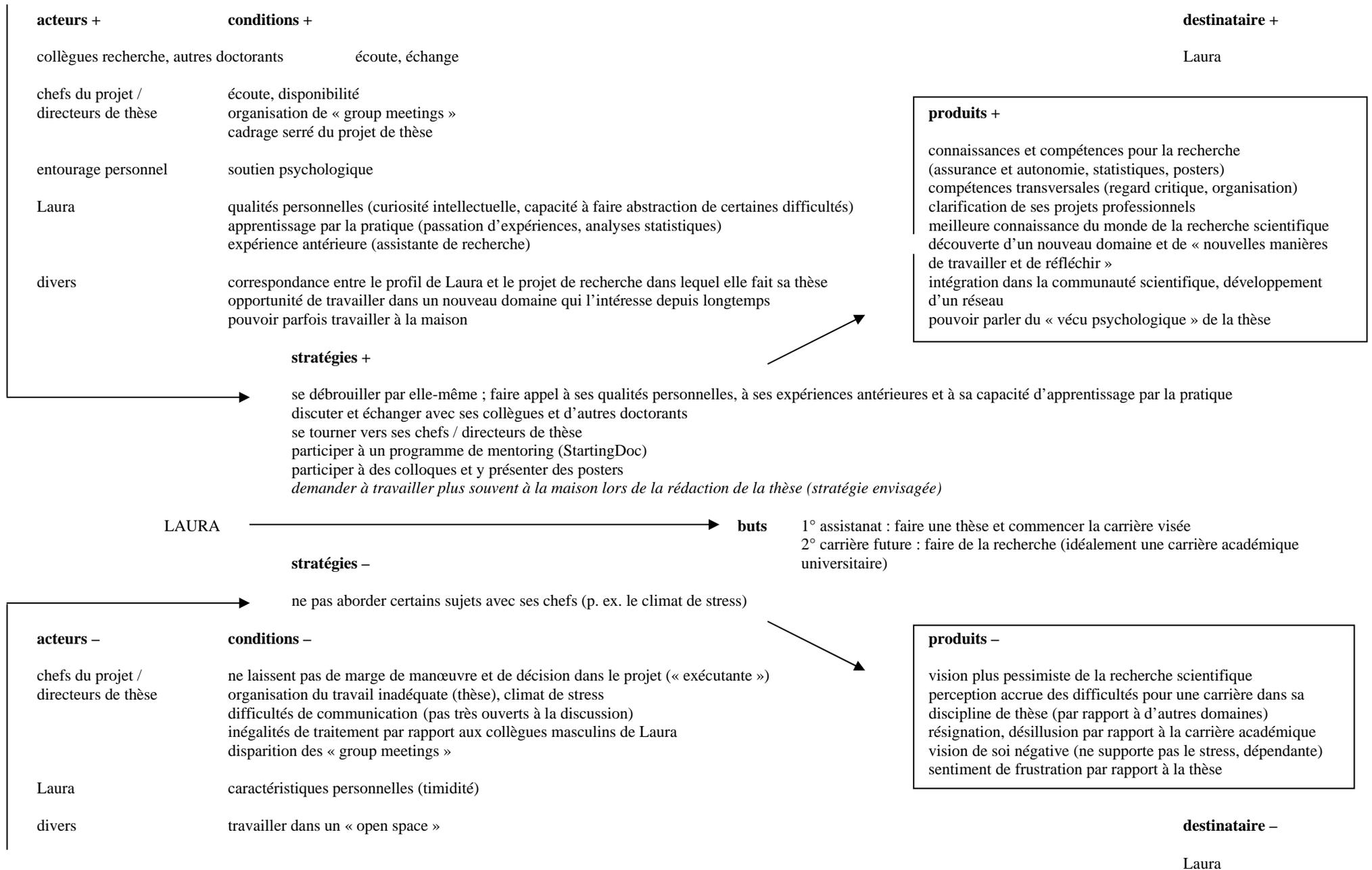
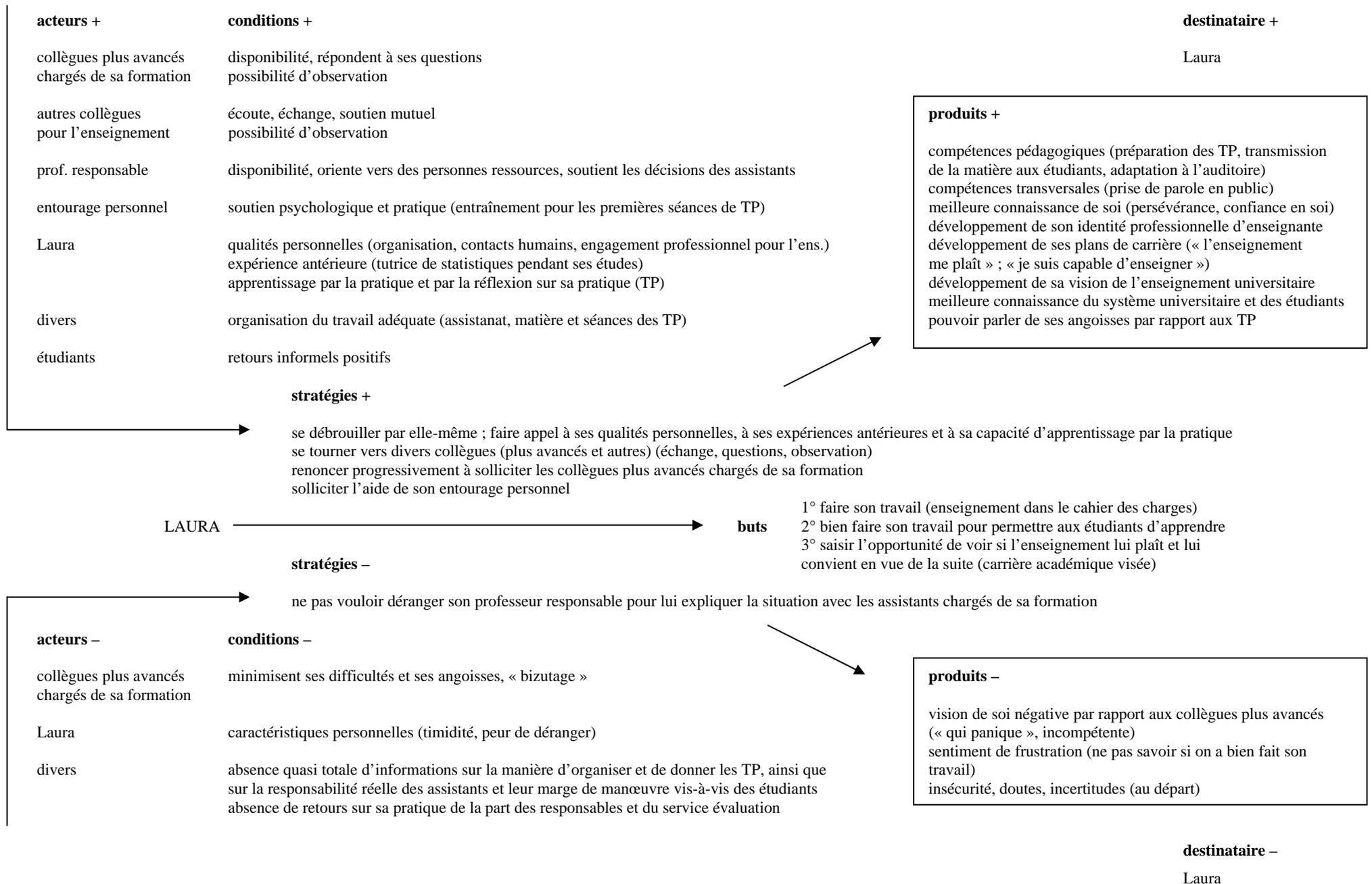


Figure 2 : Schéma de quête de Laura (enseignement)



7.2.1.6 Validation de l'analyse

Ces deux schémas ont été soumis à Laura lors de l'entretien de validation intersubjective (cf. chapitre III – Méthodes de recherche) et celle-ci a validé les analyses réalisées. Elle a déclaré qu'elles correspondaient bien à sa situation et ne s'est pas dite surprise de voir son cas ainsi présenté et interprété. Cette nouvelle rencontre a aussi été l'occasion pour Laura de nous faire part des évolutions depuis le premier entretien et de prendre un peu de distance par rapport à son expérience de l'assistantat et du doctorat et d'en faire un petit bilan.

Au niveau de la recherche, elle indique que les relations avec ses directeurs de thèse se sont nettement simplifiées depuis que sa cheffe a quitté l'Université de Fribourg pour une autre institution et que son chef ne travaille plus qu'à 50% dans le laboratoire. Elle ressent donc moins de pression de leur part – le chef vient seulement de temps en temps pour des rendez-vous ponctuels avec les doctorants – et bénéficie d'une très grande liberté dans la gestion de son emploi du temps. Elle a donc effectivement pu mettre en œuvre la stratégie envisagée, à savoir travailler plus souvent à la maison pour écrire sa thèse ; cela a aussi été rendu possible depuis la fin des analyses statistiques et le début de la phase de rédaction à proprement parler, qui nécessite moins d'entrevues avec son directeur. Lors du premier entretien, Laura avait évoqué un sentiment de frustration dû à un manque de contrôle sur le déroulement et le contenu de sa thèse, entièrement dirigée par ses chefs. A posteriori, elle indique que cette manière de faire s'est en fait avérée très positive pour le produit fini, puisqu'elle estime avoir réalisé une recherche de bien plus grande qualité que si elle avait tout mené elle-même ; elle exprime au final une grande « admiration intellectuelle » pour ses deux chefs et une meilleure compréhension des raisons les ayant poussés à tout contrôler, même si cela a pu lui causer des désagréments à certains moments. D'ailleurs, maintenant que la phase de rédaction des articles et de la thèse a commencé, elle bénéficie d'une plus grande marge de manœuvre et l'encadrement est moins serré, même si elle doit toujours en référer à son directeur qui relit et corrige ses publications. Au moment où nous nous rencontrons pour la seconde fois, Laura est en pleine rédaction et souhaiterait réussir à soumettre sa thèse avant la fin de l'année, soit six mois plus tard. Mais pour la suite, elle explique ne plus du tout se projeter dans une carrière académique. L'expérience de la thèse aura eu raison de son idéal professionnel : elle en a « marre de courir partout » et n'a pas envie de faire les sacrifices requis de sa part (notamment ce fameux post-doctorat à l'étranger). La recherche l'intéresse cependant toujours, et elle serait prête à prendre un poste de collaboratrice sur un projet, mais pas à n'importe quelles conditions. Elle a commencé à regarder un peu les offres d'emploi, mais rien encore de concret pour le moment.

Pour ce qui est de l'enseignement, les choses ont suivi leur cours avec les séances de travaux pratiques. Laura confirme que les doutes et les incertitudes des débuts ont bel et bien disparu. Elle se verrait d'ailleurs tout à fait travailler dans l'éducation ou la formation au sens large, évoquant des possibilités dans des hautes écoles, dans le coaching ou encore auprès de jeunes en difficulté. Mais ce ne sont pour l'instant que des idées ne correspondant à aucun projet précis. Concernant la relation ambivalente avec les collègues plus avancés chargés de sa supervision, Laura estime a posteriori que la question du genre a certainement joué un rôle non négligeable. En effet, elle a appris par un biais détourné que ses collègues masculins vivaient en fait les mêmes difficultés qu'elle, notamment quant à la discipline avec les étudiants ; elle pense donc que leur façon de minimiser ses angoisses à elle était en fait un moyen de ne pas avouer leurs difficultés pour ne pas « perdre la face » par rapport à une femme. Selon Laura, ces collègues ont d'ailleurs souvent fait ressortir eux-mêmes de telles différences attribuées au genre, estimant que les filles sont « trop gentilles » et qu'elles « ne savent pas tenir une classe ». Il ne s'agit bien sûr que d'une interprétation de la part de Laura, mais qui soulève malgré tout des questionnements sur les relations de supervision entre assistants lorsque ceux-ci sont de même statut hiérarchique mais de sexe et de niveau d'ancienneté différents.

7.2.2 *Le cas de Matthieu*

7.2.2.1 Brève présentation

Matthieu a 28 ans, il est francophone et est en 4^{ème} année d'assistantat et de doctorat en Faculté des Sciences. Avant cela, il a obtenu un master en sciences naturelles, réalisé partiellement à l'Université de Fribourg. Il travaille comme assistant diplômé à 95%. Matthieu collabore régulièrement avec trois personnes, parmi lesquelles son professeur responsable et directeur de thèse ainsi qu'un maître-assistant. Au cours de l'entretien, Matthieu décrit ses bonnes relations avec l'ensemble des chercheurs de l'institut, parmi lesquels de nombreux doctorants et post-doctorants, et le climat positif qui y règne. Malheureusement, le directeur de thèse de Matthieu, qui était aussi le directeur de l'institut, a quitté son poste au milieu de la thèse de Matthieu, qui s'est alors retrouvé sans superviseur sur place. Par la suite, de nombreuses personnes sont aussi parties, ce qui fait que le groupe de travail avait presque disparu au moment de notre entretien.

La recherche représente l'activité principale de Matthieu. Il réalise une thèse par articles en anglais dans le cadre d'un projet européen. Il a fréquenté de nombreuses conférences « pour aller donner des présentations orales », ce qui a représenté « une grosse partie » de sa thèse. Au moment de l'entretien, Matthieu se situe « dans la phase d'écriture, la dernière ligne droite » (phase 3 « Rédaction » du modèle de Groneberg (2008), cf. Figure 5 p. 98 du corps de la thèse). Mais il vient quand même au labo, parce que c'est « plus confortable » que chez lui et qu'il y a « encore 2-3 petits trucs à

terminer ». Pour ce qui touche à l'enseignement, Matthieu a donné plusieurs fois des travaux pratiques (TP) pour les étudiants en première année de médecine sur trois thématiques différentes. Concrètement, l'enseignement de ces TP était « très ponctuel, c'était condensé sur deux mois, deux mois et demi de l'année ». Matthieu estime que la charge de travail pédagogique était « assez soft en terme de temps à consacrer, parce qu'il n'y avait pas de corrections, c'était presque que des heures de présence, puisque la majorité du temps passé à enseigner, c'était être auprès des élèves, passer du temps avec eux », avec aussi un peu de préparation. Même s'il trouve « un peu frustrant d'avoir si peu d'enseignement », c'était aussi pratique selon Matthieu, comme les heures d'enseignement ont souvent lieu en milieu de matinée ou d'après-midi, ce qui pose le « problème de casser un peu le rythme pendant les périodes de recherche ».

A part cela, au niveau administratif, Matthieu a été correspondant informatique pendant deux ans pour ses collègues de l'institut, avant qu'un professionnel arrive et reprenne cette tâche. A ce poste, il s'agissait de passer les commandes de matériel informatique, d'aller le chercher au service informatique, de « faire en sorte que ça fonctionne, pas que techniquement, mais plutôt comme relation avec le service informatique », de gérer l'inventaire du matériel et sa répartition. Il a également été responsable du bon fonctionnement d'un laboratoire de son institut : « faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'achalandage pour tous les ustensiles qu'on utilise tous les jours [...], que les nouveaux aient les introductions minimum [...] ». Matthieu a encore reçu quelques petits mandats annexes, comme faire des démonstrations d'instruments à des élèves d'école secondaire en visite à l'institut ou réaliser des mandats techniques pour des entreprises de la région. Concernant les contacts avec les entreprises, « c'était aussi une partie du travail, essayer de faire briller un peu le laboratoire ». Au moment de l'entretien, en février 2012, Matthieu nous explique que son contrat est en fait terminé depuis le 1^{er} janvier 2012, mais que son professeur s'est arrangé pour qu'il puisse terminer de rédiger sa thèse en ayant le matériel de laboratoire à disposition. Après l'assistantat, Matthieu envisage de travailler en entreprise, « dans un bureau de recherche et développement, ou même un truc plus lié à la clientèle », même s'il ne se « ferme pas non plus les portes sur les post-docs ». Dans le questionnaire rempli 9 mois plus tôt, Matthieu indiquait divers projets, avec une priorité sur la carrière académique universitaire. Même si le travail dans une entreprise faisait déjà partie de ses projets, on voit que la vision de Matthieu au sujet de sa carrière a évolué entre les deux prises de données, sans s'être clairement stabilisée pour autant.

7.2.2.2 Analyse catégorielle de l'entretien de Matthieu

Le premier thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne l'expérience de l'assistantat (cf. Tableau 38 ci-dessous). Certains éléments ont été utilisés dans la présentation de Matthieu et de sa situation professionnelle (1.2 activités réalisées et 1.7 projets professionnels). Nous allons donc nous

concentrer maintenant sur les autres aspects du tableau, en détaillant essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 38 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Matthieu – partie 1. Expérience de l'assistantat

1. Expérience de l'assistantat	
1.1 Motivations pour postuler	0
1.2 Activités réalisées	1
1.2.1 Activités d'enseignement	6
1.2.2 Activités de recherche	5
1.2.3 Activités d'administration / service	5
1.2.4 Autres activités	3
1.3 Difficultés rencontrées	
1.3.1 Sujets d'inquiétude	1
1.3.2 Questions que les assistants se posent	0
1.3.3 Expériences négatives	10
1.4 Aspects positifs	
1.4.1 Expériences positives	5
1.4.2 Utilité de l'assistantat	0
1.4.3 Satisfactions personnelles	2
1.5 Besoins ressentis	5
1.6 Pistes d'amélioration	
1.6.1 Pistes d'amélioration individuelles	1
1.6.2 Pistes d'amélioration institutionnelles	8
1.7 Projets professionnels	1

Lorsqu'il raconte son expérience de l'assistantat, Matthieu parle beaucoup des difficultés qu'il rencontre ou a rencontrées. Il relate en particulier plusieurs **expériences négatives** (10 occurrences). L'une d'entre elles est liée à sa relation avec le maître-assistant chargé de le superviser dans le cadre du projet européen : « [la relation] était très amicale et en même temps pas forcément très honnête, très sincère, c'était un peu déstabilisant [...] je crois que c'est ce qui a été le plus pesant dans ma thèse ». D'autres difficultés sont liées à la démission inattendue et avec effet immédiat de son professeur, qui était aussi son superviseur de thèse et le directeur de l'institut. Ce départ a créé une grande déstabilisation au sein de l'institut, avec un chamboulement du travail et des départs en chaîne à la suite du directeur. Comme le raconte Matthieu, ce « qui a été un petit peu difficile, c'est le fait que le groupe ait été en pleine croissance et puis, arrivé à la moitié de ma thèse, grosse décroissance [...] jusqu'à aujourd'hui où on est plus que deux dans ce groupe, sans professeur, sans superviseur, sans rien, quoi ». Matthieu évoque aussi une difficulté plus personnelle liée à sa thèse, où le travail « ne s'est pas fait de façon continue ou linéaire, donc il y avait aussi des périodes de démotivation et aussi

de régression », accompagnées de sentiments négatifs⁷³. Mais il reconnaît que c'est certainement le cas de tous les doctorants de vivre cet « enchaînement périodique » de phases positives et négatives dans la recherche⁷⁴. Un autre aspect négatif de son expérience concerne la période où, par manque de place, il a dû travailler dans un laboratoire peu adapté à ses recherches, ce qui n'était pas très confortable ; il regrette surtout le manque d'ouverture des décideurs qui n'étaient selon lui « pas très ouverts aux solutions qu'on pouvait apporter » pour régler ce problème.

Matthieu exprime également à plusieurs reprises des **besoins** ressentis par le passé ou des **souhaits** pour l'avenir (5 occurrences). D'un côté, il a remarqué, en faisant une thèse expérimentale, le manque de pratique dans sa formation antérieure, qui était essentiellement théorique. Cela lui a demandé beaucoup d'efforts pour s'adapter à l'approche très pratique privilégiée dans le projet européen auquel il a collaboré. D'un autre côté, il ne se sent « pas vraiment préparé à chercher du boulot [...] des lettres de motivation, des CV, être efficace face à un employeur potentiel ».

Mais Matthieu fait aussi état d'**expériences positives** (5 occurrences) et de **satisfactions personnelles** (2 occurrences) vécues depuis le début de son assistantat. Tant pour l'enseignement que pour le doctorat, il estime que c'était « une très bonne expérience ». Concernant sa thèse en particulier, il raconte que « ça a commencé sur une grosse motivation parce que c'était un projet européen qui a cadré ma thèse, donc il y avait plein de collaborations, plein de voyages, plein de rencontres, plein de stimulations pour la recherche ». En résumé, il estime « qu'il y a eu énormément de progression, d'apprentissage ». Il garde aussi un excellent souvenir des nombreuses présentations orales qu'il a eu l'occasion de faire⁷⁵. Concernant l'enseignement, il a trouvé ça « assez cool » et il en aurait volontiers fait « beaucoup plus », surtout parce que les interactions propres aux séances de TP offraient un contraste agréable par rapport au travail assez solitaire en labo.

On remarque enfin que Matthieu n'évoque pas directement ses motivations à postuler pour l'assistantat (0 occurrence), ni l'utilité qu'il perçoit à l'assistantat (0 occurrence), ni de questions particulières qu'il s'est posées (0 occurrence). Son seul sujet d'inquiétude (1 occurrence) concerne les publications scientifiques, car il ne s'y sent pas encore très à l'aise⁷⁶ et qu'il trouve cela « moins ludique » que les communications orales qu'il maîtrise bien. Il réfléchit en revanche à des **pistes d'amélioration** de sa situation ou de l'assistantat en général. Au niveau individuel (1 occurrence), il estime que, pour que

⁷³ « tu as l'impression que tu en sais encore moins que quand tu es arrivé, que tu es encore moins capable, que tu es encore moins motivé [...] que tout est compliqué, que tu n'y arriveras jamais, que tu vis un enfer, et tout »

⁷⁴ « je pense que nombreux sont ceux qui ont eu ces phases où on a une grosse motivation, des bons résultats, la grosse déprime, des mauvais résultats, pas de résultats, et puis un enchaînement comme ça, un petit peu périodique »

⁷⁵ « c'est vrai que j'ai eu cette chance, dans ma thèse, d'avoir fait deux, trois, voire quatre présentations orales par année »

⁷⁶ « je suis moins à l'aise, aussi parce que c'est un peu maintenant que je suis vraiment dans la rédaction et donc dans l'apprentissage de cette façon de communiquer »

son expérience soit plus agréable et se passe mieux, il aurait dû « être plus lucide ou moins naïf », faisant avant tout référence à la relation compliquée avec le maître-assistant chargé de le superviser.

Au niveau institutionnel (8 occurrences), il estime que plusieurs aspects auraient pu être mieux organisés durant son assistantat et son doctorat : un directeur de thèse plus avenant, un groupe plus stable (instabilité due au départ précipité du directeur de l'institut), une place de travail dans le bon laboratoire, un accompagnement institutionnel pour la recherche d'emploi⁷⁷. Matthieu évoque à nouveau le manque de pratique dans sa formation antérieure. Pour y remédier, il proposerait d'améliorer la formation des étudiants de bachelor et de master, en équilibrant mieux théorie et pratique et en actualisant les expériences proposées aux étudiants⁷⁸.

Le deuxième thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne les produits du développement professionnel (cf. Tableau 39 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 39 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Matthieu – partie 2. Produits du développement professionnel

2. Produits du développement professionnel	
2.1 Apprendre des choses sur...	
2.1.1 ... son domaine d'expertise	2
2.1.2 ... des domaines divers	4
2.2 Se développer au niveau de la recherche	4
2.3 Se développer au niveau de l'enseignement	7
2.4 Se développer au niveau personnel	7
2.5 Développer son identité professionnelle	
2.5.1 Développer sa vision de soi	3
2.5.2 Développer ses plans de carrière	0
2.6 Se socialiser professionnellement	
2.6.1 Développer sa vision du monde académique	0
2.6.2 Développer sa vision de l'enseignement universitaire	1
2.6.3 Développer sa vision de la recherche scientifique	1
2.6.4 Développer sa vision de sa discipline	0
2.6.5 S'intégrer dans la communauté scientifique	0
2.7 Acquérir une expérience concrète	0
2.8 Accumuler des réalisations académiques et scientifiques	1
2.9 Produits négatifs	
2.9.1 Sentiment de stagnation	0
2.9.2 Remise en question de soi négative	0
2.9.3 Sentiment de frustration	1

⁷⁷ « Proposer, dans la dernière année de thèse ou dans les derniers six mois, une journée où on t'explique comment faire [postulations, lettres de motivation, CV, cibler les entreprises, etc.].

⁷⁸ « que les travaux pratiques, ce soit plus la science d'aujourd'hui » ; « pas mal d'expériences pourraient être actualisées, où on te montre quelque chose de basique, à travers les expériences qu'on fait aujourd'hui dans les laboratoires, plutôt que d'aller utiliser un truc vraiment académique »

2.9.4 Insécurité, doute, incertitude	0
2.9.5 Conséquences négatives concrètes	0
2.9.6 Activités et apprentissages non réalisés	0
2.9.7 Situations conflictuelles	0
2.9.8 Débordement, épuisement	0
2.10 Autres produits	2

Lorsqu'il évoque les produits de son développement professionnel, Matthieu parle en priorité de son **développement au niveau de la recherche** (4 occurrences), de l'enseignement (7 occurrences) et au niveau personnel (7 occurrences). Pour ce qui touche à la recherche, son développement se traduit par les indicateurs suivants : sentiment d'efficacité personnelle par rapport aux présentations orales⁷⁹, compétences techniques⁸⁰, exigence face à soi-même et à son travail⁸¹, « capacités de recherche » (« Quand je dis capacités de recherche, c'est de pouvoir extraire des informations des données, les analyser, en tirer des conclusions de façon un petit peu plus efficace »).

Pour ce qui est du **développement pédagogique**, Matthieu exprime des apprentissages et progrès tels que susciter l'intérêt et la motivation des étudiants pour les TP en leur montrant le lien avec leurs études de médecine⁸², accompagner les étudiants dans leurs apprentissages par le questionnement⁸³ et profiter du contexte spécifique des TP (petits groupes) et de son statut d'assistant pour établir un climat chaleureux avec les étudiants⁸⁴.

Le **développement au niveau personnel** est illustré par l'acquisition de compétences génériques : patience et ténacité, anglais scientifique, collaboration⁸⁵, « apprendre quelque chose de nouveau, [...] se réadapter », communication et présentation, adaptation à l'auditoire, « compréhension des relations avec les gens », organisation et efficacité⁸⁶.

⁷⁹ « Alors c'est clair, au début, c'est super stressant, super dur, mais on apprend, on est plus à l'aise »

⁸⁰ « J'ai appris des compétences techniques, puisque maintenant il y a des instruments que je maîtrise bien techniquement parlant et la théorie qui va avec. »

⁸¹ « Je pense que j'ai amélioré la qualité de mes travaux. »

⁸² « Donc moi j'aimais bien commencer en disant « [...] on est là pour vous faire comprendre l'intérêt et le lien qu'il y a dans votre matière ». J'essayais d'abord, dans l'introduction, de trouver un lien qui collait » ; « c'était très schématisé, l'appareil qu'on utilisait, mais l'avantage c'est que ça rappelait la trombose [...] donc tout de suite, utiliser un mot qui était dans leur jargon, j'avais l'impression que ça les intéressait aussi beaucoup plus. »

⁸³ « c'était aussi intéressant d'aborder la situation pas comme un donneur de savoir mais plutôt comme un poseur de questions. Et à eux, par leur jugeotte, par leur méthode, par leurs connaissances, d'essayer de trouver les réponses ou poser des hypothèses. » ; « beaucoup de l'observation, de la discussion, poser des questions [...] donc pas expliquer tout de suite, mais essayer de faire deviner l'étudiant »

⁸⁴ « déjà j'arrivais assez détendu parce qu'ils ont assez de ces cours magistraux avec des professeurs qui s'en foutent un peu des élèves et qui viennent pour 300 élèves »

⁸⁵ « j'ai appris à collaborer autant avec les gens à l'intérieur du labo qu'avec des gens répartis dans toute l'Europe »

⁸⁶ « Quelque part, ça a été aussi structurant [...]. C'est aussi, bon, quand on commence quelque chose, de terminer correctement et puis d'avoir des méthodes de fonctionnement pour rendre ça efficace et puis bien fait »

Matthieu parle aussi de **connaissances** acquises, tant dans son domaine d'expertise (2 occurrences) que dans des domaines divers (4 occurrences). Ainsi, le fait de devoir expliquer la matière aux étudiants lors des TP lui a « permis de réapprendre certaines bases », alors que la recherche lui a permis d'apprendre « plein de choses sur [son] domaine de thèse ». Grâce à sa responsabilité de correspondant informatique, il indique avoir aussi « appris énormément de choses sur l'informatique ». Les échanges avec ses collègues de l'institut ont développé sa culture générale, alors que le fait d'enseigner à des étudiants en médecine lui a fait connaître de nouveaux domaines d'application de la matière enseignée.

Au fil de l'entretien, Matthieu évoque aussi la construction de son **identité professionnelle** (3 occurrences). Tout d'abord, en devenant enseignant, il a pris du recul par rapport à son expérience d'étudiant, il est passé « de l'autre côté », là où « on voit le point de vue que les profs ou les enseignants, les assistants ont pu avoir sur nous à une époque ». En tant que chercheur, Matthieu explique qu'il a « augmenté [ses] attentes en terme de qualité » par rapport au temps de ses études, où il fallait juste que ça passe pour l'examen : « maintenant [...] je m'identifie peut-être plus à ce que je fais, du coup il faut que le résultat soit plus joli, mieux fait, mieux présenté, qu'il ait plus de valeur ». C'est surtout l'appropriation de son objet de recherche qui fait la différence. Enfin, Matthieu évoque son statut particulier d'assistant, à mi-chemin entre l'étudiant et l'employé⁸⁷. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

En lien avec son identité professionnelle d'enseignant, Matthieu a développé sa vision de l'enseignement universitaire (1 occurrence) : « j'ai appris que, finalement, l'enseignement c'est un réapprentissage, et c'est une relation, plus qu'une dictée ». Il a aussi réfléchi au rôle de l'enseignant : « on n'est pas juste là pour faire son discours et la star, il y a vraiment un échange avec un but qui est de donner un bagage à l'autre ». Les propos de Matthieu se rapportent à une vision de l'enseignement mettant au centre la relation entre l'enseignant et les étudiants. Dans cette relation, l'enseignant joue un rôle central, devant « réapprendre » les contenus pour pouvoir les transmettre. Mais selon Matthieu, l'enseignement n'est pas seulement transmissif, puisqu'il s'agit d'un échange dans lequel l'enseignant doit aussi questionner les étudiants pour leur permettre de suivre leur propre raisonnement, ce qui confère alors à l'étudiant un rôle actif et à l'enseignant un rôle de facilitateur.

On remarque pour terminer que Matthieu ne mentionne pas directement l'évolution de ses plans de carrière (0 occurrence) et sa socialisation professionnelle (0 occurrence) comme des produits de son développement professionnel. Il ne cite en outre que très peu de produits plus concrets qu'il a pu acquérir durant son assistanat, comme des réalisations académiques et scientifiques (1 occurrence) ou une expérience concrète (0 occurrence). Le seul sentiment négatif qu'il exprime concerne la frustration

⁸⁷ « j'ai parfois pas trop su si j'étais encore étudiant ou si j'étais employé »

ressentie « quand le groupe a décréû » suite aux départs du directeur et de certains collaborateurs (1 occurrence).

Le troisième thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne les conditions du développement professionnel (cf. Tableau 40 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 40 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Matthieu – partie 3. Conditions du développement professionnel

3. Conditions favorables et défavorables au développement professionnel	
3.1 Relation avec les pairs / collègues	
3.1.1 Soutien présent et adéquat de la part des pairs / collègues	7
3.1.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des pairs / collègues	0
3.2 Relation avec les supérieurs	
3.2.1 Soutien présent et adéquat de la part des supérieurs	10
3.2.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des supérieurs	6
3.3 Relation avec des personnes ressources	
3.3.1 Soutien présent et adéquat de la part des personnes ressources	2
3.3.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des personnes ressources	0
3.4 Relation avec l'entourage personnel	
3.4.1 Soutien présent et adéquat de la part de l'entourage personnel	2
3.4.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part de l'entourage personnel	0
3.5 Sentiment de préparation personnel	
3.5.1 Préparation adéquate	1
3.5.2 Manque de préparation ou préparation inadéquate	2
3.6 Mise en pratique	
3.6.1 Possibilités de mise en pratique	3
3.6.2 Manque de possibilité de mise en pratique	0
3.7 Observation / imitation	
3.7.1 Possibilités d'observation / imitation	2
3.7.2 Manque de possibilités d'observation / imitation	0
3.8 Analyse / réflexion personnelle (menée par l'assistant en situation)	
3.8.1 Mener une réflexion sur et pour sa pratique / analyser sa pratique	1
3.9 Dispositifs formels	
3.9.1 Possibilités de participation à des dispositifs formels	3
3.9.2 Non participation à des dispositifs formels	1
3.9.3 Manque de possibilités de participation à des dispositifs formels	3
3.10 Dispositifs non formels	
3.10.1 Possibilités de participation à des dispositifs non formels	8
3.10.2 Manque de possibilités de participation à des dispositifs non formels	1
3.11 Caractéristiques personnelles de l'assistant (identifiées par le chercheur lors du codage ou identifiées par l'assistant lui-même lors de l'entretien)	
3.11.1 Engagement professionnel	1
3.11.2 Buts poursuivis	1

3.11.3 Autres caractéristiques personnelles ayant représenté une force	6
3.11.4 Caractéristiques personnelles vécues comme une difficulté	0
3.12 Organisation du travail	6
3.12.1 Organisation du travail adéquate	7
3.12.2 Organisation du travail inadéquate	1
3.13 Statut et rôles de l'assistant	
3.13.1 Statut et rôles adéquats	0
3.13.2 Statut et rôles inadéquats	2
3.14 Autres conditions	
3.14.1 Autres conditions favorables	11
3.14.2 Autres conditions défavorables	6

Lorsque Matthieu parle de ses **pairs et collègues** de l'institut, c'est toujours de manière très positive (7 occurrences). Il vante tout d'abord « la philosophie de ce labo [qui] était vraiment à la collaboration ». Cette philosophie, insufflée par le directeur, a « rendu la dynamique d'équipe très ludique, très sociale, très relationnelle » et a favorisé un climat d'entraide et d'échange⁸⁸. Aussi, le fait que le groupe ait été large et la moyenne d'âge jeune (« énormément de post-docs, énormément de doctorants ») a fait qu'il régnait une atmosphère détendue, parfois même amicale. Matthieu raconte que la discussion avec ses collègues et l'aide reçue de leur part lui ont été très précieuses, « autour d'une bière ou autour d'un instrument, sans distinction ». Concernant l'enseignement, c'est aussi une atmosphère d'entraide et d'échange qui a prévalu, « comme on se connaissait bien, on était aussi par ailleurs des potes ». Ce climat informel et décontracté a stimulé la discussion, avant ou après les séances, sur la manière de préparer les TP ou de fournir des explications aux étudiants. Matthieu ne parle à aucun moment de manque de soutien ou de soutien inadéquat de la part de ses pairs ou de ses collègues, ni pour l'enseignement, ni pour la recherche.

En revanche, la situation est moins claire en ce qui concerne la **relation avec ses supérieurs** dans le domaine scientifique (10 occurrences positives et 6 occurrences négatives). Même s'il n'a indiqué qu'un seul supérieur hiérarchique dans le questionnaire, Matthieu a eu deux référents dans le cadre du projet européen dans lequel il a fait sa thèse. Il explique ainsi la situation : « J'avais aussi un maître-assistant qui me supervisait, un maître-assistant jeune, donc qui était lui très disponible, mais beaucoup moins qualifié [que son directeur de thèse]. Donc c'était un peu les deux extrêmes qui se complétaient [...], la disponibilité aux dépens de la compétence et la compétence aux dépens de la disponibilité. ». Dans ce contexte, Matthieu indique qu'en cas de question, il allait en général d'abord vers le maître-assistant, plus disponible, et que « quand ça bloquait trop, [il] allait voir le boss ». Le problème est que son directeur de thèse n'était pas particulièrement « avenant », donc il n'avait pas

⁸⁸ « Cette relation qu'on avait les étudiants [doctorants] les uns avec les autres, c'est clair que le plus ancien allait t'aider pour apprendre un instrument. Ça a aussi été la naissance de petites collaborations à l'intérieur du groupe, où celui qui maîtrise le mieux aide l'autre, donc apporte ses services aussi à l'autre. »

tendance à le déranger au moindre souci. Par contre, Matthieu reconnaît qu'en cas de sollicitation, son directeur « trouvait une disponibilité dans les quelques jours » et fournissait un coup de pouce très efficace⁸⁹. Il mentionne aussi que, malgré son départ et l'éloignement – il travaille désormais dans un autre pays – il s'est assuré que les contrats des assistants soient garantis jusqu'à la fin de leur thèse et qu'il a toujours offert un encadrement minimum, pour autant que la demande vienne des doctorants. C'est plutôt l'absence de professeur sur place et la disparition du groupe de travail qui ont constitué pour Matthieu des conditions défavorables. Concernant la personnalité du directeur, il souligne qu'il a énormément stimulé sa participation à des conférences et qu'il a encouragé un climat bénéfique d'entraide⁹⁰ et d'échange au sein de l'institut. Quant au maître-assistant, il présentait l'avantage d'être très souvent présent au laboratoire. Néanmoins, la relation n'était pas très agréable et assez déstabilisante : « Avec le superviseur au quotidien, c'était plutôt « viens me voir, ça marche, je suis content, ça marche pas, ça me fait chier, je peux pas t'aider ». [...] le soutien, ça aurait pu être mieux, surtout avec le rôle en tant que maître-assistant, selon moi ça aurait dû être mieux ».

Matthieu ne parle par contre pas beaucoup de la supervision au niveau de l'enseignement. Il indique simplement que la personne responsable des enseignements était « accessible » et que du soutien était possible si nécessaire, ce qui n'a pas été son cas.

Par ailleurs, il évoque le **soutien de personnes ressources** (2 occurrences), indiquant avoir pu compter sur les collaborateurs du service informatique dans le cadre de sa charge de correspondant informatique. Matthieu mentionne aussi le **soutien de son entourage personnel** (2 occurrences) : « ma copine m'a énormément entouré au quotidien [...], et puis mes parents, mes potes aussi, à divers degrés, avec leurs manières de faire ». Il dira même plus tard que ce soutien de l'entourage personnel a représenté une condition nécessaire pour mener à bien sa thèse.

Le fait d'avoir eu une **expérience** pédagogique antérieure (1 occurrence) a facilité l'entrée de Matthieu dans l'enseignement. Plusieurs années auparavant, il avait collaboré à un programme pour faire découvrir les sciences à des enfants de maternelle à l'aide d'une méthode intitulée « la main à la pâte ». Malgré la distance apparente entre cette expérience passée et les séances de TP avec des étudiants en médecine, Matthieu a pu opérer le transfert de l'approche expérimentée avec les tout petits auprès d'un nouveau public et dans le contexte de l'enseignement universitaire. Concrètement, cela l'a poussé à adopter une posture de questionnement et de facilitation auprès des étudiants et à les encourager à tester et à expérimenter par eux-mêmes pour poursuivre leur propre raisonnement et construire leurs propres connaissances.

⁸⁹ « mais quand il y avait besoin, il était là et vraiment il débuggait les situations, il les débloquent [...] c'est un mec qui a un sens scientifique très pointu, très développé, donc avec lui, ça allait fort »

⁹⁰ « c'était vraiment sa philosophie, il ne fallait pas hésiter à aider l'autre, il ne fallait pas hésiter à aller voir l'autre pour lui demander de l'aide. »

Pour ce qui touche à la recherche, Matthieu s'est senti parfois **insuffisamment préparé** pour son projet de thèse (2 occurrences), à cause d'un manque de pratique dans sa formation antérieure : « il y avait un peu ce décalage d'approche et de façon de faire entre l'enseignement qui avait été très théorique pendant longtemps et après très pratique finalement pendant la recherche et la thèse ».

Durant son assistantat, Matthieu estime avoir pas mal **appris par la pratique, sur le tas** (3 occurrences). Par exemple, pour les présentations orales, il a remarqué être plus à l'aise au fil du temps. De même, lorsqu'il a fait une démonstration d'instrument pour des élèves de secondaire, il a remarqué que la deuxième fois était meilleure que la première : « je sentais que j'étais pas forcément très clair dans mes explications et que les élèves n'avaient pas forcément très bien compris ce que je voulais leur dire. Du coup, j'avais rectifié le tir pour la fois d'après [...] ». Matthieu évoque également, dans le cadre de l'enseignement, l'importance de l'**apprentissage par imitation, par observation** des collègues (2 occurrences). En effet, comme ils étaient toujours deux dans le même TP, « forcément tu voyais comment l'autre donnait son cours, donnait ses arguments, discutait avec les élèves, et vice-versa, donc il y avait aussi une observation qui était bénéfique pour les deux ».

En ce qui concerne les **dispositifs formels**, Matthieu mentionne sa participation à diverses formations ponctuelles et de courte durée (3 occurrences), que ce soit à l'EPFL sur un sujet technique en lien avec son domaine de recherche ou au service informatique de l'université dans le cadre de son activité de correspondant informatique. Par contre, il n'a pas suivi de programme doctoral (1 occurrence), surtout parce que « c'était pas vraiment présenté » et qu'il n'avait pas reçu d'informations à ce propos (3 occurrences). Au niveau mentoring, il explique « qu'il n'y avait pas de programme organisé ».

Matthieu parle aussi de certains **dispositifs non formels** été utiles (8 occurrences), parmi lesquels des « group meetings » hebdomadaires organisés par le directeur de l'institut. Ces séances étaient l'occasion d'exercer les communications orales avant d'aller en conférence, de parler de ses projets de recherche actuels ou passés, ou d'inviter des personnes externes pour donner une présentation. Cette pratique illustre bien la culture de la découverte et de l'échange qui prévalait au sein du labo, mais malheureusement, « ça s'est un peu perdu ». De plus, les chercheurs étaient fortement incités à se rendre à des conférences pour présenter leurs projets ou à participer à des séminaires ou des présentations sur des sujets variés.

Matthieu évoque aussi les rencontres organisées tous les six mois dans le cadre du projet européen dans lequel il a fait sa thèse, « quelque part en Europe, dans une université ou chez un collaborateur », et qui permettaient de faire le bilan des six mois de recherche écoulés et le plan des six mois suivants ; Matthieu a apprécié cette ponctuation bisannuelle, qui « donnait des ultimatums » et « mettait un peu la pression pour être prêt ». En plus des rencontres plénières, il y avait, une fois par mois, des

conférences téléphoniques à l'intérieur du sous-groupe auquel il appartenait, « histoire de dynamiser un petit peu plus cette sous-couche [...] et surtout de débloquer les problèmes au fur et à mesure ».

Au cours de sa réflexion, Matthieu identifie des **caractéristiques personnelles** ayant représenté des forces durant l'assistantat (6 occurrences). Celles-ci comprennent entre autres sa curiosité intellectuelle⁹¹, sa capacité à mobiliser les ressources disponibles de manière adéquate⁹² et sa capacité à prendre du recul par rapport à la thèse et à relativiser les situations vécues⁹³ ; ce dernier élément très important dépend aussi d'une bonne connaissance de soi, comme savoir à quel moment on a besoin de faire une pause pour mieux se remettre au travail ensuite. Matthieu évoque encore son engagement professionnel dans ses missions pédagogiques (1 occurrence)⁹⁴ ainsi que sa vision très claire des buts personnels poursuivis en commençant le doctorat (1 occurrence)⁹⁵. Il est intéressant de noter que Matthieu n'identifie aucune de ses caractéristiques personnelles comme lui ayant posé des difficultés durant son assistantat.

Matthieu décrit par ailleurs l'**organisation de son travail** (6 occurrences). Pour les TP, les assistants travaillaient en binômes, un francophone avec un germanophone, comme les groupes d'étudiants étaient bilingues. En début d'année, il y avait « une réunion avec tous les binômes de tous les TP pour la filière médicale ». Matthieu explique que les TP étaient déjà établis, mais qu'il avait son mot à dire pour les améliorer. Cette organisation est jugée très adéquate (7 occurrences). Tout d'abord, « le fait d'être par binômes » est ressenti par Matthieu comme un point positif, d'autant plus que la personne responsable des TP veillait à ce qu'il y ait, dans la mesure du possible, un assistant plus expérimenté avec chaque novice ; ceci permettait aux débutants d'échanger avec un collègue plus aguerri. La taille des groupes d'étudiants était aussi agréable, « un assistant pour six étudiants », ce qui « donnait le temps de pouvoir se parler, de pouvoir se présenter, de pouvoir être attentif aux étudiants ». Matthieu note encore que l'ambiance « plus relax, plus jeune » des TP a certainement permis à certains étudiants d'oser poser des questions, montrant que la faible différence d'âge entre assistants et étudiants peut constituer un point positif.

Pour ce qui touche à la recherche, Matthieu juge plutôt favorablement l'organisation des rencontres bisannuelles du projet européen, telles que décrites auparavant. Toutefois, il relève que « ça créait

⁹¹ « parce que j'aime les sciences, je suis curieux »

⁹² « Bon, en général, j'allais d'abord vers le maître-assistant parce qu'il était là et peut-être qu'il avait une bonne idée, un truc pour débloquer, un contact à me donner ou quelque chose comme ça. Et quand ça bloquait trop, j'allais voir le boss. »

⁹³ « déjà le fait de savoir que c'est oscillatoire, un peu de patience, dire « bon, OK, c'est pas le meilleur moment, mais ça devrait revenir », donc il y a aussi cette idée d'espoir et de patience » ; « Et aussi se dire que bon, la thèse ça prend finalement pas mal de temps, mais il y a pas que ça, quoi. Tu as une vie à côté, tu as des activités, le fait de pouvoir bouger, le fait de pouvoir mettre ça de côté temporairement, ça aide à relativiser, à reprendre un peu de motivation. Ça c'était important. »

⁹⁴ « C'était une demande de ma part [de faire les trois thématiques proposées dans les travaux pratiques], histoire de revoir un peu les bases, de changer un petit peu, de renouveler. »

⁹⁵ « ça convenait bien dans ma démarche, dans mon développement personnel, dans ma propre recherche intellectuelle »

aussi des espèces de creux au milieu [...] six mois, c'est long [...] c'est clair que c'est sur les dernières semaines que tu rattrapes un peu tout ». Il a aussi apprécié les rencontres mensuelles en sous-groupe.

Un aspect qui a parfois posé problème à Matthieu concerne son **statut d'assistant doctorant** (2 occurrences), qui ne lui a pas toujours paru très clair : « quand tu es doctorant, tu es encore en études, mais finalement tu es déjà salarié, tu es déjà un employé ». Il relève que ce flou par rapport à son statut était peut-être aussi lié à son institut, qui connaît une organisation « plus comme un fonctionnement d'entreprise que comme un laboratoire ». De même, le statut du maître-assistant n'était pas très clair non plus, il était difficile pour Matthieu de savoir s'il était là pour l'aider et le coacher ou pour contrôler ce qu'il faisait et vérifier ses heures de présences.

Matthieu identifie encore d'autres **conditions favorables** (11 occurrences), comme les bons contacts avec les étudiants⁹⁶ – qu'il a trouvés « très éveillés et assez bons », ce qui vaut la peine d'être relevé – et le matériel de travaux pratiques qui permettait de rendre la matière très concrète⁹⁷. Il décrit également les « conditions de travail exceptionnelles » offertes par l'Université de Fribourg, tant au niveau des matériaux que des locaux. A nouveau, le fait d'avoir fait sa thèse dans un projet européen est souligné comme un point très positif, du fait des nombreuses stimulations reçues⁹⁸ et aussi des voyages liés au projet qui permettaient de changer de décor. Sur un plan personnel, Matthieu évoque ses activités de loisir qui lui ont permis de prendre de la distance par rapport à la thèse (le sport, les voyages, les week-ends).

Si les conditions de travail générales sont qualifiées d'exceptionnelles par Matthieu, ce dernier a néanmoins été obligé de travailler pendant deux ans dans un environnement inadéquat, par manque de place dans son laboratoire d'appartenance et à cause de problèmes plus globaux de répartition dans les divers bâtiments de l'université. Finalement, c'est grâce à la disparition de son groupe de travail qu'il a pu récupérer un poste adapté à ses recherches. Une autre **condition défavorable** (6 occurrences) concerne l'absence d'évaluation des TP par les étudiants, ou tout du moins l'absence de retour aux assistants concernés sur ces évaluations. En effet, Matthieu n'a jamais vu de résultats d'évaluation au sujet de ses TP.

Pour terminer, on remarque que Matthieu n'identifie pas de lacunes spécifiques au niveau du soutien de la part de personnes ressources (0 occurrence) ou de son entourage personnel (0 occurrence), ni en ce qui concerne les possibilités de mise en pratique (0 occurrence) ou d'observation (0 occurrence). De plus, il ne parle que très peu de l'analyse qu'il fait de sa pratique (1 occurrence), indiquant seulement

⁹⁶ « je pense que j'ai été super chanceux, ils étaient vraiment cool » ; « moi j'avais un bon feeling » ; « la sympathie que je pouvais avoir avec eux »

⁹⁷ « on n'avait pas simplement un appareil de travaux pratiques qui était schématisé, donc vraiment quelque chose de concret »

⁹⁸ « c'était aussi une émulation de groupe, tu bénéficiais de la motivation, de l'envie de chacun »

qu'il a eu « l'impression » que les étudiants s'intéressaient aux séances de TP et qu'ils comprenaient, cette impression étant avant tout fondée sur le fait qu'ils posaient des questions.

Le quatrième thème de notre grille d'analyse catégorielle rend compte de l'analyse personnelle menée par Matthieu sur divers sujets, à partir de son expérience, durant l'entretien (cf. Tableau 41 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 41 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Matthieu – partie 4. Analyse personnelle de son expérience

4. Analyse personnelle ... (menée par l'assistant lui-même lors de l'entretien)	
4.1 ... son propre apprentissage et développement	3
4.2 ... sur la thèse / le doctorat	6
4.3 ... sur le rôle de ses valeurs et de ses conceptions personnelles	0
4.4 ... sur la vie professionnelle dans le monde académique	0
4.5 ... sur la recherche scientifique	3
4.6 ... sur l'enseignement	3

Durant l'entretien, au fur et à mesure de son récit d'expérience, Matthieu a aussi mené une analyse personnelle sur divers sujets, sans que ceci soit explicitement demandé ou suscité par l'intervieweuse. Ce constat est une preuve de conceptualisation élaborée de la part de Matthieu et montre qu'il parvient à prendre de la distance par rapport à son discours concret et à tirer des réflexions plus globales à partir de son expérience.

Il développe en particulier une analyse sur **la thèse et le doctorat** (6 occurrences). Sa réflexion concerne essentiellement le côté « oscillatoire », « non continu », « non linéaire » inhérent au processus de recherche, qu'il a vécu très fortement comme doctorant. Selon les mots de Matthieu, cela se traduit par un enchaînement de périodes de progression, d'apprentissage, de motivation et de périodes de régression, de démotivation, de déprime. Il estime que de nombreux doctorants vivent à ce rythme périodique de progression et de stagnation ou même de régression, en fonction des bons ou des mauvais résultats obtenus (ou de l'absence de résultats). Pour tenir le coup, il a été fondamental pour Matthieu de « savoir que c'est oscillatoire », donc de réfléchir sur son expérience passée pour comprendre le processus vécu, ce qui lui a permis de faire preuve de patience. Aussi, sa capacité à prendre de la distance par rapport à la thèse, à identifier les mauvaises passes et à les savoir temporaires, et à reconnaître son besoin de « faire un break » ont été des actions salvatrices. Dès lors, les loisirs se sont avérés essentiels, de même que le soutien de l'entourage personnel et en particulier de sa copine, soutien qu'il décrit comme « déterminant dans la réussite ».

D'autres sujets sont abordés par Matthieu, comme son **propre apprentissage et développement** durant ses études (3 occurrences), qu'il analyse à la lumière de son expérience de doctorant. Ainsi, il se positionne par rapport à la formation universitaire très théorique qu'il a reçue, dont il estime a posteriori que ce n'était pas forcément l'idéal pour lui, qui aurait eu « plus de facilité à dépatouiller dans le concret, dans la réalité, pour ensuite venir à la théorie ». Il se dit que ça aurait peut-être été « une meilleure approche de faire un apprentissage, une école d'ingénieur, ensuite une thèse, que d'aller à l'université et puis après faire une thèse expérimentale ». Il mentionne aussi avoir réalisé, à travers ses stages et sa thèse, « que finalement il y a énormément de choses que tu apprends et comprends en mettant les mains à la pâte, en faisant, alors que quand on te fait les enseignements, quelque part tu as l'impression que ça tombe un peu du ciel, même si tu as des démonstrations ». Ses réflexions sur son propre apprentissage paraissent en adéquation avec sa vision de l'enseignement et la posture d'enseignant adoptée lors des séances de TP, où il préfère faire faire les choses aux étudiants et les questionner pour susciter leur raisonnement et leur compréhension. Il ne s'agit pas d'un rejet de la théorie, mais plutôt d'une complémentarité entre théorie et pratique et d'une conception de la pratique comme devant venir en premier et comme aidant à comprendre ensuite la théorie.

Concernant la **recherche scientifique** (3 occurrences), Matthieu met en évidence l'importance capitale de la « quête du résultat », qui va pousser le chercheur à terminer sa recherche et à investir son énergie pour « concrétiser les choses ». Cela correspond aussi à un cheminement « étape par étape », avec pour objectif de « faire quelque chose de terminé, fini, peaufiné, un article, une présentation, peu importe ».

Enfin, Matthieu mène une analyse personnelle sur l'**enseignement** (3 occurrences). Il réfléchit tout d'abord à son expérience d'enseignant : « on ne doit pas seulement avoir compris pour passer un examen, on doit avoir compris pour retranscrire et faire en sorte que les autres comprennent ». Ceci montre bien la rupture entre le statut d'étudiant uniquement responsable de son propre apprentissage et de sa propre réussite universitaire et le statut d'enseignant responsable – jusqu'à un certain degré – de l'apprentissage des étudiants. Le niveau de responsabilité est complètement différent, ce qui engendre un investissement aussi très différent⁹⁹. Par ailleurs, Matthieu évoque aussi son rôle d'enseignant : « Si on a envie que les personnes soient attentives et qu'elles repartent avec un bagage [...] ça demande aussi quelques techniques et un investissement personnel pour les motiver, les intéresser, et les forcer un peu à avoir envie de repartir avec de la connaissance ». Ceci montre bien la responsabilité que Matthieu donne à l'enseignant de s'engager activement pour expliquer la matière aux étudiants et pour susciter leur intérêt pour cette matière. Enfin, il estime que « ça manque quand même de formation à l'enseignement » à l'université, même si ce commentaire ne traduit pas vraiment un besoin de sa part,

⁹⁹ « Donc c'est pas vraiment la même démarche et moi ça m'a demandé beaucoup plus d'investissement [...], de révision sur mes connaissances et même de compréhension. »

mais correspond plutôt à son observation que certaines personnes « sont très mauvaises pour l'enseignement ».

En revanche, Matthieu n'aborde pas directement le rôle de ses valeurs et de ses conceptions personnelles dans le cadre de son travail (0 occurrence), ni la vie professionnelle dans le monde académique (0 occurrence).

7.2.2.3 Bilan des compétences de Matthieu

Dans le questionnaire correspondant à la partie quantitative de la recherche, Matthieu a mentionné les compétences de recherche suivantes : communication des résultats, compétences d'analyse et compétences d'organisation (autonomie). Pour l'enseignement, il a indiqué être capable de planifier les séances de TP, ainsi que d'encadrer les étudiants et de susciter leur intérêt pour la matière.

Au cours de l'entretien, Matthieu déclare avoir développé des compétences techniques (utilisation d'instruments) et des compétences de recherche (analyse des données) ; il explique aussi se sentir plus à l'aise pour faire des présentations orales et avoir augmenté ses exigences face à lui-même et à son travail. Au niveau pédagogique, Matthieu exprime avoir appris à susciter l'intérêt et la motivation des étudiants pour les TP, à accompagner les étudiants dans leurs apprentissages par le questionnement et à tirer parti du travail en petits groupes et de son statut d'assistant pour établir un climat chaleureux avec les étudiants. Il mentionne également les compétences transversales suivantes : patience et ténacité, anglais scientifique, collaboration, capacité d'apprentissage et d'adaptation, communication et présentation, adaptation à l'auditoire, intelligence relationnelle, organisation et efficacité.

Dans le questionnaire d'auto-évaluation rempli à la fin de l'entretien, Matthieu déclare avoir pleinement acquis et pouvoir mettre en œuvre de manière totalement autonome (échelon 3) les deux compétences d'enseignement suivantes : choisir et utiliser des médias et des moyens de communication variés dans son enseignement ; susciter et soutenir la motivation des étudiants. Pour la recherche, il s'agit des six items suivants : planifier une recherche en formulant les buts et les étapes du projet et en priorisant les activités ; comprendre et appliquer les méthodes de recherche (récolte, analyse et interprétation des données) ; utiliser les technologies de manière efficace ; présenter et défendre de manière claire et constructive son projet de recherche et ses résultats ; présenter des communications (présentations, posters, tables rondes, etc.) à partir de ses recherches ; présenter oralement de manière claire et adaptée à l'audience. Matthieu a également coché l'échelon 3 pour les deux compétences suivantes liées au travail en équipe et en réseau : s'engager dans la vie académique de son institution (p. ex. en participant à des commissions, des conseils, etc.) ; contribuer efficacement aux tâches académiques qui lui reviennent (recherche, enseignement, administration). Quant au

domaine du développement professionnel et de la gestion de la carrière, il s'agit des trois items suivants : analyser son expérience et en tirer parti pour progresser et s'améliorer ; démontrer sa volonté et sa capacité à apprendre et à développer ses compétences ; réfléchir sur la transférabilité de ses compétences à d'autres environnements de travail.

A noter que Matthieu a coché beaucoup d'autres items du questionnaire d'auto-évaluation sur l'échelon 2 – ce qui signifie qu'il estime avoir développé ces compétences, mais pas de manière totalement autonome – et ce dans tous les domaines proposés : six items pour l'enseignement, dix items pour la recherche, six items pour le travail en équipe et en réseau, et six items pour le développement professionnel et la gestion de la carrière.

Enfin, au niveau de l'enseignement, il est intéressant de relever que Matthieu a coché quatre items sur l'échelon 0, indiquant qu'il s'agit partiellement d'activités qu'il n'a pas eu l'occasion de réaliser (p. ex. encadrer des étudiants lors de travaux écrits, évaluer les apprentissages des étudiants, conseiller les étudiants). En effet, son expérience pédagogique se limite à des séances de TP avec une matière prédéfinie, du matériel spécifique à utiliser, et aucune responsabilité d'évaluation des apprentissages des étudiants. On peut donc dire que Matthieu se sent (très) compétent pour les activités pédagogiques qui lui ont été confiées et que ses « lacunes » sont plutôt dues au fait qu'il n'a pas eu l'occasion d'expérimenter tous les aspects de l'enseignement dans le cadre de son assistantat.

Notons pour terminer que Matthieu n'a coché aucun item sur l'échelon 0 pour les trois autres domaines de compétence proposés (recherche, travail en équipe et en réseau, développement professionnel et de la gestion de la carrière).

En résumé, il apparaît au travers des diverses prises de données que Matthieu estime avoir développé des compétences dans de nombreux domaines au cours de son assistantat et de son doctorat. La recherche, qui a constitué son activité principale durant son engagement comme assistant, représente un domaine de progression très important. La plupart des items relatifs à cette dimension proposés dans le questionnaire d'auto-évaluation ont été cochés sur l'échelon 2 ou 3 ; de plus, durant l'entretien, Matthieu a cité plusieurs exemples de compétences scientifiques et a exprimé se sentir plus à l'aise dans son rôle de chercheur. L'enseignement constitue aussi un domaine de développement pour Matthieu, qui a pu réfléchir à sa vision de l'enseignement et construire une véritable posture d'enseignant ; toutefois, son expérience se limitant au cadre restreint des travaux pratiques, plusieurs compétences pédagogiques restent à développer. Pour finir, Matthieu s'estime (très) compétent dans le domaine du travail en équipe et en réseau ainsi qu'au niveau de son développement professionnel et de la gestion de sa carrière. Durant l'entretien, il a d'ailleurs fourni plusieurs exemples de compétences transversales qui pourraient être transférées dans sa pratique future, comme la collaboration, la capacité d'apprentissage et d'adaptation ou l'intelligence relationnelle.

7.2.2.4 Analyse

Suite à la présentation détaillée de ces résultats, nous allons maintenant apporter des éléments de réponse aux différentes questions de recherche en considérant le cas de Matthieu. Certaines données issues du questionnaire et permettant de compléter l'analyse seront également présentées. Matthieu a rempli le questionnaire en avril 2011 et participé à l'interview en février 2012. La situation a donc évolué dans l'intervalle, amenant des variations dans ses réponses, par exemple au niveau des projets professionnels envisagés, comme nous le verrons ci-dessous.

Quel sens Matthieu donne-t-il à son parcours et à son expérience de l'assistantat ?

L'étude quantitative nous renseigne sur les motivations de Matthieu à postuler pour l'assistantat et à s'engager dans une thèse (questions 14 et 16 du questionnaire). Concernant ses motivations pour l'assistantat, Matthieu exprime en premier lieu l'importance des buts de carrière et de socialisation professionnelle (il a coché la case « Tout à fait » (+2) pour 3 items correspondant à ce type de buts¹⁰⁰). Il évoque aussi des buts d'apprentissage (2 items¹⁰¹). Matthieu indique encore le fait qu'on lui ait proposé une place d'assistant comme important (but pragmatique). Concernant ses motivations à commencer le doctorat, Matthieu évoque surtout des buts de carrière et de socialisation professionnelle (3 items¹⁰²). Les buts d'apprentissage semblent moins centraux (1 seul item¹⁰³) pour lui. Il mentionne enfin le fait que le doctorat faisait partie de son cahier des charges, il ne s'est donc jamais posé la question de commencer une thèse ou pas, d'autant plus qu'il a collaboré dès le départ à un projet européen dans le cadre duquel sa thèse s'insérait. De même, ses activités pédagogiques étant prévues dans son cahier des charges, il a donc fait son travail du mieux possible, en faisant preuve d'engagement professionnel et avec plaisir.

Suivant ses réponses au questionnaire, il apparaît que Matthieu a envisagé différents projets professionnels après son assistantat : poursuivre une carrière dans une université ou une haute école, faire de la recherche, travailler dans le secteur privé ou encore créer sa propre entreprise. A ce moment-là, il mentionnait la carrière universitaire comme priorité. Lors de l'entretien, il déclare se voir plutôt travailler en entreprise, dans un bureau de recherche et développement, ou alors envisager un post-doctorat. Ainsi, même si les buts de carrière semblent constituer des motivations importantes pour Matthieu – il les cite tant pour expliquer sa postulation comme assistant que pour justifier le

¹⁰⁰ **J'étais intéressé-e par l'enseignement universitaire et le contact avec les étudiant-e-s. ; Ce poste me permettait de conjuguer recherche et enseignement. ; J'ai envisagé ce poste comme un bon début en vue d'une carrière académique.**

¹⁰¹ **Je voulais acquérir une expérience professionnelle. ; Je voulais développer des compétences.**

¹⁰² **Je voulais améliorer mes chances ultérieures d'insertion et/ou de carrière professionnelle. ; Je souhaitais acquérir des qualifications supplémentaires/un diplôme avancé. ; Je voulais augmenter mes chances d'avoir un revenu plus élevé dans la suite de ma carrière.**

¹⁰³ **J'avais envie de continuer ou de reprendre mes études.**

début de son doctorat – il semble que ses projets professionnels ne soient pas encore très clairement définis, hésitant entre le secteur public et privé, entre la recherche et d'autres activités. On ne peut donc pas vraiment dégager de fil conducteur dans le parcours de Matthieu, ni identifier un projet de carrière ayant constitué un but ultime et l'ayant guidé depuis le début. Notons toutefois que la carrière académique est mentionnée au moment du questionnaire à la fois dans les buts poursuivis au moment de commencer l'assistantat et comme projet professionnel prioritaire, même si elle n'est plus évoquée au moment de l'entretien. Quant à la recherche, elle semble être une constante dans les différentes prises de données, même si d'autres idées sont aussi évoquées.

Quoi qu'il en soit, le cas de Matthieu montre bien que les assistants ne rêvent pas tous uniquement de carrière académique et qu'ils ne sont pas nécessairement guidés par un projet précis, ni au début, ni à la fin de leur assistantat. On remarque aussi que les emplois envisagés peuvent fortement varier au cours de l'assistantat, au fil du temps et au gré des expériences individuelles. A noter par ailleurs que la fin de l'engagement, qui correspond généralement à la fin de la thèse, représente une phase critique : il s'agit en même temps de terminer, déposer et soutenir la thèse et d'anticiper la suite, ce qui implique de boucler sa recherche tout en définissant un projet concret et en réglant les aspects pratiques y relatifs (demande de bourse pour un post-doctorat, recherche d'emploi, postulations, négociations, etc.).

Dans ses réponses au questionnaire, Matthieu se disait (moyennement) satisfait de son travail comme assistant diplômé (il a coché la case « +1 » pour l'item « Il correspond à l'idée que je m'étais forgée de l'assistantat avant le début de mon engagement » et la case « 0 » pour l'item « Il correspond à ce que j'avais rêvé de faire après mes études » à la question 22). En cela, il rejoint la moyenne des répondants de l'étude quantitative. Concernant le premier item, cette réponse reflète assez bien l'expérience que Matthieu a partagée durant l'entretien. En effet, il explique avoir grandement apprécié ses tâches d'enseignement et beaucoup appris durant sa thèse et raconte de nombreux épisodes positifs ; néanmoins, il identifie aussi quelques difficultés et quelques aspects négatifs de son expérience comme assistant.

Quant à ses activités comme assistant et doctorant, Matthieu estime que la plupart lui sont utiles pour se préparer à sa future carrière, ce qui est positif. L'enseignement des TP et la participation à des colloques comme auditeur sont les tâches jugées les plus utiles (il a coché la case « Tout à fait » (+2) pour les items correspondants de la question 48). La thèse et la collaboration à des projets de recherche, les tâches informatiques, l'organisation d'événements et la participation à des commissions et comités sont également perçues comme pertinentes (« +1 »). D'autres activités paraissent moins utiles, comme les publications et les présentations, ou encore les tâches annexes pour le professeur (« 0 »). Finalement, Matthieu ne perçoit aucune de ses activités comme inutile, contrairement à de nombreux assistants. On peut penser que c'est dû au fait qu'il n'est pas surchargé par l'enseignement et qu'il ne doit effectuer que peu de tâches annexes. Sa situation apparaît comme plutôt favorable du

point de vue des activités qui lui sont confiées, toutes étant perçues comme utiles et réparties de manière proportionnée dans son emploi du temps. Nous verrons par la suite que ces activités bien ciblées lui ont permis de réaliser de nombreux apprentissages et de développer des compétences sur les plans tant scientifique que pédagogique. Notons que ces remarques rappellent les constats tirés par rapport au cas de Laura, elle aussi assistante en Faculté des Sciences.

Quelles stratégies de développement professionnel Matthieu met-il en œuvre ?

Les données quantitatives recueillies par le biais du questionnaire montrent que, en cas de difficultés dans le domaine de la recherche (question 26), Matthieu se débrouille volontiers par lui-même, en menant une réflexion personnelle et en utilisant les connaissances et compétences déjà possédées, ainsi qu'en consultant des ressources documentaires variées. Ces réponses correspondent aux tendances générales identifiées au sein de l'échantillon de l'étude quantitative. Dans l'entretien, il met surtout en évidence le rôle de ses collègues de l'institut, qui lui ont fourni une aide et un soutien précieux. Il souligne aussi le climat collaboratif qui régnait, insufflé par le directeur de l'institut.

Au niveau pédagogique (question 28), Matthieu tend également à se débrouiller par lui-même : il mène une réflexion personnelle et mobilise ses connaissances et compétences propres. De plus, comme la majorité des autres répondants au questionnaire, il sollicite volontiers ses pairs et collègues en cas de difficultés liées à l'enseignement. En effet, le fait de travailler en binômes pour les travaux pratiques (TP) constitue selon lui une condition favorable, car cela permet d'observer un collègue en action durant les séances et de le solliciter avant ou après en cas de question. Matthieu n'a en revanche jamais fait appel à la personne responsable des TP, même si celle-ci était selon lui disponible, car il n'en a pas ressenti le besoin.

Qu'en est-il du recours aux offres institutionnelles de soutien aux activités d'enseignement et de recherche ? Cela fait-il partie des stratégies de développement professionnel de Matthieu ? Comme la majorité des répondants de notre échantillon quantitatif, il n'a pris part à aucun dispositif de soutien à l'enseignement. Dans le questionnaire (question 34), il n'a coché aucun item pour expliquer les raisons de sa non participation. Durant l'entretien, il reste aussi plutôt vague sur la question. Néanmoins, il explique à plusieurs reprises qu'il se sentait assez bien préparé pour les tâches pédagogiques qui lui étaient confiées et que les ressources nécessaires en cas de difficulté étaient présentes dans son entourage direct. Il n'a donc pas ressenti le besoin de prendre part à des offres formelles pour l'enseignement.

Concernant les dispositifs de soutien à la recherche, Matthieu n'a pas non plus participé à un programme doctoral ou à un programme de mentoring. En cela, il se distingue de la majorité des répondants de l'étude quantitative déclarant avoir déjà participé à une offre formelle de soutien aux activités scientifiques. Comme obstacle (question 39), Matthieu a coché dans le questionnaire l'item

« À ma connaissance, aucune offre n'existe ». Au cours de l'entretien, il explique effectivement n'avoir reçu aucune information sur les dispositifs existants pour les doctorants. A nouveau, Matthieu estime avoir pu se débrouiller avec les ressources disponibles sur son lieu de travail, parmi lesquelles ses collègues et ses superviseurs. Il relève à ce propos l'importance des « group meetings » organisés au sein de l'institut et des rencontres périodiques avec les divers partenaires du projet européen dans lequel il a fait sa thèse. Ces dispositifs non formels se sont révélés très importants pour Matthieu.

Quels sont les produits du développement professionnel de Matthieu ?

Au cours de l'entretien, Matthieu évoque de nombreux apprentissages et progrès réalisés durant l'assistantat. Il parle en priorité de son développement au niveau de la recherche et de l'enseignement. Divers types d'indicateurs peuvent être mis en évidence dans le domaine de la recherche, en particulier l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle comme chercheur et de l'expertise scientifique ainsi que le développement de compétences techniques et scientifiques. Au niveau de l'enseignement, on peut identifier surtout le développement de compétences pédagogiques dans le contexte spécifique des TP. Rappelons que l'importance du développement des compétences pédagogiques et scientifiques a été mise en évidence dans le bilan des compétences de Matthieu, établi à partir des différentes prises de données effectuées à ce sujet. Il s'agit donc pour Matthieu de produits centraux de son assistantat.

Dans un registre plus personnel, Matthieu mentionne le développement de compétences transversales, issues avant tout de sa pratique de recherche. Il explique aussi avoir acquis des connaissances générales sur divers sujets.

Un autre aspect évoqué par Matthieu concerne le développement de son identité professionnelle d'enseignant et de chercheur. Au niveau pédagogique, cela se traduit par une réflexion approfondie sur l'enseignement universitaire et les rôles respectifs de l'enseignant et des étudiants ainsi que par le développement de sa propre posture d'enseignant. Comme chercheur, Matthieu note une différence fondamentale par rapport au temps des études : durant son doctorat, il explique s'être davantage identifié à ce qu'il faisait et s'être réellement approprié son objet de recherche, ce qui l'a conduit à être plus méticuleux et plus exigeant par rapport à la qualité de son travail.

Quelles sont les conditions du développement professionnel de Matthieu ?

Matthieu a indiqué dans le questionnaire qu'il ne se sentait que moyennement préparé pour ses activités d'enseignement (il a coché la case « 0 » pour cet item à la question 24) et plutôt mal préparé pour ses activités de recherche (il a coché la case « -1 » pour cet item). Pourtant, durant l'entretien, il mentionne le rôle bénéfique de son expérience antérieure dans l'enseignement et explique qu'il a fait

face à ses missions pédagogiques sans difficultés particulières et avec beaucoup de plaisir. Il semble donc que, malgré un sentiment de compétence moyen au départ, Matthieu ait su s'adapter rapidement à un nouveau contexte d'enseignement. Au niveau de la recherche, c'est surtout le décalage entre sa formation antérieure très théorique et sa thèse expérimentale et très pratique qui a posé problème à Matthieu. Mais au fil du temps et grâce au soutien de ses collègues, il a pu combler ses lacunes et mener à bien son projet.

D'ailleurs, lorsqu'il évoque le rôle de ses pairs et collègues pour la recherche, Matthieu se dit très satisfait des possibilités d'échange et de soutien mutuel. Il mentionne en particulier l'utilité des « group meetings » organisés par son chef et l'ambiance conviviale et collaborative promue par ce dernier au sein de l'institut. Pour l'enseignement, Matthieu raconte avoir pu facilement échanger avec ses collègues dans le cadre des séances de TP.

Matthieu évoque également le soutien des personnes ressources du service informatique par rapport à son mandat comme correspondant informatique ainsi que le soutien de son entourage personnel, qu'il décrit comme essentiel dans la réussite du doctorat.

L'ambiguïté marque en revanche assez clairement la relation de Matthieu avec ses supérieurs pour la recherche. Tout en ayant assuré un encadrement minimum de ses doctorants, le directeur de thèse ne s'est pas révélé très avenant, ni très disponible. Matthieu reconnaît toutefois qu'il « trouvait une disponibilité dans les quelques jours » et qu'il pouvait vraiment débloquer un problème, « à condition que cela vienne de l'étudiant ». Il ne s'agit donc aucunement d'une supervision proactive ou d'un accompagnement bienveillant, mais bien d'un soutien ponctuel en réaction à une demande précise et concrète formulée par le doctorant. Quant au maître-assistant chargé de superviser Matthieu dans le cadre du projet européen, la relation s'est avérée compliquée ; sous des dehors sympathiques, il n'était en fait pas très engagé dans l'accompagnement des doctorants et ne s'intéressait que peu aux difficultés rencontrées par Matthieu.

Matthieu identifie plusieurs autres conditions favorables à son apprentissage et à son développement professionnel durant l'assistantat. Pour l'enseignement, le fait d'avoir eu une expérience antérieure lui a permis d'opérer un transfert de méthode et d'approche auprès des étudiants durant les TP. Le fait de travailler en binômes durant les séances permettait aussi une observation réciproque entre assistants. Matthieu mentionne encore l'importance de l'apprentissage par la pratique, utilisant comme « baromètre » essentiellement les bons contacts établis et entretenus avec les étudiants.

Ces différentes conditions positives sont en grande partie liées à la capacité de Matthieu à tirer parti de son expérience pour s'adapter à un nouveau contexte et à utiliser à bon escient les ressources disponibles. Il a aussi fait preuve d'une bonne connaissance de soi et d'une analyse pertinente du

processus de thèse comme étant oscillatoire, ce qui lui a permis de vivre plus ou moins sereinement les périodes plus difficiles de stagnation ou de régression dans la recherche. Sa capacité à relativiser l'importance de la thèse par rapport à sa vie privée a aussi été un élément important pour Matthieu, qui a su préserver des moments de détente durant son doctorat.

Enfin, il est intéressant de noter que, si Matthieu a identifié certaines de ses qualités personnelles comme ayant représenté des forces durant son assistantat, il n'a relevé aucun défaut ayant pu constituer une faiblesse, à part une certaine « naïveté » dans les relations interpersonnelles avec le maître-assistant. Cette auto-analyse favorable traduit la vision de soi positive de Matthieu dans le cadre professionnel, soit une condition favorable au développement professionnel.

Nous pouvons également relever chez Matthieu un degré relativement élevé de conceptualisation de son vécu d'assistant et de doctorant. Cela ressort dans l'analyse personnelle qu'il mène durant l'entretien à partir de son expérience. Il aborde en effet plusieurs thématiques et fournit de nombreux exemples concrets pour illustrer sa réflexion, en particulier concernant sa vision de l'enseignement et du rôle de l'enseignant.

Au niveau organisationnel, Matthieu se dit tout à fait satisfait de l'organisation de ses activités d'enseignement (travail en binômes, taille des groupes d'étudiants), malgré l'absence d'évaluations formelles des TP et de retours de la part des responsables. Pour ce qui est de la recherche, il a beaucoup apprécié de collaborer à un projet européen, car cela offrait un cadre très stimulant ; de plus, les rencontres périodiques permettaient de recevoir des coups de main réguliers et d'organiser au mieux son travail, même si ce fonctionnement créait aussi des moments de relâchement entre deux rencontres devant être compensés par des périodes plus intensives en dernière minute. Matthieu relève par ailleurs que son environnement de travail n'a de loin pas toujours été optimal, ayant dû occuper longtemps une place à l'écart de ses collègues dans un laboratoire peu adapté à ses recherches. En outre, il explique ne pas se sentir vraiment préparé pour la recherche d'emploi et souhaiterait davantage de soutien institutionnel à ce niveau-là, notamment pour rédiger des lettres de motivation et son CV.

7.2.2.5 Synthèse de l'analyse sous forme de schémas de quête

Les deux schémas présentés ci-dessous (Figure 3 p. 200 et Figure 4 p. 201) permettent de **synthétiser l'analyse réalisée à partir du cas de Matthieu** et de **saisir la dynamique de son développement professionnel** durant son assistantat.

Le premier schéma (Figure 3) présente la situation relative à la **recherche**. En tant que sujet de la quête, Matthieu poursuit **deux buts complémentaires** : le premier, très concret, consiste à mener à bien sa thèse dans le cadre proposé et jugé stimulant (un projet européen) ainsi qu'à acquérir une expérience professionnelle après les études ; le second but est de nature plus personnelle, car il s'agit aussi pour Matthieu de vivre une expérience personnelle enrichissante, à même de stimuler sa « maturation intellectuelle », grâce à un projet correspondant à ses intérêts, tant par le thème que par la méthode de recherche.

Le schéma met ensuite en évidence le **rôle ambivalent de certains acteurs**. Ainsi, le directeur de thèse de Matthieu, par ailleurs directeur de l'institut, est reconnu pour insuffler une philosophie de collaboration au sein du laboratoire, pour organiser des « group meetings » utiles et pour « débloquer » efficacement les problèmes si la demande lui en est adressée ; en revanche, Matthieu estime qu'il n'est pas très disponible et, surtout, pas du tout proactif à l'égard des doctorants, qui doivent toujours faire eux-mêmes le pas de le solliciter. Quant au maître-assistant chargé de la superviser, il s'avère plus disponible, mais pas du tout bienveillant et très peu empathique, ce qui rend la relation compliquée. En outre, Matthieu lui-même, avec ses diverses caractéristiques personnelles, joue un rôle souvent positif, mais aussi parfois négatif, dans le processus ; concernant sa formation antérieure très théorique, il était conscient que cela lui poserait des obstacles pour faire une thèse expérimentale, mais il indique avoir fait ce choix à dessein, car cela correspond tout à fait à la manière dont il aime apprendre et travailler. D'autres acteurs sont par contre perçus par Matthieu comme ayant un **impact essentiellement positif**, à savoir ses collègues pour la recherche (doctorants et post-doctorants), avec lesquels il peut échanger et collaborer, ainsi que son entourage personnel, qui lui procure un soutien psychologique précieux et l'aide à décompresser durant son temps libre. Il identifie en outre d'autres **conditions favorables** dues à diverses sources, telles les rencontres périodiques organisées dans le cadre du projet européen. À l'inverse, la disparition progressive de son équipe de recherche suite au départ du directeur de l'institut et le fait d'avoir dû travailler pendant un moment dans un laboratoire inadapté apparaissent comme des **conditions défavorables** ; Matthieu regrette aussi l'absence d'information sur les programmes doctoraux organisés dans son domaine, ainsi que le manque de soutien de l'université pour préparer la transition vers la carrière professionnelle.

Ces diverses conditions, ainsi que la manière dont Matthieu les perçoit et les interprète, l'amènent à mettre en œuvre une série de stratégies de développement professionnel, en l'occurrence uniquement des **stratégies positives** lui permettant d'avancer et de progresser. Par exemple, il tire parti de la philosophie d'entraide en vigueur dans son équipe pour solliciter ses collègues en cas de question. De même, il profite des nombreuses possibilités qui lui sont offertes de participer à des congrès pour y présenter des communications orales, exercice dans lequel il devient de plus en plus à l'aise. Il apprend aussi à solliciter ses deux superviseurs – le professeur et le maître-assistant – en fonction du problème rencontré et de la personnalité de chacun. Il faut encore souligner que **les stratégies positives mises en place par Matthieu sont en adéquation (alignement) avec les buts poursuivis ;**

en d'autres mots, il se donne les moyens d'atteindre les objectifs visés, en mettant en œuvre les actions nécessaires et en diversifiant les stratégies de développement professionnel utilisées.

Pour terminer, le schéma montre que Matthieu est à la fois le **destinataire positif et négatif** de son expérience de l'assistantat, à travers les stratégies mises en place et les conditions liées au contexte dans lequel il évolue. Au niveau des résultats, son développement professionnel est constitué de **produits positifs** et de **produits négatifs**. Les premiers (p. ex. expertise scientifique sur son domaine de thèse, compétences de recherche, compétences transversales) **offrent des réponses aux buts poursuivis dans la quête et les renforcent**. Quant à certains produits négatifs (sentiment de frustration et d'isolement suite à la disparition du groupe de recherche), ils découlent directement de l'expérience de Matthieu, qui a subi cette situation sans pouvoir faire quoi que ce soit ; concernant d'autres résultats négatifs (incertitude par rapport à ses projets professionnels), on peut faire l'hypothèse qu'ils sont dus non seulement au manque d'encadrement institutionnel pour aider les doctorants à clarifier les options de carrière à leur disposition, mais aussi à l'absence, chez Matthieu, d'un but de carrière précis tout au long du doctorat.

Le second schéma relatif à l'**enseignement** (Figure 4) met en évidence **trois buts complémentaires** poursuivis par Matthieu dans le cadre de ses activités pédagogiques. Au départ, il a perçu l'enseignement comme faisant partie de son cahier des charges ; il s'agissait donc essentiellement de faire le travail qui lui était demandé, à savoir donner des séances de travaux pratiques. Mais très vite, un deuxième but a émergé : il n'était pas seulement question de faire son travail, mais de bien le faire, afin de permettre aux étudiants d'apprendre et parce qu'il était content de se voir confier des tâches d'enseignement. Enfin, ces activités lui permettaient d'acquérir une expérience professionnelle au niveau pédagogique. A ce propos, on constate **une bonne cohérence entre les objectifs poursuivis dans le cadre de la recherche et de l'enseignement**. Dans l'ensemble, la configuration identifiée chez Matthieu rappelle celle de Laura, elle aussi assistante en Faculté des Sciences.

Le schéma montre ensuite le **rôle positif** que jouent **la plupart des acteurs**. Ainsi, les autres assistants chargés de donner des TP sont des interlocuteurs privilégiés pour Matthieu, avec lesquels ils peut facilement discuter ; de plus, le fait de donner les séances en binômes – un francophone et un germanophone, un novice et un plus avancé – offre des conditions idéales pour une observation réciproque bénéfique. Quant à la personne responsable des TP, elle est jugée disponible en cas de question, même si Matthieu n'a jamais fait appel à elle. Par son engagement professionnel et sa capacité à tirer parti de son expérience pédagogique antérieure, Matthieu lui-même joue un rôle positif dans le processus. Ce dernier indique aussi l'importance des étudiants, avec lesquels il a un bon contact et qui ont selon lui un bon niveau dans sa branche. Il identifie encore d'autres **conditions favorables** dues à diverses sources, comme l'organisation adéquate des TP et le bon matériel à disposition. A l'inverse, l'absence d'évaluations et de retours sur sa pratique d'enseignement crée des **conditions défavorables**.

Ces diverses conditions très largement favorables, ainsi que la manière dont Matthieu les perçoit et les interprète, l'amènent à mettre en œuvre une série de stratégies de développement professionnel, en l'occurrence uniquement des **stratégies positives** lui permettant d'avancer et de progresser. Ainsi, il fait appel à ses qualités personnelles et tente en premier lieu de se débrouiller par lui-même. L'échange avec les collègues est aussi une stratégie favorable, rendue possible notamment par la bonne ambiance qui règne entre les assistants et par la bonne organisation des TP. Comme pour la recherche, on remarque que **les stratégies positives mises en place par Matthieu sont en adéquation (alignement) avec les buts poursuivis.**

Pour terminer, le schéma montre que Matthieu est à la fois le **destinataire positif et négatif** de son expérience de l'assistantat, à travers les stratégies mises en place et les conditions liées au contexte dans lequel il évolue. Au niveau des résultats, son développement professionnel est constitué de **produits positifs** et de **produits négatifs**. Les premiers (p. ex. développement de compétences pédagogiques, construction de sa posture et de son identité professionnelle d'enseignant, développement de sa vision de l'enseignement universitaire) **offrent des réponses aux buts de la quête et les renforcent**. Quant aux produits négatifs (obligé de se fier à son seul jugement concernant son enseignement), peu nombreux, ils ne semblent pas vraiment perturber Matthieu et **ne mettent par conséquent pas en péril la poursuite des objectifs visés.**

Figure 3 : Schéma de quête de Matthieu (recherche)

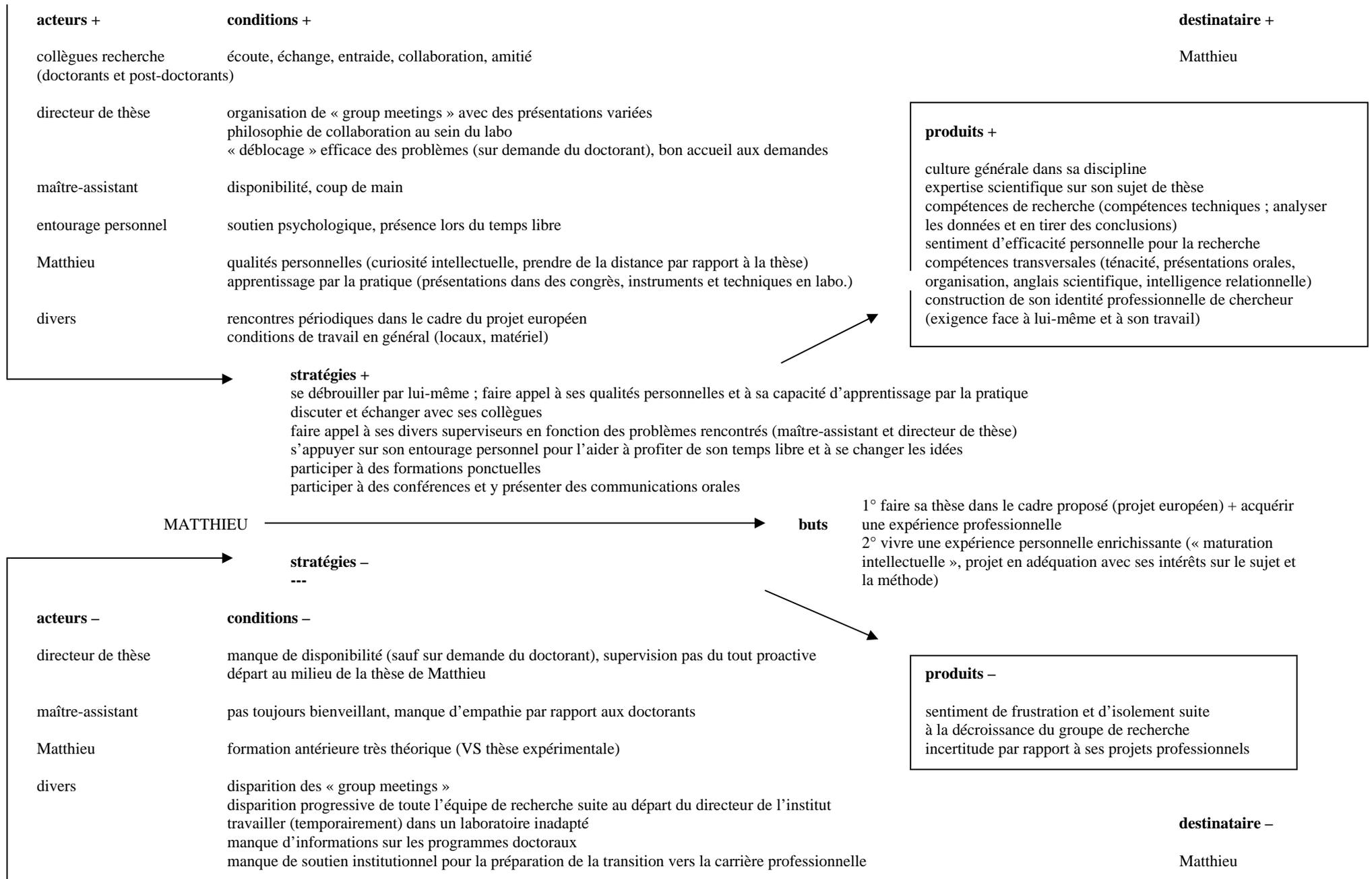
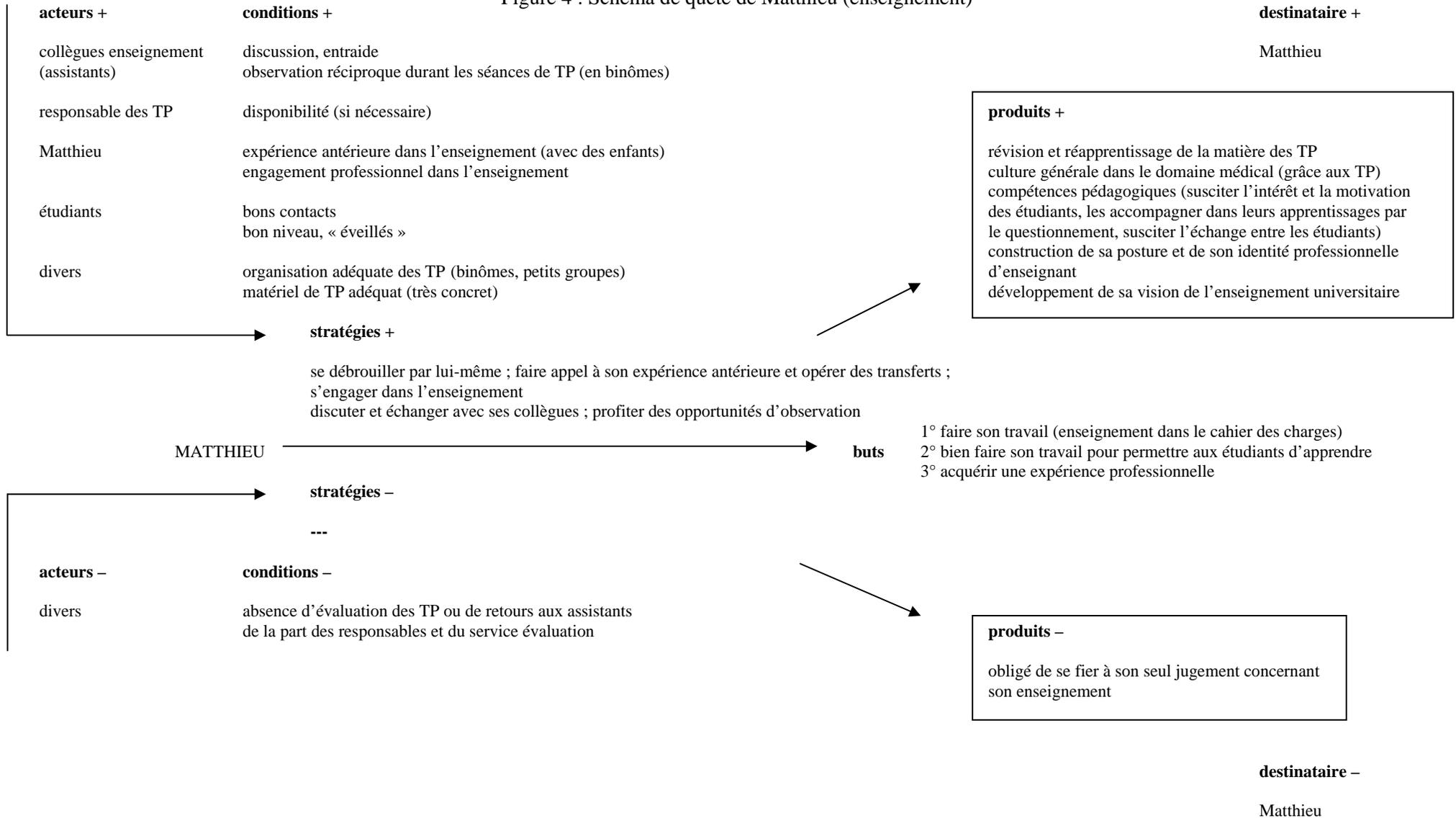


Figure 4 : Schéma de quête de Matthieu (enseignement)



7.2.2.6 Validation de l'analyse

Ces deux schémas ont été soumis à Matthieu lors de l'entretien de validation intersubjective (cf. chapitre III – Méthodes de recherche) et celui-ci a validé les analyses réalisées. Il les a trouvées « assez juste » et a estimé que rien ne manquait ; il ne s'est pas déclaré surpris de voir cette représentation visuelle et cette interprétation de sa situation. Cette nouvelle rencontre a aussi été l'occasion pour Matthieu de nous faire part des évolutions depuis le premier entretien et de ses projets d'avenir.

Au niveau de la recherche, il estime a posteriori que le départ de son directeur au milieu de sa thèse a pu avoir, malgré les désagréments et perturbations, un côté positif, l'obligeant à entreprendre des démarches plus ciblées auprès de son superviseur, car ne pouvant plus compter sur le fait qu'il soit régulièrement présent au laboratoire et donc facilement atteignable. Au moment où nous nous rencontrons pour la seconde fois, Matthieu est en train de terminer la rédaction de sa thèse, qui a pris plus de temps qu'escompté. Afin de préparer la transition professionnelle après la soutenance, il a pris part à deux ateliers gratuits destinés aux étudiants de tous niveaux : le premier était organisé sur un demi-jour à l'Université de Fribourg par le service de conseil social et subsides d'études¹⁰⁴ ; le deuxième était un atelier de coaching d'une durée de six jours organisé par l'œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO). Tous deux lui ont permis de mieux cibler les domaines d'activité qui l'intéresseraient et de préparer plus efficacement son CV et ses postulations. Dès lors, Matthieu a clarifié ses souhaits au niveau professionnel, qui étaient jusque-là assez flous : il aimerait en fait travailler dans le domaine du développement durable. Il estime que la thèse est plutôt bien reconnue dans le monde de l'industrie en Suisse, même s'il anticipe des « rattrapages » nécessaires en fonction du poste qu'il trouvera, car la thèse offre finalement une spécialisation très pointue, alors que le marché du travail valorise plutôt la polyvalence. Quoiqu'il en soit, il ne se destine plus du tout à une carrière académique, projet évoqué à l'époque où il avait rempli le questionnaire, soit deux ans auparavant.

Pour ce qui est de l'enseignement, Matthieu confirme que cela reste un domaine d'intérêt pour lui, même s'il n'aura vraisemblablement pas d'activités d'enseignement en tant que telles dans un avenir proche. Il estime toutefois que la sensibilisation pédagogique dont il a bénéficié pourrait lui être utile pour un poste comprenant des responsabilités d'encadrement et d'accompagnement d'équipes.

¹⁰⁴ <http://www.unifribourg.ch/social/fr/services/job>

7.2.3 *Le cas de Sophie*

7.2.3.1 Brève présentation

Sophie, 33 ans, francophone, est en 5^{ème} année d'assistantat et de doctorat au sein de la Faculté des Lettres. Avant cela, elle a fait une licence en sciences sociales à l'Université de Fribourg. Elle a commencé à travailler comme assistante à 100% lorsque le professeur avec lequel elle avait fait son mémoire lui a proposé une place. Entre deux, elle a fait « des petits boulots d'après licence ». Pour elle, être assistante, « c'était surtout être doctorante » et cette place a représenté « l'occasion de faire une thèse, d'avoir un salaire pour [...] faire une thèse ». Pour Sophie, la relation avec ce professeur était fondamentale : « je pense pas que j'aurais fait ni assistante, ni doctorante si j'avais pas pu le faire avec le prof avec qui je l'ai fait ». C'était vraiment « son regard » qui l'intéressait et qui l'a poussée à commencer une thèse. Elle travaille dans une équipe de quatre personnes et mentionne deux supérieurs hiérarchiques successifs, à savoir le professeur qui l'a engagée et la professeure qui l'a remplacé lorsque ce dernier eu des ennuis de santé et à dû quitter son poste. Durant sa troisième année d'assistantat, Sophie a été en congé maternité. A son retour, son professeur était en congé sabbatique, puis il a eu des problèmes de santé et a finalement dû arrêter de travailler. Après quelques mois, il a été remplacé par une professeure qui a repris la responsabilité des enseignements et la supervision des doctorants. Sophie a donc eu d'un seul coup une nouvelle supérieure hiérarchique pour l'assistantat et une nouvelle directrice de thèse.

Au départ, la thèse de Sophie, réalisée sous forme de monographie en français, était censée faire partie d'un projet soumis par son professeur. La thématique lui avait donc été « un petit peu imposée par ce projet de recherche », mais en contrepartie, il devait s'agir d'une thèse très cadrée et menée en étroite collaboration avec le professeur. Suite au refus du projet, Sophie a décidé de conserver la thématique pour sa thèse, qui se trouvait du coup isolée, sans le cadre du projet. Au moment de l'entretien, Sophie a déposé sa thèse et attend la soutenance (transition 3 « Remise de la thèse et fin » du modèle de Groneberg (2008), cf. Figure 5 p. 98 du corps de la thèse). Elle raconte avoir beaucoup présenté sa thèse dans des colloques et organisé des journées scientifiques avec son premier professeur responsable. Au niveau de l'enseignement, Sophie a donné plusieurs séminaires. Au départ, il s'agissait de séminaires d'introduction donnés en co-responsabilité avec ses collègues assistants, comprenant des lectures et des présentations par les étudiants. En parallèle, Sophie assistait son professeur dans ses séminaires à lui, de niveau licence/master : « j'avais pas mal de responsabilité, notamment dans la correction, souvent c'est moi qui faisais les feedbacks auprès des étudiants [...] lui il contrôlait toujours derrière, mais souvent c'était quand même moi qui faisais à fond ». Par la suite, après le départ de son professeur, Sophie a eu des séminaires à elle, de niveau bachelor, dont elle était

entièrement responsable¹⁰⁵ et pour lesquels elle n'était plus du tout contrôlée : « mes textes, ma bibliographie, je la faisais moi, je faisais mes polycopiés, je faisais toute mon organisation, mon évaluation ». Comme elle l'explique, l'enseignement n'était de loin pas sa tâche préférée¹⁰⁶. Toutefois, à côté des différents séminaires dans lesquels elle était impliquée à l'Université de Fribourg, Sophie a eu « l'occasion d'aller enseigner à Bordeaux deux années de suite », une expérience pédagogique qu'elle a beaucoup appréciée, comme nous le verrons plus tard. Au niveau service et administration, Sophie était responsable du site Internet de son domaine d'étude. Elle a aussi organisé des journées de formation continue pour divers publics et des goûters scientifiques pour les enfants.

Dans le questionnaire, Sophie avait indiqué souhaiter travailler dans le secteur public. Au cours de l'entretien, elle précise ses projets professionnels. Dans sa thèse, elle s'est intéressée aux adolescents et aimerait pouvoir réinvestir ce qu'elle a découvert dans un travail sur le terrain, par exemple en faisant « des programmes de prévention » ou de la formation. Ce qui l'intéresse, c'est plutôt « les gens qui sont engagés professionnellement et qui ont besoin d'outils », donc « être en lien avec les professionnels, mais pas forcément directement avec les jeunes ». Elle déclare par ailleurs très clairement qu'elle ne se « projette pas forcément dans une carrière académique », rappelant que « le côté assistantat, je vous ai dit dès le départ, moi ce qui m'intéresse, c'est la recherche, c'est [ma discipline], et c'est aussi tout l'aspect après, sur le terrain [...], pouvoir transmettre les connaissances [...] à des professionnels, à des gens qui travaillent sur le terrain, à des profs ».

7.2.3.2 Analyse catégorielle de l'entretien de Sophie

Le premier thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne l'expérience de l'assistantat (cf. Tableau 42 ci-dessous). Certains éléments ont été utilisés dans la présentation de Sophie et de sa situation professionnelle (1.1 motivations pour postuler, 1.2 activités réalisées et 1.7 projets professionnels). Nous allons donc nous concentrer maintenant sur les autres aspects du tableau, en détaillant essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

¹⁰⁵ « Et c'est là où j'ai pu vraiment monter du coup mon séminaire »

¹⁰⁶ « Franchement, l'enseignement, pour moi, c'est pas l'extase. » ; « contrairement à certains de mes collègues assistants, moi je dois avouer que c'est pas trop mon truc » ; « L'enseignement, j'ai toujours été un peu dans une relation d'amour-haine. » ; « en même temps, il y a quand même toujours aussi de belles surprises, je dis pas que j'ai pas eu de plaisir, mais [...] moi ça me manque pas »

Tableau 42 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Sophie – partie 1. Expérience de l'assistantat

1. Expérience de l'assistantat	
1.1 Motivations pour postuler	3
1.2 Activités réalisées	2
1.2.1 Activités d'enseignement	12
1.2.2 Activités de recherche	9
1.2.3 Activités d'administration / service	2
1.2.4 Autres activités	2
1.3 Difficultés rencontrées	
1.3.1 Sujets d'inquiétude	1
1.3.2 Questions que les assistants se posent	1
1.3.3 Expériences négatives	7
1.4 Aspects positifs	
1.4.1 Expériences positives	3
1.4.2 Utilité de l'assistantat	0
1.4.3 Satisfactions personnelles	2
1.5 Besoins ressentis	16
1.6 Pistes d'amélioration	
1.6.1 Pistes d'amélioration individuelles	0
1.6.2 Pistes d'amélioration institutionnelles	2
1.7 Projets professionnels	4

Lorsqu'elle raconte son expérience de l'assistantat, Sophie parle beaucoup des **besoins** ressentis par le passé ou de ses **souhaits** pour l'avenir (16 occurrences). Les besoins principaux évoqués durant l'entretien sont très étroitement liés à la phase que Sophie vit à ce moment-là, à savoir préparer la publication de la thèse qui doit suivre la défense ainsi que la carrière future. Concernant la publication, elle se trouve assez démunie : « j'aimerais publier ma thèse, et je sais pas du tout comment m'y prendre [...] je trouve pas du tout l'encadrement pour ça » ; selon elle, il s'agit d'une lacune institutionnelle, car aucun service universitaire qu'elle est allée voir ne peut l'aider à publier sa thèse, ce qui représente une perte de potentiel, tant pour les jeunes docteurs que pour l'institution elle-même. Pour ce qui est de la carrière, Sophie explique qu'elle aurait besoin d'aide de personnes ressources pour cibler des postes auxquels elle pourrait s'intéresser et apporter quelque chose, en fonction de son profil et de sa thèse : « il n'y a personne qui a ni un réseau, ni une expérience dans le domaine [...] ou dans le genre de structure où mon expertise pourrait s'inscrire ». Elle estime que les jeunes docteurs sont « vraiment un peu lâchés dans la nature », même si des cours ponctuels sont organisés, car ceux-ci ne répondent pas vraiment aux besoins réels.

Plus tôt dans le processus de thèse, Sophie explique qu'elle a eu beaucoup besoin d'échanger sur sa recherche, avec des collègues du département et d'autres doctorants¹⁰⁷. Puis, à la fin, c'était l'inverse : « j'avais plus envie d'inputs de personne à part ma prof, donc voilà, où je devais vraiment me faire ma bulle ». On voit donc bien que le besoin d'échange est très individuel et dépend aussi des phases de la recherche. Pour se préparer à mener sa thèse, Sophie a assisté à plusieurs reprises à des défenses de thèse d'autres doctorants, pour se rendre compte de ce que ça représentait. Elle a aussi suivi un cours de bureautique avec Word, pour « avoir un peu des outils pour rédiger, pour la mise en page ».

Finalement, à la fin de son assistantat, elle identifie une lacune dans son parcours, liée à la collaboration, au travail en équipe, « tout l'aspect aussi de négociation par rapport à ça ». Car même s'il y a eu des échanges et une co-responsabilité pour certains séminaires, « c'est quand même un truc où on est toujours assez seul ». Sophie n'a donc pas l'impression d'avoir vraiment collaboré avec ses collègues, c'était plutôt une répartition du travail, plutôt de type coopération que collaboration.

Sophie raconte également plusieurs **expériences négatives** ayant marqué son parcours (7 occurrences), notamment la difficulté à se remettre dans le bain suite à son congé maternité¹⁰⁸, d'autant plus que son professeur était alors en congé sabbatique, puis la difficulté liée au départ définitif de son premier professeur et au changement de superviseur pour l'assistantat et pour la thèse¹⁰⁹. Mais le thème qui revient le plus souvent dans le discours de Sophie concerne la solitude liée au processus de thèse : « un des trucs qui m'a fait le plus souffrir dans tout ce parcours, c'est vraiment la solitude. Enfin moi, j'ai passé tellement de journées seule chez moi, en training, à écrire du matin au soir... ». C'est vraiment un côté qu'elle a trouvé pénible, « un chemin de croix solitaire », renforcé par des problèmes de communication avec sa nouvelle professeur responsable¹¹⁰.

Mais elle fait aussi état d'**expériences positives** vécues depuis le début de son assistantat (3 occurrences). Un moment très important pour Sophie a été quand sa professeure, avec laquelle la relation était assez compliquée, a lu pour la première fois une partie de sa thèse et a trouvé vraiment bien : « j'ai eu l'impression que mon travail était reconnu, que mon écriture était reconnue, qu'elle voyait enfin ce que je faisais et que je pouvais continuer, que c'était bien, j'ai vu le bout du tunnel, quoi, simplement. [...] c'était le gros soulagement [...] et puis après j'ai foncé, après c'était la ligne droite, jusqu'au bout ». Concernant l'assistantat en général, Sophie déclare avoir beaucoup apprécié son indépendance et la souplesse des horaires.

¹⁰⁷ « à un moment donné, quand j'étais vraiment à fond dans mon doctorat, j'avais tout le temps besoin d'aller poser des questions, « mais toi tu as fait comment ? », c'était plus lié au doctorat »

¹⁰⁸ « toute une période vraiment difficile pour se remettre »

¹⁰⁹ « Alors ça, ça a été vraiment dur, en fait. »

¹¹⁰ « J'étais justement dans une période un peu de grande solitude, où c'était vraiment pas facile avec ma prof déjà [...], je me sentais vraiment très très seule à ce moment-là, j'écrivais chez moi, et puis voilà. »

Elle mentionne encore deux objets de **satisfaction personnelle** (2 occurrences). D'une part, la thèse, qu'elle qualifie de « réalisation personnelle », d'« accomplissement » ; d'autre part, un bilan global positif de son assistantat, car elle estime avoir « appris quand même beaucoup de choses au final ».

On remarque enfin que Sophie n'évoque pas directement l'utilité qu'elle perçoit de l'assistantat (0 occurrence) et ne parle que peu de ses sujets d'inquiétude (1 occurrence) ou des questions qu'elle s'est posées (1 occurrence). Elle réfléchit par contre à des **pistes d'amélioration**, qui se situent au niveau institutionnel (2 occurrences) et concernent l'accompagnement des doctorants en fin de thèse ou des jeunes docteurs dans leur recherche d'emploi : « quelqu'un qui nous fait bénéficier d'un réseau [...], qui peut nous donner des indications pratiques liées à notre situation, et pas juste des clés un peu vagues, écrire un CV [...], des personnes qui verraient la situation globale, à quel besoin de la société je pourrais répondre ».

Le deuxième thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne les produits du développement professionnel (cf. Tableau 43 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 43 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Sophie – partie 2. Produits du développement professionnel

2. Produits du développement professionnel	
2.1 Apprendre des choses sur...	
2.1.1 ... son domaine d'expertise	2
2.1.2 ... des domaines divers	0
2.2 Se développer au niveau de la recherche	2
2.3 Se développer au niveau de l'enseignement	4
2.4 Se développer au niveau personnel	9
2.5 Développer son identité professionnelle	
2.5.1 Développer sa vision de soi	4
2.5.2 Développer ses plans de carrière	5
2.6 Se socialiser professionnellement	
2.6.1 Développer sa vision du monde académique	1
2.6.2 Développer sa vision de l'enseignement universitaire	0
2.6.3 Développer sa vision de la recherche scientifique	0
2.6.4 Développer sa vision de sa discipline	0
2.6.5 S'intégrer dans la communauté scientifique	3
2.7 Acquérir une expérience concrète	0
2.8 Accumuler des réalisations académiques et scientifiques	2
2.9 Produits négatifs	
2.9.1 Sentiment de stagnation	0
2.9.2 Remise en question de soi négative	2
2.9.3 Sentiment de frustration	0

2.9.4 Insécurité, doute, incertitude	4
2.9.5 Conséquences négatives concrètes	0
2.9.6 Activités et apprentissages non réalisés	6
2.9.7 Situations conflictuelles	1
2.9.8 Débordement, épuisement	0
2.10 Autres produits	14

Lorsqu'elle évoque les produits de son développement professionnel, Sophie parle en priorité de son **développement au niveau personnel** (9 occurrences), illustré par les compétences transversales suivantes : structurer et rédiger un travail¹¹¹, négociation¹¹² et synthèse. Elle explique aussi avoir augmenté son **sentiment d'efficacité personnelle**, prioritairement par rapport à elle-même. Cela se traduit par une certaine confiance en soi « de pouvoir achever quelque chose » – en l'occurrence la thèse – et la fierté d'avoir terminé avant ses collègues, elle qui nourrissait au départ des complexes par rapport aux autres et qui se sentait un peu « inférieure ». Elle a également amélioré sa connaissance d'elle-même¹¹³ et se sent « plus adulte » qu'au début de son assistantat. Elle relève en particulier qu'elle ne se laissera plus « impressionner ou marcher sur les pieds », qu'elle ne sera plus « déférente avec les gens », qu'elle a appris à « [se] positionner, [se] vendre, [se] placer ».

Au niveau de ses **connaissances**, Sophie indique avoir développé une expertise scientifique (2 occurrences) : elle a « compris beaucoup de choses » sur son sujet de thèse et se sent « beaucoup plus armée » face aux spécialistes de sa discipline.

On retrouve la notion de **sentiment d'efficacité personnelle** dans le domaine de la recherche (2 occurrences). En effet, Sophie estime avoir progressé à ce niveau-là, résultat de confrontations positives avec d'autres chercheurs suite à des présentations dans des colloques¹¹⁴. Pour ce qui est du développement pédagogique (4 occurrences), Sophie explique qu'après avoir donné quelques séminaires, elle était « beaucoup plus rodée » et que l'autonomie qui lui était conférée pour mener ensuite ses propres séminaires lui a permis de développer des projets pédagogiques à sa manière¹¹⁵.

Sophie évoque aussi le développement de son **identité professionnelle** (4 occurrences). Aujourd'hui, elle se sent vraiment experte dans sa discipline et elle peut aisément interagir avec d'autres spécialistes : « au début, ça m'impressionnait beaucoup, maintenant ça m'impressionne plus ». A force de côtoyer des chercheurs, des doctorants et des professeurs de son domaine, elle en a démystifié

¹¹¹ « j'ai écrit 300 pages de thèse, donc j'ai appris à écrire [...], à structurer un travail. »

¹¹² « j'ai dû négocier avec ma prof, quand même, pour lui faire accepter des choses, et pour moi-même lâcher du lest »

¹¹³ « j'ai appris quand même beaucoup de choses sur moi »

¹¹⁴ « et donc du coup, je suis ressortie vraiment avec plus de confiance »

¹¹⁵ « du coup, j'ai vraiment pu mener ma barque »

certaines aspects et a compris comment fonctionnent les gens¹¹⁶. En menant sa propre recherche jusqu'au bout, elle a gagné en confiance en elle-même. Elle se sent donc maintenant vraiment à sa place dans ce domaine, alors qu'au début elle était très intimidée et se sentait facilement « inférieure ». **L'intégration dans la communauté scientifique** représente d'ailleurs un autre produit important du développement professionnel de Sophie (3 occurrences), qui met l'accent sur les rencontres avec d'autres chercheurs et doctorants qu'elle a pu vivre durant sa thèse, donc sur la construction d'un réseau professionnel et le sentiment progressif d'appartenance à un « groupe professionnel ». Sophie indique aussi avoir reçu « de la reconnaissance » de ses pairs, alors qu'elle avait de la peine à en recevoir de la part de sa directrice de thèse, ce qui lui a donné confiance en elle-même et en son projet. La construction de son identité professionnelle d'enseignante a été un processus compliqué pour Sophie, processus qui n'a pas abouti à une solution vraiment satisfaisante. Tout d'abord, le passage au statut d'assistante lui a posé problème : « j'ai jamais tellement su comment me positionner vis-à-vis des étudiants, je trouvais que c'était difficile quand on sort soi-même de la position d'étudiant, tout d'un coup on devient assistant [...] Moi j'ai du mal, j'oscille entre une espèce d'autorité, parce que ça m'énerve, les étudiants... ». Comme on peut le constater, sa relation avec les étudiants a toujours été assez délicate, car en général les étudiants « l'énervent »¹¹⁷, elle trouve qu'ils n'en font pas assez, qu'ils ne comprennent rien, qu'ils ne participent pas suffisamment durant les séminaires et ne rendent pas de bons travaux. D'ailleurs, comme mentionné auparavant, l'enseignement n'a jamais vraiment été sa tasse de thé, cela lui inspire des sentiments assez mitigés.

Sophie a également réfléchi à son **avenir professionnel** (5 occurrences). Son souhait principal est de pouvoir valoriser tout le travail accompli dans le cadre de sa thèse : « Maintenant, c'est clair que moi j'ai un peu peur de l'avenir, de comment je vais pourvoir valoriser tout ça [...] comment trouver quelque chose qui soit épanouissant ». Comme nous l'avons déjà vu, il n'est pas si simple d'identifier les modalités selon lesquelles elle pourrait intervenir comme experte pour répondre aux besoins de la société, même si sa thèse porte sur un sujet très actuel. De façon plus générale, elle aimerait trouver un poste moins solitaire¹¹⁸, même si elle dit avoir apprécié son autonomie comme assistante. Elle est également consciente que son « rapport à l'autorité », qu'elle n'accepte pas forcément très bien, pourrait lui poser problème dans le cadre d'un futur poste¹¹⁹. En tous les cas, elle ne vise clairement pas une carrière académique : « les exemples que j'ai eus ici, franchement, ça m'a pas donné envie de devenir prof ».

¹¹⁶ « maintenant, les gens, je vois assez vite clair en eux »

¹¹⁷ « les étudiants ici, je les trouve souvent mous, et pas forcément très vifs, ou impliqués. Moi j'ai envie de les secouer [...]. Les étudiants de bachelor, j'ai l'impression que c'est un peu des gros bébés. Alors en même temps, je suis un peu dure, je me rends compte [...] »

¹¹⁸ « j'aurais plus tellement envie d'être seule comme ça »

¹¹⁹ « Et je me dis « suivant le truc que je trouve, vu le rapport que j'ai à l'autorité, ça risque de nouveau de partir en cacahuète assez vite », enfin c'est vrai que j'ai pas mal d'appréhensions par rapport à l'avenir »

Parallèlement à ces éléments positifs, Sophie identifie un certain nombre de produits négatifs, en particulier une **vision de soi défavorable** (2 occurrences) et un **sentiment de doute et d'incertitude** (4 occurrences). On peut citer par exemple le sentiment d'infériorité et les complexes que Sophie nourrissait au départ à l'égard des collègues assistants avec lesquels elle donnait des séminaires¹²⁰. Concernant la recherche, c'est avant tout la relation difficile avec sa nouvelle professeure et directrice de thèse qui l'a amenée à ne pas avoir confiance en elle-même et à remettre en question ses capacités à mener à bien son projet¹²¹. Un autre moment difficile pour Sophie a été son retour de maternité : « J'avais du mal à me remettre dans cette thèse, je me suis dit « mais dans quoi je me suis embarquée ? ». A ce moment-là, ça a été le gros vide, j'étais là « bon, je vais juste pas y arriver [...] » ».

Sophie exprime également quelques **regrets** par rapport à des activités ou à des apprentissages non réalisés (6 occurrences), parmi lesquels la collaboration et le travail en équipe¹²², les publications¹²³ et la préparation de la carrière¹²⁴. Concernant les publications, elle explique qu'elle a dû choisir entre terminer sa thèse et publier des articles, mais qu'elle n'aurait jamais réussi à faire les deux, tenant compte aussi de son cahier des charges et de ses obligations familiales.

Concernant les aspects négatifs de son expérience, Sophie relève encore la situation conflictuelle – en tout cas au départ – avec sa nouvelle directrice de thèse (1 occurrence) : « Donc ça a un peu frotté, et moi j'étais un peu dans une révolte au bout d'un moment. » Sophie explique qu'elle n'a pas très bien accepté l'arrivée de cette personne, qui a remplacé le professeur avec lequel elle avait une relation particulière, tandis que la professeure n'a pas montré grand intérêt pour le travail de thèse de Sophie, remettant même en cause certaines décisions prises au début du projet. « Le suivi, ça n'a pas été facile pour elle de reprendre, et pour moi d'accepter d'avoir cette nouvelle prof ». Après quelques épisodes conflictuels, il y a eu « une crise » lors d'un colloque interne, à la suite de laquelle les deux protagonistes ont pu exprimer leurs sentiments et mettre les choses à plat¹²⁵. A partir de là, tout a été plus simple et Sophie a pu vraiment avancer dans sa thèse en sachant que sa directrice la soutenait.

Sophie évoque encore d'**autres produits** (14 occurrences) suite à son expérience de l'assistantat. Elle retient en premier lieu le côté social, car elle a développé des relations très positives avec certaines personnes : son premier professeur, avec qui elle s'entendait particulièrement bien et qui lui a donné envie de faire de la recherche ; ses collègues assistants, dont certains sont devenus des amis proches ; d'autres doctorants, qui partageaient les mêmes problématiques qu'elle, faisant qu'elle se sentait « un

¹²⁰ « je complexais hyper vite [...], je me trouvais toujours un peu en dessous, donc c'était aussi un peu difficile, j'avais toujours peur de dire quelque chose à côté »

¹²¹ « elle me donnait juste tellement pas confiance, en fait » ; « j'avais envie de tout arrêter, j'avais pas confiance »

¹²² « ça c'est quelque chose que j'ai pas du tout appris, par exemple, à collaborer »

¹²³ « j'ai un peu un regret de pas avoir publié pendant mon doctorat [...] j'ai pas publié d'articles »

¹²⁴ « j'ai pas beaucoup investi au niveau de la carrière future »

¹²⁵ « Et suite à ça, elle m'a répondu que c'était vraiment pas son intention, de me donner pas confiance [...], elle s'est rendu compte qu'elle était maladroite [...]. Et du coup, on a été manger juste les deux ensemble, et c'était bien, parce qu'on a pu parler un peu plus calmement, et sans public aussi. »

peu moins seule ». Elle parle aussi beaucoup des différentes étapes ayant jalonné son processus de thèse et ayant représenté autant de petites réalisations lui permettant de continuer. Il y a eu par exemple les participations à des colloques : « ça m'a fait synthétiser, écrire, et en fait, ça m'a toujours servi après dans la rédaction de ma thèse ». Un autre moment clé a été le premier feedback positif de sa directrice de thèse : « et donc toutes les portes se sont ouvertes, c'était le gros soulagement ».

On remarque pour terminer que Sophie n'évoque pas de connaissances générales acquises durant son assistantat (0 occurrence). Elle parle aussi très peu, du moins directement, de sa vision du monde académique (1 occurrence), de l'enseignement universitaire (0 occurrence), de la recherche scientifique (0 occurrence) ou de sa discipline (0 occurrence). Concernant ce dernier point, elle met en revanche l'accent, comme nous l'avons vu, sur le développement d'une expertise disciplinaire et sur son sentiment d'appartenance à la communauté scientifique dans son domaine. Enfin, Sophie ne cite que très peu de produits plus concrets acquis durant son assistantat, comme une expérience concrète (0 occurrence) ou des réalisations académiques et scientifiques (2 occurrences), évoquant à ce propos seulement la thèse, néanmoins considérée comme une réalisation personnelle très importante.

Le troisième thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne les conditions du développement professionnel (cf. Tableau 44 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 44 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Sophie – partie 3. Conditions du développement professionnel

3. Conditions favorables et défavorables au développement professionnel	
3.1 Relation avec les pairs / collègues	
3.1.1 Soutien présent et adéquat de la part des pairs / collègues	8
3.1.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des pairs / collègues	1
3.2 Relation avec les supérieurs	
3.2.1 Soutien présent et adéquat de la part des supérieurs	21
3.2.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des supérieurs	7
3.3 Relation avec des personnes ressources	
3.3.1 Soutien présent et adéquat de la part des personnes ressources	0
3.3.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des personnes ressources	0
3.4 Relation avec l'entourage personnel	
3.4.1 Soutien présent et adéquat de la part de l'entourage personnel	3
3.4.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part de l'entourage personnel	3
3.5 Sentiment de préparation personnel	
3.5.1 Préparation adéquate	2
3.5.2 Manque de préparation ou préparation inadéquate	1
3.6 Mise en pratique	
3.6.1 Possibilités de mise en pratique	0

3.6.2 Manque de possibilité de mise en pratique	0
3.7 Observation / imitation	
3.7.1 Possibilités d'observation / imitation	1
3.7.2 Manque de possibilités d'observation / imitation	0
3.8 Analyse / réflexion personnelle (menée par l'assistant en situation)	
3.8.1 Mener une réflexion sur et pour sa pratique / analyser sa pratique	0
3.9 Dispositifs formels	
3.9.1 Possibilités de participation à des dispositifs formels	5
3.9.2 Non participation à des dispositifs formels	3
3.9.3 Manque de possibilités de participation à des dispositifs formels	0
3.10 Dispositifs non formels	
3.10.1 Possibilités de participation à des dispositifs non formels	10
3.10.2 Manque de possibilités de participation à des dispositifs non formels	1
3.11 Caractéristiques personnelles de l'assistant (identifiées par le chercheur lors du codage ou identifiées par l'assistant lui-même lors de l'entretien)	
3.11.1 Engagement professionnel	1
3.11.2 Buts poursuivis	1
3.11.3 Autres caractéristiques personnelles ayant représenté une force	5
3.11.4 Caractéristiques personnelles vécues comme une difficulté	10
3.12 Organisation du travail	
3.12.1 Organisation du travail adéquate	12
3.12.2 Organisation du travail inadéquate	1
3.13 Statut et rôles de l'assistant	
3.13.1 Statut et rôles adéquats	0
3.13.2 Statut et rôles inadéquats	0
3.14 Autres conditions	
3.14.1 Autres conditions favorables	5
3.14.2 Autres conditions défavorables	9

On remarque que la **relation avec les pairs et les collègues** est globalement perçue de façon très positive par Sophie (8 occurrences). Elle décrit le climat très agréable au sein du domaine, que ce soit avec les autres assistants, les maîtres d'enseignement et de recherche ou même des chercheurs invités¹²⁶. Pour la recherche, Sophie a vraiment pu échanger, avec ses professeurs et ses collègues, même si « finalement, chacun fait ses recherches ». Pour l'enseignement, elle a pu recevoir du soutien des autres assistants, même s'ils n'ont pas collaboré au sens propre. A ce sujet, elle relève un seul bémol (1 occurrence) : « il y avait quand même un peu une manière de se situer les uns par rapport aux autres », donc un certain niveau de compétition entre les assistants, qui fait qu'elle s'est parfois sentie un peu « inférieure » à ses collègues.

Lorsque Sophie évoque sa **relation avec ses supérieurs** (21 occurrences positives et 7 occurrences négatives), on remarque une grande différence entre celle qu'elle entretenait avec son premier

¹²⁶ « on était une bonne équipe d'assistants [...] c'est vraiment devenu des amis » ; « c'est quand même une équipe où il y a des gens que j'aime vraiment beaucoup [...] on s'entend tous bien, on n'a pas de problèmes hiérarchiques en notre sein »

professeur et celle qu'elle a vécue avec sa nouvelle professeure. Au début de son assistantat, elle travaillait avec le professeur qui l'avait engagée. Avec lui, c'était « vraiment une relation très particulière de confiance » et la communication se passait très bien, dans « une interaction constante et très positive ». La supervision doctorale fonctionnait aussi très bien : « il a toujours su me diriger, en dirigeant mon travail, en me remettant sur les rails, mais de manière non autoritaire, ou non paternaliste, ce qui fait que j'acceptais toujours tout ce qu'il me disait ». Grâce à lui, elle a pu vraiment bien partir dans sa thèse et poser de bonnes bases. Les problèmes ont commencé lorsqu'elle est rentrée de congé maternité : « Mon prof n'était pas là [il était en congé sabbatique], en plus il commençait à être pas bien, donc voilà, retour très difficile. Et après, ça s'est empiré parce qu'il est vraiment tombé malade, et donc du coup, en gros il a plus pu me suivre. »

C'est là que Sophie a eu une nouvelle supérieure hiérarchique. Les débuts ont été très difficiles, avec de « gros problèmes de communication » et un manque de soutien de la professeure par rapport à la thèse de Sophie, comme nous l'avons déjà indiqué auparavant¹²⁷. Suite à une « crise », qui s'est finalement révélée salvatrice, elles ont réussi à « trouver un terrain d'entente » et à « établir une bonne relation professionnelle [...] pour faire quelque chose de bien ». Le deuxième moment clé pour Sophie a été la soumission à sa directrice de tout un chapitre de sa thèse, et le feedback positif reçu lui a permis d'avancer. Au final, ces problèmes relationnels ont vraiment représenté une épreuve pour Sophie, qui y a perdu beaucoup de temps et d'énergie.

Pour l'enseignement, elle a apprécié le fait que ses deux professeurs lui laissent beaucoup de liberté et d'autonomie dans les séminaires auxquels elle participait ou qu'elle donnait seule. Au départ, elle indique avoir pu faire ses propres expériences avec son premier professeur ; ensuite, avec sa deuxième professeure, elle était « rodée », elle n'était « plus une débutante ».

Sophie indique aussi pouvoir compter sur le **soutien de son entourage personnel** (3 occurrences), à savoir son mari, ses parents et ses beaux-parents : « surtout sur la fin, quand il s'agissait de garder ma petite fille, c'est vrai que ça a été vraiment important, tout le monde a senti que là, il fallait que je finisse, qu'ils soient là ». Paradoxalement, le fait d'avoir un enfant lui a aussi permis de cadrer le temps consacré à la thèse : « à six heures, ma fille rentrait, sinon je crois que la journée ne finit pas ». Sophie explique également que, pour elle, c'était important d'avoir des amis de la même discipline, « des gens qui comprennent juste un peu ce qu'on fait ». Car selon elle, c'est un aspect parfois difficile avec l'entourage personnel (3 occurrences), c'est que les gens ne « comprennent pas bien » ce qu'on fait, quand on fait une thèse, et qu'ils ont « vite aussi un peu des a priori sur les doctorants ».

De manière générale, Sophie n'a pas ressenti de manque de **préparation** face aux tâches qui lui étaient confiées, que ce soit pour la recherche ou pour l'enseignement (2 occurrences). Aussi, « tout ce qui

¹²⁷ « Franchement, à un moment donné, avec ma prof, on a dû vraiment mettre les pendules à l'heure, parce que moi j'avais l'impression qu'elle me cassait tout le temps et qu'elle arrivait pas du tout à rentrer dans mon projet, et je lui ai dit, mais qu'elle me donnait tellement pas confiance, en fait. »

était organisation, ça ne posait pas vraiment de problème ». Par contre, elle n'était « pas forcément formée » pour ses tâches informatiques, à savoir faire le site Internet du domaine (1 occurrence). Elle a donc dû suivre « toute une formation ».

A part cette formation pour le site Internet, Sophie évoque sa participation à plusieurs **dispositifs formels** (5 occurrences), dont un cours pour Word 2010 proposé par le service informatique de l'Université de Fribourg. Elle parle aussi de manière particulièrement positive des événements liés à l'**école doctorale** à laquelle elle a pris part : « plus tellement sur les deux dernières années, mais au début, j'ai fait beaucoup, ces séminaires. J'adorais parce qu'on dormait sur place [...] J'adorais quand vraiment il y avait une place pour les doctorants, c'est-à-dire qu'on pouvait vraiment présenter, et le cadre était sympa. »

Elle n'a en revanche pris part à aucune offre de soutien à l'enseignement, parce qu'elle n'en ressentait pas le besoin, ni à un programme de mentoring (3 occurrences). Elle explique qu'elle a voulu s'inscrire à des ateliers REGARD, organisés par le service de l'égalité, mais qu'ils étaient à chaque fois complets.

Sophie décrit aussi positivement les **dispositifs non formels** auxquels elle a participé (10 occurrences). Il y avait d'une part les colloques internes de l'équipe, où « chacun venait présenter l'état de ses recherches, son travail, tout ça » et où elle pouvait aussi poser ses « questions formelles » relatives à l'enseignement. D'autre part, Sophie explique qu'elle a assisté à plusieurs soutenances de thèse¹²⁸ et participé à de nombreux colloques, seule ou avec des collègues. Tout cela lui a permis de se préparer aux futures étapes à franchir – en particulier la soutenance – mais aussi de se créer un réseau¹²⁹ et de changer périodiquement de décor¹³⁰. En présentant sa recherche dans des colloques, Sophie a également pu obtenir, de la part de ses pairs et d'experts du domaine, une reconnaissance qu'elle ne recevait pas forcément de sa directrice de thèse.

Elle mentionne encore deux autres dispositifs non formels importants : « Et puis ce qu'on avait mis en place avec d'autres collègues qui était génial, c'est qu'on a fait notre propre programme doctoral entre doctorants, sans profs, sans rien, où on était que des doctorants [...]. Et j'ai participé aussi à pas mal de séances entre doctorants de [ma discipline]. On se retrouvait à Lausanne, avec des gens de Genève, de Fribourg [...] pour discuter un texte, une école, un courant [...], et puis ensuite sur des questions aussi plus pratiques ».

¹²⁸ « soit les thématiques m'intéressaient, soit je connaissais les gens »

¹²⁹ « franchement, c'est la fête [...] c'était génial, on a rencontré [...] plein de jeunes, plein de doctorants »

¹³⁰ « ça fait du bien, je trouve, d'aller à Paris, d'aller à Bruxelles »

Au cours de sa réflexion, Sophie identifie des **caractéristiques personnelles** ayant représenté des forces durant l'assistantat (5 occurrences). Celles-ci comprennent entre autres son engagement professionnel dans ses missions pédagogiques¹³¹ et sa capacité à tirer profit de ses présentations dans des colloques pour avancer dans son travail. Elle voit aussi dans son parcours un événement particulier – à savoir sa deuxième grossesse – qu'elle a utilisé de manière positive, comme une motivation pour fournir les derniers efforts pour terminer sa thèse¹³².

Elle identifie aussi des caractéristiques personnelles lui ayant posé des difficultés (10 occurrences) : ses doutes concernant ses compétences, son manque de confiance en elle au niveau de sa thèse, ses complexes de départ par rapport à ses collègues¹³³ et sa difficulté à accepter l'autorité¹³⁴. Sophie évoque également ses contraintes familiales¹³⁵, même si le fait d'avoir un enfant l'a aussi obligée à structurer ses journées et le temps dévolu à la thèse. Elle explique encore que le fait d'habiter une autre ville l'a empêchée de profiter de certaines offres de l'université, de formation par exemple.

Sophie évoque encore l'**organisation de son travail**. De façon générale, celle-ci est jugée adéquate (12 occurrences). Concernant la recherche, Sophie estime que les choses se sont plutôt bien passées. Au tout début, avec son premier professeur, « quand on mettait en place tout le cadre exploratoire, parce que lui voulait écrire un livre, moi je voulais faire ma thèse, il y avait ce projet, donc il y avait vraiment un domaine d'intérêt très très proche ». Lors du passage à la nouvelle directrice, l'avantage a été que leurs thématiques de recherche étaient quand même assez similaires. Sophie relève aussi l'effort de sa nouvelle professeure pour alléger son horaire lors de la phase finale de rédaction de la thèse, ce qui lui a permis de pouvoir « vraiment [se] plonger » dans son travail.

Concernant l'enseignement, Sophie se dit également satisfaite de l'organisation. Elle explique qu'elle est arrivée en même temps que plusieurs autres nouveaux assistants. Les débuts ont donc été « très encadrés », il y avait toujours « une structure à respecter » pour les séminaires, et un assistant en fin de parcours qui les accompagnait pour « le choix des textes [...], les exigences, comment on évalue ». Il s'agissait donc d'un mentoring non formel entre un expert et des novices. Sophie commente ainsi ses débuts dans l'enseignement : « Je pense que là, les choses ont été pour le coup bien faites, parce que c'est vrai que commencer tout de suite toute seule, ça aurait été vraiment dur. Donc au début, ces deux premières années, c'était vraiment bien d'être avec mes collègues, parce qu'on était deux [pour chaque

¹³¹ « J'aime l'idée de transmettre [ma matière] [...] et je me bats pour ça. Franchement, je m'implique dans mes séminaires [...] parce que j'ai envie chaque fois quand même de transmettre. »

¹³² « le fait de retomber enceinte, ça a été un peu le déclic, parce que du coup, je me suis dit « bon, maintenant, c'est soit tu finis et tu deviens docteur avant d'accoucher, soit c'est fini. » »

¹³³ « Moi j'ai toujours eu beaucoup de complexes, parce que par rapport à la théorie, enfin j'ai pas fait de diplôme, par exemple, bêtement, alors que tous mes collègues ils ont un diplôme, donc ils avaient encore une étape. Moi je sortais de ma licence. »

¹³⁴ « c'est peut-être pour ça aussi que j'ai eu des problèmes avec sa remplaçante, c'est que j'ai pas mal de soucis assez vite avec l'autorité, en fait »

¹³⁵ « c'est difficile de choper une bourse, à cause de la famille » ; « j'étais dans des trucs d'organisation typiques de retour de maternité »

séminaire]. Enfin, c'était rassurant, moi je doutais encore beaucoup. » Par la suite, elle a été responsable de ses propres séminaires et là, « c'était plus vraiment encadré », elle n'a « plus jamais été contrôlée par rapport à ça ». Elle a apprécié cette autonomie qui lui était conférée, parce que ça lui a permis de « mener [sa] barque ».

Paradoxalement, le seul point négatif relevé par Sophie quant à l'organisation (1 occurrence) concerne justement le travail avec les autres assistants débutants pour les séminaires. Pour elle, qui avait tendance à « complexer hyper vite », à se sentir « toujours un peu en dessous », comme nous l'avons déjà mentionné, c'était difficile d'être toujours en comparaison avec d'autres personnes, même si elle s'entendait très bien avec ces collègues et que ce soutien lui était précieux par d'autres côtés. Comme elle le résume bien, « c'était un peu à double tranchant ». Cette situation est due à la fois à l'organisation même du travail, qui peut favoriser – parfois même inconsciemment – un climat de compétition, mais aussi à la personnalité de Sophie, qui doutait à l'époque beaucoup de ses connaissances et de ses compétences.

Sophie identifie encore d'autres **conditions favorables** (5 occurrences) à son développement professionnel. Tout d'abord, elle mentionne son expérience d'aller enseigner à Bordeaux, qu'elle a trouvée très gratifiante¹³⁶. Elle explique qu'il s'agissait surtout d'un « autre type d'étudiants, c'est-à-dire des étudiants français, des étudiants de master, des étudiants [...] très préoccupés par le terrain », donc très différents des étudiants de bachelor côtoyés à Fribourg. Elle rappelle aussi sa participation à des colloques, où elle a reçu des feedbacks positifs sur sa recherche qui contrastaient avec les retours de sa directrice de thèse¹³⁷. Au sujet des colloques, le fait de pouvoir « être financé » pour s'y rendre lui apparaît aussi comme un aspect important.

Dans les autres **conditions défavorables** (9 occurrences), Sophie parle de la restructuration de son domaine d'étude, qui a eu lieu peu après son arrivée, entraînant des problèmes d'organisation et créant un climat très peu serein¹³⁸. Donc même si elle n'a pas été personnellement touchée par cette restructuration, Sophie en a subi les contrecoups : « c'était tout le temps des combats, auxquels j'ai pas participé, mais j'ai baigné là-dedans pendant cinq ans ». Elle explique aussi l'absence de soutien suite au départ de son professeur pour raisons de santé : « personne n'a cherché à savoir qui pourrait m'encadrer, enfin comment ça allait se faire, ça n'a concerné personne à aucun moment ». Elle

¹³⁶ « c'était génial, parce que j'ai reçu plein de mails après d'étudiants de master qui vraiment ont dit qu'ils avaient vraiment compris l'intérêt de la recherche [...] »

¹³⁷ « Franchement, j'ai eu que des éloges, et tout le monde était hyper intéressé par ma recherche, il y a des gens qui ont mis le doigt sur l'originalité de choses que ma prof elle avait jamais soulignées. »

¹³⁸ « On se faisait toujours piquer des trucs, piquer des postes, piquer de l'argent, enfin voilà, tous mes collègues étaient toujours en état d'ébullition » ; « ça a été des batailles et des batailles pour garder nos acquis »

dénonce ici la très grande liberté laissée aux professeurs dans la gestion de leurs équipes¹³⁹ ainsi que le désintéret total de la direction de l'université pour ce qui se passe dans les départements et pour le sort réservé aux assistants et aux doctorants en cas de départ d'un professeur ou de réorganisation d'un domaine. Sinon, elle regrette qu'il n'y ait pas de poste pour elle à la fin de sa thèse, ce qui fait qu'elle doit chercher du travail ailleurs et n'assure pas la continuité au sein des équipes de recherche.

Pour terminer, il est intéressant de noter que Sophie n'évoque aucune personne ressource lui ayant fourni de l'aide durant son assistantat (0 occurrence). Elle ne parle quasiment pas non plus de la manière dont elle a réalisé des apprentissages, que ce soit par la pratique (0 occurrence) ou par la réflexion sur sa pratique (0 occurrence). Elle mentionne toutefois l'importance de son premier professeur comme modèle pour l'enseignement¹⁴⁰ (1 occurrence). Enfin, elle n'évoque pas directement son statut d'assistante ou de doctorante comme une condition favorable ou défavorable à son développement professionnel (0 occurrence). Les seules références qu'elle y fait sont indirectes, comme lorsqu'elle raconte sa difficulté à se voir comme enseignante au début de son assistantat et à se positionner par rapport aux étudiants.

Le quatrième thème de notre grille d'analyse catégorielle rend compte de l'analyse personnelle menée par Sophie sur divers sujets, à partir de son expérience, durant l'entretien (cf. Tableau 45 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 45 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Sophie – partie 4. Analyse personnelle de son expérience

4. Analyse personnelle ... (menée par l'assistante elle-même lors de l'entretien)	
4.1 ... son propre apprentissage et développement	7
4.2 ... sur la thèse / le doctorat	12
4.3 ... sur le rôle de ses valeurs et de ses conceptions personnelles	0
4.4 ... sur la vie professionnelle dans le monde académique	0
4.5 ... sur la recherche scientifique	0
4.6 ... sur l'enseignement	0

Durant l'entretien, au fur et à mesure de son récit d'expérience, Sophie a aussi mené une analyse personnelle sur divers sujets, sans que ceci soit explicitement demandé ou suscité par l'intervieweuse. Ce constat est une preuve de conceptualisation élaborée de la part de Sophie et montre qu'elle parvient à prendre de la distance par rapport à son discours concret et à tirer des réflexions plus globales à partir

¹³⁹ « Et j'ai l'impression que les profs, ils ont beaucoup de pouvoir [...]. Après, les gens qui sont en dessous, c'est au prof de gérer un peu leur équipe, de manière très autonome, et donc du coup pas forcément bonne pour les cadres intermédiaires. »

¹⁴⁰ « j'aimais sa manière d'enseigner et j'avais envie de reproduire, enfin c'est ça que je visais aussi »

de son expérience. Elle aborde en particulier son propre processus d'apprentissage et de développement durant l'assistantat ainsi que son parcours comme doctorante.

Pour ce qui touche à l'**apprentissage** et au **développement** (7 occurrences), Sophie relève l'importance, à partir de son expérience personnelle, de bien encadrer les assistants au départ, puis de leur laisser davantage de liberté. Elle souligne aussi le côté positif du travail en binômes pour les séminaires, malgré le côté « à double tranchant ». Globalement, elle a en effet trouvé rassurant de ne pas être seule au début. Par ailleurs, Sophie explique qu'elle a appris beaucoup grâce à la thèse ; c'est vraiment sur sa thématique de recherche qu'elle a l'impression d'avoir le plus progressé. Elle revient pour finir sur son « parcours cabossé », lié à la restructuration de son domaine, qui a posé « vraiment beaucoup beaucoup d'embûches » sur son chemin. Mais finalement, malgré ces conditions peu favorables liées à l'environnement, Sophie estime qu'elle s'en est « bien sortie ». Ceci met en évidence sa résistance au stress ambiant et sa capacité à faire abstraction des chamboulements dans son entourage professionnel pour garder le cap et mener à bien son projet.

Sophie a aussi mené une réflexion sur **la thèse et le doctorat** (12 occurrences). Concernant le processus de thèse, elle le qualifie de « chemin de croix solitaire », ce dont elle a « vraiment souffert », même si elle mentionne le rôle central d'autres doctorants rencontrés à l'école doctorale ou lors des séances entre doctorants. Elle explique aussi qu'à la fin, elle a eu vraiment besoin de se concentrer sur son travail, sans autres feedbacks que ceux de sa directrice. Au niveau de la supervision doctorale, Sophie met en évidence la très grande liberté laissée aux directeurs de thèse : « Après, le suivi pendant [la thèse], c'est vrai qu'il est vraiment laissé complètement au prof. Si ça se passe pas avec le prof, s'il y a un problème avec le prof, ben c'est un peu au doctorant de se démerder. » Alors quand tout se passe bien, pas de souci, mais en cas de problème, elle trouve qu'il n'y a pas assez de soutien aux doctorants. De même, elle regrette que tout soit organisé « par prof, par domaine » et qu'il n'y ait « pas du tout de synergie » pour mettre en contact les différents doctorants de l'université.

En revanche, Sophie ne parle pas spécifiquement d'autres sujets, comme le rôle de ses valeurs et de ses conceptions personnelles (0 occurrence), la vie professionnelle dans le monde académique (0 occurrence), la recherche (0 occurrence) ou l'enseignement (0 occurrence).

7.2.3.3 Bilan des compétences de Sophie

Dans le questionnaire correspondant à la partie quantitative de la recherche, Sophie a mentionné les compétences de recherche suivantes : formuler une problématique de recherche, élaborer un instrument de récolte de données et communiquer des résultats de recherche dans un colloque. Pour

l'enseignement, elle a indiqué être capable de planifier un séminaire sur tout un semestre, de construire une évaluation des apprentissages des étudiants et d'encadrer des étudiants lors de travaux écrits.

Au cours de l'entretien, Sophie n'identifie pas de compétences scientifiques ou pédagogiques comme produits de son développement professionnel. Les progrès évoqués se situent plutôt au niveau du sentiment d'efficacité personnelle pour la recherche et l'enseignement et de la connaissance de soi. Elle mentionne en revanche certaines compétences transversales : structuration et rédaction d'un travail conséquent, esprit de synthèse et négociation avec un supérieur.

Dans le questionnaire d'auto-évaluation rempli à la fin de l'entretien, Sophie déclare avoir pleinement acquis et pouvoir mettre en œuvre de manière totalement autonome (échelon 3) les sept compétences d'enseignement suivantes : concevoir et planifier des activités d'enseignement et d'apprentissage ; utiliser des méthodes d'enseignement et d'apprentissage variées ; organiser l'apprentissage sous forme de travail individuel et soutenir les apprenants à chaque étape ; choisir et utiliser des médias et des moyens de communication variés dans son enseignement ; donner des feedbacks aux étudiants par oral et par écrit ; encadrer des étudiants lors de travaux écrits ; évaluer les apprentissages des étudiants. Pour la recherche, il s'agit des dix items suivants : planifier une recherche en formulant les buts et les étapes du projet et en priorisant les activités ; mener une recherche en assurant la gestion des ressources (humaines, matérielles, etc.) ; reconnaître et valider un problème, identifier des problèmes nouveaux, formuler une problématique de recherche ; identifier et utiliser les ressources bibliographiques adéquates et d'autres sources d'information pertinentes ; faire avancer les connaissances dans son domaine de recherche, développer des concepts théoriques ; comprendre et appliquer les méthodes de recherche (récolte, analyse et interprétation des données) ; présenter des communications (présentations, posters, tables rondes, etc.) à partir de ses recherches ; écrire clairement et dans un style approprié aux buts ; présenter oralement de manière claire et adaptée à l'audience ; contribuer à la compréhension publique de son champ de recherche. En revanche, Sophie ne déclare avoir pleinement acquis et pouvoir mettre en œuvre de manière totalement autonome (échelon 3) aucune compétence liée au travail en équipe et en réseau et une seule compétence liée au développement professionnel et à la gestion de la carrière (démontrer sa volonté et sa capacité à apprendre et à développer ses compétences).

A noter qu'elle a coché d'autres items du questionnaire d'auto-évaluation sur l'échelon 2 – ce qui signifie qu'elle estime avoir développé ces compétences, mais pas de manière totalement autonome – et ce dans tous les domaines proposés : cinq items pour l'enseignement, neuf items pour la recherche, cinq items pour le travail en équipe et en réseau, et six items pour le développement professionnel et la gestion de la carrière.

En résumé, il apparaît que les diverses prises de données effectuées auprès de Sophie fournissent des résultats assez différents. Lorsqu'il s'agit d'évoquer spontanément et librement ses compétences, elle ne donne pas beaucoup d'exemples. Au cours de l'entretien, elle n'a évoqué comme produits de son développement professionnel que quelques compétences génériques et aucune compétence pédagogique ou scientifique. Dans le questionnaire, pour répondre aux questions ouvertes relatives aux compétences d'enseignement et de recherche développées durant l'assistantat, Sophie a repris les trois propositions données comme exemples dans la consigne de chaque question ; on peut partir du principe qu'elle s'est reconnue dans ces exemples et n'avait pas d'autres idées à mentionner. Ces constats laissent à penser que Sophie ne reconnaît pas clairement les compétences comme des résultats de son développement professionnel et/ou qu'elle éprouve des difficultés à les identifier par elle-même.

En effet, les résultats du questionnaire d'auto-évaluation suggèrent qu'elle a développé de nombreuses compétences durant son assistantat, en particulier dans le domaine de la recherche et de l'enseignement. Il est aussi possible qu'il s'agisse de compétences déjà possédées avant de commencer l'assistantat, ce qui expliquerait qu'elle ne les identifie pas comme des apprentissages datant de cette période-là. Toutefois, vu les progrès que Sophie met en évidence durant son assistantat, en particulier au niveau de sa vision d'elle-même et de son sentiment d'efficacité personnelle, on peut raisonnablement penser que cette explication n'est pas la meilleure. Nous penchons donc plutôt pour l'hypothèse selon laquelle il n'est pas facile pour tout le monde, en l'occurrence pour Sophie, d'identifier spontanément les compétences développées. Un accompagnement individualisé et des outils adaptés peuvent donc s'avérer bénéfiques pour aider certaines personnes à prendre conscience de tous les apprentissages réalisés et du chemin déjà parcouru.

Pour finir, les résultats du questionnaire d'auto-évaluation mettent en évidence un domaine dans lequel Sophie se sent manifestement peu à l'aise, à savoir le travail en équipe et en réseau. Au cours de l'entretien, elle a clairement expliqué ne pas avoir réellement appris à collaborer et à travailler en équipe. Elle a également évoqué des problèmes de type relationnel, qui se sont manifestés ouvertement avec sa directrice de thèse, mais aussi de façon plus subtile avec ses collègues assistants. Il semble donc que cela représente bien une dimension par rapport à laquelle Sophie pourrait encore développer des compétences.

7.2.3.4 Analyse

Suite à la présentation détaillée de ces résultats, nous allons maintenant apporter des éléments de réponse aux différentes questions de recherche en considérant le cas de Sophie. Certaines données

issues du questionnaire et permettant de compléter l'analyse seront également présentées. Sophie a rempli le questionnaire en avril 2011 et participé à l'interview en février 2012. Nous n'avons toutefois pas relevé de différences particulières entre les deux prises de données.

Quel sens Sophie donne-t-elle à son parcours et à son expérience de l'assistantat ?

L'étude quantitative nous renseigne sur les motivations de Sophie à postuler pour l'assistantat et à s'engager dans une thèse (questions 14 et 16 du questionnaire). Concernant ses motivations pour l'assistantat, c'est un but pragmatique, à savoir le fait de pouvoir obtenir un financement pendant le doctorat, qui lui semble le plus important (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour cet item). Sophie a par ailleurs coché la case « +1 » pour d'autres items correspondant aux buts d'apprentissage (2 items¹⁴¹), aux buts de carrière et de socialisation professionnelle (1 item¹⁴²) et aux buts pragmatiques (1 item¹⁴³). Concernant ses motivations à commencer le doctorat, Sophie évoque essentiellement des buts d'apprentissage (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour 3 items correspondant à ce type de buts¹⁴⁴), de même que les encouragements de son professeur responsable.

Lors de l'entretien, Sophie a précisé dès le début de son récit que ce qui l'avait intéressée au départ dans l'assistantat, c'était la recherche et de pouvoir faire une thèse en recevant un salaire et en collaborant avec le professeur qui lui avait proposé le poste. Elle explique qu'elle a donc effectué ses tâches d'enseignement avec professionnalisme parce que cela faisait partie de son cahier des charges, mais que cela n'a jamais représenté pour elle une réelle source de plaisir ou de satisfaction, et encore moins une motivation à postuler comme assistante.

Concernant ses projets professionnels, Sophie a indiqué dans le questionnaire vouloir travailler dans le secteur public. Durant l'entretien, elle précise en quoi pourrait consister un emploi dans ce domaine. Elle serait intéressée à concevoir des programmes de prévention ou à animer des formations à l'intention des professionnels travaillant avec des adolescents. Cela lui permettrait de partager les découvertes réalisées à travers sa thèse et de proposer des outils utiles sur le terrain. On remarque une certaine cohérence entre les buts d'apprentissage poursuivis par Sophie au début de son doctorat et son envie de transmettre ce qu'elle a appris et compris de la thématique traitée dans sa thèse, de partager l'expertise construite à travers son travail de recherche.

Toutefois, malgré ces projets assez concrets, Sophie ne sait pas très bien comment s'y prendre pour postuler, comment et à qui proposer ses services, comment identifier les postes pour lesquels elle serait qualifiée, etc. Elle se sent un peu perdue face à la transition vers la carrière après l'assistantat et à

¹⁴¹ « Je voulais développer des compétences. » ; « J'étais intéressé-e à travailler dans la discipline choisie. »

¹⁴² « Ce poste me permettait de conjuguer recherche et enseignement. »

¹⁴³ « On m'a proposé une place d'assistante. »

¹⁴⁴ « J'avais envie de réaliser un travail scientifique approfondi. » ; « J'étais intéressé-e par un sujet de recherche particulier que j'avais envie de développer. » ; « J'avais envie de développer mes propres idées, mon propre projet. »

la valorisation du travail accompli durant le doctorat. Le cas de Sophie montre donc bien que, même si les assistants ont un projet de carrière précis, il n'est pas toujours facile de le faire correspondre aux besoins du marché du travail ou d'identifier les postes dans lesquels l'expertise et les compétences développées pourront être valorisées.

Dans ses réponses au questionnaire, Sophie se disait (moyennement) satisfaite de son travail comme assistante diplômée (elle a coché la case « +1 » pour l'item « Il correspond à l'idée que je m'étais forgée de l'assistantat avant le début de mon engagement. » et la case « -1 » pour l'item « Il correspond à ce que j'avais rêvé de faire après mes études. » à la question 22). Elle rejoint en ceci la moyenne des répondants de l'étude quantitative. Concernant le premier item, cette réponse reflète assez bien l'expérience partagée par Sophie durant l'entretien. En effet, si elle identifie des aspects positifs liés à son expérience de l'assistantat, elle met aussi en évidence des côtés moins agréables. Ainsi, Sophie nous a raconté son parcours « cabossé » et les difficultés rencontrées. Dans ce contexte, elle a fait référence à plusieurs expériences négatives et a exprimé de nombreux besoins ressentis par le passé ou des souhaits pour l'avenir. Mais le bilan global de l'assistantat de Sophie reste malgré tout positif.

Quant à ses activités comme assistante et doctorante, Sophie estime que certaines lui sont utiles pour se préparer à sa future carrière. La thèse et la participation à des projets de recherche, de même que l'organisation d'événements, sont les tâches jugées les plus utiles (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour les items correspondants de la question 48). La présentation de communications dans des congrès, les tâches annexes pour le professeur et les tâches informatiques sont également perçues comme pertinentes (« +1 »). D'autres activités sont en revanche considérées comme clairement inutiles pour se préparer à sa future carrière, parmi lesquelles l'évaluation des travaux d'étudiants et la participation à des colloques en tant qu'auditrice (elle a coché la case « Pas du tout » (-2) pour les items correspondants). Sophie estime aussi que l'encadrement des étudiants lors de travaux écrits n'apporte pas grand-chose (« -1 »).

La position de Sophie face à ses multiples activités est donc assez nuancée. N'ayant pas d'affinités particulières avec l'enseignement et ne visant pas une carrière dans ce domaine, elle considère les tâches pédagogiques comme peu pertinentes, alors que l'organisation de journées scientifiques et de formations continues lui paraît une activité nettement plus utile, car correspondant davantage à ses projets d'avenir. On note aussi que les tâches annexes ne paraissent pas totalement dénuées d'intérêt pour Sophie, qui s'en acquitte sans problème. Selon son récit, ces tâches-là n'ont pas représenté une surcharge, ce qui explique sûrement qu'elle n'y voie pas d'inconvénient majeur.

Quelles stratégies de développement professionnel Sophie met-elle en œuvre ?

Les données quantitatives recueillies par le biais du questionnaire montrent que, en cas de difficultés dans le domaine de la recherche (question 26), Sophie se débrouille volontiers par elle-même, en menant une réflexion personnelle et en utilisant les connaissances et compétences déjà possédées, ainsi

qu'en consultant des ressources documentaires variées. Ces réponses correspondent aux tendances générales identifiées au sein de l'échantillon de l'étude quantitative. Elle indique aussi solliciter l'aide de ses supérieurs. Toutefois, comme nous le verrons plus tard, les supérieurs pour la recherche sont perçus par Sophie de manière à la fois positive et négative. Elle relève encore le rôle de ses pairs et collègues comme soutien en cas de difficulté pour la recherche, un aspect qui ressort aussi lors de l'analyse de l'entretien de Sophie.

Au niveau pédagogique (question 28), se débrouiller par elle-même constitue la stratégie de développement professionnel centrale de Sophie, qui mène une réflexion personnelle et mobilise ses connaissances et compétences propres. Durant l'entretien, elle indique aussi avoir bénéficié du soutien de ses collègues assistants dans le cadre des séminaires communs. Par contre, comme la majorité des autres répondants au questionnaire, elle ne sollicite pas facilement ses supérieurs en cas de difficultés liées à l'enseignement, même si au départ elle a travaillé en étroite collaboration avec son professeur responsable.

Qu'en est-il du recours aux offres institutionnelles de soutien aux activités d'enseignement et de recherche ? Cela fait-il partie des stratégies de développement professionnel de Sophie ? Comme la majorité des répondants de notre échantillon quantitatif, elle n'a pris part à aucun dispositif de soutien à l'enseignement. Comme obstacles (question 34), elle évoque principalement le manque de temps et le fait de préférer se débrouiller par elle-même pour résoudre ses difficultés en matière d'enseignement. Ces raisons correspondent à celles avancées par l'échantillon global de l'étude quantitative.

Au niveau des offres de soutien à la recherche, Sophie a pris part à l'école doctorale organisée dans sa discipline. Rappelons que la majorité des répondants de l'étude quantitative déclare avoir déjà participé à une offre formelle liée aux activités scientifiques. Pour expliquer sa participation (question 36), Sophie évoque surtout des buts d'apprentissage (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour 4 items correspondant à ce type de buts¹⁴⁵) et des buts de socialisation professionnelle (3 items¹⁴⁶). Quant aux bénéfices perçus de sa participation (question 38), elle paraît plutôt satisfaite sur de nombreux points. Elle a en effet coché la case « +1 » pour 4 items correspondant à la contribution à la carrière et à la socialisation professionnelle¹⁴⁷, pour 3 items relatifs à l'expertise de recherche¹⁴⁸ et pour 3 items

¹⁴⁵ « Je voulais me préparer à mener ma thèse de doctorat et/ou des projets de recherche. » ; « C'était l'occasion de mieux connaître la recherche dans ma discipline. » ; « Je voulais réfléchir à mon rôle en tant que chercheuse et/ou au métier de chercheuse. » ; « Je cherchais des réponses à des besoins spécifiques liés à ma thèse de doctorat et/ou à mes activités de recherche. »

¹⁴⁶ « Je recherchais des occasions de partager mes expériences avec d'autres doctorants et chercheurs. » ; « J'avais envie de nouer des contacts avec d'autres doctorants et chercheurs. » ; « C'était une façon de me motiver pour mon travail de thèse et/ou mes projets de recherche. »

¹⁴⁷ « J'ai une meilleure vision de la recherche dans ma discipline. » ; « J'ai clarifié mes objectifs pour la suite de ma carrière professionnelle. » ; « J'ai construit un réseau professionnel avec d'autres chercheurs et doctorants. » ; « Je connais et je comprends mieux les règles implicites du monde de la recherche. »

correspondant au sentiment d'efficacité personnelle¹⁴⁹. Durant l'entretien, Sophie parle très favorablement de sa participation à l'école doctorale.

Quels sont les produits du développement professionnel de Sophie ?

Au cours de l'entretien, Sophie évoque de nombreux apprentissages et progrès réalisés durant l'assistantat. C'est le développement au niveau personnel qu'elle évoque en priorité, illustré par le développement de compétences génériques, une augmentation de son sentiment d'efficacité personnelle par rapport à sa discipline, la confiance en soi « de pouvoir achever quelque chose » et une meilleure connaissance d'elle-même.

Concernant la recherche, Sophie indique avoir développé des connaissances et une expertise scientifique par rapport à son objet de recherche. Elle a aussi augmenté son sentiment d'efficacité personnelle et développé des compétences de chercheuse. Pour ce qui est du développement pédagogique, Sophie explique se sentir plus rodée dans le cadre des séminaires et avoir développé des compétences pédagogiques, même si elle n'apprécie pas spécialement les tâches d'enseignement. Rappelons que l'importance du développement des compétences pédagogiques et scientifiques a été mise en évidence essentiellement à travers l'analyse du questionnaire d'auto-évaluation rempli à la fin de l'entretien. Il s'agit donc pour Sophie de produits centraux de son assistantat, même si elle ne les a pas spontanément identifiés comme tels dans son récit.

Un autre aspect évoqué par Sophie concerne le développement de son identité professionnelle de chercheuse et d'experte dans sa discipline. Elle explique qu'elle se sent mieux armée face aux spécialistes de son domaine, et aussi plus à l'aise et plus à sa place qu'avant. Cela passe par le développement d'une expertise scientifique et disciplinaire en menant sa propre recherche, mais aussi par une meilleure connaissance du monde scientifique et des acteurs qui le composent en étant confrontée à ce milieu de l'intérieur. L'intégration dans la communauté scientifique représente aussi un progrès important pour Sophie, qui a pu construire un réseau professionnel et se sent aujourd'hui appartenir à un groupe professionnel.

Parallèlement à ces éléments positifs, Sophie exprime des sentiments plus désagréables ressentis durant son assistantat. Doute, incertitude, regrets, conflits et remise en question de soi négative font également partie de son expérience. Elle met en cause essentiellement les conditions de travail,

¹⁴⁸ « J'ai établi un répertoire de ressources (matérielles, documentaires, etc.) que je peux mobiliser en cas de besoin. » ; « J'ai acquis des connaissances théoriques et/ou méthodologiques. » ; « J'ai développé des compétences de chercheuse. »

¹⁴⁹ « J'ai davantage confiance en moi et en ma capacité à terminer ma thèse et/ou à mener à bien des projets de recherche. » ; « J'ai clarifié ma position de chercheuse vis-à-vis de mes pairs/collègues, de mon/ma directeur/directrice de thèse, de mon/ma chef-fe de projet. » ; « Je me sens plus motivée pour mon travail de thèse et/ou mes projets de recherche. »

partiellement liées à la réorganisation de son domaine d'études, qui a créé un climat général de stress, même si elle n'a pas été personnellement touchée par les restructurations. D'autres facteurs négatifs ont été déclenchés par le départ de son professeur responsable pour cause de maladie, engendrant de l'insécurité pour Sophie au niveau de sa recherche et une transition difficile vers une nouvelle supervision, avec à la clé une relation conflictuelle avec sa nouvelle professeure.

Quelles sont les conditions du développement professionnel de Sophie ?

Sophie a indiqué dans le questionnaire qu'elle se sentait moyennement préparée, tant pour ses activités d'enseignement que de recherche (elle a coché la case « 0 » pour les deux items de la question 24), soit un peu moins bien que la moyenne des répondants de l'échantillon quantitatif. Durant l'entretien, elle n'aborde que peu la question du sentiment de préparation, à part pour ce qui touche aux tâches informatiques pour lesquelles elle a dû spécifiquement se former. Sa non participation à des dispositifs de soutien à l'enseignement est néanmoins un indice du fait qu'elle n'a pas ressenti de besoin particulier à ce niveau-là, ce qu'elle confirme par ailleurs explicitement dans l'entretien. Pour ce qui est de la recherche, elle explique avoir trouvé des réponses à ses divers besoins à travers l'école doctorale, les discussions avec ses collègues et les échanges avec d'autres doctorants de son domaine.

D'ailleurs, lorsqu'elle évoque le rôle de ses pairs et collègues pour la recherche, Sophie se dit très satisfaite des possibilités d'échange et de soutien mutuel. Elle mentionne en particulier l'utilité des colloques internes organisés au sein de son équipe et l'importance des dispositifs non formels organisés entre pairs, ces derniers complétant avantageusement l'école doctorale. Pour l'enseignement, Sophie évoque positivement le soutien reçu de ses collègues assistants, avec lesquels elle a travaillé durant les deux premières années pour donner des séminaires. Le fait d'être en binômes s'est toutefois révélé à double tranchant pour Sophie, offrant un cadre sécurisant et permettant un soutien mutuel, mais conduisant aussi à un certain climat de comparaison et de rivalité entre les assistants.

L'ambiguïté marque également la relation de Sophie avec sa deuxième professeure responsable et directrice de thèse. Elles ont connu des problèmes de communication importants dès le départ, qui ne se sont résolus qu'après divers épisodes conflictuels et une grosse crise. En mettant ensuite les choses à plat, elles ont finalement réussi à établir « une bonne relation professionnelle ». Sophie a alors pu recevoir de sa directrice le soutien dont elle avait besoin pour terminer sa thèse, sous forme de feedbacks positifs et d'encouragements qui lui ont redonné confiance, de même qu'à travers un allègement de son horaire durant le dernier semestre.

Comme nous l'avons déjà dit, une bonne connaissance de soi représente une qualité importante dans le cadre professionnel. On constate que Sophie parvient assez facilement à identifier ses caractéristiques personnelles ayant représenté des forces durant l'assistantat et celles lui ayant posé des difficultés. Si

elle a réussi à tirer parti de ses qualités, elle n'a pas réussi à contrer certains de ses défauts, comme son rapport difficile à l'autorité, qui a partiellement contribué à la relation conflictuelle avec sa professeure. En revanche, elle a progressivement construit une expertise scientifique et disciplinaire, ce qui lui a permis de sentir plus à l'aise et moins complexée face à ses pairs et à d'autres spécialistes de sa discipline.

De plus, nous pouvons relever chez Sophie un degré relativement élevé de conceptualisation de son vécu d'assistante et de doctorante. Cela ressort dans l'analyse personnelle qu'elle mène durant l'entretien à partir de son expérience, essentiellement au sujet de la thèse et du doctorat et au sujet de son propre apprentissage et développement.

Au niveau organisationnel, Sophie se dit très satisfaite de l'organisation de son assistanat en général et de ses activités d'enseignement et de recherche en particulier. Concernant les séminaires, comme nous l'avons déjà souligné, le fonctionnement en binômes est jugé plutôt positif, même si Sophie a parfois souffert de son manque de confiance en elle lors des confrontations avec les autres assistants. Sophie relève aussi l'importance de bien encadrer les assistants au départ, puis de leur laisser davantage de liberté. Cette réflexion va dans le sens du modèle de Nyquist et Sprague (1998), qui proposent une adaptation progressive de la supervision pédagogique des assistants : « TAs [teaching assistants] will benefit from supervisors who adapt as the TAs change, providing close supervision in the beginning but progressing to a role as consultant and colleague. For this to happen, the supervisor must incrementally and appropriately transfer responsibility for instructional decisions to the TA. » (Nyquist & Sprague, 1998, p. 84)

Concernant les aspects négatifs, Sophie explique ne pas trouver l'encadrement nécessaire pour préparer la publication de sa thèse et souhaiterait davantage de soutien institutionnel à ce niveau-là. La préparation de la transition professionnelle représente un autre obstacle pour Sophie, qui explique qu'elle aurait besoin d'aide de personnes ressources pour cibler des postes auxquels elle pourrait s'intéresser et apporter quelque chose, en fonction de son profil et du sujet de sa thèse. Elle estime qu'à l'heure actuelle, les jeunes docteurs sont peu soutenus et que les offres existantes ne sont pas suffisantes.

7.2.3.5 Synthèse de l'analyse sous forme de schémas de quête

Les deux schémas présentés ci-dessous (Figure 5 p. 231 et Figure 6 p. 232) permettent de **synthétiser l'analyse réalisée à partir du cas de Sophie** et de **saisir la dynamique de son développement professionnel** durant son assistanat.

Le premier schéma (Figure 5) présente la situation relative à la **recherche**. En tant que sujet de la quête, Sophie poursuit **un but principal** durant son assistantat, à savoir faire une thèse avec le professeur qui l'a engagée et qui était son premier directeur ; l'importance de cet objectif, essentiellement dû à la relation privilégiée qui s'était nouée entre Sophie et cette personne, déjà durant son mémoire de licence, explique certainement en partie les difficultés rencontrées avec sa nouvelle directrice de thèse. A cela s'ajoutait un autre but essentiellement pragmatique (« avoir un salaire pour faire une thèse »). Sophie n'évoque en revanche pas de but de carrière dans le domaine scientifique. Il n'y a donc **pas de réel fil rouge** – du moins au départ – entre le fait de postuler comme assistante et de faire une thèse et les projets professionnels envisagés. Néanmoins, à la fin de sa thèse, Sophie explique qu'elle aimerait quand même bien pouvoir réinvestir ce qu'elle a découvert dans son travail de recherche au service de la société, à travers un emploi pertinent dans le domaine public. L'envie de **valoriser le travail effectué dans la thèse sur le marché du travail** semble s'être **construite au fur et à mesure**.

Le schéma met ensuite en évidence le **rôle ambivalent de certains acteurs**. Ainsi, le premier directeur de thèse de Sophie a été d'un grand soutien au départ, mais il a malheureusement dû quitter son poste pour raisons de santé, ce qui a créé une rupture dans le parcours de Sophie. En ce qui concerne sa deuxième directrice de thèse, le processus a été inverse : suite à de nombreuses difficultés relationnelles et à un manque de soutien, elle a finalement représenté une aide pour Sophie à la fin de sa thèse. De plus, Sophie elle-même, avec ses qualités et ses défauts, joue un rôle souvent positif, mais aussi parfois négatif, dans le processus. Quant à l'entourage personnel, il apparaît aussi comme ambigu, offrant un soutien pratique indispensable, mais faisant aussi preuve d'incompréhension face à la réalité du doctorat. D'autres acteurs sont par contre perçus par Sophie comme ayant un **impact essentiellement positif**, à savoir les collègues et d'autres doctorants de sa discipline, avec lesquels elle peut échanger sur des sujets importants. Elle identifie encore d'autres **conditions favorables** dues à diverses sources, comme les colloques internes à l'équipe ou les feedbacks reçus lors de ses présentations dans des congrès. A l'inverse, le schéma met en évidence certaines **conditions défavorables**, parmi lesquelles la restructuration du domaine d'étude, qui a créé un climat négatif. De plus, Sophie déplore le fait que l'encadrement des assistants et des doctorants soit laissé complètement à la responsabilité des professeurs et des directeurs de thèse ; ceci explique notamment que personne, au sein de la direction de l'université, ne se soit inquiété de sa situation au moment du départ de son professeur, puis lors de la vacance du poste, et enfin à l'arrivée de sa nouvelle professeure. Sophie regrette aussi un certain manque de soutien institutionnel pour la préparation de la transition vers la carrière professionnelle.

Ces diverses conditions, ainsi que la manière dont Sophie les perçoit et les interprète, l'amènent à mettre en œuvre une série de stratégies de développement professionnel. Certaines représentent des **stratégies positives** lui permettant d'avancer et de progresser, alors que d'autres constituent des **stratégies négatives** la poussant à adopter des comportements contre-productifs. Par exemple, c'est

entre autres grâce à sa capacité à se recentrer sur son travail (conditions favorables) que Sophie a pu mener à bien sa thèse malgré les embûches rencontrées. A l'inverse, ses doutes et son manque de confiance en elle, ainsi que son rapport problématique à l'autorité, conjugués au manque d'ouverture dont a fait preuve – au départ – sa nouvelle directrice (conditions défavorables), ont poussé Sophie à ne pas bien accepter son arrivée, ce qui a créé de fortes tensions entre elles. Il faut encore souligner que **les stratégies positives mises en place par Sophie sont en adéquation (alignement) avec le but poursuivi** ; en d'autres mots, elle se donne les moyens d'atteindre son objectif, en mettant en œuvre les actions nécessaires et en diversifiant les stratégies de développement professionnel utilisées.

Pour terminer, le schéma montre que Sophie est à la fois le **destinataire positif et négatif** de son expérience de l'assistantat, à travers les stratégies mises en place et les conditions liées au contexte dans lequel elle évolue. Au niveau des résultats, son développement professionnel est constitué de **produits positifs** et de **produits négatifs**. Les premiers (p. ex. réalisation académique (la thèse), plus de confiance en elle-même pour la recherche) **sont en adéquation avec les buts de la quête**. Il est cependant intéressant de relever que Sophie évoque davantage ses progrès par rapport à sa discipline spécifique que par rapport à la recherche en général (p. ex. expertise disciplinaire, construction d'une identité professionnelle dans sa discipline, appartenance à un « groupe professionnel », reconnaissance de son travail par des pairs et des experts de son domaine). On repère d'ailleurs dans son récit d'autres indices de l'importance de sa discipline dans son développement professionnel (p. ex. elle doute de ses compétences et souhaite transmettre ses connaissances dans ce domaine en particulier). Il semble que ce soit avant tout **sa passion pour sa discipline** qui constitue sa motivation pour la recherche et aussi pour l'enseignement d'ailleurs, même si cette même discipline représente un défi aux yeux de Sophie, qui doit lutter pour s'y sentir enfin vraiment experte et compétente. Quant aux produits négatifs (p. ex. doutes, découragement, envie de tout arrêter ; crises et épisodes conflictuels avec sa nouvelle directrice de thèse), ils n'ont heureusement été que passagers et n'ont **pas conduit Sophie à renoncer à son premier but** (1°), à savoir faire une thèse, et ce malgré le départ de son premier superviseur. Par contre, le fait de sentir démunie pour préparer « l'après-thèse » (publication de la thèse, recherche d'emploi) représente un **obstacle à la poursuite du second but** (2°) de Sophie, qui consiste justement à valoriser le travail réalisé dans la thèse à travers un emploi utile à la société.

Le second schéma relatif à l'**enseignement** (Figure 6) met en évidence **deux buts complémentaires** poursuivis par Sophie dans le cadre de ses activités pédagogiques. D'un côté, il s'agit pour elle avant tout de faire son travail, l'enseignement faisant partie de son cahier des charges. Et de son propre aveu, ce n'est pas une activité qu'elle affectionne particulièrement, notamment à cause des rapports avec les étudiants, comme nous le verrons plus tard. D'un autre côté, malgré son rapport « d'amour-haine » avec l'enseignement, Sophie s'y investit malgré tout à fond, guidée par son envie de transmettre sa passion pour sa discipline. On constate ici **une certaine rupture entre les objectifs poursuivis dans le cadre de la recherche et de l'enseignement** : l'aspect pédagogique n'est pour Sophie qu'un

passage obligé pour pouvoir faire sa thèse. Notons tout de même que **sa passion pour sa discipline**, déjà relevée dans le domaine scientifique, représente un moteur important qui la pousse à s'engager activement aussi dans ses séminaires.

A nouveau, le schéma met en évidence le **rôle ambivalent de certains acteurs**, tels ses collègues assistants, avec lesquels elle a donné des séminaires, et Sophie elle-même, avec ses diverses caractéristiques personnelles ; ces acteurs jouent un rôle tantôt positif, tantôt négatif dans le processus. Sophie évalue aussi différemment sa relation avec les étudiants auxquels elle a été confrontée, notamment en fonction de leur niveau (bachelor ou master), les percevant tour à tour comme engagés et intéressés ou comme peu investis et « énervants ». Un élément qui apparaît également comme ambivalent dans l'expérience de Sophie, c'est l'organisation des séminaires en binômes d'assistants : si elle a trouvé rassurant au départ de ne pas se trouver seule devant les étudiants, cela a aussi créé une certaine compétition entre eux et l'a poussée à se comparer aux autres, renforçant alors ses complexes et son sentiment d'infériorité. D'autres acteurs sont par contre cités par Sophie comme ayant un **impact essentiellement positif**, à savoir ses deux professeurs responsables, qui lui ont tous deux laissé beaucoup d'autonomie dans l'enseignement, ce qu'elle a grandement apprécié. Elle identifie en outre le fait d'avoir bénéficié d'un encadrement très présent au début puis progressivement moins serré comme une **condition favorable** ; il s'agissait d'une sorte de peer-mentoring (mentoring par les pairs) informel entre un expert – un assistant plus avancé – et un groupe de novices – les nouveaux assistants dont Sophie faisait partie.

Ces diverses conditions, ainsi que la manière dont Sophie les perçoit et les interprète, l'amènent à mettre en œuvre une série de stratégies de développement professionnel. Certaines représentent des **stratégies positives** lui permettant d'avancer et de progresser, alors que d'autres constituent des **stratégies négatives** la poussant à adopter des comportements contre-productifs. Par exemple, les retours positifs reçus des étudiants bordelais (conditions favorables) ont contrebalancé quelque peu les expériences négatives de Sophie avec les étudiants fribourgeois, lui permettant de trouver quand même du plaisir dans l'enseignement et la poussant à continuer à s'y impliquer. Par contre, Sophie a été pour ainsi dire victime de ses doutes et de ses complexes par rapport à ses collègues (conditions défavorables), l'empêchant de faire abstraction de leur présence durant les séminaires ; à noter que le fait d'être en binômes, comme nous l'avons déjà souligné, a aussi eu un effet pervers en favorisant un climat de compétition entre les assistants. Comme pour la recherche, on constate que **les stratégies positives mises en place par Sophie sont en adéquation (alignement) avec les buts poursuivis**.

Pour terminer, le schéma montre que Sophie est à la fois le **destinataire positif et négatif** de son expérience de l'assistantat, à travers les stratégies mises en place et les conditions liées au contexte dans lequel elle évolue. Au niveau des résultats, son développement professionnel est constitué de **produits positifs** et de **produits négatifs**. D'une part, les complexes de départ de Sophie ont laissé la place à un sentiment de compétence pédagogique progressivement acquis au fil du temps et grâce à la possibilité qui lui a été donnée, durant les dernières années, de conduire seule ses propres séminaires.

D'autre part, Sophie exprime plus de déception que de satisfaction par rapport à ses activités d'enseignement, même si elle ne nie pas avoir vécu quelques bonnes surprises. Finalement, **le bilan de son expérience pédagogique apparaît comme plutôt mitigé**, même si cela ne l'a pas empêchée de poursuivre les deux objectifs de sa quête. Son manque d'affinité avec l'enseignement transparaît aussi dans les projets professionnels envisagés ; en effet, elle explique qu'elle ne souhaite pas forcément être en contact avec les adolescents – auxquels elle s'est intéressée dans sa thèse – mais plutôt avec les personnes qui les forment, les entourent et les accompagnent, personnes auxquelles elle aimerait pouvoir transmettre l'expertise développée dans son sujet de thèse. Ceci montre bien **la préséance, pour Sophie, de la recherche et surtout de sa discipline par rapport à l'enseignement dans le cadre de l'assistantat.**

Figure 5 : Schéma de quête de Sophie (recherche)

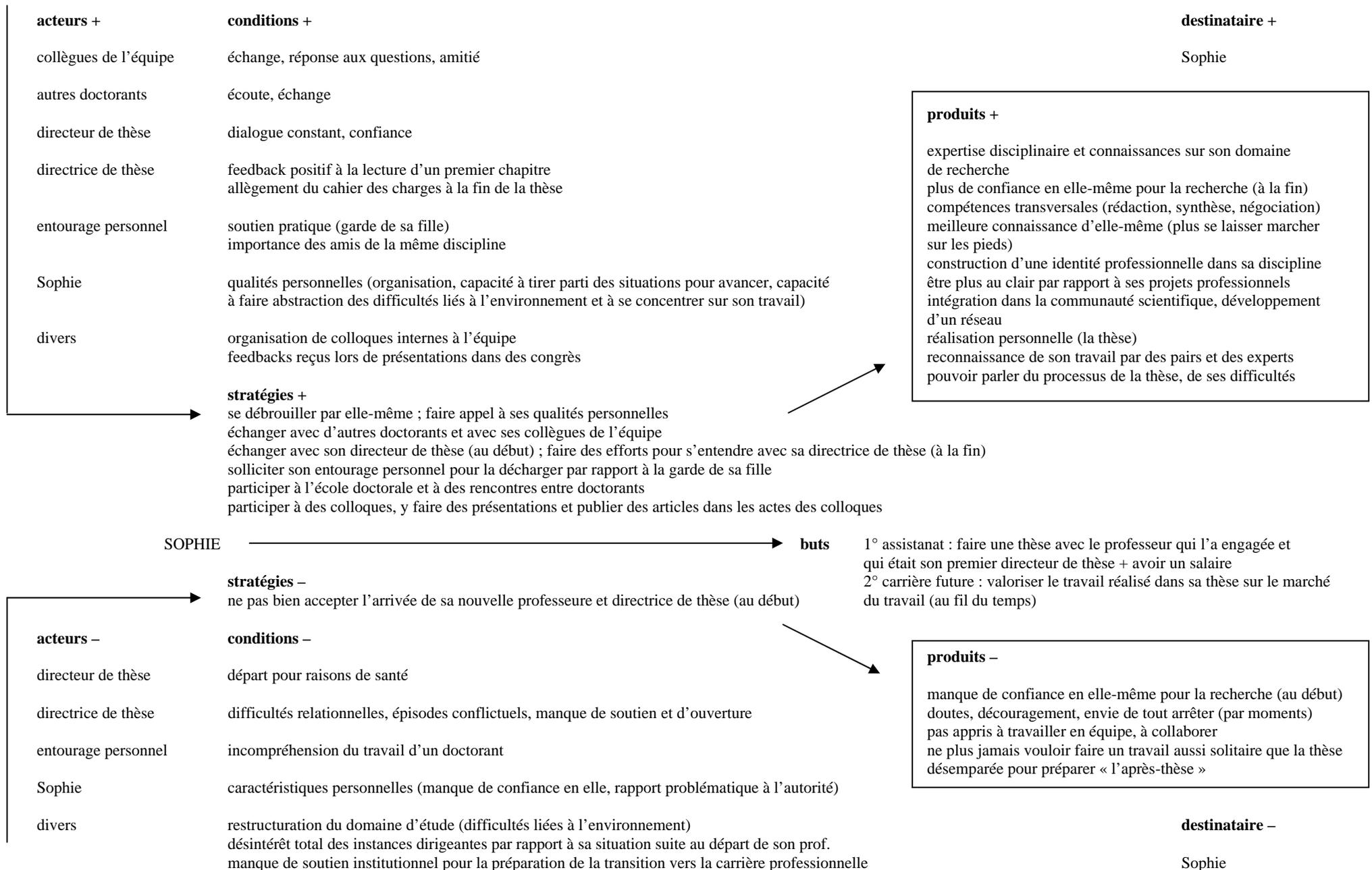
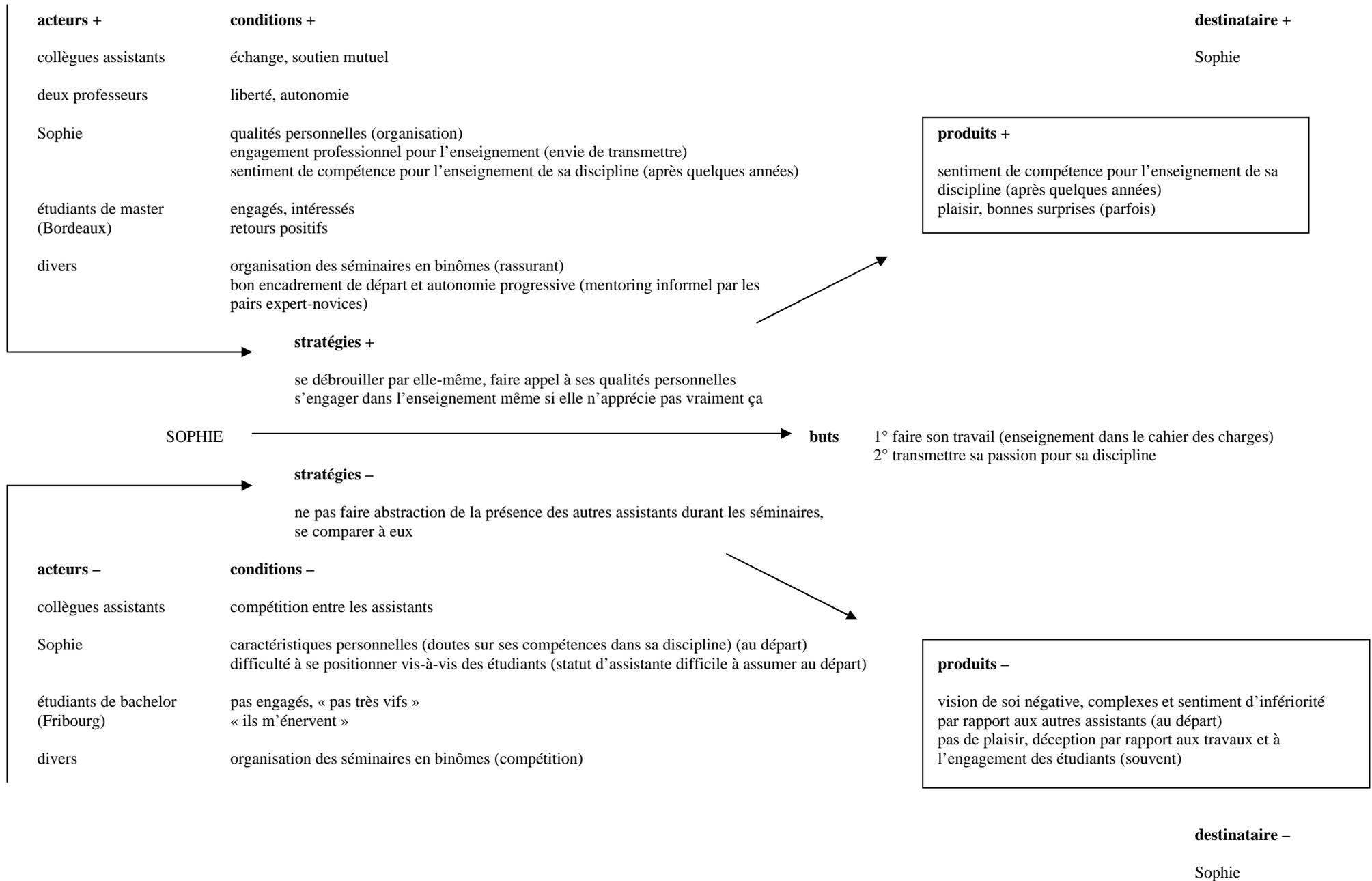


Figure 6 : Schéma de quête de Sophie (enseignement)



7.2.3.6 Validation de l'analyse

Comme indiqué, nous n'avons malheureusement pas pu reprendre contact avec Sophie pour l'entretien de validation intersubjective (cf. chapitre III – Méthodes de recherche). Elle n'a donc pas pu valider les analyses réalisées. Toutefois, comme les quatre autres répondants les ont acceptées sans réserve, nous estimons que celles liées au cas de Sophie peuvent raisonnablement être considérées comme correctes et pertinentes.

7.2.4 *Le cas de Julie*

7.2.4.1 Brève présentation

Julie, 29 ans, francophone, est en 4^{ème} année d'assistantat et en 3^{ème} année de doctorat au sein de la Faculté des Lettres. Elle n'a pas commencé sa thèse tout de suite, car elle n'avait pas encore de projet précis en tête et s'est sentie un peu débordée au départ par ses tâches d'enseignement. C'est seulement durant sa deuxième année d'assistantat qu'elle a trouvé le temps et l'énergie pour réfléchir à son projet de doctorat et pour chercher un directeur de thèse. Avant d'être engagée comme assistante, elle a fait une licence en sciences humaines à l'Université de Fribourg. Elle a postulé parce qu'elle avait « adoré [sa] période d'études à l'uni » et qu'elle « avait envie de continuer là-dedans, de faire un doctorat [...] de pouvoir travailler à l'uni ». Du coup, lorsque l'opportunité s'est présentée, elle s'est lancée. Julie travaille à 50% dans une équipe de huit personnes comptant plusieurs autres assistants doctorants. Elle mentionne deux supérieurs hiérarchiques au sein de son département, qui sont ses référents pour ce qui touche à l'enseignement et aux tâches annexes. Son directeur de thèse appartient au département voisin. En effet, Julie travaille comme assistante dans la discipline qui était sa branche secondaire de licence et fait sa thèse dans celle qu'elle a étudiée comme branche principale. Même s'il s'agit de deux disciplines assez proches, cette configuration fait qu'elle est à cheval sur deux départements pour l'enseignement et la recherche et qu'elle doit interagir avec plusieurs référents qui ne communiquent pas du tout entre eux.

Au niveau pédagogique, Julie assume différentes tâches depuis le début de son assistantat : superviser les travaux de bachelor, assurer le suivi des stages et la correction des rapports de stage, organiser et donner un séminaire, suivre et corriger les travaux de séminaire, et participer aux soutenances de travaux de bachelor. Durant sa 4^{ème} année, elle a aussi remplacé pendant un semestre l'un de ses professeurs pour un cours de bachelor avec une centaine d'étudiants. Dans ce cadre-là, elle a tenté de répondre aux souhaits du professeur qui aurait voulu que le cours ait lieu sous forme de séminaire, en faisant des discussions et en montrant des vidéos ; mais face au manque de participation des étudiants, elle a « complètement abandonné » et décidé de faire « juste un cours magistral ». Concernant la

recherche, elle a commencé à travailler sur son projet de thèse, réalisé sous forme d'articles en anglais, et pris part à divers congrès (phase 2 « Mise en œuvre de la recherche » du modèle de Groneberg (2008), cf. Figure 5 p. 98 du corps de la thèse). A ces occasions-là, elle a parfois présenté l'avancement de sa thèse et parfois assisté à la présentation par des collègues de projets auxquels elle avait collaboré. Au niveau administratif, Julie est périodiquement chargée d'organiser des journées de travail en équipe, parfois à l'extérieur, ou des soupers de fin d'année.

Après l'assistantat, elle envisage une carrière conjuguant recherche et enseignement, dans une université ou une haute école. Dans le questionnaire, elle a indiqué la carrière académique universitaire comme projet prioritaire. Au cours de l'entretien, elle explique que ces deux options – université ou haute école – lui plairaient bien, « mais en sachant que c'est pas forcément facile ».

7.2.4.2 Analyse catégorielle de l'entretien de Julie

Le premier thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne l'expérience de l'assistantat (cf. Tableau 46 ci-dessous). Certains éléments ont été utilisés dans la présentation de Julie et de sa situation professionnelle (1.1 motivations pour postuler, 1.2 activités réalisées et 1.7 projets professionnels). Nous allons donc nous concentrer maintenant sur les autres aspects du tableau, en détaillant essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 46 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Julie – partie 1. Expérience de l'assistantat

1. Expérience de l'assistantat	
1.1 Motivations pour postuler	2
1.2 Activités réalisées	1
1.2.1 Activités d'enseignement	10
1.2.2 Activités de recherche	5
1.2.3 Activités d'administration / service	2
1.2.4 Autres activités	0
1.3 Difficultés rencontrées	
1.3.1 Sujets d'inquiétude	1
1.3.2 Questions que les assistants se posent	3
1.3.3 Expériences négatives	3
1.4 Aspects positifs	
1.4.1 Expériences positives	2
1.4.2 Utilité de l'assistantat	6
1.4.3 Satisfactions personnelles	2
1.5 Besoins ressentis	15
1.6 Pistes d'amélioration	
1.6.1 Pistes d'amélioration individuelles	6

1.6.2 Pistes d'amélioration institutionnelles	4
1.7 Projets professionnels	1

Lorsqu'elle raconte son expérience de l'assistantat, Julie évoque certaines **difficultés** qu'elle rencontre ou a rencontrées. En particulier, ses débuts dans l'enseignement ont été plutôt compliqués, car elle ne se sentait pas vraiment prête à assumer toutes les tâches pédagogiques qui lui ont été confiées. Sans expérience antérieure, sans préparation et sans indications claires, elle a trouvé cela « vraiment difficile », comme nous le verrons plus tard. Ceci l'a conduite à se poser beaucoup de **questions** (3 occurrences) par rapport à ce qu'elle devait faire et à la façon de le faire : « comment superviser ces travaux, ou comment bien encadrer l'étudiant, c'est pas forcément facile au départ, est-ce qu'on doit beaucoup aider ou est-ce qu'on doit les laisser libres ? ».

Elle relate aussi certaines **expériences négatives** (3 occurrences), entre autres par rapport à son séminaire : « quand j'ai donné mon premier séminaire, à la fin j'étais pas vraiment satisfaite de moi et de comment ça s'était passé ». Elle a trouvé notamment difficile de se retrouver devant les étudiants, de devoir en même temps donner de la matière et interagir avec eux, de devoir un peu improviser¹⁵⁰. Quant à la recherche, l'expérience négative de Julie est liée au fait qu'elle ne fait pas sa thèse dans le même département que celui qui l'emploie comme assistante, ce qui a fortement diminué la qualité de la supervision doctorale : « J'ai toujours eu ce problème de ne pas être [dans le bon département] pour l'assistantat, donc d'être un peu à distance, et ça c'est vraiment un gros manque pour moi, avoir pas de soutien, ou très peu de soutien par rapport à ma thèse. Et pis voilà, encore maintenant, je suis un peu bloquée, et je sais que c'est pas de la part de mes directeurs que j'aurai du soutien. ».

Parallèlement à ces difficultés, Julie évoque des aspects positifs de son vécu d'assistante. Elle relève tout d'abord l'**utilité de l'assistantat** (6 occurrences) : « c'est un moyen de vraiment avoir de l'expérience, de faire nos armes si on veut ». Elle estime avoir développé de nombreuses compétences¹⁵¹ et que cette expérience est « utile pour la suite », en particulier pour elle qui souhaite poursuivre une carrière dans une université ou une haute école¹⁵². Elle relativise toutefois cette utilité si on quitte le milieu universitaire¹⁵³. Julie fait aussi état d'**expériences positives** (2 occurrences) et de **satisfactions personnelles** (2 occurrences) vécues depuis le début de son assistantat. Au niveau pédagogique, après les difficultés de départ, elle se dit satisfaite de son séminaire¹⁵⁴. Pour la recherche,

¹⁵⁰ « au départ, j'avais l'impression que je lisais mes trucs et que j'arrivais pas à me détacher de mes notes »

¹⁵¹ « je mettrais en avant, en fonction des différentes tâches que j'ai accomplies, ce que ça m'a apporté » ; « capacité de réflexion, de rédaction, de collaboration avec les gens, tout ça je pense que c'est quand même des compétences qu'on peut développer ici »

¹⁵² « (intervieweuse) : Et tu as l'impression que cette expérience d'assistante, c'est quelque chose sur quoi tu pourras capitaliser pour la suite ? Si la carrière académique fonctionne, ça t'aura préparée ? (Julie) : Oui, moi je pense. »

¹⁵³ « Par contre, si on reste pas dans le milieu universitaire, il paraît que c'est des expériences qui sont peu valorisées dans d'autres domaines. »

¹⁵⁴ « pis je suis assez contente parce que ça se passe bien »

elle est contente de ses présentations dans des congrès¹⁵⁵, pour lesquelles elle a d'ailleurs reçu des feedbacks positifs.

Julie exprime également à plusieurs reprises des **besoins** ressentis par le passé ou des **souhaits** pour l'avenir (15 occurrences). Pour ce qui est de la recherche, elle estime n'avoir pas reçu le soutien dont elle aurait eu besoin de la part de ses directeurs de thèse¹⁵⁶. En effet, elle a dû plusieurs fois changer de superviseur, pour cause de départ à la retraite ou de départ dans un autre pays. De plus, n'étant pas suivie par un professeur du même département, la relation de supervision s'est avérée particulièrement difficile. Au moment de l'entretien, elle désespère de recevoir de l'aide : « Si je pouvais avoir plus de soutien de mes directeurs de thèse, ce serait bien, mais j'y compte pas trop, pas du tout même ». Un autre aspect critique concerne le temps insuffisant pour sa thèse¹⁵⁷. Avec un contrat d'assistante diplômée à 50%, elle devrait théoriquement travailler durant 25% de la semaine pour le département et avoir 25% de la semaine pour sa thèse. Mais cela n'arrive quasiment jamais, car son cahier des charges est trop conséquent par rapport à son temps de travail. Du coup, en 3^{ème} année de thèse, elle commence à ressentir une certaine pression pour progresser dans sa recherche et aurait besoin de pouvoir dégager du temps, ce qui s'avère difficile : « j'aimerais plutôt pouvoir bosser à fond sur ma thèse et laisser de côté le plus possible les autres choses parce que je dois vraiment avancer ».

Au niveau de l'enseignement, Julie a trouvé difficile de commencer à enseigner et à suivre les étudiants sans préparation. Son premier séminaire ne s'est pas non plus très bien passé. C'est « aussi pour ça [qu'elle] a commencé la formation Did@cTIC¹⁵⁸ ». Elle regrette également de ne pas avoir reçu d'informations claires de la part de ses professeurs responsables sur ses tâches pédagogiques et sur la manière de s'y prendre pour les mener à bien. Elle a donc dû se débrouiller par elle-même et demander conseils aux autres assistants.

Pour terminer, Julie réfléchit à des **pistes d'amélioration** de sa situation ou de l'assistantat en général. Au niveau individuel (6 occurrences), elle a désormais décidé d'arrêter « d'accepter tout ce qu'on [lui] demande en plus [...], de toujours dire oui à chaque petit truc qu'on vient [lui] demander ». Sinon, une recommandation qu'elle ferait à un nouvel assistant serait de « réfléchir dès le départ à un projet de thèse », de ne pas perdre de temps : « une chose que je ferais, si je devais recommencer, ce serait me mettre à ma thèse beaucoup plus rapidement, pas attendre toute une année. »

Au niveau institutionnel (4 occurrences), elle estime que le processus doctoral devrait être beaucoup plus cadré et accompagné, ce qui se traduirait concrètement par les mesures suivantes : ne pas laisser

¹⁵⁵ « ça s'est vraiment super bien passé »

¹⁵⁶ « pas de soutien, ou très peu de soutien par rapport à ma thèse » ; « Alors moi clairement c'est plutôt du soutien, des personnes que, au départ, je pensais qu'elles devraient me soutenir et qu'elles me soutenaient pas »

¹⁵⁷ « sinon c'est vraiment surtout ça, du temps » ; « Du temps, surtout, pour avoir le temps de finir, donc là je réfléchis à des stratégies pour avoir plus de temps »

¹⁵⁸ Formation en Enseignement supérieur et Technologie de l'éducation dispensée par le Centre de Didactique Universitaire

trop de temps et de latitude aux doctorants au début de l'assistantat avant de se décider à faire une thèse et ensuite pour définir leur projet ; s'assurer que les doctorants sont bien encadrés par leurs directeurs de thèse et qu'ils reçoivent le soutien dont ils ont besoin ; s'assurer que les assistants sont bien accueillis sur leur lieu de travail, qu'ils sont bien encadrés par leurs professeurs responsables et qu'ils reçoivent les informations nécessaires pour mener leurs tâches à bien¹⁵⁹.

Le deuxième thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne les produits du développement professionnel (cf. Tableau 47 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 47 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Julie – partie 2. Produits du développement professionnel

2. Produits du développement professionnel	
2.1 Apprendre des choses sur...	
2.1.1 ... son domaine d'expertise	0
2.1.2 ... des domaines divers	0
2.2 Se développer au niveau de la recherche	2
2.3 Se développer au niveau de l'enseignement	19
2.4 Se développer au niveau personnel	9
2.5 Développer son identité professionnelle	
2.5.1 Développer sa vision de soi	4
2.5.2 Développer ses plans de carrière	4
2.6 Se socialiser professionnellement	
2.6.1 Développer sa vision du monde académique	0
2.6.2 Développer sa vision de l'enseignement universitaire	0
2.6.3 Développer sa vision de la recherche scientifique	0
2.6.4 Développer sa vision de sa discipline	0
2.6.5 S'intégrer dans la communauté scientifique	2
2.7 Acquérir une expérience concrète	1
2.8 Accumuler des réalisations académiques et scientifiques	0
2.9 Produits négatifs	
2.9.1 Sentiment de stagnation	4
2.9.2 Remise en question de soi négative	0
2.9.3 Sentiment de frustration	0
2.9.4 Insécurité, doute, incertitude	0
2.9.5 Conséquences négatives concrètes	0
2.9.6 Activités et apprentissages non réalisés	1
2.9.7 Situations conflictuelles	0
2.9.8 Débordement, épuisement	1
2.10 Autres produits	2

¹⁵⁹ « moi j'avais l'impression qu'ils [les supérieurs] seraient plus là. Quand j'ai commencé le premier jour, ben voilà, « c'est votre bureau », c'est tout [...] ils vont pas du tout t'expliquer ce que tu dois faire, enfin ils te donnent ton cahier des charges et tu te démerdes, quoi. »

Lorsqu'elle évoque les produits de son développement professionnel, Julie parle en priorité de son **développement au niveau de l'enseignement** (19 occurrences) et au niveau personnel (9 occurrences). L'enseignement est le domaine qui lui a posé le plus de difficultés au début de son assistantat et celui dans lequel elle a l'impression d'avoir réalisé le plus d'apprentissages. Au niveau du séminaire, elle a appris à « transmettre la matière » et à « mettre sur pied un scénario logique, évolutif », elle a développé des compétences, et elle a pu progressivement « apporter des améliorations au séminaire », par exemple en intégrant « des brainstorming [...], des petites activités pour les faire travailler un peu plus pendant les séances ». Elle a clairement constaté une progression au fil du temps¹⁶⁰ et grâce à la formation Did@cTIC, qui lui a notamment permis de « tester plein d'outils ». C'est plus spécifiquement son travail de diplôme Did@cTIC, dans lequel elle a analysé les versions successives de son séminaire, qui lui a permis de prendre conscience du chemin parcouru et des progrès réalisés au niveau pédagogique. Au moment de l'entretien, elle déclare se sentir « plus à l'aise devant un groupe d'étudiants » et constater « un mieux dans [ses] pratiques, la confiance en soi surtout ». Elle explique aussi qu'elle ne ressent plus de stress au moment du séminaire, ce qui représente une réelle évolution¹⁶¹. Cette confiance en elle-même et cette sérénité améliorent aussi sa relation avec les étudiants : « Maintenant, je me sens beaucoup plus à l'aise pour exprimer plus librement les choses, et mieux expliquer aussi, et je suis plus à l'aise dans les interactions avec les étudiants. Et je vois aussi, j'ai l'impression que ça se répercute parce que je sens plus de répondant de la part des étudiants. ». Concernant le suivi des travaux, elle a appris à s'adapter aux besoins des divers étudiants : « ça c'est aussi en fonction de l'étudiant, on arrive après mieux à cerner ce dont a besoin la personne ». Pour Julie, ces améliorations concrètes et cette confiance en elle-même représentent des objets très importants de satisfaction personnelle, car l'enseignement lui a causé beaucoup de soucis au départ.

Le **développement au niveau personnel** est illustré par les indicateurs suivants : anglais scientifique (oral et écrit), réflexion, rédaction, collaboration, intégration dans une équipe. Mais la dimension de progression la plus importante, selon Julie, c'est la confiance en elle-même : « Alors pour moi, une première chose déjà, qui est pas vraiment en lien avec le travail, c'est vraiment la confiance en moi-même ». On sent que Julie a vraiment connu une forte évolution sur ce point, principalement à travers ses différentes activités pédagogiques et en particulier grâce au séminaire : « ça [la confiance en soi] c'est vraiment, pour moi en ce moment, la chose principale [...] il y a quelques années, jamais j'aurais imaginé que j'enseignerais. » L'enseignement a donc apparemment représenté un réel défi pour Julie, défi qu'elle a relevé courageusement et avec succès.

¹⁶⁰ « après t'es un petit peu dans le bain » ; « après il y a la deuxième année, on est déjà un petit peu plus sûr de soi, chaque année ça va mieux, ça c'est vrai »

¹⁶¹ « Et pis cette année, là aussi j'ai senti une évolution, j'étais vraiment beaucoup plus à l'aise. Les autres années, j'avais toujours un petit stress quand même avant d'aller donner mon séminaire, et cette année, j'étais beaucoup plus cool. Là, j'ai vraiment senti une différence. » ; « Là d'ailleurs, j'ai mon séminaire, ça me stresse plus du tout. »

A ce sujet, on remarque aussi une évolution quant à son **identité professionnelle**. Julie a dû s'adapter à son nouveau rôle d'enseignante (4 occurrences). Elle explique qu'elle a eu l'impression de « se retrouver de l'autre côté du miroir » en étant face aux étudiants. Dans le cadre du séminaire, elle a appris à s'affirmer en tant qu'enseignante et à poser des exigences aux étudiants, par exemple en justifiant le travail demandé en fonction du nombre de crédits attribués : « Mais j'ai pas le sentiment que ça dépasse vraiment le nombre d'heures qu'on peut leur demander, donc je leur ai dit que c'est un séminaire de techniques de travail et que forcément ils doivent appliquer et que ça prend du temps. ». Elle a aussi appris à relativiser les demandes des étudiants, qui « aiment bien râler toujours un petit peu », et à s'assumer dans sa position d'enseignante sans se remettre négativement en question à chaque fois.

Julie a également réfléchi à son **avenir professionnel** (4 occurrences). Ses plans de carrière sont-ils restés les mêmes ou ont-ils évolué ? Rappelons qu'au moment de remplir le questionnaire, elle visait une carrière dans une université ou une haute école. En général, Julie se dit plutôt confortée dans les projets envisagés au début de l'assistantat, ce qui est positif. Même si elle se rend compte « que c'est pas forcément tous les jours facile, que voilà il y a des petits problèmes avec la thèse, enseigner aussi des fois on en a ras-le-bol de ces étudiants et tout », elle se dit plutôt satisfaite : « ça me plaît toujours, et oui, ça a renforcé encore des choses, j'ai toujours envie de faire ça, j'ai pas été dégoûtée ». Elle explique que l'expérience acquise, en particulier sur le plan de la confiance en elle-même, lui permet de se sentir « plus sûre » par rapport à la suite de la carrière et que cela lui permet d'envisager les activités d'enseignement et de recherche qu'elle devrait assumer « avec plus de sérénité ». Une question toutefois la taraude quelque peu : « Comment mettre en valeur ce qu'on a fait, les compétences acquises pendant l'assistantat ? ». A ce sujet, elle indique qu'elle aurait besoin d'aide au niveau de la gestion de la carrière, par exemple pour la réalisation d'un CV académique ou la valorisation de ses compétences en vue de futures postulations. Même si elle a déjà fait des cours à l'école doctorale, elle a l'impression qu'elle aurait besoin de conseils supplémentaires à ce niveau-là.

Pour ce qui touche à la recherche, Julie évoque le développement de **compétences scientifiques** (2 occurrences) telles la revue de la littérature (« chercher les documents, lire, synthétiser ») et l'élaboration d'hypothèses à partir des lectures. Elle précise que c'est durant l'assistantat qu'elle a pu consolider des apprentissages initiés durant les études : « tout ça c'est des choses, j'ai l'impression que c'est bien acquis maintenant, c'était pas forcément le cas à la fin de la licence ». Elle explique aussi avoir commencé à s'**intégrer dans la communauté scientifique** (2 occurrences), essentiellement en nouant des contacts avec d'autres doctorants de sa discipline par le biais de l'école doctorale¹⁶² et en s'insérant volontairement dans une association doctorale gérée par des doctorants.

¹⁶² « Sinon pour moi, l'école doctorale c'est plus en fait aussi un moyen de rencontrer des autres gens qui travaillent dans le même domaine, en vue peut-être de l'insertion après, quoi. »

Parallèlement à ces éléments positifs, Julie identifie quelques produits négatifs, en particulier un **sentiment de stagnation** (4 occurrences) par rapport à sa thèse. Elle a l'impression d'être « un peu bloquée » et « très en retard », ce qui lui cause du stress. Le manque de soutien de la part de ses directeurs de thèse successifs n'est selon elle pas étranger à cette situation : « Donc voilà, du coup je patauge toujours avec ma thèse, parce que voilà, des choses qui sont indépendantes de ma volonté ». En outre, au début de son assistantat, Julie a eu l'impression d'avoir énormément de choses à faire (1 occurrence), surtout à cause de l'enseignement, ce qui l'a empêchée de commencer sa thèse tout de suite : « j'ai eu l'impression d'être débordée au départ avec préparer mon séminaire, me mettre dans le bain, tout ça, le suivi des travaux d'étudiants, j'avais l'impression que c'était beaucoup, et j'ai pas du tout réfléchi à ma thèse au départ, toute la première année ».

On remarque pour terminer que Julie n'évoque pas de connaissances acquises durant son assistantat, ni dans son domaine d'expertise (0 occurrence), ni dans des domaines divers (0 occurrence). Elle ne parle pas non plus de sa vision du monde académique (0 occurrence), de l'enseignement universitaire (0 occurrence), de la recherche scientifique (0 occurrence) ou de sa discipline (0 occurrence). Julie ne cite en outre pas de produits plus concrets acquis durant son assistantat, comme des réalisations académiques et scientifiques (0 occurrence). Elle mentionne en revanche, même si seulement de façon générale, qu'il s'agit d'une bonne occasion d'acquérir une expérience concrète¹⁶³ (1 occurrence).

Le troisième thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne les conditions du développement professionnel (cf. Tableau 48 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 48 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Julie – partie 3. Conditions du développement professionnel

3. Conditions favorables et défavorables au développement professionnel	
3.1 Relation avec les pairs / collègues	
3.1.1 Soutien présent et adéquat de la part des pairs / collègues	11
3.1.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des pairs / collègues	0
3.2 Relation avec les supérieurs	
3.2.1 Soutien présent et adéquat de la part des supérieurs	1
3.2.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des supérieurs	13
3.3 Relation avec des personnes ressources	
3.3.1 Soutien présent et adéquat de la part des personnes ressources	0
3.3.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des personnes ressources	0
3.4 Relation avec l'entourage personnel	
3.4.1 Soutien présent et adéquat de la part de l'entourage personnel	1
3.4.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part de l'entourage personnel	1

¹⁶³ « de vraiment avoir de l'expérience, de faire nos armes si on veut »

3.5 Sentiment de préparation personnel	
3.5.1 Préparation adéquate	1
3.5.2 Manque de préparation ou préparation inadéquate	9
3.6 Mise en pratique	
3.6.1 Possibilités de mise en pratique	12
3.6.2 Manque de possibilité de mise en pratique	0
3.7 Observation / imitation	
3.7.1 Possibilités d'observation / imitation	2
3.7.2 Manque de possibilités d'observation / imitation	0
3.8 Analyse / réflexion personnelle (menée par l'assistant en situation)	
3.8.1 Mener une réflexion sur et pour sa pratique / analyser sa pratique	1
3.9 Dispositifs formels	
3.9.1 Possibilités de participation à des dispositifs formels	11
3.9.2 Non participation à des dispositifs formels	0
3.9.3 Manque de possibilités de participation à des dispositifs formels	0
3.10 Dispositifs non formels	
3.10.1 Possibilités de participation à des dispositifs non formels	5
3.10.2 Manque de possibilités de participation à des dispositifs non formels	0
3.11 Caractéristiques personnelles de l'assistant (identifiées par le chercheur lors du codage ou identifiées par l'assistant lui-même lors de l'entretien)	
3.11.1 Engagement professionnel	1
3.11.2 Buts poursuivis	4
3.11.3 Autres caractéristiques personnelles ayant représenté une force	4
3.11.4 Caractéristiques personnelles vécues comme une difficulté	3
3.12 Organisation du travail	
3.12.1 Organisation du travail adéquate	2
3.12.2 Organisation du travail inadéquate	6
3.13 Statut et rôles de l'assistant	
3.13.1 Statut et rôles adéquats	0
3.13.2 Statut et rôles inadéquats	0
3.14 Autres conditions	
3.14.1 Autres conditions favorables	6
3.14.2 Autres conditions défavorables	7

Lorsque Julie parle **de ses pairs et de ses collègues** du département, c'est toujours de manière très positive (11 occurrences). Au départ, elle a « eu un entretien avec l'ancienne assistante et c'est elle qui [lui] a expliqué ce qu'elle faisait, ses différentes fonctions » ; elle lui a même donné tous ses documents pour le séminaire. La transition avait été organisée avant le départ de l'assistante précédente par les professeurs responsables. Par la suite, Julie a surtout pu compter sur les autres assistants : « Je pourrais pas identifier un moment précis, mais c'est vrai qu'on échange beaucoup avec les autres assistants ». Le soutien reçu se concrétise sur le plan pratique, par la possibilité de poser ses questions et d'exposer ses difficultés, mais aussi sur le plan psychologique et émotionnel, donnant l'occasion de « se décharger un peu ». Selon Julie, il règne une excellente entente entre les assistants et

avec les autres membres du corps intermédiaire, ce qui permet de discuter et d'échanger, de voir comment les autres font, de demander conseil. Elle évoque aussi la bonne relation qu'elle entretient avec un chercheur plus expérimenté du département, qui a étudié la même branche principale qu'elle, et vers lequel elle peut se tourner en cas de questions avec sa recherche.

Si elle a « un souci plutôt d'ordre administratif, avec un élève qui conteste une évaluation ou des choses comme ça », Julie va alors s'adresser à ses professeurs responsables (1 occurrence). A part cela, elle relève surtout le manque de soutien reçu de la part de ses **supérieurs** (13 occurrences). Pour ce qui touche à l'assistantat et à l'enseignement, c'est clairement le manque d'informations et d'explications sur les tâches à accomplir et sur la manière de s'y prendre, ainsi que sur les attentes et les exigences à l'égard des assistants, qui lui a fait défaut : « il n'y a jamais eu vraiment une introduction, qu'est-ce qu'on doit faire, moi je suis arrivée le premier jour, j'ai croisé un prof dans le couloir, il m'a dit « alors voilà, ça c'est votre bureau » et c'est tout, quoi ».

Concernant la recherche, Julie n'a jamais reçu de réel soutien de la part de ses directeurs de thèse. Avec le premier, « il répondait même pas aux e-mails quand on avait une question, il fallait lui envoyer trois fois l'e-mail ». Puis il est parti à la retraite et Julie a dû s'adresser à une nouvelle professeure du département dans lequel elle fait sa thèse. Elle trouve cette personne « super, parce que c'est vraiment mon domaine, mais le problème c'est qu'elle est Allemande, et elle parle pas bien le français et moi je parle pas bien l'allemand, on communique en anglais, ça facilite pas les choses ». De plus, cette professeure a maintenant quitté l'Université de Fribourg pour partir à l'étranger et l'éloignement complique la communication, qui se fait du coup uniquement par Skype et de manière sporadique. En plus, pour pouvoir continuer à être doctorante à Fribourg, Julie a dû trouver une nouvelle personne de référence sur place, avec laquelle elle n'a que peu de contacts. Au final, personne ne se sent vraiment responsable de l'encadrer pour sa thèse et Julie ne sollicite « plus tellement » l'aide de quiconque, elle a « un peu laissé tomber ». Julie constate bien la différence avec ses collègues qui font leur thèse dans le même domaine que l'assistantat : « je remarque quand même que les autres qui font leur thèse ici au département, j'ai l'impression, s'ils ont un souci, les personnes elles sont là ». La proximité entre le doctorant et le directeur de thèse apparaît donc comme un facteur important de la supervision doctorale.

Quant au **soutien de son entourage personnel**, Julie le perçoit comme ambivalent (1 occurrence positive et 1 occurrence négative). D'un côté, certaines personnes, comme sa maman, lui offrent du réconfort et des encouragements et l'aident à se changer les idées. D'un autre côté, Julie a l'impression qu'ils ont « de la peine à s'imaginer ce que ça [le doctorat] représente [...] ils donnent du soutien dans le sens qu'ils t'encouragent [...] mais ils se rendent pas trop compte de ce que c'est ».

Si les tâches organisationnelles n'ont « jamais vraiment posé de problème » à Julie (1 occurrence), elle s'est en revanche sentie moins bien **préparée** pour l'enseignement (9 occurrences), qui représentait pour elle un domaine complètement nouveau. Le manque d'informations et l'absence de formation pédagogique ont créé des conditions de départ défavorables pour Julie : « Donc au départ moi ce que j'ai trouvé assez difficile, c'est que finalement on est un peu catapulté comme ça, il faut enseigner, il faut suivre les travaux d'étudiants, on n'a jamais fait ça, donc c'est pas forcément facile. ». Concernant son séminaire, elle a trouvé « difficile d'arriver comme ça et de devoir construire un séminaire, sans avoir d'outils » ; les soutenances aussi lui ont causé « un gros stress », « devoir poser des questions à l'étudiant, c'était pas facile ». Elle a vraiment dû passer par une période d'adaptation d'environ une année, durant laquelle elle a pu progressivement « se mettre dans le bain », trouver ses repères, faire le tour des différentes activités pédagogiques qu'elle devait mener à bien. Relevons encore que la situation de Julie est aussi particulière, du fait qu'elle a dû exercer dans un domaine qui n'était pas sa branche principale de formation : « on doit superviser les travaux de bachelor des étudiants, et moi ma première difficulté, c'est que [ce domaine] c'est que ma troisième branche, donc je me sentais déjà pas forcément à l'aise vis-à-vis de la matière ».

Il est intéressant de noter que Julie ne parle pas de difficultés particulières au départ par rapport à la recherche. On peut donc faire l'hypothèse qu'elle se sentait suffisamment préparée grâce à ses études antérieures et à son mémoire de licence, et qu'elle a pu trouver l'aide nécessaire grâce à l'école doctorale et à ses pairs et collègues.

Malgré ces difficultés de départ, Julie a énormément progressé au niveau pédagogique, comme nous l'avons déjà relevé. Elle estime avoir beaucoup **appris par la pratique, sur le tas** (12 occurrences). Le simple fait de faire les choses, de pouvoir expérimenter¹⁶⁴ lui semble fondamental et a participé à son apprentissage et à l'augmentation de sa confiance en elle-même : « après j'ai commencé à donner mes cours et tout, après tu es un petit peu dans le bain, enfin au départ c'est pas évident, mais ça se fait petit à petit ». Elle relève aussi l'importance de la formation Did@cTIC, car elle a pu « intégrer des choses apprises dans cette formation » et opérer des transferts vers la pratique. Dans ce cadre-là également, l'expérimentation ressort comme un mécanisme d'apprentissage important pour Julie, qui applique à sa propre situation des outils découverts en formation. Pour la recherche aussi, la mise en pratique s'est révélée très utile : « c'est plus le fait de faire une expérience, de présenter en anglais, de m'exercer à ça ».

L'**observation** d'autres personnes s'est également avérée une bonne occasion d'apprentissage pour Julie (2 occurrences). Le fait d'avoir pu assister à des soutenances de travaux d'abord en tant qu'assesseuse lui a permis de « voir comment ceux qui ont dirigé les travaux font » avant de prendre

¹⁶⁴ « c'est venu avec l'expérience » ; « je pense que ça m'a bien aidée de le faire » ; « et l'expérience, c'est vraiment, c'est le fait de faire, quoi » ; « simplement l'expérience, avoir enseigné et tout, je pense que c'est surtout ça qui m'a aidée »

une part plus active au processus. Elle identifie ici clairement un apprentissage « par imitation ». De même, lors de ses participations à des colloques, elle a pu observer « comment les autres présentent [...] c'est aussi un apprentissage, par observation, en fait ».

Julie explique encore qu'elle mène une **réflexion individuelle** sur sa pratique (1 occurrence). Elle l'a notamment fait pour améliorer son séminaire après l'avoir repris un peu tel quel de l'assistante précédente : « Alors d'une part étant donné que ça marchait pas, la première année. Aussi parce que moi il y avait des trucs qui me plaisaient pas spécialement. Et voilà, en réfléchissant à quels outils ils [les étudiants] auraient besoin, j'ai ajouté d'autres choses. ».

En ce qui concerne les **dispositifs formels** (11 occurrences), Julie mentionne sa participation à des cours de l'école doctorale organisée dans sa discipline de thèse ainsi qu'au programme de mentoring pour doctorantes débutantes StartingDoc. Elle a aussi fait un cours « academic writing » pour l'anglais oral et écrit, qui s'est révélé très utile. Pour l'enseignement, elle a pris part à la formation Did@cTIC, dont elle se dit très satisfaite.

Certains **dispositifs non formels** ont aussi été utiles à Julie (5 occurrences), en particulier les congrès auxquels elle a participé comme auditrice ou dans lesquels elle a présenté l'avancement de sa thèse, sous forme de posters et de communications orales. Elle mentionne en particulier le colloque des doctorants, qui offre « un cadre plus sécurisé, on est entre doctorants ». Concernant l'assistantat, elle relève une bonne initiative du département, qui avait organisé une rencontre entre avec l'assistante qu'elle remplaçait, pour que cette dernière lui explique un peu en quoi consistait le poste.

Au cours de sa réflexion, Julie identifie des **caractéristiques personnelles** ayant représenté des forces durant l'assistantat (4 occurrences). Pour la recherche, celles-ci comprennent principalement son engagement professionnel¹⁶⁵, sa capacité à identifier et à mobiliser les ressources disponibles dans son entourage¹⁶⁶, ainsi que sa capacité à se débrouiller par elle-même en cas de difficulté¹⁶⁷. Un autre élément apparaissant comme important dans l'expérience de Julie, ce sont les buts très clairs qu'elle poursuit (4 occurrences), à savoir terminer sa thèse pour pouvoir concrétiser son projet professionnel de carrière académique¹⁶⁸. Cela l'amène par exemple à tenter de dire non aux demandes supplémentaires qui lui sont adressées pour ménager un maximum de temps pour la recherche¹⁶⁹ ; elle envisage aussi diverses manières d'obtenir un délai pour terminer sa thèse, soit en demandant une

¹⁶⁵ « moi je trouvais ça chouette [l'association des doctorants], donc je me suis proposée pour faire partie du comité »

¹⁶⁶ « après j'ai trouvé d'autres moyens, d'autres ressources »

¹⁶⁷ « par rapport à la recherche, je préfère me débrouiller par moi-même, le plus que je peux, quoi » ; « au niveau de la recherche, par exemple, simplement aller chercher dans les bouquins, dans les cours, comment faire tel test statistique [...] aller rechercher toujours, parce qu'on se souvient plus des choses, alors plutôt que de demander, aller plutôt chercher »

¹⁶⁸ « Ben disons que le doctorat, c'était la première étape pour après pouvoir éventuellement continuer. »

¹⁶⁹ « Je vais dire « maintenant, il me reste une année, je dois bosser sur ma thèse, j'ai pas le temps ». »

année de prolongation de son contrat, soit en faisant une requête de bourse pour partir à l'étranger. Pour l'enseignement, Julie explique avoir consulté diverses ressources documentaires et effectué des recherches sur Internet pour trouver des idées pour son séminaire, ce qui correspond à sa capacité déjà mentionnée à se débrouiller par elle-même en cas de difficulté.

Julie identifie aussi des caractéristiques personnelles lui ayant posé des difficultés (3 occurrences). Ainsi, sa timidité et son manque de confiance en soi ont constitué des obstacles lors de ses débuts dans l'enseignement. Elle regrette aussi sa tendance à « dire toujours oui » et le fait d'être « trop gentille », qui font qu'elle s'est souvent retrouvée surchargée dans le cadre de son contrat d'assistante à 50% : « il y a toujours plein de petits trucs qui s'ajoutent au cahier des charges, il faut vite corriger cet examen, il faut vite aider cet étudiant de master pour ses statistiques, etc. ».

Julie évoque justement l'**organisation de son travail** (4 occurrences). Par certains côtés, celle-ci est adéquate (2 occurrences) : « Ce que j'ai trouvé bien par contre, c'est que j'ai commencé en février et j'ai enseigné seulement à partir de l'automne, mon séminaire, donc j'ai quand même eu quelques mois où j'ai pu me préparer, me mettre dans le bain, si on veut. ». Julie décrit aussi l'organisation de son année académique, avec un semestre d'automne plus chargé, car elle donne son séminaire, et un semestre de printemps plus léger au niveau enseignement, ce qui fait qu'elle « trouve un équilibre sur l'année ».

Malgré cela, de façon générale, Julie est relativement chargée par les tâches pédagogiques et annexes et son temps de travail pour l'assistantat dépasse le plus souvent le 25% de la semaine qu'elle devrait théoriquement y consacrer. Ainsi, l'organisation du travail pour l'assistantat ne lui apparaît pas vraiment comme adéquate (6 occurrences). Au niveau de la recherche, le fait de faire sa thèse dans un autre département « complique encore un peu les choses, parce que voilà, c'est complètement indépendant d'ici », donc ses professeurs responsables ne voient pas toujours le travail qu'elle fournit pour la recherche, comme cette dernière ne dépend pas d'eux. Il semblerait que le fait de faire partie de deux départements pour l'enseignement et la recherche ne soit pas une configuration idéale pour les assistants doctorants.

Julie identifie encore d'autres **conditions favorables** (6 occurrences), parmi lesquelles les compliments et les retours positifs reçus suite à des présentations dans des colloques. Ces feedbacks lui ont permis de voir qu'elle était sur la bonne voie et de prendre confiance en elle-même. Sur le plan pédagogique, elle a pu remarquer directement dans les travaux des étudiants les progrès réalisés suite au séminaire : « quand après on suit les étudiants pour différents travaux, et qu'on voit qu'ils ont bien acquis les choses, ben c'est un feedback positif pour moi ».

Malgré tout, les étudiants ne lui fournissent pas beaucoup de retours positifs de manière directe, ils continuent à se plaindre qu'ils ont trop de travail. Julie relève encore d'autres **conditions défavorables** à son développement professionnel (7 occurrences), comme le manque de collaboration

entre les membres du département, tant pour l'enseignement¹⁷⁰ que pour la recherche¹⁷¹, ainsi que les problèmes qu'elle a rencontrés au départ avec son ordinateur qui ne fonctionnait pas, ce qui ne participe pas à un accueil favorable.

Pour terminer, il est intéressant de noter que Julie n'évoque pas directement son statut d'assistante ou de doctorante comme une condition favorable ou défavorable à son développement professionnel (0 occurrence). Les seules références qu'elle y fait sont indirectes, comme lorsqu'elle raconte ses difficultés dans son nouveau rôle d'enseignante au début de son assistanat. On remarque également que Julie n'identifie pas de lacunes spécifiques au niveau des possibilités de mise en pratique (0 occurrence) ou d'observation (0 occurrence), ni de participation à des dispositifs formels (0 occurrence) ou non formels (0 occurrence). Elle n'évoque pas non plus, ni positivement, ni négativement, de soutien de la part de personnes ressources (0 occurrence).

Le quatrième thème de notre grille d'analyse catégorielle rend compte de l'analyse personnelle menée par Julie sur divers sujets, à partir de son expérience, durant l'entretien (cf. Tableau 49 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 49 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Julie – partie 4. Analyse personnelle de son expérience

4. Analyse personnelle ... (menée par l'assistante elle-même lors de l'entretien)	
4.1 ... son propre apprentissage et développement	1
4.2 ... sur la thèse / le doctorat	1
4.3 ... sur le rôle de ses valeurs et de ses conceptions personnelles	0
4.4 ... sur la vie professionnelle dans le monde académique	0
4.5 ... sur la recherche scientifique	0
4.6 ... sur l'enseignement	0

Dans le cadre de l'entretien, il n'était pas spécifiquement requis de la part des assistants de mener une analyse personnelle de leur expérience. Contrairement aux autres personnes interviewées, Julie ne l'a pas fait spontanément, préférant s'en tenir au récit concret qui lui était demandé. On ne doit surtout pas déduire de cette absence de réflexion spontanée un manque de conceptualisation de la part de Julie. On peut seulement faire l'hypothèse qu'elle n'a pas ressenti de besoin de le faire ou n'a pas jugé cela utile dans le cadre de cette entrevue. Ainsi, Julie n'a évoqué que très brièvement deux sujets, à savoir la

¹⁷⁰ « finalement, chacun donne ses cours, il n'y a pas tellement de collaboration »

¹⁷¹ « J'imaginai qu'il y aurait plus de recherches qui se feraient en commun, parce que je trouve que là, c'est un peu mort, enfin j'ai l'impression que chacun fait sa petite recherche dans son coin. [...] J'imaginai qu'il y avait vraiment plus de collaboration entre les différentes personnes pour des projets de recherche en commun. »

progression qu'elle constate a posteriori par rapport au début de son assistanat (1 occurrence) et le fait qu'elle considère le doctorat comme une étape nécessaire pour une carrière académique (1 occurrence). D'autres thématiques ne sont pas du tout abordées, comme le rôle de ses valeurs et de ses conceptions personnelles (0 occurrence), la vie professionnelle dans le monde académique (0 occurrence), la recherche scientifique (0 occurrence) ou encore l'enseignement (0 occurrence).

7.2.4.3 Bilan des compétences de Julie

Dans le questionnaire correspondant à la partie quantitative de la recherche, Julie a mentionné les compétences de recherche suivantes : rédaction de textes scientifiques en anglais, publication d'articles pour avoir une certaine visibilité, présentations orales et posters en français et en anglais. Pour l'enseignement, elle a indiqué être capable de mettre sur pied un séminaire et de le planifier (scénario pédagogique), d'élaborer des tâches d'apprentissage en fonction d'objectifs précis, de construire une évaluation sommative ou formative (format papier ou informatisé), d'encadrer la réalisation de travaux, de construire une grille d'évaluation des travaux écrits et d'utiliser des outils informatiques (Moodle par exemple).

Au cours de l'entretien, Julie déclare avoir développé certaines compétences scientifiques, telles la revue de la littérature et l'élaboration d'hypothèses à partir de ses lectures. Au niveau pédagogique, elle exprime de nombreux apprentissages : transmettre la matière et fournir les explications, répondre aux questions des étudiants, concevoir un scénario pédagogique, susciter l'activité des étudiants pendant les séances et s'adapter aux besoins des divers étudiants lors du suivi des travaux. Elle mentionne également les compétences transversales suivantes : anglais scientifique (oral et écrit), réflexion, rédaction, collaboration, intégration dans une équipe.

Dans le questionnaire d'auto-évaluation rempli à la fin de l'entretien, Julie déclare avoir pleinement acquis et pouvoir mettre en œuvre de manière totalement autonome (échelon 3) les neuf compétences d'enseignement suivantes : concevoir et planifier des activités d'enseignement et d'apprentissage ; utiliser des méthodes d'enseignement et d'apprentissage variées ; organiser l'apprentissage sous forme de travail individuel et soutenir les apprenants à chaque étape ; choisir et utiliser des médias et des moyens de communication variés dans son enseignement ; organiser des travaux de groupe et accompagner le travail des groupes ; donner des feedbacks aux étudiants par oral et par écrit ; encadrer des étudiants lors de travaux écrits ; évaluer les apprentissages des étudiants ; s'affirmer dans sa position d'enseignante, augmenter sa confiance en soi en tant qu'enseignante. Pour la recherche, il s'agit des six items suivants : connaître les récentes avancées dans son domaine et dans les domaines annexes et pouvoir mobiliser ces connaissances ; reconnaître et valider un problème, identifier des problèmes nouveaux, formuler une problématique de recherche ; identifier et utiliser les ressources

bibliographiques adéquates et d'autres sources d'information pertinentes ; utiliser les technologies de manière efficace ; écrire clairement et dans un style approprié aux buts ; présenter oralement de manière claire et adaptée à l'audience. Julie a également coché l'échelon 3 pour les quatre compétences suivantes liées au travail en équipe et en réseau : communiquer et collaborer avec ses supérieurs, ses collègues et ses pairs, au sein de son institution et de la communauté scientifique ; comprendre l'impact de ses comportements sur les autres lors du travail en équipe et en tenir compte dans les interactions ; engager le dialogue avec ses supérieurs, ses collègues et ses pairs sur les pratiques professionnelles ; contribuer efficacement aux tâches académiques qui lui reviennent (recherche, enseignement, administration). Quant au domaine du développement professionnel et de la gestion de la carrière, il s'agit des trois items suivants : identifier et utiliser les ressources disponibles dans son environnement pour résoudre des problèmes et trouver des solutions adaptées à ses difficultés ; démontrer sa volonté et sa capacité à apprendre et à développer ses compétences ; identifier ses besoins de perfectionnement, identifier et mettre en œuvre des moyens d'augmenter son employabilité.

Julie a encore coché d'autres items du questionnaire d'auto-évaluation sur l'échelon 2 – ce qui signifie qu'elle estime avoir développé ces compétences, mais pas de manière totalement autonome – et ce dans tous les domaines proposés : deux items pour l'enseignement, neuf items pour la recherche, deux items pour le travail en équipe et en réseau, et quatre items pour le développement professionnel et la gestion de la carrière. Notons encore que, sur l'ensemble du questionnaire, elle n'a coché qu'un seul item sur l'échelon 0, ce qui correspond à une activité qu'elle n'a jamais eu l'occasion de réaliser, à savoir mener une recherche en assurant la gestion des ressources (humaines, matérielles, etc.).

En résumé, il apparaît au travers des diverses prises de données que Julie estime avoir développé des compétences dans de nombreux domaines au cours de son assistantat et de son doctorat. L'enseignement, qui a constitué son plus grand défi, représente un domaine de progression très important. La plupart des items relatifs à cette dimension proposés dans le questionnaire d'auto-évaluation ont été cochés sur l'échelon 2 ou 3 ; de plus, durant l'entretien, Julie a cité de nombreux exemples très concrets de compétences pédagogiques et a exprimé se sentir nettement plus à l'aise dans son rôle d'enseignante et avoir pris confiance en elle-même sur ce plan-là. La recherche constitue aussi un domaine de développement pour Julie, qui coche la plupart des items proposés dans le questionnaire d'auto-évaluation sur l'échelon 2 ou 3. Ainsi, même si elle exprime durant l'entretien un sentiment de stagnation et de frustration par rapport à sa thèse, on constate à travers un outil externe qu'elle a pu beaucoup apprendre dans le domaine de la recherche. Pour finir, Julie s'estime tout à fait compétente dans le domaine du travail en équipe et en réseau ainsi qu'au niveau de son développement professionnel et de la gestion de sa carrière. Durant l'entretien, elle a d'ailleurs fourni plusieurs exemples de compétences transversales qui pourraient lui être utiles pour son avenir professionnel, comme la collaboration et l'intégration dans une équipe.

7.2.4.4 Analyse

Suite à la présentation détaillée de ces résultats, nous allons maintenant apporter des éléments de réponse aux différentes questions de recherche en considérant le cas de Julie. Certaines données issues du questionnaire et permettant de compléter l'analyse seront également présentées. Julie a rempli le questionnaire en avril 2011 et participé à l'interview en novembre 2011. Nous n'avons toutefois pas relevé de différences particulières entre les deux prises de données.

Quel sens Julie donne-t-elle à son parcours et à son expérience de l'assistantat ?

L'étude quantitative nous renseigne sur les motivations de Julie à postuler pour l'assistantat et à s'engager dans une thèse (questions 14 et 16 du questionnaire). Concernant ses motivations pour l'assistantat, elle exprime en premier lieu l'importance des buts de carrière et de socialisation professionnelle (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour 4 items correspondant à ce type de buts¹⁷²). Elle évoque aussi des buts d'apprentissage (2 items¹⁷³). En revanche, les buts pragmatiques paraissent peu, voire pas du tout importants pour Julie dans le cadre de son assistantat (0 item). Concernant ses motivations à commencer le doctorat, Julie évoque surtout les buts de carrière et de socialisation professionnelle (4 items¹⁷⁴). Les buts d'apprentissage paraissent par contre beaucoup moins centraux (1 seul item¹⁷⁵). En outre, Julie mentionne que la thèse faisait partie de son cahier des charges, il lui a donc paru normal de se lancer dans le doctorat ; mais malgré cette disposition formelle, le temps nécessaire ne lui a pas souvent été accordé par ses professeurs responsables.

Au sujet de l'enseignement, les difficultés rencontrées au départ reviennent tout au long du récit de Julie lors de l'entretien. Celle-ci a toutefois relevé le défi en s'engageant à fond dans ses missions d'enseignement et en y consacrant beaucoup de temps et d'énergie, surtout au début. Après le stress des premières expériences, elle dit avoir beaucoup progressé dans ce domaine et se sentir beaucoup plus sûre d'elle-même dans son rôle d'enseignante.

Ces données concernant les buts poursuivis sont cohérentes avec les projets professionnels envisagés par Julie au début de son assistantat, à savoir poursuivre une carrière dans une université ou une haute école. On constate donc une certaine continuité entre les buts de départ et les projets professionnels, qui guident assez clairement Julie dans ses choix et ses actions. Nous avons tiré le même constat dans le cas de Laura. Mais contrairement à cette dernière, dont l'expérience du doctorat avait ébranlé les

¹⁷² « J'étais intéressé-e par l'enseignement universitaire et le contact avec les étudiants. » ; « Je voulais faciliter mon entrée dans l'enseignement supérieur. » ; « Ce poste me permettait de conjuguer recherche et enseignement. » ; « J'ai envisagé ce poste comme un bon début en vue d'une carrière académique. »

¹⁷³ « Je voulais acquérir une expérience professionnelle. » ; « Je voulais développer des compétences. »

¹⁷⁴ « Je voulais améliorer mes chances ultérieures d'insertion et/ou de carrière professionnelle. » ; « J'ai envisagé le doctorat comme une étape nécessaire en vue d'une carrière scientifique. » ; « Je souhaitais acquérir des qualifications supplémentaires/un diplôme avancé. » ; « J'avais envie de m'intégrer dans la communauté scientifique. »

¹⁷⁵ « J'avais envie de continuer ou de reprendre mes études. »

projets d'avenir et l'avait amenée à changer fortement sa vision du monde de la recherche, Julie se dit quant à elle confortée dans ses projets professionnels et encouragée à poursuivre la voie envisagée. Le cas de Julie montre donc qu'un projet professionnel concret peut agir comme un véritable moteur pour soutenir l'apprentissage et la motivation durant l'assistantat.

Dans ses réponses au questionnaire, Julie se disait globalement satisfaite de son travail comme assistante diplômée (elle a coché la case « +1 » pour les deux items de la question 22). En ceci, elle se situe dans la moyenne des répondants au questionnaire. Mais les résultats de l'analyse qualitative montrent que la réalité est plus complexe. En effet, si Julie identifie des aspects positifs liés à son expérience de l'assistantat, elle met aussi en évidence des côtés moins agréables. Ainsi, elle nous a fait part de nombreuses difficultés rencontrées, nous a raconté plusieurs expériences négatives et a exprimé de nombreux besoins ressentis par le passé ou des souhaits pour l'avenir. Avec du recul, Julie explique dans l'entretien qu'elle « idéalisait un peu le truc aussi », que la réalité de l'assistantat ne correspond pas complètement à ce qu'elle envisageait en tant qu'étudiante, même si elle se déclare finalement satisfaite de son expérience.

Quant à ses activités comme assistante et doctorante, Julie estime que la plupart lui sont utiles pour se préparer à sa future carrière, ce qui est positif. L'enseignement des séminaires, l'encadrement des étudiants lors de travaux écrits, la thèse et la participation à des projets de recherche, ainsi que les publications et les communications dans des congrès sont les tâches jugées les plus utiles (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour les items correspondants de la question 48). L'évaluation des travaux d'étudiants, l'organisation d'événements et la participation à des commissions et comités sont également perçues comme pertinentes (« +1 »). D'autres activités sont en revanche considérées comme clairement inutiles pour se préparer à sa future carrière, parmi lesquelles les tâches annexes pour les professeurs ainsi que les tâches de secrétariat (elle a coché la case « Pas du tout » (-2) pour les items correspondants). Julie estime aussi que la participation à des colloques en tant qu'auditrice et le conseil aux étudiants n'apportent pas grand-chose (« -1 »).

La position de Julie face à ses multiples activités est donc assez nuancée, ce qui correspond aux tendances générales de l'étude quantitative. Les tâches pédagogiques et scientifiques sont considérées comme les plus utiles, alors que les tâches annexes, qui viennent en plus bien souvent surcharger les assistants, ne semblent pas pertinentes dans le cadre d'un poste académique comme l'assistantat.

Quelles stratégies de développement professionnel Julie met-elle en œuvre ?

Les données quantitatives recueillies par le biais du questionnaire montrent que, en cas de difficultés dans le domaine de la recherche (question 26), Julie se débrouille volontiers par elle-même, principalement en menant une réflexion personnelle. Elle indique aussi solliciter l'aide de ses pairs et collègues. Les supérieurs n'apparaissent pas comme des ressources centrales pour Julie, ce qui n'est

pas étonnant vu les difficultés rencontrées avec ses directeurs de thèse successifs. Ces mêmes réponses sont exprimées par Julie durant l'entretien.

Au niveau pédagogique (question 28), Julie tend également à se débrouiller par elle-même : elle mène une réflexion personnelle, fait appel à ses connaissances et compétences propres, et consulte des ressources documentaires variées, surtout sur Internet. Elle mentionne aussi l'aide précieuse de ses pairs et collègues, en particulier des autres assistants, en cas de difficultés. Contrairement aux répondants de l'étude quantitative et aux autres assistants dont la situation a fait l'objet d'une étude de cas jusqu'ici, Julie indique encore participer à des cours, ateliers et séminaires portant sur des questions pédagogiques et solliciter l'aide du Centre de Didactique Universitaire, faisant avant tout référence à la formation Did@cTIC qu'elle y a suivie, pour se préparer à ses tâches d'enseignement. Julie rejoint par contre à nouveau la majorité des autres répondants au questionnaire dans le fait qu'elle ne sollicite pas facilement ses supérieurs en cas de difficultés liées à l'enseignement, car ces derniers n'encadrent que peu les assistants au niveau pédagogique.

Qu'en est-il du recours aux offres institutionnelles de soutien aux activités d'enseignement et de recherche ? On remarque que cela fait partie intégrante des stratégies de développement professionnel de Julie. Comme seulement une minorité de notre échantillon quantitatif – et comme souligné ci-dessus –, elle a pris part à des dispositifs de soutien à l'enseignement. Les raisons l'y ayant poussée (question 31) relèvent principalement des buts d'apprentissage (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour 3 items correspondant à ce type de buts¹⁷⁶) et des buts de carrière (3 items¹⁷⁷). Un aspect lié aux buts de socialisation professionnelle est aussi mentionné (1 item¹⁷⁸). Quant aux bénéfices perçus de sa participation (question 33), Julie relève une amélioration particulière au niveau du sentiment d'efficacité personnelle (3 items¹⁷⁹). Durant l'entretien, elle parle notamment très favorablement de sa participation à la formation Did@cTIC.

Concernant les offres de soutien à la recherche, Julie a pris part au programme de mentoring pour doctorantes débutantes StartingDoc, à l'école doctorale organisée dans sa discipline de thèse et à divers cours. Rappelons que la majorité des répondants de l'étude quantitative déclare avoir déjà participé à une offre formelle liée aux activités scientifiques. Pour expliquer sa participation à ces divers dispositifs (question 36), Julie évoque un élément lié aux buts d'apprentissage (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour 1 item correspondant à ce type de buts¹⁸⁰) ainsi qu'un élément relatif aux

¹⁷⁶ « Je voulais me préparer ou me perfectionner pour mes tâches d'enseignement. » ; « J'avais besoin de renforcer ma légitimité et ma crédibilité en tant qu'enseignante universitaire. » ; « J'avais besoin de me rassurer par rapport à mes capacités à enseigner à l'université. »

¹⁷⁷ « Je souhaitais obtenir une certification supplémentaire. » ; « Les compétences pédagogiques sont importantes pour la carrière que j'envisage. » ; « Je voulais préparer mon avenir professionnel après l'assistantat. »

¹⁷⁸ « Je recherchais des occasions de partager mes expériences avec d'autres assistants et enseignants. »

¹⁷⁹ « Je me sens plus à l'aise dans mon rôle d'enseignante. » ; « Je suis plus efficace dans mes activités d'enseignement. » ; « J'ai davantage confiance en moi lorsque j'enseigne. »

¹⁸⁰ « Je voulais me préparer à mener à bien ma thèse de doctorat et/ou des projets de recherche. »

buts de socialisation professionnelle (1 item¹⁸¹). Quant aux bénéfices perçus de sa participation (question 38), Julie paraît plutôt satisfaite sur certains points. Elle a ainsi coché la case « +1 » pour 3 items liés à l'expertise de recherche¹⁸², 2 items correspondant à la contribution à la carrière et à la socialisation professionnelle¹⁸³ et 1 item relatif au sentiment d'efficacité personnelle¹⁸⁴.

Quels sont les produits du développement professionnel de Julie ?

Au cours de l'entretien, Julie évoque de nombreux apprentissages et progrès réalisés durant l'assistantat. Elle parle en priorité de son développement au niveau de l'enseignement, domaine qui lui a posé beaucoup de difficultés au début de son assistantat et dans lequel elle a l'impression d'avoir réalisé le plus d'apprentissages. Julie évoque ainsi le développement de nombreuses compétences pédagogiques liées à son séminaire et au suivi des travaux d'étudiants. Elle déclare en outre se sentir plus à l'aise devant un groupe d'étudiants et avoir gagné en assurance et en confiance en soi.

Un autre aspect évoqué par Julie concerne le développement de son identité professionnelle d'enseignante. Cela se traduit par l'affirmation de soi en tant qu'enseignante ainsi que par le fait d'oser poser des exigences aux étudiants et d'assumer son rôle et ses décisions face à ceux-ci. Julie a également réfléchi à son avenir professionnel. En général, elle se dit plutôt confortée dans les projets envisagés au début de l'assistantat, même si elle se rend compte que ce n'est pas toujours facile. Finalement, l'expérience acquise lui permet d'envisager l'avenir avec plus de sérénité.

Pour ce qui touche à la recherche, Julie évoque le développement de nombreuses compétences scientifiques, surtout à travers le questionnaire d'auto-évaluation rempli à la fin de l'entretien. Il s'agit en partie d'apprentissages initiés durant sa licence et consolidés durant l'assistantat. Elle a aussi commencé à s'intégrer dans la communauté scientifique et à se créer un réseau avec des doctorants de sa discipline de thèse.

Le développement au niveau personnel constitue un autre indicateur important du développement professionnel de Julie, qui mentionne plusieurs compétences transversales jugées importantes pour la future carrière. A nouveau, la confiance en elle-même est citée comme un acquis précieux de l'assistantat.

¹⁸¹ « J'avais envie de nouer des contacts avec d'autres doctorants et chercheurs. »

¹⁸² « J'ai établi un répertoire de ressources (matérielles, documentaires, etc.) que je peux mobiliser en cas de besoin. » ; « J'ai acquis des connaissances théoriques et/ou méthodologiques. » ; « J'ai développé des compétences de chercheuse. »

¹⁸³ « J'ai clarifié mes objectifs pour la suite de ma carrière professionnelle. » ; « Je connais et je comprends mieux les règles implicites du monde de la recherche. »

¹⁸⁴ « Je me sens plus motivée pour mon travail de thèse et/ou mes projets de recherche. »

Parallèlement à ces éléments positifs, Julie exprime un sentiment de stagnation par rapport à sa thèse. Elle a l'impression d'être bloquée et en retard, ce qui est en partie dû au manque de soutien de la part de ses directeurs de thèse successifs. Par ailleurs, au début de son assistantat, Julie a eu l'impression d'être débordée par ses tâches d'enseignement, l'empêchant de commencer sa thèse tout de suite. Il lui a fallu environ une année pour se mettre dans le bain et prendre ses repères. Enfin, le fait que son cahier des charges ne corresponde pas à son contrat à 50% représente un obstacle à la réalisation de sa recherche.

Quelles sont les conditions du développement professionnel de Julie ?

Julie a indiqué dans le questionnaire se sentir plutôt mal préparée pour ses activités de recherche (elle a coché la case « -1 » pour cet item de la question 24), et pas du tout préparée pour ses tâches d'enseignement (elle a coché la case « Pas du tout » (-2) pour cet item). L'absence d'expérience pédagogique antérieure et le manque d'encadrement par ses professeurs responsables peuvent expliquer le sentiment de préparation négatif de Julie, qui a eu l'impression d'être catapultée dans l'enseignement, sans informations, sans formation et sans outils. Pour ce qui est de la thèse, le manque de préparation ressenti n'est pas un aspect que Julie thématise explicitement dans l'entretien ; on peut cependant faire l'hypothèse que le manque de soutien de ses supérieurs au niveau de la recherche n'est certainement pas étranger à cette impression négative.

A noter que, comme nous l'avons déjà relevé, Julie a combiné plusieurs stratégies de développement professionnel complémentaires pour faire face aux exigences de sa fonction et combler ses lacunes. Ainsi, recherches et réflexion personnelles, sollicitation de l'aide de ses pairs et collègues et participation à des dispositifs formels et non formels ciblés lui ont finalement permis de mener à bien ses missions pédagogiques et scientifiques. Ceci met en évidence la capacité de Julie à s'engager dans son propre développement professionnel et à trouver les stratégies adaptées pour pouvoir bien faire son travail et même tirer parti de son expérience pour progresser, ce qui est dans son cas particulièrement périlleux au niveau de l'enseignement.

Lorsqu'elle évoque le rôle de ses pairs et collègues pour la recherche, Julie se dit satisfaite des possibilités d'échange et de discussion, ainsi que des conseils pratiques et du soutien psychologique reçus. Ce soutien est fourni essentiellement par les collègues assistants pour ce qui touche à l'enseignement et par un collègue chercheur plus expérimenté pour ce qui a trait à la recherche. Julie a en outre volontairement créé des occasions d'échange avec d'autres doctorants de sa discipline de thèse, en participant à l'école doctorale et en s'investissant dans le comité d'une association de doctorants.

En revanche, l'absence de soutien ou le soutien insuffisant de ses supérieurs s'avère plutôt une condition défavorable au développement professionnel de Julie. Pour la recherche, c'est le manque de

disponibilité de ses superviseurs successifs, dû en partie à des conditions externes (éloignement, problèmes de langue), qui constitue le côté négatif principal pour Julie. Elle n'a ainsi pas du tout l'impression d'avoir reçu l'encadrement, les encouragements et les feedbacks dont elle aurait eu besoin. Le fait de ne pas faire sa thèse dans le même département que celui qui l'emploie comme assistante constitue encore un facteur de dégradation de la relation de supervision doctorale en créant une distance supplémentaire avec le directeur de thèse. Pour l'enseignement, Julie estime n'avoir pas reçu de la part de ses professeurs responsables les introductions nécessaires concernant ses tâches et la manière de les exécuter. L'accueil lors de son premier jour n'a pas non plus été à la hauteur de ses espérances.

Julie relève par ailleurs sa participation bénéfique à divers dispositifs formels, comme l'école doctorale organisée dans sa discipline de thèse, le programme de mentoring pour doctorantes débutantes StartingDoc, divers cours, ainsi que la formation Did@cTIC. Certains dispositifs non formels lui ont aussi été utiles, comme les congrès auxquels elle a participé, avec une mention spéciale pour le colloque des doctorants, qui offre un cadre plus sécurisé pour faire ses premières expériences.

Elle identifie plusieurs autres conditions favorables à son apprentissage et à son développement professionnel durant l'assistantat. L'apprentissage par observation et par imitation s'est avéré un facteur important, tant au niveau pédagogique (défenses de travaux) que scientifique (présentations dans des congrès). Julie mentionne aussi l'importance de l'apprentissage par la pratique et par la réflexion sur sa pratique. Pour l'enseignement, elle explique avoir opéré des transferts à partir de sa formation formelle en didactique universitaire et avoir mené une réflexion personnelle pour améliorer son séminaire. Elle relève surtout comme fondamental le fait d'apprendre par l'expérience et sur le terrain, en faisant par elle-même et en se confrontant à la pratique.

Ces différentes conditions positives sont en grande partie liées à la capacité de Julie à susciter des situations favorables à son apprentissage et à utiliser son expérience pour progresser. A noter que, de manière générale, Julie peut assez facilement identifier ses forces et ses faiblesses. Comme nous l'avons déjà relevé, une bonne connaissance de soi représente une qualité importante, car cela permet par exemple d'anticiper des situations délicates, de poser ses limites, ou encore de faire part de ses souhaits. Un risque réside dans la tendance à s'auto-attribuer la responsabilité de certaines situations négatives et de ne pas reconnaître le rôle de facteurs externes. Cela ne semble toutefois pas être le cas de Julie, qui mène une analyse assez nuancée de ses propres qualités et défauts et des conditions favorables et défavorables liées à son entourage. Enfin, nous pouvons relever chez Julie un degré relativement élevé de conceptualisation de son vécu d'assistante et de doctorante, qui ressort essentiellement dans sa capacité à analyser son expérience et à en tirer parti pour s'améliorer, y compris dans l'enseignement, domaine qui lui était pourtant totalement nouveau et dans lequel les premières expériences ont été plutôt difficiles.

Au niveau organisationnel, Julie a apprécié de ne pas devoir donner son séminaire tout de suite en commençant, mais seulement au semestre suivant ; elle explique aussi qu'elle trouve un équilibre sur l'année, car ses semestres de printemps sont un peu moins chargés comme elle donne son séminaire en automne. Malgré cela, de façon générale, Julie est relativement chargée par les tâches pédagogiques et annexes et son temps de travail pour l'assistantat dépasse le plus souvent le 25% de la semaine qu'elle devrait théoriquement y consacrer dans le cadre de son contrat à 50%.

Dans les éléments positifs, Julie mentionne encore les feedbacks reçus lors de ses présentations dans des congrès, qui l'ont encouragée et motivée. Dans les éléments négatifs, elle regrette de ne pas recevoir beaucoup de retours positifs de la part des étudiants, qui persistent à se plaindre de la charge de travail liée au séminaire, et ce même s'ils y réalisent des apprentissages. Elle indique également qu'elle aurait besoin d'aide au niveau de la gestion de sa carrière, par exemple pour la réalisation d'un CV académique ou la valorisation de ses compétences en vue de futures postulations.

7.2.4.5 Synthèse de l'analyse sous forme de schémas de quête

Les deux schémas présentés ci-dessous (Figure 7 p. 259 et Figure 8 p. 260) permettent de **synthétiser l'analyse réalisée à partir du cas de Julie** et de **saisir la dynamique de son développement professionnel** durant son assistantat.

Le premier schéma (Figure 7) présente la situation relative à la **recherche**. En tant que sujet de la quête, Julie poursuit **deux buts complémentaires** correspondant à deux étapes de sa carrière : dans un premier temps, l'assistantat doit lui permettre principalement de faire une thèse et de faire ses premiers pas dans la carrière envisagée (buts de carrière et de socialisation professionnelle) ; après cela, dans un deuxième temps, elle souhaiterait poursuivre une carrière conjuguant recherche et enseignement, dans une université ou une haute école. **Ces deux buts sont alignés** : l'assistantat et le doctorat apparaissent comme une façon de se préparer à la carrière envisagée.

Le schéma met ensuite en évidence le **rôle des différents acteurs**. Contrairement aux autres assistants interviewés (Laura, Matthieu, Sophie, Céline), qui mettent tous en évidence l'ambivalence de certains acteurs, Julie identifie l'influence de la plupart des acteurs de façon contrastée, soit positive, soit négative. Ainsi, les autres doctorants et un collègue plus avancé apparaissent comme des **sources de soutien**. A l'inverse, Julie indique que ses directeurs de thèse successifs et ses professeurs responsables lui ont plutôt **posé des obstacles**, les uns en étant peu disponibles pour la superviser et les autres en lui demandant d'assumer trop de tâches pédagogiques et annexes, au détriment de son temps de recherche. Elle identifie sinon une autre **condition favorable**, à savoir les retours positifs reçus d'autres chercheurs lors de ses présentations dans des congrès. En revanche, le fait de faire une thèse dans un autre département que celui qui l'emploie comme assistante et le fait qu'on lui ait laissé

beaucoup de temps au départ avant de devoir présenter un projet de thèse apparaissent comme des **conditions défavorables** ; Julie regrette aussi un certain manque de soutien institutionnel pour la préparation de la transition vers la carrière professionnelle. Finalement, on constate que Julie elle-même, avec ses qualités et ses défauts, joue un **rôle ambigu** dans le processus, souvent positif, mais aussi parfois négatif.

Ces diverses conditions, ainsi que la manière dont Julie les perçoit et les interprète, l'amènent à mettre en œuvre une série de stratégies de développement professionnel. Certaines représentent des **stratégies positives** lui permettant d'avancer et de progresser, alors que d'autres constituent des **stratégies d'évitement** la poussant à accepter le statu quo et à ne pas entreprendre certaines actions ; il s'agit d'un schéma déjà identifié chez Laura. Par exemple, c'est parce qu'elle sait qu'ils seront prêts à l'écouter et à l'aider (conditions favorables) que Julie sollicite ses pairs et collègues en cas de difficultés dans sa recherche. Au contraire, c'est essentiellement sa timidité et son côté « trop gentil » (conditions défavorables) qui la poussent à accepter des tâches supplémentaires et à en faire plus pour l'assistantat que son contrat ne l'exige, au détriment de sa thèse. A noter que, comme nous l'avons déjà relevé chez Laura, **une stratégie a priori « négative » n'est pas forcément un mauvais choix**. Dans le cas de Julie, on peut penser que le fait de progressivement renoncer à solliciter ses directeurs de thèse lui ait permis de s'épargner des frustrations et d'investir son énergie à meilleur escient dans des stratégies positives plus efficaces. Il faut encore souligner que **les stratégies positives mises en place par Julie sont en adéquation (alignement) avec les buts poursuivis** ; en d'autres mots, elle se donne les moyens d'atteindre les objectifs visés, en mettant en œuvre les actions nécessaires et en diversifiant les stratégies de développement professionnel utilisées.

Pour terminer, le schéma montre que Julie est à la fois le **destinataire positif et négatif** de son expérience de l'assistantat, à travers les stratégies mises en place et les conditions liées au contexte dans lequel elle évolue. Au niveau des résultats, son développement professionnel est constitué de **produits positifs** et de **produits négatifs**. Les premiers (p. ex. développement de compétences scientifiques, renforcement des projets professionnels envisagés, intégration dans la communauté scientifique) **offrent des réponses aux buts de la quête et les renforcent**. Quant aux produits négatifs (désillusion par rapport à la supervision doctorale, sentiment de stagnation et d'être en retard avec sa thèse), ils reflètent un certain sentiment de découragement chez Julie. Mais celui-ci ne semble que passer : elle évoque en effet des pistes d'avenir pour améliorer sa situation (apprendre à dire non, chercher d'autres financements pour finir sa thèse) et **ne remet pas du tout en cause les projets professionnels envisagés, qui sont malgré tout renforcés**. En ceci, la réaction de Julie se distingue de celle de Laura, dont l'expérience difficile a contribué à la réorientation de ses projets de carrière.

Le second schéma relatif à l'**enseignement** (Figure 8) met en évidence **deux buts complémentaires** poursuivis par Julie dans le cadre de ses activités pédagogiques. Comme déjà indiqué auparavant, elle souhaiterait faire une carrière dans la recherche et l'enseignement, soit dans une université, soit dans

une haute école. Dès lors, et malgré les difficultés rencontrées au départ, elle a considéré les diverses activités d'enseignement qui lui ont été confiées dans le cadre de son assistantat comme des occasions de se former à l'enseignement et d'acquérir une expérience pédagogique. On constate à nouveau, comme pour la recherche, un **alignement** entre les deux buts poursuivis dans le cadre de l'enseignement : l'assistantat est perçu comme une façon de se préparer à la carrière envisagée. Il y a également **une bonne cohérence entre les objectifs poursuivis pour la recherche et pour l'enseignement**, avec le but de carrière comme moteur principal. Cette configuration se retrouvera plus tard chez Céline.

Le schéma montre ensuite le **rôle ambivalent** que jouent **certains acteurs**. Ainsi, les professeurs responsables de Julie ne lui offrent que peu de soutien, créant même une situation difficile en ne respectant pas toujours son contrat à 50%. De plus, comme pour la recherche, Julie elle-même, avec ses diverses caractéristiques personnelles, joue un rôle souvent positif, mais aussi parfois négatif, dans le processus. D'autres acteurs sont par contre perçus par Julie comme ayant un **impact essentiellement positif**, à savoir les autres assistants du département et ses collègues plus avancés, qui offrent soutien psychologique et conseils pratiques. Elle identifie en outre d'autres **conditions favorables** dues à diverses sources, surtout le fait d'avoir eu un peu de temps au début de son engagement pour « se mettre dans le bain » et d'avoir commencé à donner son séminaire seulement au semestre suivant. A l'inverse, les étudiants, qui ont tendance à se plaindre continuellement et ne lui fournissent pas de retours positifs, créent plutôt des **conditions défavorables** pour Julie.

Ces diverses conditions, ainsi que la manière dont Julie les perçoit et les interprète, l'amènent à mettre en œuvre une série de stratégies de développement professionnel. A nouveau, certaines représentent des **stratégies positives** lui permettant d'avancer et de progresser, alors que d'autres constituent des **stratégies d'évitement** la poussant à accepter le statu quo et à ne pas entreprendre certaines actions. Par exemple, la bonne ambiance et le climat de dialogue qui règnent entre les assistants (conditions favorables) offrent à Julie la possibilité de poser ses questions et de recevoir des conseils de ses collègues au sujet de l'enseignement. Au contraire, le peu d'encadrement que proposent les professeurs responsables pour l'assistantat (conditions défavorables) ne poussent pas Julie à les solliciter, sauf en cas de question d'ordre administratif ou de problème dépassant sa responsabilité (p. ex. un étudiant qui fait recours).

Il est également important de relever qu'**une stratégie de développement professionnel ne peut pas être considérée comme bonne ou mauvaise en soi**, car cela dépend du contexte et de la perspective adoptée, en particulier lorsqu'on considère les objectifs poursuivis. C'est ce que nous avons constaté dans le cas Julie (comme d'ailleurs dans celui de Céline que nous détaillerons plus loin). En effet, cette dernière a accepté de nombreuses tâches pédagogiques, même si cela lui a donné le sentiment d'être débordée au départ et créait une charge de travail plus importante que celle prévue dans son contrat à 50%. Cette stratégie a été identifiée comme négative dans le contexte des activités de recherche (ne pas refuser des tâches supplémentaires de la part de ses professeurs responsables), car

cela a été pour Julie une source de surcharge ayant participé à son retard au niveau de sa thèse. Mais lorsqu'on regarde le schéma concernant l'enseignement, il apparaît que cette stratégie n'a manifestement pas eu que des effets négatifs, puisqu'elle a permis à Julie d'acquérir de nombreux produits positifs et de renforcer les projets professionnels envisagés ; sous cet angle-là, il s'agit donc bien d'une stratégie positive.

Comme pour la recherche, on remarque que **les stratégies positives mises en place par Julie sont en adéquation (alignement) avec les buts poursuivis**. En particulier, on peut penser que le fait d'accepter de nombreuses tâches pédagogiques se justifie aux yeux de Julie par ses objectifs au niveau de l'enseignement, même si elle ne l'exprime pas aussi explicitement.

Pour terminer, le schéma montre que Julie est à la fois le **destinataire positif et négatif** de son expérience de l'assistantat, à travers les stratégies mises en place et les conditions liées au contexte dans lequel elle évolue. Au niveau des résultats, son développement professionnel est constitué de **produits positifs** et de **produits négatifs**. Les premiers (p. ex. acquisition de connaissances et développement de compétences pédagogiques, développement de son identité professionnelle d'enseignante et sentiment d'efficacité personnelle pour l'enseignement, expérience pédagogique concrète à faire valoir par la suite) **offrent des réponses aux buts de la quête et les renforcent**. Quant aux produits négatifs (sentiment d'être débordée, stress et insécurité par rapport à son rôle d'enseignante), ils reflètent une certaine incertitude chez Julie dans le domaine pédagogique, mais qui disparaît progressivement et **ne met pas en péril la poursuite des objectifs visés**.

Figure 7 : Schéma de quête de Julie (recherche)

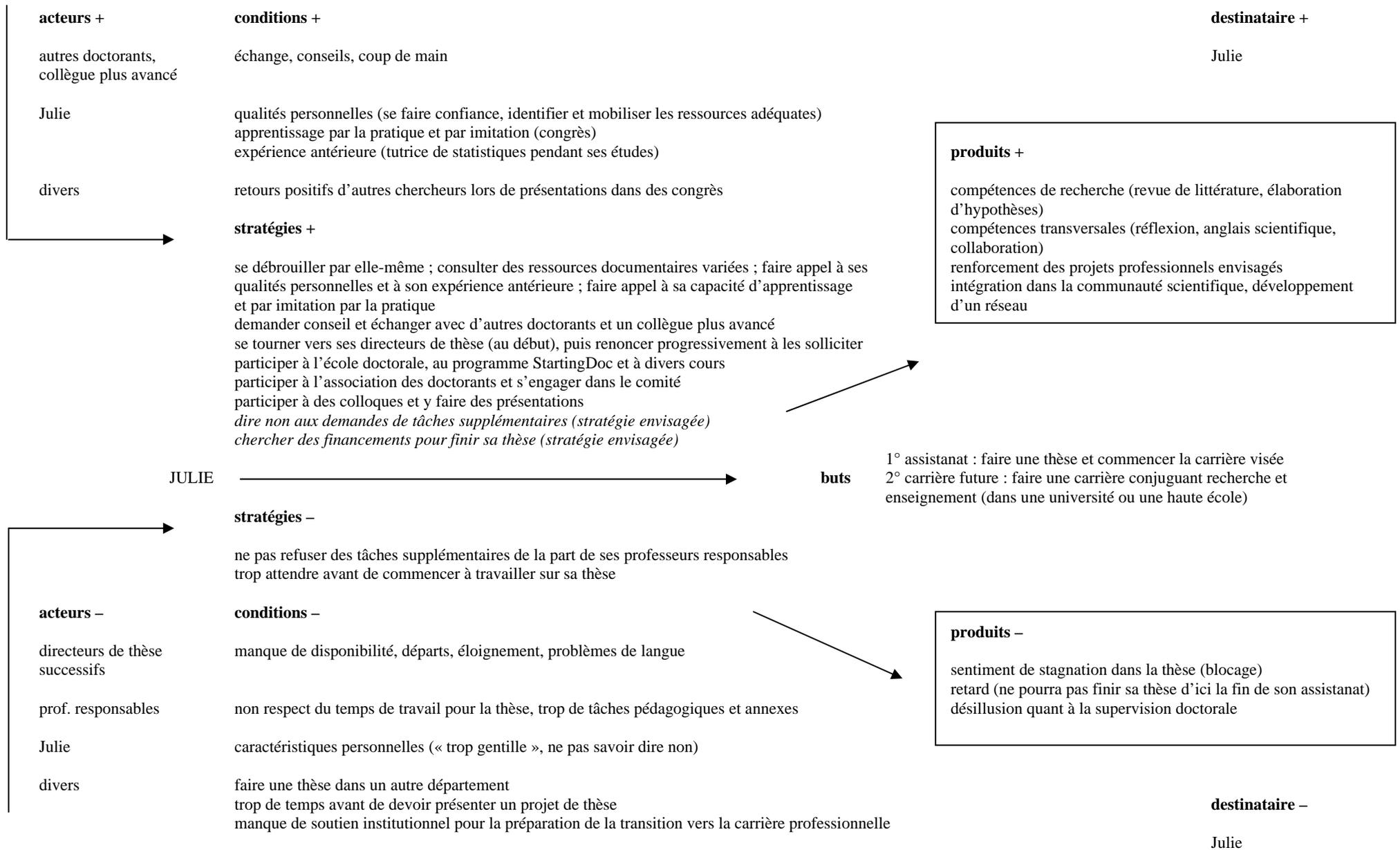
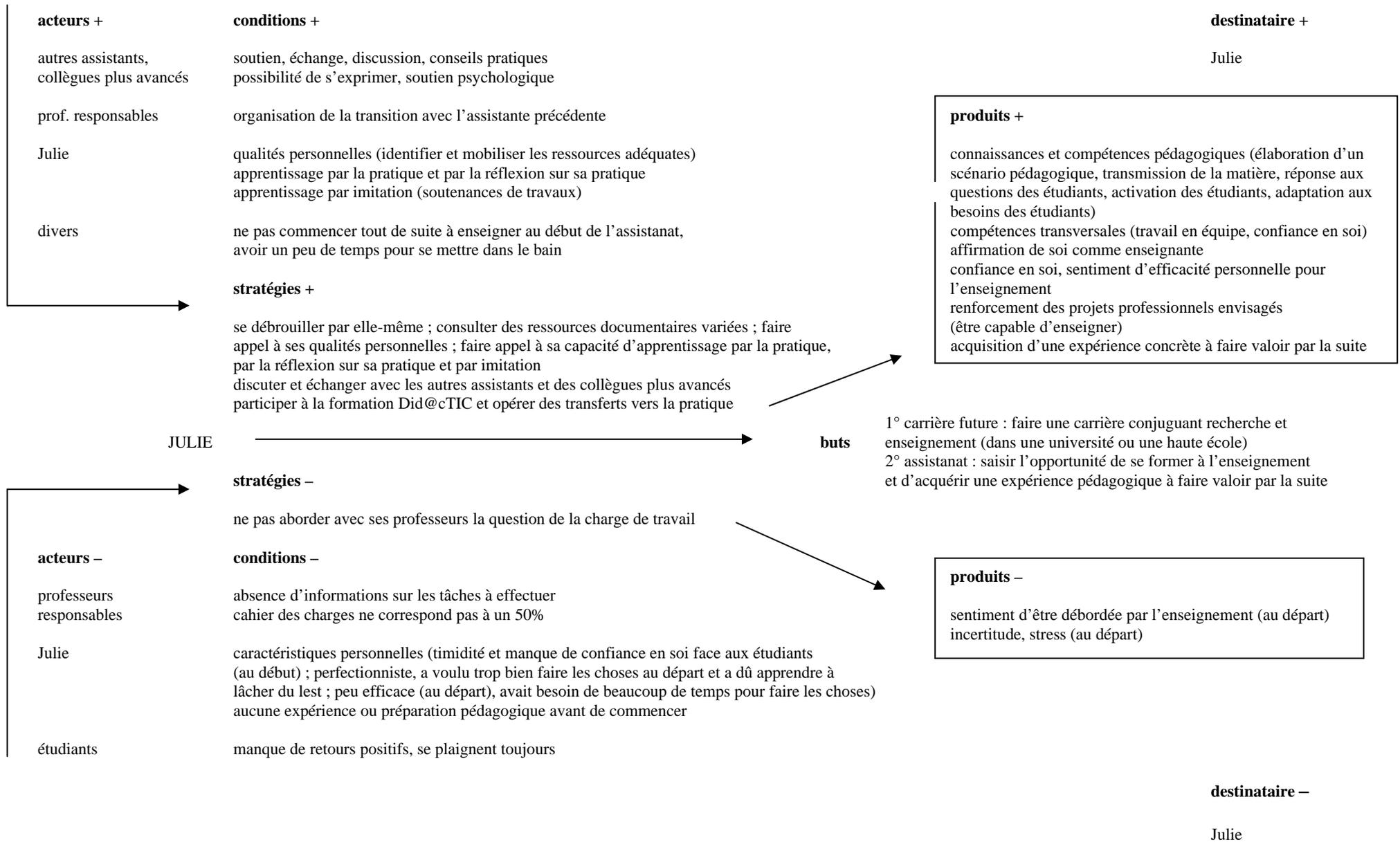


Figure 8 : Schéma de quête de Julie (enseignement)



7.2.4.6 Validation de l'analyse

Ces deux schémas ont été soumis à Julie lors de l'entretien de validation intersubjective (cf. chapitre III – Méthodes de recherche) et celle-ci a validé les analyses réalisées. Elle a déclaré qu'elles correspondaient bien à sa situation de l'époque et ne s'est pas dite surprise de voir son cas ainsi présenté et interprété. Cette nouvelle rencontre a aussi été l'occasion pour Julie de nous faire part des évolutions depuis le premier entretien et de prendre un peu de distance par rapport à son expérience de l'assistantat et du doctorat et d'en faire un petit bilan.

Au niveau de la recherche, après un démarrage difficile, comme nous l'avions vu, la relation avec sa directrice de thèse actuelle s'est nettement améliorée et elles entretiennent des contacts réguliers par Skype. Julie voit deux raisons à cette amélioration : il semble que sa directrice cherche à compenser l'éloignement – elle travaille désormais à l'étranger – en étant particulièrement attentive et en veillant à fournir à Julie le soutien nécessaire ; cette dernière note aussi que, vu ses progrès en anglais, la communication se trouve facilitée par rapport aux débuts. Au niveau des stratégies, Julie sollicite donc à nouveau sa directrice pour obtenir aide et conseils, ce qu'elle avait cessé de faire étant donné son manque de disponibilité, heureusement passager. Elle indique aussi avoir effectivement recherché des financements pour terminer sa thèse, ce qui s'est concrétisé par une demande de prolongation de son contrat pour une sixième année d'assistantat, accordée par son professeur responsable. En revanche, elle n'a pas vraiment réussi à dire non aux demandes de tâches supplémentaires ; mais comme elle a gagné en efficacité dans ses activités pédagogiques et administratives, elle bénéficie quand même d'un peu plus de temps pour sa thèse. Par ailleurs, Julie explique qu'elle a progressivement arrêté de prendre part à l'école doctorale et à l'association des doctorants, car elle n'en ressentait plus l'utilité ; elle indique que les effets ont été moins importants qu'espéré au niveau des apprentissages et de la construction du réseau en vue de l'insertion professionnelle. Elle souligne toutefois la grande importance de ces dispositifs au début de sa thèse, lui ayant apporté le soutien dont elle avait besoin à ce moment-là pour « se plaindre et échanger » avec d'autres doctorants. Au moment de notre seconde entrevue, Julie est en train de rédiger son deuxième article et se dit « hyper motivée » car elle a l'impression de bien avancer. Elle pense réussir à boucler sa thèse d'ici là fin de sa sixième et dernière année d'assistantat, soit huit mois plus tard.

Concernant l'enseignement, Julie poursuit ses diverses activités. Si elle confirme que le stress et l'incertitude du départ ont bel et bien disparu, elle trouve son séminaire de moins en moins motivant. Elle en a surtout marre des plaintes continuelles des étudiants, qui peinent selon elle à prendre leurs responsabilités dans leur processus d'apprentissage. Néanmoins, comme indiqué ci-dessus, Julie relève une amélioration appréciable, dans le sens où il lui faut désormais moins de temps pour faire les choses qu'au début ; devenue plus efficace et plus rapide, les tâches pédagogiques et administratives

sont donc perçues comme moins chronophages qu'avant. De plus, Julie a décidé de plus strictement limiter son temps de travail au 50% prévu par son contrat et ne travaille désormais plus que l'après-midi ; elle a donc réussi à « corriger » la stratégie d'évitement qui consistait à ne pas aborder la question de la charge de travail avec ses professeurs.

Pour la suite, elle se projette en priorité dans la recherche et indique qu'un poste de recherche sans enseignement lui conviendrait parfaitement. En effet, elle n'a plus vraiment envie d'enseigner et est plutôt intéressée par la recherche, même si elle accepterait une charge d'enseignement si nécessaire. On remarque que la situation a quelque peu changé depuis le premier entretien, où Julie semblait plus satisfaite de son expérience pédagogique que maintenant ; on peut faire l'hypothèse que la répétition des mêmes tâches pédagogiques l'a conduite à un certain « ras-le-bol » et à un sentiment de stagnation, remplaçant la satisfaction liée aux progrès réalisés pendant les premières années. Afin de préparer la transition après la soutenance, Julie a déjà pris quelques premiers contacts pour demander une bourse au FNS en vue d'effectuer un post-doctorat, ce qui lui permettrait de continuer dans la recherche ; mais vu la concurrence, elle a en parallèle déjà accepté un mandat annexe dans une haute école, préparant ainsi le terrain pour une éventuelle future postulation dans cette institution.

7.2.5 *Le cas de Céline*

7.2.5.1 Brève présentation

Céline a 27 ans, elle est francophone et est en 4^{ème} année d'assistantat et de doctorat en Faculté des Lettres. Avant cela, elle a fait une licence en lettres à l'Université de Fribourg. Elle a d'abord travaillé comme assistante de recherche à 100% pendant trois ans avec une bourse du Fonds National Suisse (FNS). Elle a ensuite obtenu une prolongation de la bourse de six mois, puis un poste d'assistante diplômée à 50% pendant une année auprès de son professeur pour terminer sa thèse¹⁸⁵. Elle travaille dans une équipe d'une dizaine de personnes, comptant plusieurs autres doctorants ainsi que des chercheurs plus avancés ayant déjà leur habilitation¹⁸⁶. Elle mentionne un seul supérieur hiérarchique, à savoir son professeur et directeur de thèse, également responsable du programme doctoral dans lequel s'inscrit son projet de recherche.

¹⁸⁵ En vertu des multiples activités pédagogiques et administratives réalisées pendant son engagement comme assistante de recherche (voir ci-dessous), nous avons estimé que Céline remplissait parfaitement les critères pour faire partie de notre échantillon qualitatif, même si son engagement comme assistante diplômée ne couvre qu'une petite partie de son récit d'expérience.

¹⁸⁶ L'habilitation est la procédure formelle par laquelle le corps professoral de l'Université de Fribourg – en tout cas en Faculté des Lettres – reconnaît à une personne les qualités scientifiques et didactiques requises d'un professeur et lui accorde le droit d'enseigner, ainsi que le titre de privat-docent. Les candidats à l'habilitation doivent être titulaires d'un doctorat. L'habilitation se compose de deux épreuves : une thèse d'habilitation et une leçon d'habilitation.

Au niveau scientifique, Céline a poursuivi sa recherche pendant trois ans avec sa bourse et a pu la terminer durant les six mois de prolongation, en écrivant déjà un peu ses chapitres au fur et à mesure. Elle réalise sa thèse sous forme de monographie en français. Concrètement, elle décrit le processus de recherche en différentes étapes. « La première année, j'ai fait de la traduction, j'ai fait de la description de base, et j'ai fait des petites analyses ponctuelles, qui m'ont permis ensuite de travailler de manière plus profonde, d'organiser aussi, d'envisager l'organisation méthodologique de la thèse de manière différente ». Durant la deuxième année, elle a commencé sa recherche, puis pendant la troisième année, elle a « vraiment fait la recherche » et vraiment rédigé la thèse, rédaction qui s'est poursuivie durant la prolongation de la bourse et son temps d'engagement comme assistante diplômée. Au moment de l'entretien, elle est en train de terminer d'écrire sa thèse (phase 3 « Rédaction » du modèle de Groneberg (2008), cf. Figure 5 p. 98 du corps de la thèse). Grâce à sa bourse, dont une partie était dévolue à des déplacements, elle a fait plusieurs courts séjours à l'étranger ; par contre, « dans cette bourse, il n'y avait pas un séjour à proprement parler qui était inclus, c'était vraiment plutôt pour des déplacements, d'où le fait par exemple que je n'ai pas passé trois mois à l'étranger ». Elle participe également à des congrès et des conférences, en Suisse et en Europe. Avec un collègue doctorant et son professeur, elle a en outre organisé deux colloques internationaux et participé à la publication des actes de l'un des deux colloques.

Sur le plan pédagogique, Céline explique avoir toujours participé aux enseignements de sa chaire, même pendant son engagement comme assistante de recherche auprès du Fonds National. Elle a participé chaque année, avec son professeur, à des proséminaires de bachelor, durant lesquels les étudiants doivent faire des présentations et rendre un travail écrit à la fin du semestre. Ces enseignements portent en principe sur des sujets proches du thème de sa thèse. Dans ce cadre-là, elle doit aussi mettre les documents sur la plateforme Moodle, « faire le pont entre le prof et les étudiants » et participer à l'encadrement des étudiants : « on doit recevoir les étudiants, on doit les diriger dans leurs recherches, on doit les orienter du point de vue de la bibliographie, des présentations orales, des PowerPoint, des choses comme ça, genre de choses assez pratiques ». Elle a aussi donné une fois un séminaire de master d'un semestre avec un collègue doctorant, puis a été responsable, de manière totalement autonome¹⁸⁷, d'un cours d'introduction de bachelor durant un semestre (organisation, planification, évaluation).

A part cela, Céline indique assumer la charge de conseillère aux études, ce qui inclut la coordination des échanges ERASMUS, l'accueil des nouveaux étudiants et la validation des crédits. Elle est aussi représentante du corps intermédiaire de son département au sein du conseil de département depuis deux ans, où elle « fait un peu acte de présence et prend les PV », et représentante du corps

¹⁸⁷ « Voilà, le semestre passé, j'ai fait un cours d'introduction. Alors ça c'est quelque chose qu'il [le professeur] laisse toujours aux assistants à faire, on est complètement libre dans le choix du thème, dans la manière de faire les choses, de l'organiser. »

intermédiaire de l'Université de Fribourg auprès de la CUSO¹⁸⁸ – notamment pour ce qui touche à l'organisation des écoles doctorales – depuis une année. Parallèlement à ces activités à l'Université de Fribourg, Céline a accumulé diverses expériences professionnelles à l'extérieur, dont la plus importante a consisté à remplacer périodiquement, puis durant un semestre entier, une enseignante dans une haute école pour des proséminaires de bachelor.

Après son doctorat, elle souhaite avant tout faire de la recherche¹⁸⁹. Idéalement, elle vise un poste dans une université ou une haute école. Elle s'accommoderait sans problème d'une part d'enseignement, même si elle ne se voit pas « faire [sa] vie dans l'enseignement complet ». La carrière académique universitaire est d'ailleurs le projet professionnel prioritaire qu'elle avait mentionné dans le questionnaire, même si elle avait aussi exprimé son intérêt pour d'autres emplois. Durant l'entretien, elle explique encore entrevoir des possibilités dans le monde des musées, ce qui n'est toutefois « pas évident, parce qu'il y a beaucoup à faire et que les postes sont très peu nombreux ». Céline souligne que beaucoup de choses l'intéresseraient, mais que ce qui est difficile, « c'est de savoir pour quoi, pour quels buts tu es qualifiée ». Elle souhaiterait aussi trouver un emploi lui permettant « de concilier une vie privée avec une vie professionnelle ».

7.2.5.2 Analyse catégorielle de l'entretien de Céline

Le premier thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne l'expérience de l'assistantat (cf. Tableau 50 ci-dessous). Certains éléments ont été utilisés dans la présentation de Céline et de sa situation professionnelle (1.2 activités réalisées et 1.7 projets professionnels). Nous allons donc nous concentrer maintenant sur les autres aspects du tableau, en détaillant essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 50 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Céline – partie 1. Expérience de l'assistantat

1. Expérience de l'assistantat	
1.1 Motivations pour postuler	0
1.2 Activités réalisées	6
1.2.1 Activités d'enseignement	10
1.2.2 Activités de recherche	12
1.2.3 Activités d'administration / service	5
1.2.4 Autres activités	2
1.3 Difficultés rencontrées	
1.3.1 Sujets d'inquiétude	0
1.3.2 Questions que les assistants se posent	0

¹⁸⁸ Conférence universitaire de Suisse occidentale

¹⁸⁹ « je me vois aussi un futur dans la recherche » ; « mais ce qui m'intéresserait, ce serait la recherche »

1.3.3 Expériences négatives	4
1.4 Aspects positifs	
1.4.1 Expériences positives	3
1.4.2 Utilité de l'assistantat	3
1.4.3 Satisfactions personnelles	1
1.5 Besoins ressentis	5
1.6 Pistes d'amélioration	
1.6.1 Pistes d'amélioration individuelles	2
1.6.2 Pistes d'amélioration institutionnelles	2
1.7 Projets professionnels	4

Lorsqu'elle raconte son expérience de l'assistantat, Céline mentionne de nombreux aspects positifs. Elle évoque par exemple l'**utilité de l'assistantat** (3 occurrences), qui lui a permis de développer des « compétences transversales » dans divers domaines : « ce qui est intéressant, c'est que finalement, un poste d'assistant [...] te permet d'acquérir des connaissances dans la recherche, dans l'enseignement et dans l'administration [...] et c'est tout à fait favorable pour n'importe quel métier futur ». Elle relate aussi des **expériences positives**¹⁹⁰ (3 occurrences) et souligne avoir « beaucoup de plaisir à travailler » comme assistante, que « ça [lui] plaît vraiment ». Elle se déclare finalement très satisfaite (1 occurrence) de son expérience : « Et puis ce qui est intéressant, c'est que pendant ces quatre ans, j'ai pu apprendre beaucoup de choses ».

Mais malgré ce bilan global très positif, Céline parle de certaines difficultés qu'elle a rencontrées. Elle raconte notamment plusieurs **expériences négatives** (4 occurrences) : problèmes pour accéder au matériel nécessaire à sa recherche, climat négatif au sein de l'équipe des collaborateurs de la chaire et phases de démotivation vers la fin de la thèse¹⁹¹. Elle exprime aussi à plusieurs reprises des **besoins** ressentis par le passé (5 occurrences). Pour ce qui concerne la recherche, elle a surtout manqué de « bases méthodologiques », qu'elle n'a reçues ni durant sa licence, ni dans le cadre de son programme doctoral, ni de la part de son directeur de thèse ; elle a donc dû combler ces lacunes au fur et à mesure, en autodidacte. De façon générale, par rapport à l'assistantat, elle aurait aussi souhaité recevoir un peu plus d'aide et de « soutien moral » de la part de son professeur, mais sans grand espoir que cela arrive un jour¹⁹².

On remarque enfin que Céline n'évoque pas directement ses motivations à postuler pour l'assistantat (0 occurrence), ni de sujets d'inquiétude (0 occurrence) ou de questions particulières qu'elle s'est posées (0 occurrence). Elle réfléchit en revanche à des **pistes d'amélioration** de sa situation ou de l'assistantat en général. Au niveau individuel (2 occurrences), elle se dit qu'elle aurait pu « mieux penser la

¹⁹⁰ « Et puis avec une expérience positive, je partirai. »

¹⁹¹ « où il y a aussi des creux de vague, parce que tu en as marre et que tu as envie de terminer »

¹⁹² « recevoir peut-être un soutien moral [...] de son supérieur hiérarchique, mais ça c'est complètement hypothétique et ça n'arrivera jamais »

recherche dès le départ » et perdre moins de temps au début avant de vraiment commencer sa recherche. Au niveau institutionnel (2 occurrences), elle estime qu'une meilleure préparation méthodologique serait nécessaire, « au niveau du bachelor/master déjà, et puis après au niveau des doctorants aussi ». Elle relève à nouveau que plus de soutien de son professeur lui aurait très certainement été bénéfique.

Le deuxième thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne les produits du développement professionnel (cf. Tableau 51 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 51 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Céline – partie 2. Produits du développement professionnel

2. Produits du développement professionnel	
2.1 Apprendre des choses sur...	
2.1.1 ... son domaine d'expertise	0
2.1.2 ... des domaines divers	1
2.2 Se développer au niveau de la recherche	3
2.3 Se développer au niveau de l'enseignement	7
2.4 Se développer au niveau personnel	10
2.5 Développer son identité professionnelle	
2.5.1 Développer sa vision de soi	7
2.5.2 Développer ses plans de carrière	0
2.6 Se socialiser professionnellement	
2.6.1 Développer sa vision du monde académique	7
2.6.2 Développer sa vision de l'enseignement universitaire	0
2.6.3 Développer sa vision de la recherche scientifique	4
2.6.4 Développer sa vision de sa discipline	1
2.6.5 S'intégrer dans la communauté scientifique	3
2.7 Acquérir une expérience concrète	2
2.8 Accumuler des réalisations académiques et scientifiques	8
2.9 Produits négatifs	
2.9.1 Sentiment de stagnation	0
2.9.2 Remise en question de soi négative	0
2.9.3 Sentiment de frustration	0
2.9.4 Insécurité, doute, incertitude	0
2.9.5 Conséquences négatives concrètes	0
2.9.6 Activités et apprentissages non réalisés	1
2.9.7 Situations conflictuelles	0
2.9.8 Débordement, épuisement	0
2.10 Autres produits	8

Lorsqu'elle évoque les produits de son développement professionnel, Céline parle en priorité de son **développement au niveau de l'enseignement** (7 occurrences) et **au niveau personnel** (10 occurrences). Le développement personnel est illustré par les compétences transversales suivantes : gestion du stress¹⁹³, gestion de la quantité de travail¹⁹⁴ et organisation personnelle¹⁹⁵, capacité à relativiser et à prendre de la distance avec le travail¹⁹⁶, amélioration des présentations orales, prise de parole en public, rédaction de textes scientifiques, travail individuel et collaboratif¹⁹⁷, collaboration avec « des gens de même niveau hiérarchique ou de niveau hiérarchique différent » et gestion d'un budget¹⁹⁸. Mais la dimension de progression la plus importante selon Céline, c'est au niveau de l'affirmation de soi qu'elle la constate : « ça forge le caractère [...] je me suis plus affirmée par rapport à ce que je fais et à ce que je suis ». Cet aspect a d'ailleurs été relevé par une formatrice lors d'un atelier auquel elle a participé¹⁹⁹.

L'enseignement est aussi un domaine dans lequel Céline a l'impression d'avoir réalisé de nombreux d'apprentissages. Dans le cadre des proséminaires à l'Université de Fribourg, elle explique avoir « appliqué des codes, des pratiques de la didactique », par exemple en faisant des groupes de discussion, ce qui a permis de « vraiment partager des choses autour de textes » ; pour l'évaluation, elle a « fait des grilles [...] avec les différents objectifs », afin de faciliter la correction des travaux écrits ; au niveau de l'encadrement des étudiants, « tu apprends à les diriger et à orienter leurs recherches ». Pour le proséminaire à la haute école, elle a surtout introduit de petits exercices pour forcer les étudiants à travailler de façon régulière : « J'ai créé, à partir de la matière que la prof m'avait donnée, des exercices, j'ai créé d'autres manières de leur faire apprendre le vocabulaire que ce qu'ils avaient eu jusqu'à présent. Et ça les a pas mal aidés, ça les a pas mal drillés aussi. ». Cette expérience pédagogique dans un autre contexte a été bénéfique à Céline, tant pour sa confiance en elle-même en tant qu'enseignante que pour ses enseignements à l'Université de Fribourg : « Et cette année, j'ai pris aussi mes repères dans l'école, je me sens plus assise disons, et ça m'a aidée, comme à l'université, pour faire mon cours d'introduction. ».

A ce sujet, on constate d'ailleurs une évolution quant à son **identité professionnelle** (7 occurrences). Céline a dû s'adapter à son nouveau rôle d'enseignante. Elle raconte l'expérience très forte vécue lors de son premier remplacement à la haute école : « Je suis arrivée, j'étais un peu la petite remplaçante, jeune, sympa, qui de toute façon allait leur faire passer l'année, qui allait leur faire faire des trucs

¹⁹³ « gérer le stress, parce qu'on a énormément de stress, et gérer les pressions qu'il y a entre les assistants »

¹⁹⁴ « et par rapport à la quantité de travail qui t'est donnée par le prof, de manière directe ou indirecte »

¹⁹⁵ « j'ai appris à travailler, tout simplement, à avoir des horaires, enfin ça aussi, c'est toi-même qui te stimules et qui t'imposes des horaires »

¹⁹⁶ « j'ai appris aussi à relativiser parce que sinon, tu peux plus travailler, tu te détruis toi-même, tu te sous-estimes, et ça, il faut pas, non »

¹⁹⁷ « j'ai pu apprendre à travailler seule, ou aussi en groupe, et là souvent c'est difficile parce qu'on travaille avec des gens qui ont l'habitude de travailler très individuellement, chacun à sa manière »

¹⁹⁸ « Et puis au niveau de la bourse, j'ai appris aussi à gérer un budget, chose que je n'avais jamais faite. »

¹⁹⁹ « elle m'avait dit « vous avez vraiment changé, vous avez vraiment affirmé votre caractère, c'est vraiment bien, et il faut continuer comme ça » »

vachement faciles, ils auraient rien besoin d'apprendre par cœur. ». Elle a donc dû « apprendre à [se] situer par rapport aux étudiants » et à assumer son statut d'enseignante, ce qui s'est traduit chez Céline par l'affirmation de son savoir disciplinaire et par l'adoption d'une posture de transmission par rapport aux étudiants : « m'affirmer, en tant que prof, et d'une certaine manière, apprendre à légitimer son savoir, apprendre que c'est toi qui as les connaissances et qui vas leur donner des connaissances, et c'est pas eux qui savent tout ». Après quelques années, elle accepte que son style d'enseignement soit différent de celui des autres, ce qui démontre une plus grande assurance ; elle a aussi pris de la distance par rapport aux étudiants et à ce qu'elle estime devoir faire pour eux : « expérience faite, moins l'assistant il fait, mieux il se porte, et ses élèves ils font des choses eux-mêmes ».

Pour ce qui touche à la **recherche** (3 occurrences), Céline identifie comme apprentissage principal la compétence de construire une recherche, de l'orienter et de la planifier, de se projeter dans l'avenir et d'anticiper les diverses étapes à plus ou moins long terme. Elle explique aussi avoir élargi son horizon de **connaissances** dans sa discipline²⁰⁰ (1 occurrence) et s'être **intégrée dans la communauté scientifique** (3 occurrences), essentiellement en faisant partie d'un groupe de recherche étranger qui travaille sur son thème et en se créant un réseau de personnes de contact lui permettant d'avoir accès à certaines données.

A travers son expérience de l'assistantat, Céline a aussi développé sa **vision du monde académique** (7 occurrences). C'est surtout grâce à ses divers engagements comme représentante du corps intermédiaire au sein de conseils et de commissions qu'elle a pu apprendre à connaître les structures et les fonctionnements du monde universitaire : comment sont structurées les commissions, quelles sont les relations entre les universités, quelle est la marge de manœuvre des représentants du corps intermédiaire, comment sont organisées les écoles doctorales, etc. Elle trouve particulièrement intéressant de participer aux séances du conseil de département : « tu vois les profs dans une autre situation et tu comprends certains jeux, enjeux, par rapport aux décisions qui sont prises » ; mais elle relativise aussi grandement la place laissée aux représentants du corps intermédiaire dans ce cadre-là : « de toute façon, que tu sois là ou pas là, à la limite, c'est égal », car toutes les décisions sont prises par les professeurs entre eux, « c'est un peu la guerre des lions ».

Céline mentionne aussi une meilleure **connaissance et compréhension du milieu de la recherche scientifique** (4 occurrences) comme produit de son développement professionnel. Grâce à ses diverses expériences comme doctorante, elle a pu « avoir vraiment une vue d'ensemble de ce que peut être la recherche scientifique ». Mais au-delà de cet aspect positif, elle est surtout devenue très prudente, car elle s'est rendu compte qu'il y avait beaucoup de jalousies, de concurrence, de tensions : « il faut abandonner un peu sa naïveté [...] et savoir aussi se faire une carapace malheureusement ».

²⁰⁰ « Mais ce qui était intéressant, c'est que ça m'a aussi ouvert des portes et fait connaître des choses que j'aurais pas connues autrement. [...] Une découverte plus large et plus vaste. »

Plus concrètement, Céline se réjouit d'avoir pu acquérir une **expérience pratique** durant son assistantat (2 occurrences), en particulier au niveau pédagogique : « Du point de vue de l'enseignement, j'ai pu avoir de l'expérience, autant dans des cours magistraux [...] et d'un enseignement plus pratique avec le proséminaire, avec aussi le suivi d'étudiants. ». Elle cite également plusieurs **réalisations scientifiques et académiques** (8 occurrences), à commencer par « le doctorat, le titre de docteur » et la thèse, donc une recherche achevée dont elle est fière ; elle évoque aussi des communications dans des colloques, des publications dans des actes de colloques et un diplôme en didactique universitaire.

Céline évoque encore d'**autres produits** (8 occurrences) suite à son expérience d'assistante. Par exemple, à travers sa participation à des cours et ateliers, elle a découvert « des trucs pour aller plus loin », pour améliorer progressivement sa pratique pédagogique. Elle parle aussi beaucoup des différentes étapes ayant jalonné son processus de recherche et ayant représenté autant de petites réalisations lui permettant de continuer : « Chaque fois que j'ai terminé un chapitre, j'ai senti que c'était une étape, en fait. ». De même, la participation à des colloques l'a « aidée à commencer à écrire », car elle a publié presque à chaque fois un article dans les actes du colloque.

On remarque pour terminer que Céline n'évoque pas les connaissances spécifiques acquises sur son sujet de recherche (0 occurrence). Elle parle aussi très peu de sa vision de l'enseignement universitaire (0 occurrence) ou de sa discipline (1 occurrence), se concentrant davantage sur sa vision du monde académique (4 occurrences) et de la recherche scientifique (4 occurrences), comme nous l'avons détaillé ci-dessus. Céline n'évoque pas non plus l'évolution ou la confirmation de ses plans de carrière comme un produit de son expérience d'assistante et doctorante (0 occurrence). Enfin, il est important de noter qu'elle ne rapporte explicitement aucun produit négatif de son développement professionnel, à part l'absence de publications dans des revues scientifiques (1 occurrence).

Le troisième thème de notre grille d'analyse catégorielle concerne les conditions du développement professionnel (cf. Tableau 52 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 52 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Céline – partie 3. Conditions du développement professionnel

3. Conditions favorables et défavorables au développement professionnel	
3.1 Relation avec les pairs / collègues	
3.1.1 Soutien présent et adéquat de la part des pairs / collègues	5
3.1.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des pairs / collègues	7
3.2 Relation avec les supérieurs	
3.2.1 Soutien présent et adéquat de la part des supérieurs	15
3.2.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des supérieurs	9
3.3 Relation avec des personnes ressources	
3.3.1 Soutien présent et adéquat de la part des personnes ressources	1
3.3.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part des personnes ressources	0
3.4 Relation avec l'entourage personnel	
3.4.1 Soutien présent et adéquat de la part de l'entourage personnel	3
3.4.2 Manque de soutien ou soutien inadéquat de la part de l'entourage personnel	3
3.5 Sentiment de préparation personnel	
3.5.1 Préparation adéquate	0
3.5.2 Manque de préparation ou préparation inadéquate	4
3.6 Mise en pratique	
3.6.1 Possibilités de mise en pratique	4
3.6.2 Manque de possibilité de mise en pratique	0
3.7 Observation / imitation	
3.7.1 Possibilités d'observation / imitation	2
3.7.2 Manque de possibilités d'observation / imitation	0
3.8 Analyse / réflexion personnelle (menée par l'assistant en situation)	
3.8.1 Mener une réflexion sur et pour sa pratique / analyser sa pratique	0
3.9 Dispositifs formels	
3.9.1 Possibilités de participation à des dispositifs formels	9
3.9.2 Non participation à des dispositifs formels	0
3.9.3 Manque de possibilités de participation à des dispositifs formels	0
3.10 Dispositifs non formels	
3.10.1 Possibilités de participation à des dispositifs non formels	6
3.10.2 Manque de possibilités de participation à des dispositifs non formels	0
3.11 Caractéristiques personnelles de l'assistant (identifiées par le chercheur lors du codage ou identifiées par l'assistant lui-même lors de l'entretien)	
3.11.1 Engagement professionnel	1
3.11.2 Buts poursuivis	5
3.11.3 Autres caractéristiques personnelles ayant représenté une force	6
3.11.4 Caractéristiques personnelles vécues comme une difficulté	1
3.12 Organisation du travail	
3.12.1 Organisation du travail adéquate	2
3.12.2 Organisation du travail inadéquate	5
3.13 Statut et rôles de l'assistant	
3.13.1 Statut et rôles adéquats	1
3.13.2 Statut et rôles inadéquats	6
3.14 Autres conditions	
3.14.1 Autres conditions favorables	9
3.14.2 Autres conditions défavorables	3

On remarque que la **relation avec les pairs et les collègues** est perçue de façon ambivalente par Céline. D'un côté, elle dit avoir reçu un « soutien moral » précieux de la part de certaines personnes (5 occurrences), comme par exemple de l'enseignante de la haute école qu'elle a remplacée ou d'une collaboratrice scientifique de son groupe de recherche à l'étranger. Dans son équipe de chaire, « ça dépend des collègues, il y en a certains qui sont très ouverts et très sympas ». En particulier, elle dit avoir eu pendant un moment une très bonne relation avec un collègue qui faisait partie du même programme doctoral qu'elle : « au début de ma thèse, je me sentais très bien avec mon collègue, on partageait beaucoup et on souffrait ensemble » ; malheureusement, « très vite, il est devenu insupportable, et du coup, mes relations se sont limitées à « bonjour, bonsoir » ». Au niveau pédagogique, elle déclare avoir pu échanger avec l'enseignante de la haute école qu'elle a remplacée, ainsi qu'avec un collègue plus expérimenté de son équipe.

D'un autre côté, Céline dit avoir ressenti des manques au niveau du soutien des pairs et des collègues (7 occurrences). C'est surtout le climat de « concurrence entre les assistants » et les tensions qui en découlent qui créent des conditions de travail pénibles. Selon Céline, cette compétition au sein de l'équipe est due à des enjeux tels que « mieux se faire voir de la part du prof » ou « avoir une bonne place, et ensuite trouver des bonnes portes, des bonnes sorties, d'autres projets, être invité dans des conférences par le prof, pouvoir publier avec le prof ». Cette attitude n'est toutefois pas le fait de l'ensemble des collaborateurs, mais de quelques personnes qui créent une mauvaise ambiance. Cette dernière se trouve encore dégradée par « des caractères difficiles à gérer », avec des personnes ayant tendance à dévaloriser les autres. Du coup, Céline évite au maximum de travailler dans le bureau qu'elle partage avec ses collègues, préférant se réfugier à la bibliothèque²⁰¹.

La **relation avec son supérieur** est également perçue par Céline de façon ambivalente. D'un côté, elle apprécie grandement le soutien reçu de la part de son professeur responsable et directeur de thèse (15 occurrences). Pour la recherche, il lui a assuré une bonne supervision doctorale pour sa thèse²⁰², lui a proposé de participer à des conférences, lui a fourni des feedbacks positifs et des encouragements lors de présentations, et l'a soutenue dans certaines postulacions. Pour l'enseignement, elle met en valeur le fait que le professeur encourage activement la relève en invitant ses assistants à collaborer à ses enseignements²⁰³, qu'il soit toujours présent dans les séminaires et les proséminaires²⁰⁴, qu'il soit « ouvert aux nouveautés » et qu'il lui ait permis d'intégrer des innovations lors des enseignements en

²⁰¹ « D'ailleurs, dans le bureau, il n'y a personne qui bosse, autant les sous-assistants que les nouveaux assistants de recherche, que moi, cette ambiance on la fuit, parce qu'on la trouve malsaine. Moi je fais juste le minimum, je fais juste ce dont j'ai besoin pour l'administratif, le bureau, et après je vais dans la bibliothèque et je me débrouille depuis la bibliothèque, ça va très bien. » ; « franchement, travailler dans cette ambiance, non, quoi »

²⁰² « C'était lui qui m'a suggéré des pistes. » ; « Et d'ailleurs, le prof me suit et suit aussi ces différentes manières de voir les choses, et tout en les précédant et en me dirigeant. »

²⁰³ « (intervieweuse) Pourquoi il fait ça [intégrer ses assistants dans l'enseignement] à ton avis ? (Céline) Pour la relève. (intervieweuse) OK, donc pour lui c'est vraiment un objectif clair. (Céline) Et puis qu'on en apprenne quelque chose. » ; « il me soutient aussi du fait qu'il nous intègre dans son enseignement, dans le proséminaire, et qu'il nous permet d'enseigner à notre tour »

²⁰⁴ « heureusement, le prof est toujours là »

commun, et aussi qu'il assume sa responsabilité en cas de problème avec des étudiants²⁰⁵. Enfin, Céline relève qu'il se préoccupe de certains aspects pratiques : « il va par derrière, au niveau administratif, au niveau par exemple des locaux, des ordinateurs, il ira demander [...] que l'on ait un ordinateur qui fonctionne au début de la recherche ».

D'un autre côté, Céline regrette certains comportements et attitudes de son professeur (9 occurrences), qui contribuent selon elle – certes pas forcément intentionnellement – au climat de compétition et à la mauvaise ambiance au sein de l'équipe²⁰⁶. De plus, elle raconte que, s'il l'a bien aidée pour sa recherche, c'était toujours sur son initiative à elle, qu'il n'est pas du tout proactif dans l'accompagnement de ses doctorants²⁰⁷. Elle déplore aussi le manque de « soutien moral » qu'il aurait pu lui témoigner à certains moments, donc un certain manque d'empathie et de soutien plus psychologique : « Ce côté-là, je l'ai jamais entendu de la part du prof. C'est quelqu'un de très froid, très distant, je pense aussi de très timide [...] du coup, ben voilà, « on se limite à votre thèse » [...] il fait un peu vieille école. ».

Donc pour ce qui est strictement du travail d'enseignement et de recherche, le soutien est présent et adéquat, mais il ne va pas au-delà, et le professeur ne se préoccupe par exemple pas non plus des tensions entre ses collaborateurs : « lui ce qu'il veut, c'est des gens qui bossent, le reste ça lui est complètement égal. Et d'ailleurs, il te soutient dans ton travail, pour le reste, c'est genre « tu te débrouilles, c'est ta vie, t'es assez grande pour t'en sortir toute seule », c'est vraiment ça. ».

Quant au **soutien de son entourage personnel**, Céline le perçoit comme ambigu (3 occurrences positives et 3 occurrences négatives). Si elle déclare recevoir des encouragements précieux de sa maman, de son compagnon et de sa famille en général, elle relève malgré tout que certaines personnes ne « comprennent pas trop » ce qu'elle fait, « trouvent [sa] recherche un peu bizarre » ou estiment que « ça ne sert à rien ». Ils ont aussi de la peine à comprendre « qu'on travaille jusqu'à 11h le soir, et qu'on soit pas nécessairement disponible le samedi et le dimanche ou le soir ».

Lorsqu'elle parle de son **sentiment de préparation**, Céline met en évidence certaines lacunes au niveau de la recherche (4 occurrences). Ce sont principalement les « bases méthodologiques » dans sa discipline qui lui ont fait défaut : « on n'a jamais eu de cours de méthodologie », ni pendant la licence qu'elle a faite à Fribourg²⁰⁸, ni dans le cadre du programme doctoral du Fonds National. Du coup, elle a dû procéder « complètement à tâtons » et tout découvrir par elle-même : « Alors genre, tu prends un

²⁰⁵ « D'ailleurs on avait eu des problèmes avec une étudiante, et alors là j'ai directement été chez le prof et c'est lui qui avait repris en main les choses. »

²⁰⁶ « parce que le prof soutient ces collègues un peu pénibles » ; « pis tu sens qu'il soutient certains, c'est surtout ça » ; « le prof conserve un peu cette aura, il aime bien être adulé, adoré »

²⁰⁷ « (Céline) si tu viens pas pendant trois ans dans son bureau, ça lui est complètement égal. (intervieweuse) Voilà, c'est pas lui qui pose des jalons. (Céline) Non, jamais, jamais. »

²⁰⁸ « C'est pas négatif de Fribourg, mais c'est aussi parce qu'on n'a pas de sous pour payer quelqu'un capable de donner un cours de méthodologie où la méthodologie ça serait vraiment sa spécialité. »

bouquin, et tu apprends, et voilà. [...] Et maintenant, je commence à comprendre à quelle méthodologie je fais référence. ». Pour l'enseignement en revanche, Céline n'identifie pas de déficits particuliers. A noter qu'elle ne pointe pas non plus d'expérience antérieure qui aurait pu lui servir de base pour se préparer à ses tâches scientifiques et pédagogiques (0 occurrence).

Durant son assistantat, Céline relève l'importance de **l'expérimentation** et de **la mise en pratique**, essentiellement dans le cadre de l'enseignement (4 occurrences). Suite à sa formation en didactique universitaire, elle explique avoir pu opérer un transfert vers la pratique, « appliquer des codes, des pratiques » et réutiliser des travaux concrets faits dans divers modules. Ceci a aussi été rendu possible grâce à l'ouverture d'esprit de son professeur, qui lui a permis de faire des tentatives dans les proséminaires. Elle souligne également l'importance de la collaboration avec d'autres enseignants (professeur responsable, collègue, enseignante de la haute école). De même, l'**observation**, principalement du professeur, s'est révélée une occasion d'apprentissage pour Céline (2 occurrences) : « ce qui est intéressant, c'est de voir où il fait les remarques, comment il les fait, et comment est-ce qu'il oriente les discussions après le proséminaire ».

Concernant les **dispositifs formels** (9 occurrences), Céline mentionne tout d'abord sa participation au programme doctoral dans lequel s'inscrit sa thèse et au travers duquel elle a obtenu sa bourse : « Pendant ces trois ans, du point de vue de la recherche, on a été très suivi, on avait des écoles doctorales pendant le semestre à peu près une fois par mois, et comme on était cinq universités ensemble, c'était à chaque fois dans une université différente. Alors ça, c'était très intense et très intéressant. [...] Le point positif, c'est que c'était des workshops où chacun pouvait présenter l'état de sa recherche, et le point négatif, c'est que quand il y avait des conférenciers, ils parlaient tous [de sujets éloignés de mon sujet de recherche]. ». En vue de ces séances, les doctorants devaient lire des articles, préparer la séance avec le conférencier et préparer leurs propres présentations. Parallèlement au programme doctoral, Céline a pris part au programme de mentoring pour doctorantes débutantes StartingDoc et à des ateliers REGARD organisés par le service de l'égalité, parmi lesquels un atelier sur la préparation à la soutenance de thèse qui lui a été particulièrement utile. Pour ce qui touche à l'enseignement, Céline est en train de faire le diplôme de la formation Did@cTIC organisée par le Centre de Didactique Universitaire.

Céline parle sinon des **dispositifs non formels** ayant soutenu son développement professionnel (6 occurrences), à savoir les conférences et colloques nationaux et internationaux auxquels elle a participé : « Maintenant, là où j'ai beaucoup appris, c'était dans les conférences. Tu es face à une communauté scientifique et tu dois te défendre et défendre ton thème, qui n'est d'ailleurs pas toujours

très apprécié ou que les gens trouvent très intéressant [...]. ». Elle relève aussi le côté social des colloques²⁰⁹ et la possibilité de nouer des contacts professionnels²¹⁰.

Au cours de sa réflexion, Céline identifie des **caractéristiques personnelles** ayant représenté des forces durant l'assistantat (6 occurrences). Celles-ci comprennent entre autres son engagement professionnel au niveau académique²¹¹, sa capacité à organiser son travail de recherche²¹², son caractère calme, sa capacité à faire abstraction de certains problèmes pour ne pas se laisser déstabiliser²¹³, et sa capacité à « faire la part des choses » et à poser ses propres priorités.

Cette capacité à fixer des priorités et à faire abstraction de certains côtés moins agréables liés à l'environnement de travail est très certainement soutenue par le fait que Céline semble très au clair par rapport aux buts qu'elle poursuit (5 occurrences) : « parce que le but que j'ai, c'est ma recherche, et c'est la thèse à la fin, et ma foi, le reste, ben tu dois faire avec ». De même, ses objectifs professionnels lui donnent la motivation pour fournir le dernier effort nécessaire pour terminer sa thèse : « maintenant pour moi, c'est une sacrée motivation, parce que je vois que pour postuler, tu as besoin de ton titre de docteur ».

Céline évoque encore l'**organisation de son travail**. Par certains côtés, celle-ci est adéquate (2 occurrences), surtout du fait de la très grande liberté laissée aux assistants pour organiser leur temps de travail : « parce que le prof, c'est le genre de personne qui nous laisse complètement libres, il faut être là quand lui a besoin qu'on soit là, le reste du temps, tu fais ce que tu veux ». Elle apprécie aussi le fait qu'il ait partagé un poste d'assistant diplômé à 100% entre les deux assistants de recherche qui arrivaient en fin de thèse – donc Céline et son collègue – « pour pas qu'on se retrouve un semestre sans rien, donc c'est pour ça qu'il a préféré partager le poste en deux sur toute l'année ».

Par d'autres côtés, l'organisation du travail n'apparaît pas adéquate à Céline (5 occurrences). Tout d'abord, durant sa thèse, elle explique qu'il y avait beaucoup de travail et qu'elle a dû poser des priorités, ce qui l'a par exemple empêchée de publier des articles dans des revues ou de suivre un cours de méthodologie proposé aux étudiants dans sa branche et qui lui aurait été très utile. Ensuite, son poste d'assistante diplômée à 50% s'est avéré nettement plus chargé qu'il n'aurait dû l'être. Céline explique qu'elle consacre presque tout son temps rémunéré à l'enseignement et à l'administration pour la chaire et qu'elle termine d'écrire sa thèse à côté, ce qui a décalé le dépôt de sa thèse : « Et si j'avais

²⁰⁹ « rencontrer des gens sympathiques, boire des verres, sortir le soir »

²¹⁰ « c'était dans le cadre d'un colloque international et à ce moment-là j'ai rencontré la collaboratrice scientifique avec laquelle je travaille [...], qui a ce projet auquel je suis affiliée »

²¹¹ « je trouvais juste intéressant de participer à ces réunions pour voir un peu aussi qu'est-ce que ça veut dire que la politique universitaire »

²¹² « Et moi je suis quelqu'un qui me donne aussi des limites dans le travail [se poser des échéances et les respecter] » ; « Et je me suis organisée pour que, à chaque fois, les conférences me fassent avancer dans ma recherche. »

²¹³ « Par exemple, là, l'ambiance, au bout d'un moment, je fais abstraction. Et d'autres collègues avec lesquels je travaille, ça les déstabilise énormément plus et jusqu'à carrément presque plus vouloir entrer dans le bureau, à ce point-là. »

pas eu tous les enseignements que j'ai donnés le semestre passé, j'aurais très bien pu rendre déjà ma thèse. » Finalement, si ce poste à 50% apparaissait au départ comme une offre généreuse du professeur, il ressemble davantage, avec le recul, à un cadeau empoisonné ; en particulier, avoir dû monter un nouveau cours d'introduction et en être responsable de A à Z a pris énormément de temps à Céline, au détriment de la finalisation de sa thèse.

Un aspect qui a parfois posé problème à Céline durant son assistantat, c'est justement son **statut d'assistante et de doctorante** (6 occurrences), qui lui a donné le sentiment d'être toujours « entre deux ». Au niveau scientifique, elle estime que son statut de doctorante ne lui a pas permis d'être considérée comme une chercheuse à part entière : « tu es d'une certaine façon reconnue par la communauté scientifique parce que tu as un poste, tu as une recherche, mais de l'autre côté, tu n'as pas ton titre de docteur ». Dans le domaine de l'enseignement, Céline a eu l'impression de se retrouver « entre le marteau et l'enclume », de jouer un rôle intermédiaire entre les étudiants et le professeur et de servir parfois de bouc émissaire : « dès qu'il y a un problème, c'est vite sur toi que les choses arrivent parce que souvent, du côté des étudiants, ils osent pas aller chez le prof, du coup ils t'incriminent de tous les maux de la terre, donc ça c'est le côté un peu négatif ». Quant aux commissions auxquelles elle a participé, Céline a pu constater le manque de pouvoir réel des assistants : « il y a rien vraiment à dire parce que toute la cuisine elle se passe entre les profs, et de toute façon, que tu sois là ou pas là, à la limite, c'est égal ».

Céline identifie encore d'autres **conditions favorables** (9 occurrences), comme les retours positifs des étudiants par rapport au cours d'introduction²¹⁴, les encouragements reçus lors de ses présentations dans des colloques²¹⁵ ou le feedback positif d'une intervenante lors d'un atelier. Elle explique aussi avoir perçu chaque chapitre ou article rédigé comme une étape, ce qui lui a permis de constater l'avancement de sa recherche²¹⁶.

En revanche, l'**environnement de travail** représente un vrai handicap pour Céline (3 occurrences). Car au-delà de l'ambiance désagréable au sein de l'équipe, les infrastructures mêmes sont inadéquates. En effet, les collaborateurs doivent partager un bureau à dix personnes et il n'y a pas assez d'ordinateurs pour tout le monde, ce qui explique que la plupart des membres de l'équipe préfèrent travailler à la bibliothèque ou à la maison. Céline explique que la situation perdure, malgré les appels répétés du professeur responsable pour obtenir des bureaux supplémentaires. En effet, dans le bâtiment où ils se trouvent, il y a beaucoup de tensions entre les différents départements, ainsi qu'au sein même des départements, chacun revendiquant le droit à des locaux, ce qui ne simplifie pas les choses.

²¹⁴ « je viens de recevoir un mail qui m'a félicitée de l'encadrement didactique »

²¹⁵ « C'est vraiment la première personne qui m'a dit que mon thème était intéressant et qu'elle voulait que je collabore avec elle à son projet. Donc pour moi, ça a été vraiment très motivant. »

²¹⁶ « Chaque fois que j'ai terminé un chapitre, j'ai senti que c'était une étape, en fait. »

Pour terminer, il est intéressant de noter que Céline n'évoque que très peu le soutien de personnes ressources (1 occurrence), mentionnant seulement l'aide qu'elle peut obtenir de la bibliothécaire pour certaines ressources documentaires. Elle n'identifie pas de lacunes particulières ou niveau des possibilités de mise en pratique (0 occurrence) ou d'observation (0 occurrence), ainsi que de participation à des dispositifs formels (0 occurrence) ou non formels (0 occurrence). Céline n'indique pas non plus avoir mené une réflexion spécifique sur sa pratique (0 occurrence). Enfin, elle ne voit qu'une seule caractéristique personnelle ressentie comme une difficulté (1 occurrence), à savoir sa timidité, mais c'était plutôt lié à son remplacement à la haute école qu'à son assistantat.

Le quatrième thème de notre grille d'analyse catégorielle rend compte de l'analyse personnelle menée par Céline sur divers sujets, à partir de son expérience, durant l'entretien (cf. Tableau 53 ci-dessous). Nous détaillerons essentiellement les catégories présentant le plus grand nombre d'unités de sens (fréquences les plus élevées).

Tableau 53 : Fréquences correspondant aux différentes catégories de codage pour la transcription de l'interview de Céline – partie 4. Analyse personnelle de son expérience

4. Analyse personnelle ... (menée par l'assistante elle-même lors de l'entretien)	
4.1 ... son propre apprentissage et développement	1
4.2 ... sur la thèse / le doctorat	8
4.3 ... sur le rôle de ses valeurs et de ses conceptions personnelles	2
4.4 ... sur la vie professionnelle dans le monde académique	0
4.5 ... sur la recherche scientifique	2
4.6 ... sur l'enseignement	0

Durant l'entretien, au fur et à mesure de son récit d'expérience, Céline a aussi mené une analyse personnelle sur divers sujets, sans que ceci soit explicitement demandé ou suscité par l'intervieweuse. Ce constat est une preuve de conceptualisation élaborée de la part de Céline et montre qu'elle parvient à prendre de la distance par rapport à son discours concret et à tirer des réflexions plus globales à partir de son expérience.

Elle parle en particulier de la **thèse** et du **doctorat** (8 occurrences). Elle analyse par exemple le processus de la thèse, qu'elle a vécu comme une succession d'étapes. La première année a été une année de transition et de socialisation, où « tu apprends comment ça fonctionne, où tu fais peut-être des erreurs, des gaffes de débutant » ; elle l'a aussi expérimentée comme une année de préparation, où des bases ont été posées et des travaux préliminaires réalisés. Ensuite ont vraiment commencé la phase de recherche, puis celle de rédaction. Céline parle également du rythme de travail : « il y a aussi une intensification de rythme entre la première et la quatrième année », avec de moins en moins de temps libre et des plages horaires de plus en plus largement consacrées à la recherche. Elle identifie encore une certaine périodicité dans le processus de recherche, surtout vers la fin, avec « des creux de vague,

parce que tu en as marre et que tu as envie de terminer ». Céline explique aussi avoir mené sa recherche de manière très individuelle, avoir découvert beaucoup de choses par elle-même et avoir construit son travail au fur et à mesure, dans un processus itératif. Se trouvant à la fin de la thèse, elle doit maintenant apprendre à résister à la tentation de toujours aller plus loin dans l'analyse, donc à « dire stop » et à finaliser son travail.

Céline aborde encore d'autres sujets de manière plus marginale. Pour ce qui touche à l'apprentissage et au développement (1 occurrence), elle souligne l'importance, pour elle, de l'environnement de travail et du fait de pouvoir aller à la bibliothèque, « dans une ambiance de travail positive ». Concernant le rôle de ses valeurs et de ses conceptions personnelles dans son fonctionnement comme assistante et doctorante (2 occurrences), Céline mentionne l'attention qu'elle porte aux détails dans le cadre de sa recherche et son envie de bien faire son travail afin de conserver une bonne estime de soi²¹⁷. Elle a enfin mené une réflexion sur la recherche scientifique (2 occurrences), laquelle rejoint aussi ses valeurs et conceptions personnelles : « le « Swiss Made », c'est arriver à l'heure et que les choses soient faites au bon moment, au moment précis où ça doit être fait, et que quand tu fais un contrat avec quelqu'un, tu tiens ton contrat. Et ça, je trouve que c'est la base vraiment pour une bonne recherche ».

En revanche, Céline ne parle pas directement de l'enseignement universitaire (0 occurrence), ni de la vie professionnelle dans le monde académique (0 occurrence).

7.2.5.3 Bilan des compétences de Céline

Dans le questionnaire correspondant à la partie quantitative de la recherche, Céline a mentionné les compétences de recherche suivantes : élaborer une problématique de recherche, communiquer des résultats de recherche et mener un dialogue en groupe autour d'un sujet de recherche. Pour l'enseignement, elle a indiqué être capable de planifier un séminaire, de corriger et d'évaluer des écrits et des oraux de séminaire, d'encadrer des étudiants dans la rédaction de leur travail, d'évaluer selon des objectifs clairs et d'évaluer l'étudiant par rapport à son niveau de compétence.

Au cours de l'entretien, Céline déclare avoir surtout appris à construire une recherche, à l'orienter et à la planifier à plus ou moins long terme. Au niveau pédagogique, elle exprime les apprentissages suivants : organiser des groupes de discussion, concevoir et utiliser des grilles d'évaluation avec des objectifs précis, diriger et orienter les étudiants dans leurs recherches et créer des exercices pour faire travailler les étudiants. Céline mentionne également le développement de nombreuses compétences

²¹⁷ « je me disais « il faut quand même qu'à la fin le résultat soit là, sinon qu'est-ce qu'on va penser de moi ? » »

transversales, comme la gestion du stress, la gestion de la quantité de travail et l'organisation personnelle, la capacité à relativiser et à prendre de la distance avec le travail, l'amélioration des présentations orales, la prise de parole en public, la rédaction de textes scientifiques, le travail individuel et collaboratif et la gestion d'un budget.

Dans le questionnaire d'auto-évaluation rempli à la fin de l'entretien, Céline déclare avoir pleinement acquis et pouvoir mettre en œuvre de manière totalement autonome (échelon 3) les 12 compétences d'enseignement suivantes : concevoir et planifier des activités d'enseignement et d'apprentissage ; utiliser des méthodes d'enseignement et d'apprentissage variées ; organiser l'apprentissage sous forme de travail individuel et soutenir les apprenants à chaque étape ; organiser des travaux de groupe et accompagner le travail des groupes ; choisir et utiliser des médias et des moyens de communication variés dans son enseignement ; adapter ses méthodes d'enseignement et d'évaluation aux différences interindividuelles entre étudiants ; susciter et soutenir la motivation des étudiants ; donner des feedbacks aux étudiants par oral et par écrit ; encadrer des étudiants lors de travaux écrits ; conseiller les étudiant-e-s (y compris comme conseillère aux études) ; engager une réflexion personnelle sur sa pratique d'enseignement, réfléchir à son rôle et à ses compétences d'enseignante ; s'affirmer dans sa position d'enseignante, augmenter sa confiance en soi en tant qu'enseignante.

Pour la recherche, il s'agit des 17 items suivants : planifier une recherche en formulant les buts et les étapes du projet et en priorisant les activités ; mener une recherche en assurant la gestion des ressources (humaines, matérielles, etc.) ; reconnaître et valider un problème, identifier des problèmes nouveaux, formuler une problématique de recherche ; identifier et utiliser les ressources bibliographiques adéquates et d'autres sources d'information pertinentes ; faire avancer les connaissances dans son domaine de recherche, développer des concepts théoriques ; comprendre et appliquer les méthodes de recherche (récolte, analyse et interprétation des données) ; utiliser les technologies de manière efficace ; faire une analyse critique de ses résultats et de ceux d'autres chercheurs ; présenter et défendre de manière claire et constructive son projet de recherche et ses résultats ; publier des articles, chapitres d'ouvrages, etc. à partir de ses recherches ; présenter des communications (présentations, posters, tables rondes, etc.) à partir de ses recherches ; présenter oralement de manière claire et adaptée à l'audience ; contribuer à la compréhension publique de son champ de recherche ; documenter la progression de sa recherche ; démontrer une pratique responsable qui prend en compte les standards de son institution, les considérations éthiques et la responsabilité envers la société ; engager une réflexion personnelle sur sa pratique de recherche, réfléchir à son rôle et à ses compétences de chercheuse ; s'affirmer dans sa position de chercheuse, augmenter sa confiance en soi en tant que chercheuse.

Céline a également coché l'échelon 3 pour les neuf compétences suivantes liées au travail en équipe et en réseau (donc tous les items de cette dimension) : communiquer et collaborer avec ses supérieurs, ses collègues et ses pairs, au sein de son institution et de la communauté scientifique ; comprendre

l'impact de ses comportements sur les autres lors du travail en équipe et en tenir compte dans les interactions ; développer, maintenir et mobiliser ses réseaux professionnels ; analyser son environnement professionnel et développer des stratégies d'action appropriées ; engager le dialogue avec ses supérieurs, ses collègues et ses pairs sur les pratiques professionnelles ; prévenir et gérer les conflits au sein de son équipe de travail ; s'engager dans la vie académique de son institution (p. ex. en participant à des commissions, conseils, etc.) ; s'engager dans la communauté scientifique (p. ex. en faisant partie de réseaux, comités, etc.) ; contribuer efficacement aux tâches académiques qui lui reviennent (recherche, enseignement, administration).

Quant au domaine du développement professionnel et de la gestion de la carrière, il s'agit des sept items suivants : identifier et utiliser les ressources disponibles dans son environnement pour résoudre des problèmes et trouver des solutions adaptées à ses difficultés ; analyser son expérience et en tirer parti pour progresser et s'améliorer ; démontrer sa volonté et sa capacité à apprendre et à développer ses compétences ; réfléchir sur la transférabilité de ses compétences à d'autres environnements de travail ; identifier ses besoins de perfectionnement, identifier et mettre en œuvre des moyens d'augmenter son employabilité ; réfléchir sur la gamme d'opportunités de carrière à l'intérieur et l'extérieur de l'Université et du monde académique ; connaître et comprendre les règles implicites du monde de la recherche et de l'enseignement supérieur et en tenir compte dans la gestion de sa carrière. Céline a encore coché les quelques items restants du questionnaire d'auto-évaluation sur l'échelon 2, ce qui signifie qu'elle estime avoir développé ces compétences, mais pas de manière totalement autonome : deux items pour l'enseignement, quatre items pour la recherche et deux items pour le développement professionnel et la gestion de la carrière. Sur l'ensemble du questionnaire, elle n'a coché aucun item sur l'échelon 0 ou 1.

En résumé, il apparaît au travers des diverses prises de données que Céline estime avoir développé de très nombreuses compétences dans plusieurs domaines au cours de son assistantat et de son doctorat. La recherche, qui a représenté le cœur de son engagement comme assistante de recherche, constitue un domaine de progression très important pour Céline. La quasi-totalité des items relatifs à cette dimension proposés dans le questionnaire d'auto-évaluation ont été cochés sur l'échelon 3 ; ceci est intéressant, car lors de l'entretien, Céline n'a pas spontanément mis en exergue cette facette de son développement professionnel. Il semble donc que, avec l'aide d'un outil externe, il soit plus facile pour elle de faire ressortir les compétences scientifiques développées que lors d'une évocation libre. L'enseignement, qui a aussi constitué une tâche importante pour Céline même pendant son engagement comme assistante de recherche, représente un domaine de développement très important. A nouveau, la quasi-totalité des items relatifs à cette dimension ont été cochés sur l'échelon 3. Cette fois-ci, cette évaluation positive est renforcée par le fait que, durant l'entretien, Céline a cité de nombreux exemples très concrets de compétences pédagogiques et a exprimé avoir pris confiance en elle-même et s'être affirmée sur ce plan-là.

Pour finir, Céline s'estime tout à fait compétente dans le domaine du travail en équipe et en réseau ainsi qu'au niveau de son développement professionnel et de la gestion de sa carrière. Durant l'entretien, elle a d'ailleurs fourni plusieurs exemples de compétences transversales qui pourraient lui être utiles pour son avenir professionnel, comme la gestion du stress, la capacité à relativiser et à prendre de la distance avec le travail, ou encore la collaboration. Elle a aussi fait preuve d'un engagement professionnel particulier au niveau académique, en assumant des mandats de représentation du corps intermédiaire dans des conseils et commissions.

7.2.5.4 Analyse

Suite à la présentation détaillée de ces résultats, nous allons maintenant apporter des éléments de réponse aux différentes questions de recherche en considérant le cas de Céline. Certaines données issues du questionnaire et permettant de compléter l'analyse seront également présentées. Céline a rempli le questionnaire en avril 2011 et participé à l'interview en janvier 2012. Nous n'avons toutefois pas relevé de différences particulières entre les deux prises de données.

Quel sens Céline donne-t-elle à son parcours et à son expérience de l'assistantat ?

L'étude quantitative nous renseigne sur les motivations de Céline à postuler pour l'assistantat et à s'engager dans une thèse (questions 14 et 16 du questionnaire). Concernant ses motivations pour l'assistantat, elle exprime l'importance tant des buts de carrière et de socialisation professionnelle (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour 4 items correspondant à ce type de buts²¹⁸) que des buts d'apprentissage (4 items²¹⁹). Elle évoque aussi des buts pragmatiques, notamment le fait de pouvoir obtenir un financement pendant le doctorat et qu'on lui ait proposé une place d'assistante. Concernant ses motivations à commencer le doctorat, Céline évoque en priorité des buts d'apprentissage (4 items²²⁰). Les buts de carrière et de socialisation professionnelle revêtent aussi une certaine importance (2 items²²¹) de même que les encouragements de son professeur responsable. En outre, Céline mentionne que la thèse faisait partie de son cahier des charges, il lui a donc paru normal de se lancer dans le doctorat. Quant à l'enseignement, elle explique durant l'entretien avoir volontiers accepté l'invitation de son professeur à participer aux proséminaires, alors même qu'elle était engagée au

²¹⁸ « J'étais intéressée par l'enseignement universitaire et le contact avec les étudiants. » ; « Je voulais faciliter mon entrée dans l'enseignement supérieur. » ; « Ce poste me permettait de conjuguer recherche et enseignement. » ; « Je souhaitais développer un réseau de relations professionnelles. »

²¹⁹ « Je voulais acquérir une expérience professionnelle. » ; « J'ai envisagé ce poste comme une occasion de formation continue après mes études. » ; « Je voulais développer des compétences. » ; « J'étais intéressée à travailler dans la discipline choisie. »

²²⁰ « J'avais envie de réaliser un travail scientifique approfondi. » ; « J'étais intéressée par un sujet de recherche particulier que j'avais envie de développer. » ; « J'avais envie de développer mes propres idées, mon propre projet. » ; « J'avais envie de continuer ou de reprendre mes études. »

²²¹ « Je souhaitais acquérir des qualifications supplémentaires/un diplôme avancé. » ; « Je voulais augmenter mes chances d'avoir un revenu plus élevé dans la suite de ma carrière. »

départ comme assistante de recherche et que l'enseignement ne faisait pas partie de son cahier des charges. Céline relève avant tout le côté positif de cette situation, qui lui a permis d'acquérir une expérience pédagogique considérée comme précieuse pour la suite de sa carrière, et juge favorablement l'attitude du professeur d'intégrer tous ses assistants dans l'enseignement, estimant qu'il participe ainsi à la formation de la relève. On peut néanmoins se demander si une telle manœuvre n'a pas aussi un côté utilitariste, où le professeur se décharge d'une partie de ses responsabilités pédagogiques sur ses assistants.

Ces données concernant les buts poursuivis sont cohérentes avec les projets professionnels envisagés par Céline au début de son assistantat, à savoir faire de la recherche, idéalement dans le cadre d'un poste dans une université ou une haute école, où elle s'accommoderait sans problème d'une part d'enseignement. On constate donc une certaine continuité entre les buts de départ et les projets professionnels, qui guident assez clairement Céline dans ses choix et ses actions. Cette situation rappelle le cas de Julie. Même si elle ne l'exprime pas aussi directement que cette dernière, Céline semble avoir été elle aussi plutôt confortée dans ses projets professionnels et encouragée à poursuivre la voie envisagée. Cette déduction est étayée par le fait qu'elle déclare notamment avoir acquis de l'expérience et une certaine légitimité au niveau pédagogique et être consciente de la nécessité du titre de docteur pour les postulations permettant la transition vers la suite de l'assistantat. Ceci montre donc, comme dans le cas de Julie, qu'un projet professionnel concret peut agir comme un véritable moteur pour soutenir l'apprentissage et la motivation durant l'assistantat.

Dans ses réponses au questionnaire, Céline indiquait que l'assistantat correspondait moyennement aux attentes qu'elle nourrissait avant de commencer (elle a coché la case « 0 » pour le premier item de la question 22) ; mais cela semble en fait plutôt positif, car elle explique qu'elle pensait « simplement rédiger un travail de doctorat, faire de la recherche », mais qu'elle a « très vite saisi plein d'occasions de participer à des colloques » et que cela lui a « ouvert des portes ». Céline se dit par ailleurs très satisfaite de son travail comme assistante, qui correspond tout à fait à ce qu'elle avait rêvé de faire après ses études (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour le deuxième item). En ceci, elle se montre plus positive que la majorité des répondants au questionnaire. Finalement, malgré quelques aspects plus négatifs, comme l'ambiance au sein de l'équipe, on peut dire que Céline voit l'assistantat comme une expérience plus enrichissante qu'elle ne l'avait envisagé au départ et en retire un bilan global très positif.

Quant à ses activités comme assistante et doctorante, Céline estime que toutes lui sont utiles pour se préparer à sa future carrière, ce qui est très positif. Concrètement, il s'agit pour elle de donner des proséminaires, d'encadrer des étudiants lors de travaux écrits de séminaire et de corriger ces travaux, de mener sa thèse et de collaborer à des projets de recherche, de publier des articles et de présenter des communications orales, de participer à des congrès comme auditrice, de préparer des demandes de financement (bourse), d'intervenir comme conseillère aux études, de participer à des conseils et

commissions, et d'organiser des événements (notamment des colloques scientifiques) (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour les items correspondants de la question 48). De plus, contrairement à de nombreux assistants, Céline ne perçoit aucune de ses activités comme inutile, même si elle doit assumer des tâches pédagogiques et administratives en plus de son mandat de recherche. Elle semble donc être dans une situation idéale du point de vue des activités qui lui sont confiées. A noter tout de même qu'elle a relevé à plusieurs reprises avoir consacré plus de temps que prévu par son contrat à l'enseignement et à l'administration, devant alors reporter une partie de ses activités de recherche sur son temps libre.

Quelles stratégies de développement professionnel Céline met-elle en œuvre ?

Les données quantitatives recueillies par le biais du questionnaire montrent que, en cas de difficultés dans le domaine de la recherche (question 26), Céline se débrouille volontiers par elle-même, en menant une réflexion personnelle et en mobilisant des connaissances et compétences déjà possédées, ainsi qu'en recherchant des ressources en bibliothèque et sur Internet. Elle indique aussi solliciter l'aide de ses pairs et collègues – en tous cas de certains – ainsi que de son directeur de thèse. Rappelons à ce sujet que Céline considère avoir reçu une supervision doctorale de qualité de la part de ce dernier. Ces réponses correspondent bien aux principales tendances identifiées dans notre étude quantitative. En revanche, contrairement aux répondants au questionnaire et aux autres assistants dont la situation a fait l'objet d'une étude de cas, Céline indique encore participer à des cours, ateliers et séminaires portant sur des questions liées à la recherche ainsi qu'à des séances d'information sur le financement de la recherche (notamment les manifestations du FNS). De plus, elle mentionne l'importance de son entourage personnel, tant pour la recherche que pour l'enseignement, ce qui est plutôt inhabituel au regard des réponses de notre échantillon quantitatif.

Au niveau pédagogique (question 28), Céline tend aussi à se débrouiller par elle-même : elle mène une réflexion personnelle, fait appel à ses connaissances et compétences propres, et consulte des ressources documentaires variées. En cas de difficultés, elle mentionne aussi l'aide précieuse de ses pairs et collègues – en tous cas de certains – ainsi que de son professeur responsable. Comme nous l'avons montré, le recours aux supérieurs pour des questions pédagogiques n'est pas très courant au sein de notre échantillon quantitatif ; mais il faut rappeler que Céline considère son professeur comme disponible et compétent pour l'enseignement, ce qui explique certainement qu'elle sollicite volontiers son aide dans ce domaine. En outre, contrairement aux répondants de l'étude quantitative et aux autres assistants dont le cas a été analysé en profondeur – à l'exception de Julie – Céline indique encore participer à des cours, ateliers et séminaires portant sur des questions pédagogiques et solliciter l'aide du Centre de Didactique Universitaire, faisant avant tout référence à la formation Did@cTIC qu'elle y a suivie pour se préparer à ses tâches d'enseignement.

Qu'en est-il justement du recours aux offres institutionnelles de soutien aux activités d'enseignement et de recherche ? On remarque que cela fait partie intégrante des stratégies de développement professionnel de Céline. A l'instar seulement d'une minorité de notre échantillon quantitatif, elle a pris part à des dispositifs de soutien à l'enseignement. Les raisons l'y ayant poussée (question 31) relèvent de plusieurs types de buts combinés : des buts d'apprentissage (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour 3 items correspondant à ce type de buts²²²), des buts de carrière (3 items²²³) et des buts de socialisation professionnelle (3 items²²⁴). Céline indique également que la participation à des offres formelles pour l'enseignement est une pratique courante dans son département. Quant aux bénéfices perçus de sa participation (question 33), elle se déclare très satisfaite sur plusieurs dimensions. Elle a en effet coché la case « Tout à fait (+2) » pour 3 items correspondant à l'expertise pédagogique²²⁵, pour 2 items liés au sentiment d'efficacité personnelle²²⁶ et pour 1 item relatif à la contribution à la carrière et à la socialisation professionnelle²²⁷. Durant l'entretien, elle parle en particulier très favorablement de sa participation à la formation Did@cTIC.

Concernant les offres de soutien à la recherche, Céline a pris part au programme doctoral dans lequel s'inscrit sa thèse, au programme de mentoring pour doctorantes débutantes StartingDoc et à divers cours et ateliers (entre autres aux ateliers REGARD). Rappelons que la majorité des répondants de l'étude quantitative déclare avoir déjà participé à une offre formelle liée aux activités scientifiques. Pour expliquer sa participation à ces divers dispositifs (question 36), Céline évoque avant tout des buts d'apprentissage (elle a coché la case « Tout à fait » (+2) pour 4 items correspondant à ce type de buts²²⁸). Deux éléments relatifs aux buts de socialisation professionnelle sont également cités (2 items²²⁹). Quant aux bénéfices perçus de sa participation (question 38), Céline paraît très satisfaite sur de nombreux points, ayant coché la case « Tout à fait (+2) » pour tous les items proposés, soit 6 items relatifs au sentiment d'efficacité personnelle²³⁰, 4 items liés à l'expertise de recherche²³¹ et 4 items

²²² « Je voulais me préparer ou me perfectionner pour mes tâches d'enseignement. » ; « Je voulais réfléchir à mon rôle en tant qu'enseignante universitaire et/ou au métier d'enseignante universitaire. » ; « J'avais besoin de renforcer ma légitimité et ma crédibilité en tant qu'enseignante universitaire. »

²²³ « Je souhaitais obtenir une certification supplémentaire. » ; « Les compétences pédagogiques sont importantes pour la carrière que j'envisage. » ; « Je voulais préparer mon avenir professionnel après l'assistantat. »

²²⁴ « C'était l'occasion de mieux connaître mon université et ses diverses entités. » ; « Je recherchais des occasions de partager mes expériences avec d'autres assistants et enseignants. » ; « J'avais envie de nouer des contacts avec d'autres assistants et enseignants. »

²²⁵ « J'ai développé des compétences pédagogiques. » ; « Je connais mieux mon université et ses diverses entités. » ; « J'ai trouvé des solutions adaptées à certaines de mes difficultés. »

²²⁶ « Je me sens plus à l'aise dans mon rôle d'enseignante. » ; « J'ai davantage confiance en moi lorsque j'enseigne. »

²²⁷ « J'ai complété mon CV. »

²²⁸ « Je voulais me préparer à mener à bien ma thèse de doctorat et/ou des projets de recherche. » ; « C'était l'occasion de mieux connaître la recherche dans ma discipline. » ; « J'avais besoin de m'affirmer dans ma position de chercheuse face à mes pairs/collègues, à mon directeur de thèse. » ; « J'avais besoin de me rassurer par rapport à ma capacité à mener à bien ma thèse de doctorat et/ou des projets de recherche. »

²²⁹ « J'avais envie de nouer des contacts avec d'autres doctorants et chercheurs. » ; « C'était une façon de me motiver pour mon travail de thèse et/ou mes projets de recherche. »

²³⁰ « J'ai davantage confiance en moi et en ma capacité à terminer ma thèse et/ou à mener à bien des projets de recherche. » ; « J'ai clarifié ma position de chercheuse vis-à-vis de mes pairs/collègues, de mon directeur de thèse. » ; « Je suis plus efficace dans mes activités de recherche. » ; « Je me sens plus motivée pour mon travail de thèse et/ou mes projets de recherche. » ; « Je ressens davantage de plaisir dans mes activités de recherche. » ; « Je me sens plus à l'aise dans mon rôle de chercheuse. »

correspondant à la contribution à la carrière et à la socialisation professionnelle²³². On peut donc dire que les dispositifs auxquels elle a pris part ont totalement répondu aux attentes de Céline et lui ont même apporté des bénéfices au-delà de ses espérances et sur des dimensions qu'elle n'avait pas forcément identifiées comme centrales au départ. Durant l'entretien, elle évoque surtout très favorablement le programme doctoral auquel elle a participé.

Quels sont les produits du développement professionnel de Céline ?

Au cours de l'entretien, Céline évoque de nombreux apprentissages et progrès réalisés durant l'assistantat. Elle parle en priorité de son développement au niveau de l'enseignement. Elle fournit plusieurs exemples concrets de compétences pédagogiques développées dans le cadre des proséminaires et du suivi de travaux d'étudiants. Elle explique aussi se sentir plus à l'aise dans son rôle d'enseignante. Le développement dans le domaine de la recherche n'est que peu abordé directement par Céline au cours de l'entretien ; elle indique seulement être désormais capable de construire une recherche, de l'orienter et de la planifier à plus ou moins long terme. Toutefois, en remplissant le questionnaire d'auto-évaluation, elle identifie comme des acquis la quasi-totalité des compétences scientifiques proposées. En résumé, l'enseignement et la recherche représentent pour Céline des domaines de progression importants et les compétences pédagogiques et scientifiques des produits centraux de son assistantat.

Dans un registre plus personnel, elle mentionne le développement de nombreuses compétences transversales et des progrès très nets quant à l'affirmation de soi. Elle estime aussi que certains apprentissages réalisés dans le domaine de l'enseignement et de la recherche pourront facilement être transférés dans sa carrière future (collaboration, gestion du travail personnel, gestion du stress).

Un autre aspect évoqué par Céline concerne le développement de son identité professionnelle d'enseignante. Elle a en effet dû apprendre à se situer par rapport aux étudiants, ce qui se traduit par la définition de son style d'enseignement et par l'acquisition d'une certaine légitimité. Céline a aussi développé une vision plus réaliste – et aussi plus dure, moins idéale – de la recherche scientifique et du monde académique. Durant son assistantat, elle a également pu s'intégrer dans la communauté scientifique et créer un réseau de relations professionnelles, y compris à l'étranger.

²³¹ « J'ai établi un répertoire de ressources (matérielles, documentaires, etc.) que je peux mobiliser en cas de besoin. » ; « J'ai trouvé des solutions adaptées à certaines de mes difficultés. » « J'ai acquis des connaissances théoriques et/ou méthodologiques. » ; « J'ai développé des compétences de chercheuse. »

²³² « J'ai une meilleure vision de la recherche dans ma discipline. » ; « J'ai clarifié mes objectifs pour la suite de ma carrière professionnelle. » ; « J'ai construit un réseau professionnel avec d'autres chercheurs et doctorants. » ; « Je connais et je comprends mieux les règles implicites du monde de la recherche. »

Sur un plan plus concret, Céline se réjouit d'avoir pu acquérir une expérience pédagogique et accumuler des réalisations scientifiques et académiques, parmi lesquelles le titre de docteur et la thèse, ainsi que des communications dans des colloques, des publications dans des actes de colloques et un diplôme en didactique universitaire.

Quelles sont les conditions du développement professionnel de Céline ?

Céline a indiqué dans le questionnaire se sentir plutôt bien préparée, tant pour ses activités d'enseignement que de recherche (elle a coché la case « +1 » pour les deux items de la question 24), et ce malgré les lacunes ressenties quant aux bases méthodologiques dans sa discipline. Pour l'enseignement, elle n'identifie pas de déficits particuliers. A noter qu'elle ne pointe pas non plus d'expérience antérieure qui aurait pu lui servir de base pour se préparer à ses tâches scientifiques et pédagogiques.

Malgré un sentiment de préparation perçu comme suffisant, Céline a mis en œuvre des stratégies de développement professionnel particulièrement variées pour faire face aux exigences de sa fonction. Ainsi, recherches et réflexion personnelles, sollicitation de l'aide de ses pairs et collègues ainsi que de son supérieur, et participation à divers dispositifs formels et non formels lui ont permis de mener à bien ses missions d'enseignement et de recherche. Ceci met en évidence la capacité de Céline à s'engager dans son propre développement professionnel et à trouver les stratégies adaptées pour pouvoir bien faire son travail et tirer parti de son expérience pour progresser. Nous avons dressé le même constat dans le cas de Julie, à la différence que cette dernière ne se sentait pas du tout préparée pour les activités qui lui étaient confiées, en particulier sur le plan pédagogique. On remarque donc qu'avec des sentiments de préparation très différents, Julie et Céline ont toutes deux opté pour une combinaison de stratégies de développement professionnel et pour un investissement personnel conséquent dans leur formation à l'enseignement et à la recherche. Céline explique durant l'entretien qu'elle a « tout fait », c'est-à-dire qu'elle a participé plus ou moins à toutes les opportunités formelles de développement professionnel qui lui étaient ouvertes, dans l'idée de maximiser son expérience de l'assistantat. Chez Julie, on peut penser que les stratégies mises en œuvre correspondent plutôt à un réel besoin de se préparer et de rassurer par rapport à ce qui lui était demandé dans le cadre de son assistantat.

Lorsqu'elle évoque le rôle de ses pairs et collègues pour la recherche, Céline évoque en premier lieu le climat de compétition entre les membres de l'équipe ainsi que l'ambiance désagréable qui en découle, la forçant à aller travailler à la bibliothèque et limitant les possibilités d'échange. Heureusement, cette attitude négative n'est pas le fait de tous ses collègues et Céline a pu profiter de partage et de soutien mutuel avec certaines personnes. Pour l'enseignement, elle a pu bénéficier d'opportunités de discussion et de collaboration avec divers collègues plus expérimentés.

L'ambiguïté marque également la relation de Céline avec son supérieur dans le domaine de la recherche. Tout en lui fournissant le suivi et la direction dont elle avait besoin pour sa thèse ainsi que des encouragements au niveau scientifique, elle déplore le manque d'empathie et de « soutien moral » dont il fait preuve et le fait qu'il encourage le climat de concurrence entre ses collaborateurs. Par contre, pour ce qui est de l'enseignement, Céline se dit très satisfaite du rôle joué par son professeur, qui encourage la relève, est présent et disponible, et lui a permis d'innover dans le cadre des enseignements communs.

Quant au soutien de son entourage personnel, Céline le perçoit comme ambigu. Encouragements et soutien psychologique sont présents, même si certaines personnes ont de la peine à comprendre en quoi consiste un doctorat et les contraintes temporelles y relatives.

Elle relève par contre sa participation bénéfique à divers dispositifs formels, comme le programme doctoral dans son domaine de recherche, le programme de mentoring StartingDoc, divers cours et ateliers, ainsi que la formation Did@cTIC. Certains dispositifs non formels lui ont aussi été utiles, en particulier les congrès auxquels elle a participé, qui lui ont permis de se créer un réseau, de recevoir des feedbacks positifs et d'avancer dans la rédaction de sa thèse en publiant des articles dans les actes des colloques.

Céline identifie encore plusieurs autres conditions favorables à son apprentissage et à son développement professionnel durant l'assistantat, en particulier pour ce qui a trait à l'enseignement. Elle mentionne avant tout l'apprentissage par la pratique, donc l'importance de l'expérimentation et de la mise en pratique. Suite à sa formation en didactique universitaire, elle explique notamment avoir pu opérer un transfert vers la pratique. Elle souligne également l'importance de l'observation, principalement du professeur, qui s'est révélée une bonne occasion d'apprentissage par imitation.

Ces différentes conditions positives sont en grande partie liées à la capacité de Céline à susciter des situations favorables à son apprentissage et à tirer parti de son expérience pour progresser. Sa capacité à faire abstraction de certaines choses pour se concentrer sur son travail et pour fixer ses priorités a aussi été un élément important. Il est également intéressant de noter que, si elle a identifié certaines de ses qualités personnelles comme ayant représenté des forces durant son assistantat, Céline n'a relevé aucun défaut ayant pu constituer une faiblesse, à part une certaine timidité au départ face aux étudiants de la haute école lors de son premier remplacement. Comme déjà relevé dans le cas de Matthieu, cette auto-analyse favorable traduit la vision de soi positive de Céline dans le cadre professionnel, ce qui représente une condition favorable au développement professionnel.

Enfin, nous pouvons relever chez Céline une compétence de conceptualisation de son vécu d'assistante et de doctorante. Cela ressort dans l'analyse personnelle qu'elle mène durant l'entretien à

partir de son expérience. Elle aborde en effet plusieurs sujets et fournit de nombreux exemples concrets pour illustrer sa réflexion.

Par certains côtés, Céline se dit plutôt satisfaite de l'organisation de son assistantat en général, surtout du fait de la très grande liberté laissée aux assistants pour organiser leur temps de travail. Par d'autres côtés, cette organisation n'apparaît pas adéquate à Céline, à cause de la charge de travail pédagogique et administratif élevée qu'elle a dû assumer. A noter toutefois qu'elle ne voit pas cela comme vraiment négatif, car elle souligne qu'il s'agissait d'activités intéressantes et utiles pour la préparation de sa carrière.

Un autre aspect ayant posé problème à Céline est lié au statut très particulier d'assistante et de doctorante, qui lui a donné le sentiment d'être toujours « entre deux ». Ainsi, en tant que doctorante, elle estime ne pas avoir été considérée comme une chercheuse à part entière ; en tant qu'assistante, elle explique avoir dû jouer les intermédiaires entre les étudiants et le professeur et même servir parfois de bouc émissaire aux problèmes rencontrés par les étudiants.

Pour finir, Céline mentionne dans les éléments positifs les retours informels reçus de la part des étudiants. Par contre, l'environnement de travail s'est avéré plutôt défavorable, avec un seul bureau pour dix personnes et pas suffisamment d'ordinateurs pour tout le monde.

7.2.5.5 Synthèse de l'analyse sous forme de schémas de quête

Les deux schémas présentés ci-dessous (Figure 9 p. 291 et Figure 10 p. 292) permettent de **synthétiser l'analyse réalisée à partir du cas de Céline** et de **saisir la dynamique de son développement professionnel** durant son assistantat.

Le premier schéma (Figure 9) présente la situation relative à la **recherche**. En tant que sujet de la quête, Céline poursuit **deux buts complémentaires** correspondant à deux étapes de sa carrière : dans un premier temps, l'assistantat doit lui permettre principalement de faire une thèse et de se former à la recherche (combinaison des buts de carrière et de socialisation professionnelle et des buts d'apprentissage) ; après cela, dans un deuxième temps, elle souhaiterait faire de la recherche et idéalement poursuivre une carrière académique universitaire. **Ces deux buts sont alignés** : l'assistantat apparaît comme une façon de se préparer à la carrière envisagée. Une telle configuration rappelle celle exprimée par Laura et Julie.

Le schéma met ensuite en évidence le **rôle ambivalent de tous les acteurs** identifiés par Céline. Ainsi, parmi les collègues, certains sont sympathiques et ouverts au partage, alors que d'autres expriment un esprit de compétition et créent une mauvaise ambiance au sein de l'équipe. De même, le

directeur de thèse offre soutien, encouragements et un bon encadrement, tout en créant par ailleurs des conditions défavorables (manque d'empathie, favoritisme). De plus, Céline elle-même, avec ses différentes caractéristiques personnelles, joue un rôle souvent positif, mais aussi parfois négatif, dans le processus. Quant à l'entourage personnel, il apparaît comme ambigu, car les personnes donnent du soutien et des encouragements, tout en faisant preuve d'incompréhension face au travail de recherche et aux contraintes temporelles liées à la thèse. Céline identifie en outre d'autres **conditions favorables** dues à diverses sources, comme la liberté d'organisation lui permettant de se réfugier à la bibliothèque pour travailler ou les feedbacks reçus lors de ses présentations dans des congrès. A l'inverse, l'environnement de travail (un bureau pour dix personnes) apparaît comme une **condition défavorable**, tout comme la charge de travail élevée assumée parallèlement à son mandat de recherche.

Ces diverses conditions, ainsi que la manière dont Céline les perçoit et les interprète, l'amènent à mettre en œuvre une série de stratégies de développement professionnel. Certaines représentent des **stratégies positives** lui permettant d'avancer et de progresser, alors que d'autres constituent des **stratégies négatives** la poussant à accepter certaines demandes injustifiées et à ne pas entreprendre certaines actions. Par exemple, c'est parce qu'elle estime son directeur de thèse compétent et qu'il lui fournit une supervision adéquate (conditions favorables) qu'elle le sollicite en cas de questions avec sa recherche. De plus, comme nous l'avons déjà relevé chez Laura et Julie, **toute stratégie a priori « négative » n'est pas forcément un mauvais choix**. Dans le cas de Céline, le fait d'éviter les collègues désagréables et de fuir la mauvaise ambiance du bureau s'est certainement avéré salutaire, lui permettant de s'épargner des frustrations et d'investir son énergie à meilleur escient dans des stratégies positives plus efficaces. Il faut encore souligner que **les stratégies positives mises en place par Céline sont en adéquation (alignement) avec les buts poursuivis** ; en d'autres mots, elle se donne les moyens d'atteindre les objectifs visés, en mettant en œuvre les actions nécessaires et en diversifiant les stratégies de développement professionnel utilisées. Il apparaît d'ailleurs dans le discours de Céline qu'elle a saisi la plupart des opportunités qui lui étaient proposées afin d'optimiser son temps d'engagement comme assistante, notamment en participant à divers dispositifs de soutien aux activités scientifiques (programme doctoral, programme StartingDoc, ateliers REGARD).

Pour terminer, le schéma montre que Céline est à la fois le **destinataire positif et négatif** de son expérience de l'assistantat, à travers les stratégies mises en place et les conditions liées au contexte dans lequel elle évolue. Au niveau des résultats, son développement professionnel est constitué de **produits positifs** et de **produits négatifs**. Les premiers (p. ex. culture générale dans sa discipline, développement de compétences scientifiques, développement d'un réseau professionnel) **offrent des réponses aux buts poursuivis dans la quête et les renforcent**. Quant aux produits négatifs (p. ex. manque de bases méthodologiques, sentiment de ne pas être reconnue comme une chercheuse à part entière), ils reflètent assez bien l'expérience de Céline, qui a vécu la période du doctorat comme une phase d'apprentissage et de formation ; elle explique aussi avoir « perdu sa naïveté » lorsqu'elle s'est

rendu compte du climat de concurrence prévalant dans le monde scientifique. Ces constats **ne mettent cependant pas en péril la poursuite des objectifs visés.**

Le second schéma relatif à l'**enseignement** (Figure 10) met en évidence **deux buts complémentaires** poursuivis par Céline dans le cadre de ses activités pédagogiques. Si l'objectif prioritaire reste la recherche, elle souhaiterait occuper un poste dans une université ; dès lors, elle est consciente que l'enseignement est une partie importante d'un tel emploi et s'y intéresse volontiers, même si elle n'aimerait pas faire que de l'enseignement. Dès lors, l'invitation de son professeur à collaborer aux proséminaires lui est apparue comme une excellente occasion de se former à l'enseignement et d'acquérir une expérience pédagogique. On constate à nouveau, comme pour la recherche, un **alignement** entre les deux buts poursuivis dans le cadre de l'enseignement : l'assistantat est perçu comme une façon de se préparer à la carrière envisagée. Il y a également **une bonne cohérence entre les objectifs poursuivis dans le cadre de la recherche et de l'enseignement**, avec le but de carrière comme moteur principal. Il s'agit de la même configuration que celle identifiée chez Julie.

Cette fois, le schéma met en évidence le **rôle positif de tous les acteurs**, à savoir des collègues plus expérimentés (enseignante de la haute école, collègue avec lequel elle a donné un séminaire), son professeur responsable, son entourage personnel, les étudiants et Céline elle-même. A l'inverse, son statut d'assistante a été ressenti par Céline plutôt comme une **condition défavorable**, car il la plaçait en situation intermédiaire entre les étudiants et le professeur. Mais c'est surtout à travers sa participation à divers conseils (de domaine, de faculté, etc.) qu'elle a vécu son statut d'assistante de façon particulièrement désagréable, ayant souvent eu l'impression de n'avoir en réalité pas son mot à dire par rapport aux professeurs.

Ces diverses conditions, globalement très positives, ainsi que la manière dont Céline les perçoit et les interprète, l'amènent à mettre en œuvre une série de stratégies de développement professionnel, en l'occurrence uniquement des **stratégies positives** lui permettant d'avancer et de progresser. Par exemple, le fait d'avoir plusieurs collègues plus expérimentés dans son entourage professionnel offre à Céline diverses possibilités d'échange au sujet de l'enseignement. De même, le fait que son professeur soit disponible et ouvert aux innovations pédagogiques lui a permis de faire des expériences dans le cadre des enseignements communs, notamment en réinvestissant des apports de la formation Did@cTIC ; à noter que Céline considère son professeur comme compétent au niveau pédagogique, ce qui la pousse aussi à le prendre comme exemple et à lui demander conseil.

Tout comme dans le cas de Julie, il est important de relever à nouveau qu'**une même stratégie de développement professionnel peut apparaître comme bonne ou mauvaise en fonction de l'angle sous lequel on l'observe.** En effet, Céline a accepté les tâches pédagogiques proposées par son professeur, alors même qu'elles ne faisaient pas partie de son cahier des charges (durant son engagement comme assistante de recherche) ou qu'elles allaient l'obliger à repousser le dépôt de sa thèse (durant le premier semestre de son engagement comme assistante diplômée). Cette stratégie a été

identifiée comme négative dans le contexte des activités de recherche (ne pas refuser des tâches pédagogiques (et administratives) qui ne font pas partie de son cahier des charges), car cela a été pour Céline une source de surcharge l'obligeant à reporter une partie de son travail de recherche sur son temps libre. Mais cette même stratégie a été mise en évidence comme positive dans le contexte des activités d'enseignement (accepter des tâches pédagogiques), car cela lui a permis d'acquérir de nombreux produits positifs.

Comme pour la recherche, on remarque que **les stratégies positives mises en place par Céline sont en adéquation (alignement) avec les buts poursuivis**. En particulier, le fait d'accepter des tâches pédagogiques se justifie aux yeux de Céline par ses objectifs au niveau de l'enseignement et compense les inconvénients qui en découlent dans le domaine de la recherche. Ceci correspond bien à sa tendance – déjà mise en évidence pour la recherche – de saisir la plupart des opportunités qui lui sont proposées afin d'optimiser son temps d'engagement comme assistante ; sa participation à la formation Did@cTIC en est également un indice. Nous avons déjà repéré cette justification, certes moins explicitement formulée, dans le cas de Julie.

Pour terminer, le schéma montre que Céline est à la fois le **destinataire positif et négatif** de son expérience de l'assistantat, à travers les stratégies mises en place et les conditions liées au contexte dans lequel elle évolue. Au niveau des résultats, son développement professionnel est constitué de **produits positifs** et de **produits négatifs**. Les premiers (développement de compétences pour l'enseignement, développement de son identité professionnelle d'enseignante, expérience pédagogique concrète, diplôme en didactique universitaire) **offrent des réponses aux buts de la quête et les renforcent**. Quant aux produits négatifs (incertitude de départ par rapport à son rôle d'enseignante, sentiment de se retrouver « coincée » entre les étudiants et le professeur), ils reflètent une certaine incertitude chez Céline dans le domaine pédagogique, mais qui disparaît assez vite et **ne met pas en péril la poursuite des objectifs visés**.

Figure 9 : Schéma de quête de Céline (recherche)

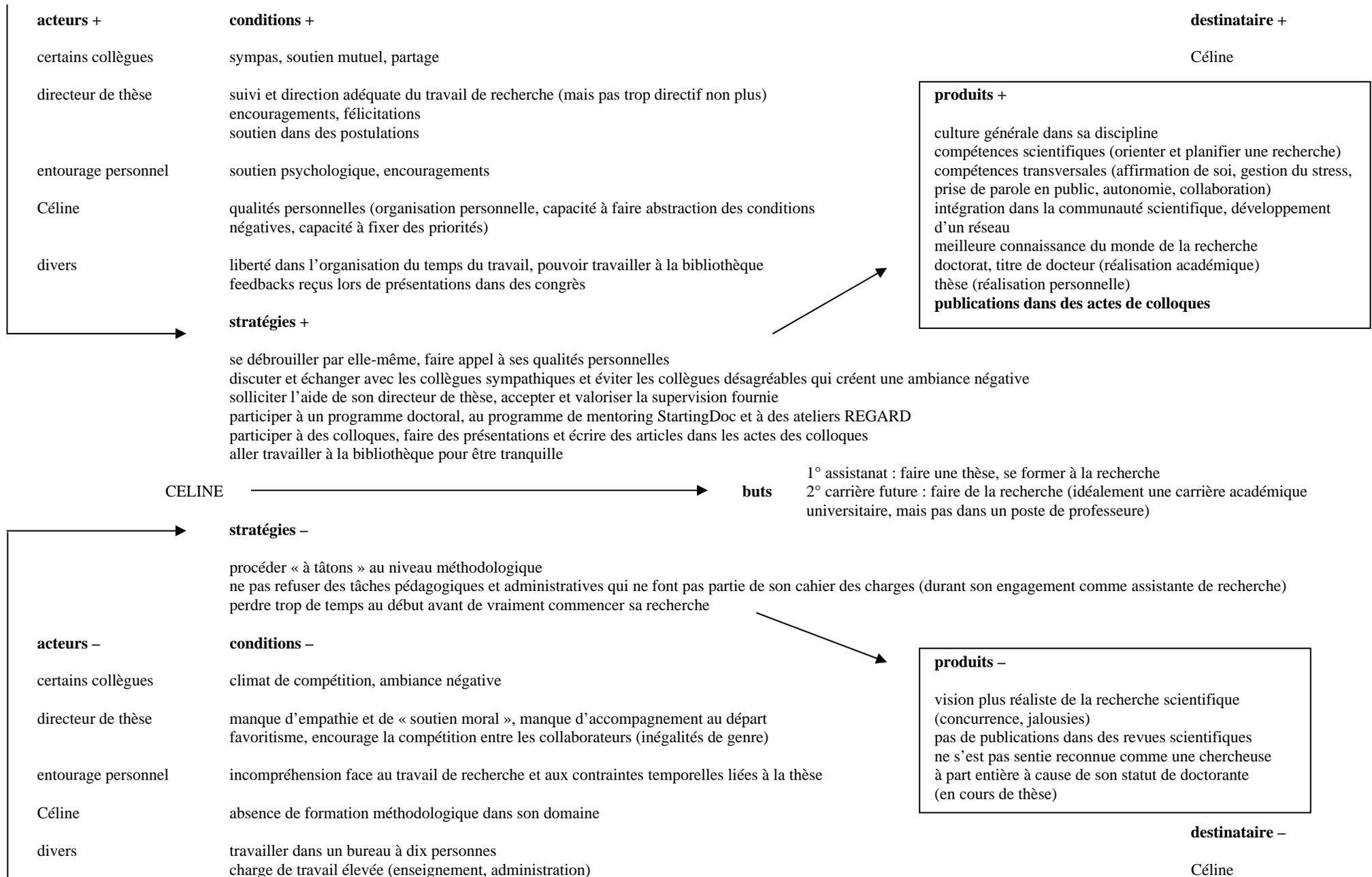
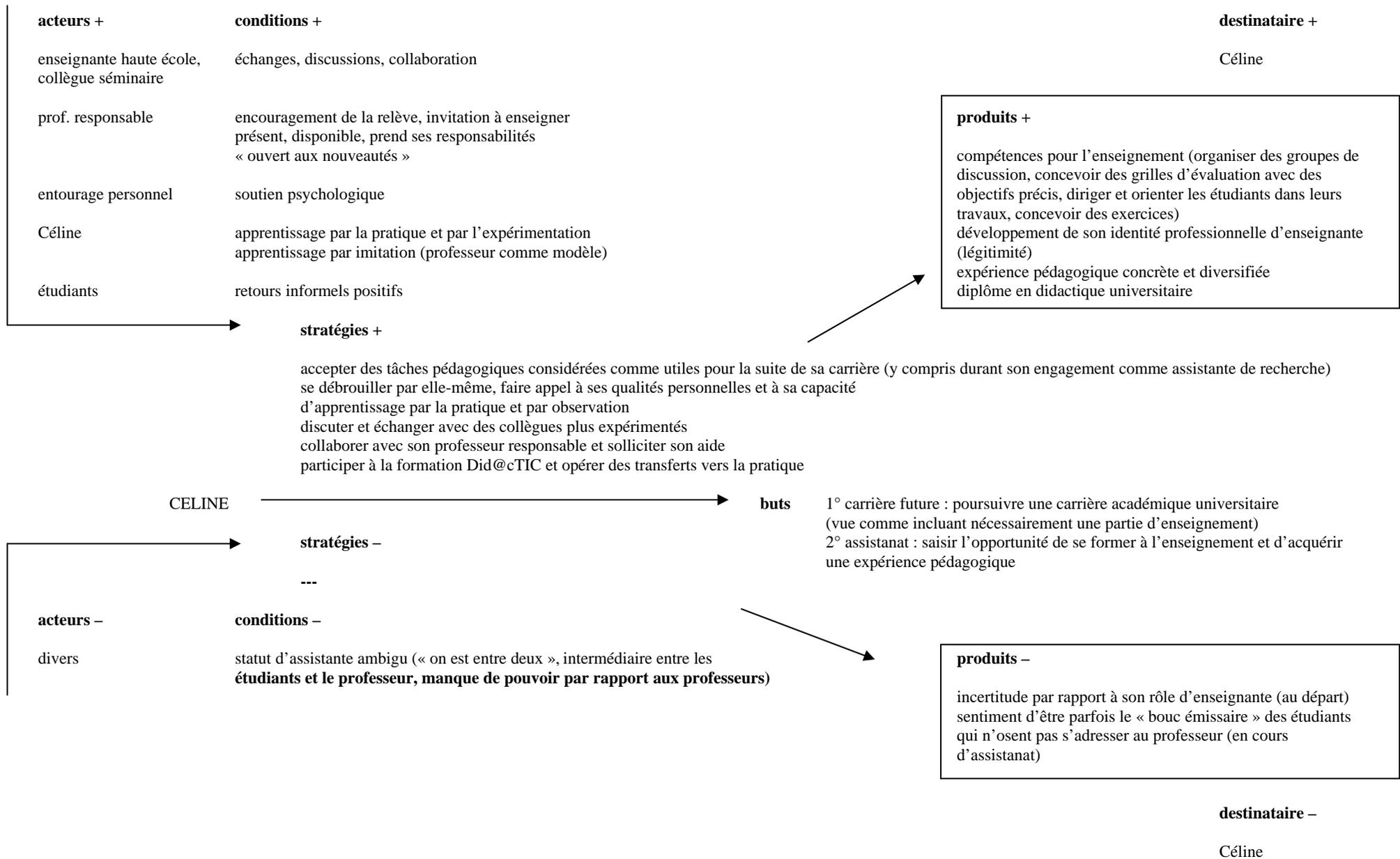


Figure 10 : Schéma de quête de Céline (enseignement)



7.2.5.6 Validation de l'analyse

Ces deux schémas ont été soumis à Céline lors de l'entretien de validation intersubjective (cf. chapitre III – Méthodes de recherche) et celle-ci a validé les analyses réalisées. Elle a déclaré qu'elles étaient « très justes » et a indiqué qu'elle voyait bien les choses comme elles étaient présentées. Cette nouvelle rencontre a aussi été l'occasion pour Céline de nous faire part des évolutions depuis le premier entretien et de prendre un peu de distance par rapport à son expérience de l'assistantat et du doctorat et d'en faire un petit bilan.

Au niveau de la recherche, Céline revient sur le favoritisme dont fait preuve son professeur envers certains collaborateurs. Elle l'interprète explicitement comme une question de genre et raconte que le professeur soutient davantage les hommes que les femmes (p. ex. il a offert un poste à un collaborateur masculin qui n'a pas fini sa thèse, alors qu'elle-même, une fois sa thèse terminée, ne s'est pas vu proposer de poste). Toujours au sujet de son directeur, Céline estime a posteriori que le manque d'encadrement ressenti au début de sa thèse était en fait plutôt une bonne chose : d'une part, cela lui a assuré beaucoup de liberté et d'autonomie, ce qu'elle a apprécié ; d'autre part, elle pense avoir plus appris en devant se débrouiller seule que s'il lui avait tout donné au départ. Depuis le premier entretien, Céline a défendu sa thèse avec succès et travaille à sa publication. Elle est en train de faire un post-doctorat d'un an à l'étranger avec une bourse du FNS ; dans ce cadre-là, elle a fait deux présentations dans des colloques. Comme il s'agit d'un thème nouveau pour elle, elle explique avoir dû beaucoup lire pour se familiariser avec le thème, d'où un sentiment de tâtonnement. Il y a quelques mois, elle a été invitée à postuler pour une offre d'emploi, mais cela n'a malheureusement pas fonctionné, un échec que Céline attribue aux rivalités opposant son professeur de Fribourg et celui qui l'avait invitée à déposer sa candidature. Du coup, elle a entrepris la préparation d'une nouvelle requête auprès du FNS pour obtenir une autre bourse en tant que post-doctorante. Son objectif reste de pouvoir faire de la recherche, sans toutefois viser une carrière de professeure. Elle souligne aussi la difficulté, en tout cas pour les femmes, à concilier les projets de vie privée avec les contraintes professionnelles du milieu scientifique.

En revanche, l'enseignement ne fait plus partie des activités actuelles de Céline. Elle indique toutefois que, si elle était à nouveau amenée à enseigner, elle souhaiterait éviter les cours ex-cathedra et proposer un enseignement plus interactif, estimant que l'alternance d'exposés et de discussions est le format le plus porteur d'apprentissages pour les étudiants. Elle explique aussi qu'elle ne se verrait pas enseigner sans faire de la recherche, les deux activités étant selon elle très étroitement liées. Ainsi, Céline semble s'être quelque peu éloignée de l'idéal de carrière qu'elle exprimait lors de la première rencontre : la carrière académique a été remplacée par une carrière dans la recherche, celle-ci n'ayant pas nécessairement lieu à l'université.