



HAL
open science

Pratiques de conseil en orientation professionnelle et transformation des formes d'anticipation de soi face à une situation de transition : le cas des jeunes docteurs en reconversion vers le privé.

Marcelline Bangali

► **To cite this version:**

Marcelline Bangali. Pratiques de conseil en orientation professionnelle et transformation des formes d'anticipation de soi face à une situation de transition : le cas des jeunes docteurs en reconversion vers le privé.. Psychologie. Conservatoire national des arts et metiers - CNAM, 2011. Français. NNT : 2011CNAM0746 . tel-00598546

HAL Id: tel-00598546

<https://theses.hal.science/tel-00598546>

Submitted on 6 Jun 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET METIERS

ÉCOLE DOCTORALE "ARTS ET METIERS" (ED 415)

ÉQUIPE PSYCHOLOGIE DE L'ORIENTATION

THESE présentée par : Marcelline BANGALI

soutenue le : **07 mars 2011**

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline/ Spécialité : **Psychologie**

**Pratiques de conseil en orientation professionnelle et
transformation des formes d'anticipation de soi face à une
situation de transition**

Le cas des jeunes docteurs en reconversion vers le privé

THESE dirigée par :

Monsieur Jean GUICHARD

Professeur des universités en psychologie, Cnam

RAPPORTEURS :

Monsieur Claude LEMOINE

Professeur des universités en psychologie du travail,
Université Charles de Gaulle Lille III

Monsieur Jean Luc BERNAUD

Professeur des universités en psychologie du travail,
Université de Rouen

JURY :

Monsieur Jean GUICHARD

Professeur des universités en psychologie, Cnam

Madame Anne LANCRY

Professeur émérite des universités en psychologie, Cnam

Monsieur Claude LEMOINE

Professeur des universités en psychologie du travail,
Université Charles de Gaulle Lille III

Monsieur Jean Luc BERNAUD

Professeur des universités en psychologie du travail,
Université de Rouen

Madame Martine A. PRETCEILLE

Professeur des universités en sciences de l'éducation,
Université Paris VIII

En hommage à ma mère et à mon père

Remerciements

A LUI qui, par sa Présence, son Immense Amour, m'a toujours guidée, éclairée, accompagnée... j'offre ce travail !

A ma mère ! Musso Koroba gnouman ! Je dédie tout spécialement cette thèse pour tout ce qu'elle a été et continue à être plus que jamais... Elle qui s'en est allée alors que j'étais en pleine rédaction de cette thèse. Son décès m'a profondément ébranlée mais l'exemple de sa détermination sans faille au travail et le travail bien fait, m'a remis debout et m'a permis de poursuivre cette étude avec une ardeur jamais expérimentée auparavant... Na i ni tché !

A mon père, l'Homme de Tchèkélandougou ! Lui qui nous a tout donné ! Tout ce qu'il est et tout ce qu'il a pour notre éducation, notre scolarisation notamment dans les meilleurs établissements du pays... ceci non pas parce qu'il est riche mais parce que sa plus grande richesse a toujours été ses enfants ! Baba i ni wali !

Ma profonde gratitude au Professeur Jean Guichard pour son écoute, sa disponibilité, sa rigueur délicate, ses conseils, son soutien qui m'ont été d'un précieux apport pour la construction/déconstruction/restructuration et mise en perspective de ce travail de recherche...

Ma plus grande reconnaissance au Professeur Martine A. Pretceille, directrice de l'ABG, qui m'a généreusement ouvert les portes de cette institution et qui m'a toujours soutenu de diverses manières tout au long de ce travail. A toute l'équipe de l'ABG pour son soutien, ses bons conseils, son amitié, un grand merci !

Un merci tout spécial à Emmanuel Pic, Marie-Françoise Moselle, Véronique Dupont, Cécile De Calan pour leur générosité, leurs précieuses corrections et traduction.

Je ne saurai oublier ces jeunes docteurs qui m'ont réservé un très bon accueil et tout particulièrement ceux qui se sont investis avec détermination dans le dispositif "expérimental" sur lequel repose ce travail de recherche.

A mes amis, frères et sœurs, mon ex-mari, à tous ceux qui m'ont soutenue, encouragée, supportée pendant ces trois années de... UN IMMENSE MERCI !

Résumé

L'étude conduite à l'occasion de cette thèse porte sur l'analyse des processus de transformations identitaires observables à l'occasion des interactions de conseil en orientation professionnelle. Elle s'intéresse aux stratégies d'insertion des jeunes docteurs en dehors de la recherche publique qui constitue généralement pour la majorité d'entre eux, un point d'ancrage majeur de leurs anticipations. L'objet est de repérer certaines figures de remaniements identitaires qui paraissent aller de pair avec une reconversion réussie vers le secteur privé et de formuler quelques hypothèses explicatives relatives aux processus et facteurs en jeu. Cette recherche (conduite au sein de l'association Bernard Grégory) s'appuie sur le modèle de la subjectivité individuelle, conçue comme un système dynamique de formes identitaires subjectives (Guichard, 2004). Certaines formes de ce système représentent les anticipations de soi qui peuvent jouer un rôle majeur dans le sens que l'individu donne à son existence à un moment donné. Deux formes de réflexivité en tension sont au principe du développement de ces anticipations : l'une (la réflexivité duelle) vise une stabilisation de soi dans un modèle désiré, alors que l'autre (la réflexivité trinitaire) pousse à une mise en perspective des expériences passées et présentes. C'est cette seconde forme de réflexivité que l'intervention de conseil développée dans cette étude vise à observer. La description de cas concrets de jeunes docteurs montre l'impact des processus de réflexivité dialogique sur la manière dont ces derniers renoncent progressivement à l'ancrage académique de leurs anticipations professionnelles, pour développer de nouveaux modes d'interpréter et de mise en perspectives futures de l'expérience doctorale.

Mots clés : transitions, conseil en orientation professionnelle, identité, soi, construction de soi, personnalisation, réflexivité.

Résumé en anglais

This thesis focuses on the effectiveness of career counseling intervention on self and career construction processes. The study was led at the Bernard Gregory association (ABG), whose mission is to help PhD graduates develop their working skills. The purpose is to identify self-construction patterns that go alongside successful reorientation towards the private sector and to formulate hypotheses to explain what factors and processes are involved. Our conceptual reference is the theory of self-construction (Guichard, 2004). This model is based on two types of reflexivities : on the one hand, dual reflexivity aims at stabilising the self in a desired pattern, on the other hand trinitarian reflexivity leads to revisiting present and past experiences. The current study focuses on this second type of reflexivity. Case studies of young PhD graduates show the impact of dialogical reflexivity processes on how these individuals progressively turn away from their anticipated academic.

Keywords : transitions, career counseling, identity, self, self-construction, career construction, reflexivity.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	3
RESUME.....	4
RÉSUMÉ EN ANGLAIS	5
TABLE DES MATIÈRES	6
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES.....	10
LISTE DES ANNEXES	11
INTRODUCTION	12
PREMIERE PARTIE : ORIENTATIONS THEORIQUES.....	21
1 CONTEXTE SOCIOECONOMIQUE ET PROBLEMATIQUE DE L'INSERTION DES DOCTEURS DANS LE SECTEUR PRIVE.....	23
1.1 LES JEUNES DOCTEURS FACE AU MARCHE DE L'EMPLOI EN FRANCE.....	23
1.2 L'HETEROGENEITE DE LA SITUATION DES JEUNES DOCTEURS FACE AU MARCHE DE L'EMPLOI PRIVE	27
1.2.1 <i>L'organisation de la formation doctorale : champ disciplinaire et habitus</i>	27
1.2.2 <i>L'impact du champ disciplinaire sur l'insertion des jeunes docteurs dans le secteur privé</i>	30
1.3 L'EXCELLENCE UNIVERSITAIRE A L'EPREUVE DE LA « LOGIQUE COMPETENCE »	32
1.3.1 <i>Une préférence des recruteurs pour les diplômés des écoles d'ingénieurs ?</i>	32
1.3.1.1 Les facteurs liés au capital social et à la reconnaissance	33
1.3.1.2 Les facteurs liés au « capital de carrière et d'identités »	35
1.3.2 <i>Des habitus de chercheurs peux adaptés aux exigences du secteur privé ?</i>	38
1.3.2.1 La flexibilité des facteurs de production	39
1.3.2.2 La « logique compétence » et les processus de socialisation professionnelle.....	41
1.3.3 <i>Des compétences spécifiques pour booster les entreprises ?</i>	44
1.4 AIDER LES JEUNES DOCTEURS A DEVELOPPER DES « COMPETENCES POUR S'ORIENTER »	46
1.4.1 <i>Le concept de « compétences pour s'orienter »</i>	46
1.4.2 <i>Les dispositifs de l'Association Bernard Gregory (ABG)</i>	48
1.5 CONCLUSION DES APPROCHES SOCIOECONOMIQUES DE L'INSERTION DES DOCTEURS	54
2 TRANSITION ET PERSONNALISATION	56
2.1 LE CONCEPT DE TRANSITION EN PSYCHOLOGIE.....	56
2.1.1 <i>Transitions comme remaniements personnels</i>	59
2.1.1.1 Les transitions psychosociales (C. Murray Parkes)	59
2.1.1.2 L'analyse des transitions (Nancy Schlossberg)	60
2.1.2 <i>Transitions comme changements contextuels</i>	62
2.2 FAIRE FACE AUX TRANSITIONS, UN PROCESSUS DE PERSONNALISATION	66
2.2.1 <i>Personnalisation et subjectivation</i>	66
2.2.2 <i>Construction de soi face à une situation de transition</i>	68
2.3 INTERACTION DIALOGIQUE ET CONSTRUCTION DE SOI	72
2.3.1 <i>L'apport de la théorie du constructionisme social</i>	72
2.3.2 <i>La construction de soi dans la perspective constructionniste</i>	74
CONCLUSION DU PREMIER ET DU DEUXIEME CHAPITRE.....	78
3 DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET MISE EN PERSPECTIVE DES FORMES D'ANTICIPATION DE SOI	80
3.1 VERS UNE CONCEPTION DYNAMIQUE ET INTEGRATIVE DU CONCEPT D'IDENTITE.....	81
3.1.1 <i>Système de formes identitaires subjectives et cadres cognitifs</i>	82
3.1.2 <i>Processus de la double réflexivité</i>	85
3.2 PROCESSUS D'ELABORATION ET DE RESTRUCTURATION DES FORMES D'ANTICIPATION DE SOI.....	88
3.2.1 <i>Rôle du contexte dans la construction des formes d'anticipation de soi</i>	88
3.2.1.1 Impact de la relation individu-milieu	88
3.2.1.2 Rôle de l'univers doctoral	90

3.2.2	<i>Processus de restructuration du système des formes d'anticipation de soi</i>	92
3.1.2.1	La dissonance cognitive comme source de développement.....	92
3.1.2.2	Le rôle restructurant du travail de deuil.....	95
4	PROCESSUS PSYCHOLOGIQUE ET EFFICACITE DU CONSEIL EN ORIENTATION PROFESSIONNELLE	100
4.1	QUELQUES PRECISIONS TERMINOLOGIQUES ET CONCEPTUELLES.....	100
4.1.1	<i>Le conseil en orientation professionnelle</i>	100
4.1.2	<i>Les processus psychologiques et l'efficacité du conseil</i>	103
4.2	PROCESSUS COMME CONDUITES DIRECTEMENT OU INDIRECTEMENT OBSERVABLES.....	104
4.2.1	<i>L'image de soi</i>	104
4.2.2	<i>Les sentiments d'efficacité personnelle et le pouvoir d'agir</i>	106
4.3	PROCESSUS COMME DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE	108
4.3.1	<i>Le concept de logique interlocutoire</i>	109
4.3.2	<i>L'analyse des interactions dans les pratiques de conseil en orientation professionnelle</i>	111
4.4	PROCESSUS COMME DYNAMIQUE DE REFLEXIVITE DIALOGIQUE.....	114
4.4.1	<i>L'apport de la théorie sémiotique de Peirce</i>	115
4.4.2	<i>L'apport de la théorie de l'énonciation de Benveniste</i>	119
4.4.2	<i>L'apport du modèle de l'emprise analytique</i>	124
	CONCLUSION PARTIE THEORIQUE	127
	DEUXIEME PARTIE : ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES	130
5	PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	131
6	CHOIX METHODOLOGIQUES	133
6.1	ANALYSE DES PROCESSUS : DIFFICULTES METHODOLOGIQUES.....	133
6.2	CHOIX D'UNE DEMARCHE CONSTRUCTIVISTE ET CONSTRUCTIONISTE	133
6.2.1	<i>L'épistémologie constructiviste du modèle des FIS et ses implications méthodologiques</i>	133
6.2.2	<i>Les implications méthodologiques du constructionisme social</i>	135
6.3	CHOIX D'UNE METHODE D'ANALYSE MIXTE.....	138
6.3.1	<i>L'analyse de données quantitatives</i>	138
6.3.2	<i>L'analyse de discours</i>	139
6.3.2.1	Analyse des processus d'énonciation	140
6.3.2.2	Quelques précisions sur l'analyse lexicométrique.....	141
7	ETAPES DE LA DEMARCHE EMPIRIQUE	144
7.1	PREMIERE ETAPE DE L'ETUDE : IDENTIFIER LES FACTEURS CARACTERISANT LES « COMPETENCES POUR S'ORIENTER » VERS LE SECTEUR PRIVE.....	146
7.1.1	<i>Caractéristiques de l'échantillon</i>	146
7.1.2	<i>Production des données</i>	147
7.1.3	<i>Analyses réalisées</i>	149
7.1.3.1.	Analyse quantitative des données par tri à plat	150
7.1.3.2	Analyse de contenu	152
7.2	DEUXIEME ETAPE DE L'ETUDE : DEFINIR LES CARACTERISTIQUES SPECIFIQUES DE LA SITUATION DE RECONVERSION	153
7.2.1	<i>Caractéristiques de l'échantillon</i>	153
7.2.2	<i>Production des données</i>	154
7.2.3	<i>Analyse réalisée</i>	154
7.3	TROISIEME ETAPE DE L'ETUDE : DECRIRE LES PROCESSUS SOUS-JACENTS A LA TRANSFORMATION DES FORMES D'ANTICIPATION PROFESSIONNELLE DE SOI.....	155
7.3.1	<i>Caractéristiques de l'échantillon</i>	155
7.3.2	<i>Production des données et méthodes d'analyse</i>	157
7.3.2.1	Données relatives à l'identification des formes d'anticipation professionnelle de soi	158
7.3.2.1.1	La démarche d'analyse sous-jacente à la production de ces données.....	158
7.3.2.1.2	L'entretien de repérage des Formes Identitaires Subjectives Professionnelles Anticipées.....	161
7.3.2.1.3	Analyses réalisées	166
7.3.2.2	Données relatives à l'observation des processus de réflexivité dialogique	166
7.3.2.2.1	La démarche d'analyse sous-jacente à la production de ces données.....	166
7.3.2.2.2	L'entretien d'observation des processus de réflexivité dialogique.....	167
7.3.2.2.3	Analyses réalisées : analyse des processus de réflexivité dialogique	171
7.3.2.3	Données relatives à l'auto-analyse des effets de l'accompagnement	176

7.3.2.3.1	L'auto-analyse	176
7.3.2.3.2	La reconstruction du CV	177
7.3.2.3.3	Analyses réalisées : l'impact des actes de pensée	177
TROISIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS		178
8 PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS		179
8.1	RESULTATS CONCERNANT LES « COMPETENCES POUR S'ORIENTER » VERS LE PRIVE	179
8.1.1	<i>Résultats relatifs à la dimension « contextes »</i>	179
8.1.1.1	Caractéristiques des perspectives professionnelles avant l'accompagnement	180
8.1.1.2	Caractéristiques des fonctions ciblées après l'accompagnement	181
8.1.1.3	Impact de l'accompagnement sur la précision des objectifs professionnels	185
8.1.2	<i>Résultats relatifs à la dimension « compétences »</i>	187
8.1.3	<i>Résultats relatifs à la dimension « soi »</i>	189
8.1.3.1	Eléments significatifs des classes du premier groupe (classes 5, 3, 6)	191
8.1.3.2	Eléments significatifs des classes du second groupe (classes 1, 4 et 2)	193
8.1.3.3	Conclusion des approches de la dimension « soi »	196
8.1.4	<i>Synthèse des observations sur les caractéristiques des « compétences pour s'orienter »</i>	196
8.2	RESULTATS CONCERNANT L'IDENTIFICATION DES CARACTERISTIQUES SPECIFIQUES DE LA SITUATION DE RECONVERSION VERS LE PRIVE	198
8.2.1	<i>Eléments significatifs des discours sur la situation de reconversion</i>	198
8.2.2	<i>Caractéristiques spécifiques de la situation de reconversion</i>	202
8.2.2.1	Les freins à la reconversion	203
8.2.2.2	Les facteurs pouvant favoriser la reconversion	204
8.3	CONCLUSION DES APPROCHES DE L'ORIENTATION ET DE LA RECONVERSION DES DOCTEURS	207
8.4	RESULTATS CONCERNANT L'ANALYSE DES PROCESSUS SOUS-JACENTS A LA TRANSFORMATION DES ANTICIPATIONS PROFESSIONNELLES DE SOI	208
8.4.1	<i>Caractéristiques générales des anticipations professionnelles de soi</i>	209
8.4.2	<i>Caractéristiques spécifiques des formes identitaires subjectives professionnelles anticipées</i>	215
8.4.2.1	Le rôle déterminant de l'univers doctoral dans la structuration des formes d'anticipation de soi	215
8.4.2.2	L'ancrage "académique" des anticipations professionnelles de soi	219
8.4.2.3	L'amorce ambivalente d'une mise en perspective des anticipations de soi	220
8.4.3	<i>Observation des transformations des formes identitaires subjectives professionnelles anticipées : étude de cas</i>	222
8.4.3.1	Présentation de la situation de Melle L	223
8.4.3.2	Présentation de la situation de M. G	233
8.4.3.3	Conclusion de l'approche des formes identitaires subjectives professionnelles anticipées	239
8.4.4	<i>L'impact des processus de réflexivité dialogique sur la transformation des formes d'anticipation de soi</i>	240
8.4.4.1	Résultats concernant l'analyse des processus d'énonciation et leurs impacts	240
8.4.4.1.1	Processus de réflexivité caractérisés par la structure : « dialogue intériorisé »	242
8.4.4.1.2	Processus de réflexivité caractérisés par la structure : dialogue intra-individuel extériorisé	248
8.4.4.1.3	Processus de réflexivité caractérisés par la structure : dialogue inter-individuel	254
8.4.4.1.4	Synthèse des observations relatives à l'approche des processus de réflexivité dialogique	258
8.4.4.2	Analyse de l'impact des actes de pensée	262
8.4.4.2.1	Recul critique – décentration et prise de conscience	263
8.4.4.2.2	Restructuration de soi et de ses représentations	267
8.4.4.2.3	Mise en perspective des anticipations de soi	275
8.4.4.3	Conclusion de l'approche des processus sous-jacents à la transformation des anticipations de soi	278
CONCLUSION		282

Liste des tableaux

Tableau 1 – L'évolution des débouchés professionnels des jeunes docteurs de 1997 à 2007.....	25
Tableau 2 – L'insertion des docteurs selon leur discipline pour la Génération 2004.....	29
Tableau 3 – Répartition par secteur d'activité et type du premier contrat	52
Tableau 4 – Paradigme des transitions selon Pouyaud (2008)	57
Tableau 5 – Répartition de l'échantillon de l'étude selon la discipline et l'année de soutenance.....	153
Tableau 6 – Caractéristiques de l'échantillon du dispositif "expérimental"	156
Tableau 7 – Les grandes dimensions de l'analyse des FISPAs.....	160
Tableau 8 – Tri à plat : perspectives professionnelles avant la participation au NCT.....	180
Tableau 9 – Tri à plat : fonctions ciblées après la participation au NCT.....	182
Tableau 10 – Résultats variable 2 : projet professionnel précis l'accompagnement	185
Tableau 11 – Résultats variable 3 : impact de l'accompagnement sur les objectifs professionnels	185
Tableau 12 – Tri croisé variables 2 et 3.....	186
Tableau 13 – Croisement des variables : 2-3-5	186
Tableau 14 – Résultats variable 7 : impact de l'accompagnement sur la professionnalisation du doctorat	188
Tableau 15 – Résultats variable 8 : impact de l'accompagnement sur l'identification des compétences.....	188
Tableau 16 – Résultats variable 9 : impact de l'accompagnement sur la transférabilité des compétences	188
Tableau 17 – Résultats variable 10 : perception de l'aide du mentor	189
Tableau 18 – Analyse comparée des CV de Melle L au début et à la fin de l'accompagnement	232
Tableau 19 – Analyse comparée des CV de M. G au début et à la fin de l'accompagnement	236
Tableau 20 – Analyse des processus de réflexivité relatifs à la structure « dialogue intérieur ».....	242
Tableau 21 – Répartition des marqueurs linguistiques et des actes de pensée « dialogue intérieur »	245
Tableau 22 – Analyse des processus de réflexivité relatifs à la structure « dialogue intérieur extériorisé ».....	248
Tableau 23 – Répartition des marqueurs linguistiques et des actes de pensée « dialogue intra-individuel ».....	253
Tableau 24 – Analyse des processus de réflexivité relatifs à la structure « dialogue interindividuel ».....	254
Tableau 25 – Répartition des marqueurs linguistiques et des actes de pensée « dialogue inter-individuel ».....	257
Tableau 26 – Répartition des énoncés dans les trois structures dialogiques.....	258
Tableau 27 – Répartition des marqueurs linguistiques dans les trois structures dialogiques	259
Tableau 28 – Répartition des actes de pensée dans les trois structures dialogiques	259
Tableau 29 – Croisement marqueurs linguistiques et actes de pensée	260

Liste des figures

Figure 1 – Débouchés professionnels des jeunes docteurs par discipline <i>génération 2004</i>	31
Figure 2 – Répartition par diplôme des chercheurs dans les entreprises privées en 2007	33
Figure 3 – Secteur d'activité de l'employeur.....	52
Figure 4 – Répartition des trajectoires des docteurs "génération 2004"	53
Figure 5 – Répartition par discipline des doctorants NCT de la campagne 2008.....	146
Figure 6 – Schéma illustrant la structure des FISPA	161
Figure 7 – Classement des perspectives professionnelles avant la participation au NCT par effectif.....	181
Figure 8 – Classement des fonctions ciblées après la participation au NCT par effectif.....	182
Figure 9 – Synthèse de l'analyse Alceste : corpus des commentaires sur les effets perçus du NCT.....	190
Figure 10 – Répartition des u.c.e classées et nombre de mots analysés	191
Figure 11 – Synthèse de l'analyse Alceste : discours des six docteurs en situation de reconversion	199
Figure 12 – Synthèse de l'analyse Alceste : discours de Melle L et de M. G sur leurs anticipations	210
Figure 13 – Cartographie des formes d'anticipation de soi au début de l'accompagnement chez Melle L.....	226
Figure 14 – Evolution des formes d'anticipation de soi au cours de l'accompagnement chez Melle L.....	228
Figure 15 – Transformations des formes d'anticipation de soi à la fin de l'accompagnement chez Melle L.....	230
Figure 16 – Cartographie des formes d'anticipation de soi au début de l'accompagnement chez M. G.....	234
Figure 17 – Evolution du point d'ancrage des FISPA à la fin de l'accompagnement chez M. G.....	238

Liste des annexes

Annexe 1	Entretiens : repérage des FISPA chez Melle L et M.G	304
Annexe 2	Rapport détaillé : analyse Alceste du corpus FISPA	310
Annexe 3	Retranscription de l'instruction au sosie	322
Annexe 4	Reconstruction de la présentation de soi suite à l'instruction au sosie	336
Annexe 5	Auto-analyse.....	345
Annexe 6	CV des deux docteurs, avant et après l'accompagnement	348
Annexe 7	Entretiens des six docteurs en situation de reconversion	357

Introduction

L'étude des processus en œuvre dans les remaniements identitaires constitue un des axes majeurs des problématiques de recherche sur la construction des parcours de vie au 21^e siècle. Le travail de recherche entrepris à l'occasion de cette thèse s'inscrit dans cette perspective. La démarche d'investigation développée vise à aborder ces questions à travers l'analyse de la situation spécifique de transition que vivent les jeunes docteurs face à leur insertion dans le secteur privé.

Les analyses du marché de l'emploi des docteurs tendent à opposer le secteur public¹ et le secteur privé². Les données publiées par le Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)³ montrent que le passage du monde de l'université à celui du travail dans le secteur privé, notamment en entreprise privée, ne se fait pas sans difficulté. Concernant l'insertion professionnelle des docteurs, ces deux univers apparaissent, par certains aspects, quasi-étrangers l'un à l'autre. En effet, le système de la recherche académique par lequel ces jeunes sont formés, semble les inciter à la spécialisation et entretenir en eux la conviction que la recherche et l'enseignement supérieurs publics sont les seules voies pertinentes. Aussi, ils souhaitent pour la plupart demeurer dans ce secteur (73%). Or, comme le montre les données du CEREQ (Giret & Calmand, 2009), les débouchés dans la recherche publique sont en forte baisse depuis 1997. Le pourcentage de docteurs occupant une fonction dans ce secteur est passé de 51% en 1997 à 41% en 2007.

Ces constats laissent comprendre que les vœux d'une large majorité de ces docteurs risquent de ne jamais se réaliser. Ainsi, un grand nombre de jeunes docteurs, pour lesquels la recherche académique ou publique constituait l'aboutissement logique de leur doctorat, se trouve désormais contraints par la conjoncture à une réorientation vers le secteur privé. Ces jeunes sont dans une situation de reconversion dans la mesure où ils doivent entreprendre un travail de restructuration de leurs anticipations de soi. Autrement dit, ils doivent arriver à transformer leurs représentations de la position sociale future dans laquelle ils s'imaginaient et qu'ils souhaitaient explicitement ou implicitement.

Cette reconversion "forcée" et non préparée, à laquelle doivent faire face ces jeunes docteurs, constituent une transition psychosociale majeure (Murray Parkes, 1971) dans leur existence.

1. Le secteur public comprend les administrations publiques et les entreprises publiques

2. Le secteur privé est composé des entreprises privées, les banques à capitaux privés, l'économie sociale (mutuelles, coopératives, associations), les organisations non gouvernementales.

3. Giret, J.-F., Calmand, J. (2009) ; Giret, J.-F. (2005) ; Maillard, D., Marinelli, D., Paul, J.-J., & Perret C. (1999).

Le problème auquel ils sont confrontés apparaît en effet bien plus complexe que celui d'un simple transfert de leurs compétences même si cet aspect n'est pas négligeable. Il s'agit pour ces jeunes, de formaliser toutes les compétences acquises pendant leurs travaux de recherche et d'en examiner les enjeux socioéconomiques en termes d'activités professionnelles. Pour effectuer un tel examen, ils doivent se livrer à une redéfinition en profondeur de certains aspects de leurs perspectives de vie. Ceci implique généralement un processus de deuil relatif aux attentes professionnelles qui, pour la majorité d'entre eux, constituaient un point d'ancrage majeur de leur identité.

Ce travail de reconversion est ardu et peut être redoutable pour certains. Le législateur en est conscient et a défini des orientations réglementaires visant à intégrer les exigences du marché du travail dans le système éducatif. Ainsi, selon les directives de la loi d'orientation de 1989 (Modifié par LOI n°2010-121 du 8 février 2010), « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail [...]. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international... »¹. Cette loi présente l'orientation comme un processus éducatif consistant à aider les élèves et les étudiants, à se construire et à préparer leur avenir en parfaite cohérence avec le contexte socioéconomique dans lequel ils évoluent. Les difficultés d'insertion des diplômés universitaires (notamment ceux issus des filières générales)² conduisent toutefois à s'interroger sur l'impact réel de ce processus éducatif et même à douter de son efficacité. Dans le cas des jeunes docteurs, la question se pose à savoir s'ils sont réellement préparés à s'ouvrir au monde socioéconomique comme le stipule cette loi. Selon toute vraisemblance, il reste beaucoup à faire dans ce sens comme le regrette Dr Sylvie Delassus³ : « le problème est qu'aujourd'hui encore, le doctorat n'est pas considéré comme une formation mais comme un pré-engagement à faire de la recherche toute sa vie, et vécu comme un sacerdoce » (Dépêche AEF du 31 mai 2010).

1. Loi d'orientation sur l'éducation du 14 juillet 1989. Article L121-1 Modifié par LOI n°2010-121 du 8 février 2010 - art. 3

http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?sessionId=6FA4B0B6B1DAE4318F3EBD98C7F66429.tpdjo16v_1?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524385&dateTexte=20100223&categorieLien=cid

2. Etudes du CEREQ (nef43, Bref 253, juin 2008), OCDE : « regard sur l'éducation 2010 » <http://www.oecd.org>

3. Directrice de la communication chez Collectis, entreprise biotechnologie, Dépêche n°132601 Paris, Lundi 31 mai 2010

Ce sont sans doute de tels constats qui ont conduit le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche à "rénover" la formation doctorale en prenant des mesures¹ pour que « les programmes doctoraux garantissent l'acquisition d'une formation interdisciplinaire et le développement de compétences transférables, répondant ainsi aux besoins du marché de l'emploi le plus large possible »². Les actions de professionnalisation de l'expérience doctorale constituent une des orientations majeures de ces nouvelles directives. Les dispositifs d'accompagnement conçus et animés par l'Association Bernard Grégory (L'ABG)³ pour aider les jeunes docteurs à s'insérer dans le secteur privé s'inscrivent dans cette ligne ministérielle. Cette association met à la disposition des docteurs et des recruteurs différents services :

- un magazine trimestriel, un site Internet, un blog ;
- une base d'offres d'emploi et une CVthèque ;
- des services d'accompagnement grâce à un réseau de conseillers ;
- des accompagnements individuels pour la valorisation des compétences acquises pendant le doctorat (le Nouveau Chapitre de la Thèse®⁴) ;
- des ateliers de préparation à l'entretien d'embauche dans le privé ;
- un outil d'auto-évaluation qui accompagne le doctorant dans le suivi et l'évaluation des compétences acquises à différentes étapes de son parcours, etc.

Les actions de cette association en faveur de l'insertion des jeunes docteurs dans le secteur privé sont très bien perçues par les différents acteurs et protagonistes (Ministère de l'Enseignement Supérieur, recruteurs, docteurs, etc.). Ce commentaire d'un docteur ayant participé au dispositif, Nouveau Chapitre de la Thèse (NCT) nous semble résumer l'apport essentiel des activités de l'ABG : « le NCT permet de s'extraire du moule académique pour prendre conscience et considérer la thèse comme une véritable expérience professionnelle qui peut intéresser l'entreprise ». Cette expression imagée de "l'extraction" suggère qu'un véritable travail de restructuration de soi et de son projet professionnel s'est effectué ou a au moins été amorcé. On peut alors s'interroger sur les fondements théoriques et empiriques des processus de transformation identitaire en jeu dans de telles situations.

1. Loi de programme pour la recherche du 18 avril 2006 et l'arrêté du 7 août 2006, Décret n° 2009-464 du 23 avril 2009 relatif aux doctorants contractuels

2. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20185/doctorat.html>

3. L'ABG a pour mission de favoriser l'insertion professionnelle en entreprise des jeunes titulaires d'un doctorat. Elle est subventionnée par : le Ministère Délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche, le Ministère des Affaires Etrangères, de grands organismes de recherche : CNRS, CEA... , un réseau d'entreprises : L'Oréal, Saint Gobain, Total etc., des régions : Ile de France, Alsace...

4. Le nouveau chapitre de la thèse (NCT) est un programme novateur de valorisation des compétences qui permet aux doctorants d'analyser leur thèse en termes de projet et d'en dégager les compétences professionnelles acquises. C'est un accompagnement individuel qui est proposé aux doctorants en fin de thèse (3e année). Il est assuré par des professionnels des ressources humaines extérieurs au monde universitaire (les mentors).

C'est ce travail de redéfinition identitaire – ou de personnalisation pour utiliser le vocabulaire de Malrieu (2003) – que nous nous proposons d'examiner dans cette recherche. Cet examen consiste à repérer d'une part, certaines figures de remaniement identitaire qui paraissent aller de pair avec une reconversion réussie vers le secteur privé et, d'autre part, à formuler quelques hypothèses explicatives relatives aux processus et facteurs psychologiques en jeu. Cette recherche porte donc sur l'analyse des processus qui, dans une pratique de conseil en orientation professionnelle, peuvent permettre une véritable restructuration identitaire telle, qu'à une mise en perspective professionnelle de soi ancrée dans le monde universitaire, se substituent certaines anticipations de soi plus orientées vers le secteur privé.

Malgré ses intérêts théoriques et pratiques, la question des processus psychologiques en œuvre dans les pratiques de conseil a généralement été laissée de côté par les recherches en psychologie de l'orientation. Une revue des questions basée sur les travaux américains¹, ceux de Gaudron & Croity-Belz (2005)² et de Guichard & Huteau (2005)³ montre que les théories portant sur la psychologie de l'orientation traitent essentiellement de questions relatives aux processus d'élaboration des choix scolaires et professionnels et au développement de l'individu tout au long de sa vie. Ces travaux nous renseignent peu sur les processus psychologiques en œuvre dans le déroulement du conseil. Comme le souligne Osipow, « l'écrasante majorité des recherches liées à la carrière concerne des problématiques portant sur le développement des choix de carrière. Excessivement peu de ces recherches s'intéressent directement [...] à une meilleure compréhension des processus de ce conseil de carrière » (Osipow, 1996, p. 404).

Des études plus récentes dans le contexte français (notre terrain de recherche) tendent à confirmer cette remarque. En France, les travaux sur les processus en jeu dans les pratiques du conseil en orientation professionnelle se concentrent essentiellement autour du bilan de compétences. Les recherches de Gaudron et Bernaud (2001), Lemoine (2005) ainsi que celles de Gaudron & Croity-Belz (2005), ont montré que le bilan de compétences a des effets positifs sur : l'estime de soi, l'auto-connaissance, l'image de soi, la motivation, la capacité de prise de décision, le sentiment d'efficacité personnel, le « locus of control », etc. Toutefois, la

1. Fretz (1981) ; Holland, J. L., Magoon, T.M., & Spokane, A. R. (1981) etc.

2. Bilan de compétences (BC) : états des recherches sur les processus psychologiques en jeu.

3. Les théories de : Dawis et Lofquist, Erikson, Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma, Gottredson, Holland, Super, Vondracek, Lerner et Schulsberg etc.

question de l'impact du dialogue avec autrui sur ces effets constatés et la réflexivité induite par cette relation dialogique reste encore à approfondir. A l'issue de leur inventaire des recherches sur les processus psychologiques en jeu dans le bilan de compétences, Gaudron et Croity-Belz soulignent l'absence de travaux relatifs aux « processus en jeu dans la relation », notamment ces en lien avec « les logiques interlocutoires » (Gaudron & Croity-Belz, 2005, p. 112).

C'est dans la piste suggérée par cette remarque que nous voudrions engager notre recherche. Nous souhaiterions repérer comment l'individu peut être amené (ou non) à réinterpréter ses expériences passées sous l'effet des dialogues qu'impliquent les activités d'accompagnement. Ce qui nécessite d'observer la manière dont il développe de nouveaux modes de rapports à soi et à ses expériences : de nouveaux sentiments de compétence, de nouvelles représentations de soi. L'analyse de ces transformations se rapporte notamment à la manière dont l'individu construit de nouvelles anticipations relatives à son avenir professionnel (et par-delà personnel). Dans cette perspective, la question générale qui oriente notre recherche pourrait être formulée ainsi : comment (c'est-à-dire par la médiation de quels processus psychologiques), certaines pratiques d'aide à l'orientation professionnelle peuvent-elles conduire de jeunes docteurs en reconversion, à réorganiser leur vision et leurs anticipations d'eux-mêmes et à construire de nouvelles représentations de soi, plus ou moins cohérentes, en rapport avec l'exercice d'une profession différente de celle qu'ils envisageaient ou désiraient (parfois depuis de nombreuses années) ?

Nous proposons d'aborder cette recherche sous l'éclairage du modèle théorique de l'identité individuelle conçue comme un système dynamique de formes identitaires subjectives, développé par Guichard (2000, 2004b, 2008). En nous situant dans ce cadre conceptuel, nous tenterons d'analyser les facteurs et processus psychologiques sous-jacents à la construction et au remaniement des anticipations professionnelles de l'individu. Nous observerons aussi comment, à l'occasion des dialogues induits par la pratique de conseil, le jeune docteur en reconversion découvre de nouvelles manières d'interpréter son parcours. Cette observation se déroulera dans le cadre d'une démarche de recherche qui privilégie la dynamique du développement du sujet. Nous tenterons ainsi de montrer les processus qui peuvent être à l'origine de la construction de nouvelles formes de mise en perspective de soi.

Pour étudier ces questions, nous nous proposons de suivre le plan suivant :

Dans le premier chapitre, nous abordons la problématique de l'insertion professionnelle des jeunes docteurs à partir de données statistiques et d'analyses sociologiques. Ces analyses permettent de souligner la spécificité des difficultés auxquelles ces jeunes peuvent être confrontés sur le marché de l'emploi. Nous verrons notamment à travers les travaux de Ghanem (2007), l'impact du champ disciplinaire sur les processus d'insertion professionnelle des jeunes docteurs. L'analyse des exigences des entreprises privées, soumises à la concurrence mondiale, met en évidence les attentes du marché du travail en termes de compétences mais surtout de professionnalisation (Le Boterf, 2006). Ce qui introduit une interrogation sur le professionnalisme des docteurs. Pour tenter de répondre à cette question, nous abordons dans la dernière partie de ce chapitre, la question de l'employabilité des docteurs : les spécificités des compétences des docteurs et leurs atouts pour l'entreprise privée (Carrias, 2009 ; Baty-Sorel & Deloffre-Vye, 2009), leur professionnalisme (Le Boterf, 2006). Ces observations nous ont conduits à développer une réflexion sur les « compétences » des docteurs « pour s'orienter » vers le secteur privé en référence aux travaux de DeFillipi et Arthur (1996), Côté (1996) et Guichard (2010).

Le deuxième chapitre présente une synthèse des approches psychosociales des facteurs en jeu lors d'une situation de transition. Ce chapitre commence par quelques précisions sur les fondements psychologiques du concept de transition à partir des travaux de Colin Murray-Parkes sur les transitions psychosociales, l'analyse des transitions de Nancy Schlossberg et l'impact des transitions contextuelles. Nous abordons ensuite les questions liées aux processus de transformation/reconstruction de soi face aux transitions. Ceci, à travers notamment, le concept de personnalisation et de subjectivation (en référence aux travaux de Philippe Malrieu) comme processus de reconstruction du sens de son existence. L'apport du constructionisme social représenté par Kenneth G. Gergen permet de souligner le rôle fondamental des relations dialogiques dans ces processus de reconstruction de soi.

Dans le troisième chapitre, nous approfondissons la question des modes de fonctionnement et des mécanismes par lesquels s'opèrent la construction et la réorganisation de soi. L'approche de ces processus repose sur les principes théoriques du modèle des formes identitaires subjectives (Guichard, 2000, 2004b, 2008). Ce modèle s'appuie sur une conception dynamique des processus identitaires. Il offre un cadre théorique permettant, notamment, l'analyse des processus de développement et de transformation des anticipations de soi (ou,

pour le dire avec le vocabulaire de l'auteur, la construction de nouvelles formes identitaires subjectives anticipées). L'approche des processus en œuvre dans l'élaboration et la restructuration de ces formes d'anticipation de soi est étayée par des travaux relatifs au rôle du contexte dans la construction des formes identitaires (les travaux de Willis, Piriou et Gadéa). Nous terminons ce chapitre par l'analyse de concepts pouvant permettre une meilleure compréhension des processus de restructuration des formes d'anticipation de soi, notamment, la dissonance cognitive et le travail de deuil.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation de différentes approches théoriques et empiriques sur les processus psychologiques en jeu dans l'efficacité du conseil en orientation professionnelle. Nous proposons un regroupement de ces approches sous trois rubriques.

- La première rubrique concerne les travaux qui traitent des processus psychologiques comme conduites directement ou indirectement observables (l'image de soi en référence aux travaux de Donald Super, les sentiments d'efficacité personnelle en référence aux travaux de Albert Bandura).
- La deuxième rubrique présente les processus comme dynamique interactionnelle à travers le concept de « logique interlocutoire » et surtout l'étude de Marie-Hélène Doublet (2006) sur l'analyse des interactions conseillers/bénéficiaires dans le bilan de compétences.
- La troisième rubrique revêt un intérêt particulier pour notre étude. Elle est consacrée à l'approche des processus comme dynamique de réflexivité dialogique. Cette rubrique repose sur différents apports théoriques : ceux de la théorie sémiotique de Peirce, de la théorie de l'énonciation de Benveniste et de l'emprise analytique de Lemoine.

Dans le cinquième et le sixième chapitre, nous définissons le cadre méthodologique de notre démarche de recherche qui repose sur l'épistémologie constructiviste du modèle des formes identitaires subjectives (FIS). Cette démarche d'analyse vise un double objectif : repérer les formes d'anticipations professionnelles de soi chez les jeunes docteurs en reconversion et observer l'impact des processus de réflexivité dialogique sur la transformation de ces anticipations. Nous proposons, par conséquent, dans ces chapitres une présentation de la problématique et des hypothèses de l'étude, ainsi que les grandes orientations de nos choix méthodologiques.

Dans le septième chapitre, nous présentons les trois étapes constitutives de notre démarche empirique. Il est structuré autour des trois axes clés de l'étude : l'identification des facteurs qui caractérisent les stratégies développées par les doctorants et les docteurs pour s'orienter vers le secteur privé, la définition des caractéristiques spécifiques de la situation de reconversion vers le privé, le repérage des formes identitaires subjectives professionnelles anticipées des docteurs et l'observation des processus sous-jacents à leur transformation.

Le huitième chapitre est consacré à la présentation des résultats issus des analyses réalisées sur les données produites à chacune de ces trois étapes de la démarche empirique.

Première partie
Orientations théoriques

1 CONTEXTE SOCIOECONOMIQUE ET PROBLEMATIQUE DE L'INSERTION DES DOCTEURS DANS LE SECTEUR PRIVE

Les conditions d'insertion des jeunes docteurs dans le secteur privé sont déterminées par plusieurs facteurs : le contexte socioéconomique, le contexte universitaire et plus précisément l'univers doctoral, la discipline du doctorat, les conditions de réalisation du doctorat (notamment le mode de financement) etc. Ce chapitre vise à faire le point sur ces questions à travers quatre thèmes. Le premier thème présente la situation actuelle de l'insertion des jeunes docteurs à partir de données chiffrées. Cette présentation met en évidence la particularité des docteurs par rapport aux autres diplômés de l'enseignement supérieur (Master 2, ingénieurs etc.). Dans le second thème, les travaux de Ghanem (2007), fondées sur la théorie de Bourdieu, permettent de préciser certaines caractéristiques sociales de la formation doctorale à partir des concepts de « champ » et d' « habitus ». Ce point met en évidence l'hétérogénéité de la situation des docteurs relativement à l'insertion professionnelle dans le secteur privé. Ceci en soulignant le rôle des « habitus » de chercheurs qu'ont pu se construire les jeunes docteurs en rapport avec leur positionnement dans le champ de la recherche académique. Or, certains de ces habitus semblent plus consonants que d'autres avec les représentations et valeurs en cours notamment dans le monde de l'entreprise privée. Ces représentations et valeurs constituent l'objet du troisième thème abordé dans ce chapitre. Ce thème traite de sujets relatifs à la compatibilité entre les « habitus » des jeunes docteurs et les exigences de l'entreprise privée en termes de compétences, d'employabilité, de professionnalisme. Ces trois thèmes conduisent à s'interroger sur les « compétences » que ces jeunes doivent développer « pour s'orienter » vers le secteur privé.

1.1 Les jeunes docteurs face au marché de l'emploi en France

La situation des jeunes docteurs sur le marché de l'emploi se réfère au cadre d'analyse générale de l'offre et de la demande de compétences. Celles recherchées par les entreprises pour maintenir leur compétitivité sur un marché mondialisé, soumis à une rude concurrence. C'est dans cette perspective que le conseil européen de Lisbonne en mars 2000 visait à faire de l'Union européenne, « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus

dynamique du monde d'ici à 2010 »¹. La stratégie du gouvernement français en matière d'innovation s'inscrit dans cette ligne européenne. Viser un tel objectif nécessite un investissement dans la recherche et l'innovation, par conséquent, dans l'emploi des docteurs qui constituent potentiellement le moteur de l'innovation. Or, force est de constater une dégradation globale de la situation de ces derniers sur le marché de l'emploi : taux de chômage élevé, conditions de travail précaires, niveau de rémunération bas, etc.

Entre 1997 et 2009, le CEREQ a réalisé cinq vagues d'enquêtes sur l'insertion des jeunes docteurs âgés de moins de 35 ans de toutes disciplines (hormis celle de la santé). Ces études montrent que l'insertion des jeunes docteurs est très liée aux investissements privés ou publics dans la recherche mais aussi au nombre de postes ouverts dans la recherche publique. Or, dans le dernier rapport du CEREQ (Giret, Calmand, 2009), on observe une baisse de la Dépense Intérieure de Recherche et Développement (DIRD) depuis 2003. Elle a notamment diminué de 4,7% dans l'enseignement supérieur entre 2004 et 2005. Cette baisse a une répercussion sensible sur le secteur de la recherche publique qui constitue le principal débouché professionnel des docteurs. En 2007, le secteur public employait 54% des docteurs (génération 2004). Parmi ces 54 %, 41% sont dans la recherche et 13% sont engagés dans d'autres activités (hors recherche). Le secteur privé occupe 46% de docteurs dont 21% dans la recherche et 25% hors recherche.

Ces études du CEREQ (Giret & Calmand, 2009) révèlent également le niveau de satisfaction des docteurs insérés ainsi que leur perception de leur emploi. Ceux qui font de la recherche dans le public comme dans le privé sont les plus satisfaits de leur emploi. 68% des docteurs travaillant dans la recherche publique et 60% de ceux qui sont dans la recherche privée ont le sentiment de se réaliser professionnellement. En ce qui concerne leur perception de leur emploi, les docteurs qui travaillent dans un domaine "hors recherche" sont plus nombreux à estimer que leur fonction est « en dessous de leur niveau de compétence ». Cette estimation est de 58% "hors recherche" contre 13% "recherche" dans le public et de 37% "hors recherche" contre 19% "recherche" dans le privé.

1. <http://www.strategie.gouv.fr/IMG/pdf/Lisbonne-CAS-FRS-27SEPT-FINAL.pdf>

Ces données montrent que la majorité des docteurs se réalise mieux dans les activités de recherche, ce qui est logique compte tenu de leur formation. Les professions "hors recherche" renvoient essentiellement à des fonctions d'enseignement dans le secondaire ou le primaire, des fonctions d'encadrement en entreprise, des fonctions administratives en communication, formation, des fonctions de technicien, de conseil, etc.

Tableau 1 – L'évolution des débouchés professionnels des jeunes docteurs de 1997 à 2007

	1997	1999	2001	2004	2007
Public recherche	51%	50%	40%	47%	41%
Public hors recherche	15%	11%	13%	15%	13%
Privé recherche	15%	16%	18%	19%	21%
Privé hors recherche	19%	23%	29%	19%	25%

Tableau extrait de : Giret, J.-F., & Calmand, J. (2009). Rapport final sur l'insertion des docteurs issus de la génération 2004. Marseille : CEREQ.

En observant l'évolution des débouchés professionnels des jeunes docteurs entre 2004 et 2007, on remarque une dégradation de l'insertion dans le secteur public et une augmentation dans le secteur privé. Le pourcentage des débouchés professionnels est passé de 62% en 2004 à 54% en 2007 dans le secteur public, et de 38% en 2004 à 46% en 2007 pour ce qui est du secteur privé. Cette croissance des débouchés dans le privé est sans doute la conséquence statistique logique de la diminution des postes dans le secteur public mais ce facteur ne peut pas être le seul élément explicatif. En effet, on observe que les débouchés dans la recherche privée augmentent régulièrement depuis 1997. Ils sont passés de 15% en 1997 à 21% en 2007 (voir tableau 1). Cette progression (même si elle reste encore assez faible), nous semble-t-il, révèle une certaine reconnaissance mutuelle entre le monde des docteurs et celui de l'entreprise privée. Toutefois, force est de constater que les besoins en matière d'insertion des jeunes docteurs, n'ayant pas obtenu de postes dans la recherche publique, sont loin d'être comblés par cette légère hausse des débouchés dans le secteur privé.

Avec un taux de chômage de 10% (données CEREQ¹ 2009), les jeunes docteurs semblent confrontés à une insertion professionnelle plus difficile que certains diplômés de l'enseignement supérieur, notamment les titulaires d'un Master professionnel/DESS (taux de chômage : 7%), les ingénieurs (taux de chômage : 4%) et même les diplômés de niveau bac+2 (taux de chômage pour les BTS et les DUT : 8%) ainsi que les licences

1. Giret, J.-F. , Calmand, J. (2009)

professionnelles (taux de chômage : 6%). Ces constats semblent contredire les conclusions d'études¹ qui affirment l'existence d'un lien étroit entre le niveau de qualification et la facilité d'accès à l'emploi. Le doctorat qui constitue le plus haut niveau de qualification dans l'enseignement supérieur serait-il une exception à cette règle ?

La situation des jeunes titulaires d'un doctorat sur le marché de l'emploi recouvre certaines particularités par rapport aux autres diplômés de l'enseignement supérieur. Leur spécificité est essentiellement liée à la formation par la recherche dans laquelle ils s'engagent pendant trois ans dans le but, pour une grande majorité, d'intégrer la recherche et/ou l'enseignement supérieur dans le secteur public. 73% des docteurs ayant soutenus leur thèse en 2004 envisageaient de travailler dans la recherche publique (Giret & Calmand, 2009). Cette orientation revêt souvent un caractère implicite qui ne favorise pas l'ouverture à d'autres perspectives professionnelles. L'étude réalisée auprès des doctorants de l'Université de Bourgogne par Ghanem (2007) montre que la question de l'insertion professionnelle est très peu traitée dans les écoles doctorales (toutes disciplines confondues). Pour une grande partie des doctorants, le doctorat est avant tout un projet d'étude et sa réalisation ne s'inscrit pas forcément dans un projet professionnel. Ainsi, 45% de ceux qui ont été interrogés par Ghanem (2007) ne se sont jamais posés la question de leur insertion professionnelle. Cette auteure constate également que 74% de ces doctorants pensent que leur formation n'est pas adaptée à de futures obligations professionnelles dans le secteur privé. Pourtant, face à la restriction et aux difficultés d'intégration dans la recherche publique, les jeunes docteurs qui souhaitent rester dans la recherche publique sont obligés de se tourner vers le privé sans une appropriation préalable de ce nouveau projet professionnel. En plus de ces facteurs subjectifs, les conditions de préparation du doctorat et le champ disciplinaire ont une influence non négligeable sur l'insertion professionnelle de ces jeunes dans le secteur privé.

1. Etudes du CEREQ (nef43, Bref 253, juin 2008) ; OCDE : " regard sur l'éducation 2010 », http://www.oecd.org/document/35/0,3343,fr_2649_39263238_45917667_1_1_1_1,00.html ; Hetzel, P. (2006). De l'université à l'emploi. Paris : La documentation française.

1.2 L'hétérogénéité de la situation des jeunes docteurs face au marché de l'emploi privé

La note de veille N°189¹ du Centre d'Analyse Stratégique (CAS) sur les difficultés d'insertion des docteurs ainsi que le rapport du CEREQ (Giret & Calmand, 2009) montrent que le type de financement du doctorat et la discipline influencent largement les conditions d'insertion des jeunes docteurs quel que soit le secteur. En 2007, le taux de chômage des docteurs ayant bénéficiés d'une allocation était à 6% contre 10% pour l'ensemble des docteurs. Par ailleurs, ceux ayant bénéficié de la Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE) s'insèrent dans de meilleures conditions. Ils sont moins nombreux à avoir des statuts précaires (14% en contrat à durée limitée contre 24% pour l'ensemble des docteurs en 2007), ils ont également un meilleur niveau de rémunération (2300€ net mensuel contre 2000€ pour la moyenne des docteurs). Ces données montrent que tous les doctorants ne sont pas dans la même situation relativement à leur éventuelle insertion professionnelle dans le secteur privé.

1.2.1 L'organisation de la formation doctorale : champ disciplinaire et habitus

L'organisation de l'enseignement supérieur est analysée dans les travaux de Bourdieu (cité par Ghanem, 2007, p. 29) comme un « microcosme à l'intérieur du cosmos [...] structuré en sous champs disciplinaires ». Bourdieu a construit le concept de champ en vue d'analyser les différents domaines constitutifs de l'ensemble d'une société. Cet auteur conçoit la structure de l'espace social comme une multitude de sphères articulées fonctionnant de manière relativement autonome. Pour Bourdieu, ces structures sociales ou unités du monde social constituent des « champs ». Ce sont des espaces structurés de positions de pouvoir, de luttes internes, de rapports de force entre dominants et dominés. Les champs sont les contextes sociaux dans lesquels se structure « l'habitus » (Ghanem, 2007 ; Corcuff, 1999 ; Bonnewitz, 1997).

Selon Bourdieu, l'habitus est le produit des expériences (notamment de formation) vécues par l'individu dans les différents champs où il interagit. Dans chacun de ces champs il occupe une certaine position qui détermine en grande partie ses expériences. C'est

1. http://www.strategie.gouv.fr/article.php3?id_article=1230

l'intériorisation de tout ce que l'individu acquiert dans la société tout au long de sa vie et l'appropriation de ces acquis qui structurent l'habitus. L'habitus détermine donc de façon durable les manières de penser, de sentir et d'agir de l'individu mais il ne conditionne pas ses conduites. (Ghanem, 2007 ; Corcuff, 1999 ; Bonnewitz, 1997).

Les analyses de Ghanem (2007) sur l'organisation de la formation doctorale et les conditions de la « socialisation professionnelle » des doctorants, se situent dans ce cadre conceptuel développé par Bourdieu. La structure du champ que forment les disciplines dans l'enseignement supérieur renvoie aux mêmes modes de fonctionnement que celle de la société : l'enseignement supérieur est un champ scientifique régi par des rapports de force. Ghanem (2007) propose une analyse de la structure de ce champ suivant un modèle centre/périphérie. Elle observe une certaine hiérarchie dans le positionnement des disciplines. Certaines occupent une position centrale, dominante par rapport à d'autres qui sont plus dans la périphérie. Les sciences du "centre" sont les sciences dites "dures" : à savoir les sciences exactes et les sciences de la nature, caractérisées par une épistémologie scientifique bien établi, un consensus apparent sur les enjeux du champ scientifique très élevé et une reconnaissance large de la nécessité et de l'efficacité de ces disciplines. Les sciences de la "périphérie" ou sciences dites "molles", sont caractérisées par une reconnaissance sociale moindre et un fonctionnement plus conflictuel du champ scientifique. Ces sciences de la périphérie sont représentées par les lettres et sciences humaines. Les sciences économiques et sociales occupent, quant à elles, une place intermédiaire entre le centre et la périphérie (Ghanem, 2007).

Les facteurs définissant cette hiérarchisation disciplinaire se situent à différents niveaux :

- la capacité des disciplines à exporter leurs modèles et leurs méthodes de traitement des données ;
- les moyens financiers et matériels ;
- le prestige des professions auxquelles ces champs disciplinaires préparent ;
- le niveau de l'encadrement de la recherche et de la préparation à l'insertion professionnelle etc.

Partant de ces analyses, Ghanem (2007) montre que les habitus et les processus de « socialisation professionnelle » des doctorants diffèrent selon le champ disciplinaire dans lequel ils préparent leur doctorat. Les doctorants des disciplines du "centre" (sciences dures,

sciences de la vie et de la terre), et ceux des disciplines intermédiaires (sciences économiques et sociales), ont plus de financements, sont moins âgés et bénéficient d'un meilleur encadrement par rapport à ceux des disciplines de la "périphérie" (sciences humaines, sciences du langage, et langues etc.). Elle souligne également dans son étude que les doctorants du premier groupe participent plus à des activités pouvant favoriser leur éventuelle insertion dans le secteur privé : les doctoriales¹, les colloques, les stages extra-académiques etc. Pour l'année universitaire 2002-2003, 69% des doctorants des disciplines du "centre" bénéficiaient d'une allocation contre 31% dans les disciplines de la "périphérie". Pour la même période, 87% des bourses CIFRE² étaient attribuées à des doctorants du "centre" contre 14% à ceux de la "périphérie" (Ghanem, 2007). Peut-on pour autant généraliser les résultats de cette étude et en déduire que les docteurs issus des disciplines de "centre" connaissent une meilleure insertion par rapport à ceux des sciences de la "périphérie" ? D'après les données du CEREQ³, il est difficile d'apporter une réponse homogène à cette question.

Tableau 2 – L'insertion des docteurs selon leur discipline pour la Génération 2004

	Taux de chômage	Emplois à durée déterminée
	2007	2007
Mathématiques		
Physique	9%	23%
Mécanique		
Electronique	6%	12%
Sciences de l'ingénieur Informatique		
Chimie	16%	40%
Sciences de la vie et de la terre	10%	45%
Droit		
Sciences économiques	8%	20%
Gestion		
Lettres		
Sciences humaines	11%	29%
Ensemble	10%	27%

Tableau extrait de : Giret, J.-F., & Calmand, J. (2009). Rapport final sur l'insertion des docteurs issus de la génération 2004. Marseille : CEREQ.

1. Les doctoriales sont des séminaires résidentiels d'ouverture au monde de l'entreprise et de réflexion sur le projet professionnel. Elles s'adressent en priorité aux doctorants en 2e année (en milieu de thèse).

2. La Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE) a été créée en 1981. Sa gestion et son animation est confiée à l'Association Nationale de la Recherche Technique (ANRT) pour le compte du Ministère de la Recherche. C'est une convention qui associe autour d'un projet de recherche dans le cadre d'un doctorat, trois partenaires : une entreprise, un jeune diplômé, un laboratoire. Elle s'adresse aux entreprises qui s'engagent à confier à un jeune diplômé (Bac+5) un travail de recherche en liaison directe avec un laboratoire extérieur. Se reporter au site de l'ANRT http://www.anrt.asso.fr/fr/espace_cifre/mode_emploi.jsp#01.

3. Giret, J.-F., & Calmand, J. (2009). Rapport final sur l'insertion des docteurs issus de la génération 2004. Marseille : CEREQ.

L'insertion des docteurs issus des disciplines du "centre" est très hétérogène et moins favorable que celle des disciplines intermédiaires, notamment le Droit et les Sciences Economiques, Gestion qui ont le taux de chômage le plus bas (8%) juste après les Sciences de l'ingénieur (6%). De plus, on constate que certaines disciplines de ces sciences du "centre" rencontrent plus de difficultés que les Sciences Humaines. Le taux de chômage en Chimie est par exemple plus élevé (16%) que celui en Lettres, Sciences Humaines (11%). Par ailleurs, hormis les sciences de l'ingénieur, le taux de précarité de l'emploi (emplois à durée déterminée) est relativement élevé dans certaines disciplines du "centre" : 40% en Chimie, 45% en Sciences de la vie et de la terre.

Ces observations amènent à relativiser les conclusions de l'étude de Ghanem (2007) et à s'interroger sur l'impact réel du champ disciplinaire sur l'insertion des jeunes docteurs dans le secteur privé.

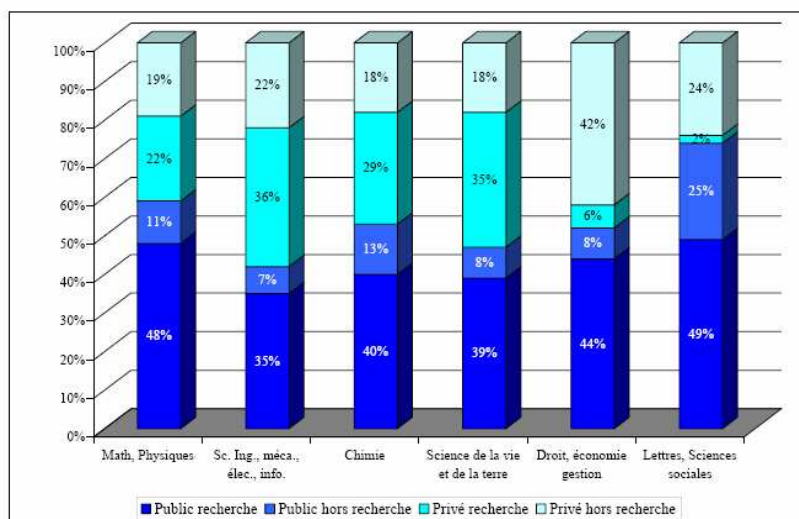
1.2.2 L'impact du champ disciplinaire sur l'insertion des jeunes docteurs dans le secteur privé

Pour la plupart des disciplines, la recherche et l'enseignement supérieur public constituent le principal débouché mais le secteur privé représente de plus en plus une part de marché non négligeable comme nous l'avons déjà souligné. Selon les données du rapport 2009 sur « l'état des lieux de l'emploi scientifique en France »¹, le recrutement des chercheurs dans le secteur privé a progressé de 5% entre 1997 et 2007. Toutefois, les débouchés en recherche dans ce secteur semblent réservés à certaines disciplines des sciences du "centre", notamment, les sciences de l'ingénieur (36%), les sciences de la vie et de la terre (35%), la chimie (29%), les mathématiques et la physique (22%). Les postes de chercheur attribués aux docteurs issus des sciences de la "périphérie" sont pratiquement inexistantes (2%). D'après une enquête du Groupe Interdisciplinaire de Recherche Allemagne France (GIRAF)² sur l'insertion professionnelle des jeunes chercheurs en sciences humaines et sociales, ces derniers se retrouvent souvent dans des fonctions transversales qui ne nécessitent pas forcément le diplôme de doctorat : activité de conseil en formation continue, cadre administratif, marketing, chargé de cours enseignement secondaire privé etc.

1. L'état des lieux de l'emploi scientifique en France. Rapport 2009. l'observatoire de l'emploi scientifique : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/93/8/Etat_des_lieux_emploi_scientifique_rapport_2009_136938.pdf

2. <http://www.giraf-iffd.ways.org/fr/projets-giraf/enqu%C3%AAte-giraf-insertion-professionnelle-des-jeunes-chercheurs-en-shs>
Enquête GIRAF - Insertion professionnelle des jeunes chercheurs en SHS

Figure 1 – Débouchés professionnels des jeunes docteurs par discipline *génération 2004*



Source: Génération 2004.

Figure extrait de : Giret, J.-F., & Calmand, J. (2009). Rapport final sur l’insertion des docteurs issus de la génération 2004. Marseille : CEREQ.

Cette hétérogénéité de l’insertion des docteurs dans le secteur privé, voire l’inexistence de certaines disciplines dans le domaine de la recherche privée, pourrait s’expliquer par les caractéristiques intrinsèques des habits des docteurs et des champs disciplinaires, mais également, par le mode de financement du doctorat. En effet, nous avons précédemment montré à travers les études du CEREQ que les docteurs ayant bénéficié d’une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE) connaissent une bonne insertion (taux de chômage 6 % contre 10%) et ceci, dans de meilleures conditions (emplois à durée indéterminée, niveau de rémunération élevé). 47 % de ces docteurs travaillent dans la recherche privée trois ans après leur soutenance de thèse.

L’enquête menée par l’Association Nationale de la Recherche et de la Technologie (ANRT)¹ (en avril 2009) sur le devenir professionnel des anciens doctorants ayant bénéficié du dispositif CIFRE, depuis sa création en 1981, semble confirmer les données du CEREQ. Parmi les docteurs ayant participé à l’enquête, 96 % ont accédé à un emploi à moins d’un an dont 90 % à moins de six mois. Une grande partie (quatre sur dix) de ces docteurs déclare avoir constaté une certaine méfiance relative au doctorat de la part des entreprises et ils

1. Enquête sur le devenir professionnel des anciens doctorants ayant bénéficié du dispositif CIFRE, depuis sa création en 1981. Synthèse des résultats ANRT – 1 avril 2009. http://www.anrt.asso.fr/fr/pdf/resultats_enquete_cifre_2009.pdf

Enquête réalisée en juillet 2008. une participation 22 % sur 12 749 conventions terminées : 45 % en sciences pour l’ingénieur, 23 % en sciences et structure de la matière, 19 % en sciences et vie de la terre et 13 % en sciences économiques, humaines et sociales.

expliquent ce problème par la difficulté des docteurs « à appréhender le monde de l'entreprise » qu'ils considèrent comme « une sorte d'handicap du docteur à sortir de son champ d'expertise ». Ils perçoivent d'autant plus les effets de ce dispositif qui, d'après 70 % d'entre eux, les a « affranchis » de cette méfiance des entreprises privées et de leur propre ignorance voire croyances erronées vis à vis de l'entreprise privée.

Ces données laissent supposer que les meilleurs résultats en termes d'insertion de ces jeunes docteurs pourraient être liés à la procédure d'obtention et de mise en œuvre de la convention de financement du doctorat. La Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE) qui associe autour d'un projet de recherche une entreprise, le doctorant et un laboratoire, initie le doctorant, à la construction d'un projet d'insertion professionnelle. Contrairement aux doctorants ayant évolué uniquement dans l'univers académique, ceux qui ont bénéficié de la convention CIFRE semblent avoir une meilleure connaissance du marché du travail et de l'entreprise privée. Aussi, cette expérience semble les former à une meilleure valorisation de leur projet de recherche et de leurs compétences. Ce qui pourrait les distinguer des autres docteurs pour qui, la méconnaissance des réalités du monde de l'entreprise privée et plus particulièrement la valorisation des acquis de l'expérience doctorale constituent une difficulté majeure. Ces insuffisances des docteurs ayant évolués uniquement dans l'univers académique seraient-elles à l'origine de la préférence des entreprises privées pour les ingénieurs ? Ou plus largement, la formation par la recherche serait-elle mal adaptée aux attentes des entreprises privées ?

1.3 L'excellence universitaire à l'épreuve de la « logique compétence »

1.3.1 Une préférence des recruteurs pour les diplômés des écoles d'ingénieurs ?

Le Centre d'Analyse Stratégique (CAS)¹ attribue les difficultés d'insertion des jeunes docteurs à deux facteurs : « le sous-investissement en recherche-développement du secteur privé et la préférence donnée aux ingénieurs pour des postes de recherche ». Sur le marché de la recherche privée, les docteurs sont en concurrence avec les ingénieurs (Giret, 2005). Selon les données du rapport 2009 sur « l'état des lieux de l'emploi scientifique en

1. http://www.strategie.gouv.fr/IMG/pdf/Notedeveille189_Emploi_des_docteurs.pdf

France »¹, la majorité des chercheurs en entreprise privée provient des écoles d'ingénieurs (52%). Les docteurs ne représentent que 13,5 % de cette population. Parmi ces docteurs, presque un tiers (23 %) a effectué leur doctorat après une école d'ingénieur.

Figure 2 – Répartition par diplôme des chercheurs dans les entreprises privées en 2007

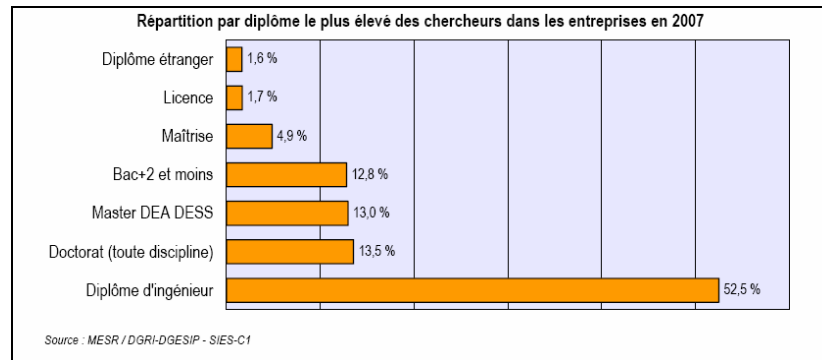


Figure extrait de : L'état des lieux de l'emploi scientifique en France. Rapport 2009. L'observatoire de l'emploi scientifique : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche <http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr>

Les chiffres du chômage montrent bien cette préférence pour les ingénieurs. En 2007, trois ans après leur thèse (soutenue en 2004), le taux de chômage des jeunes docteurs était de 10% alors que celui des diplômés des écoles d'ingénieurs était à 4% (Giret & Calmand, 2009, p. 5). Cette situation pourrait s'expliquer par différents facteurs : ceux liés au capital social et à la reconnaissance du doctorat par les acteurs du monde socioéconomique, mais aussi, ceux en rapport avec le « capital d'identités » ou « capital de carrière ».

1.3.1.1 Les facteurs liés au capital social et à la reconnaissance

Nous ne pouvons analyser les facteurs déterminant l'insertion des jeunes docteurs dans le secteur privé par rapport aux ingénieurs sans évoquer les questions liées au caractère sélectif du système scolaire français et aux inégalités sociales.

Deux types de filières régissent le système de répartition des bacheliers dans l'enseignement supérieur : les formations sélectives à l'entrée et celles ouvertes à tous (les filières universitaires). Parmi les filières sélectives, les classes préparatoires aux grandes écoles sont les plus prestigieuses. Elles accueillent, presque exclusivement, les bacheliers qui cumulent

1. L'état des lieux de l'emploi scientifique en France. Rapport 2009. l'observatoire de l'emploi scientifique : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/93/8/Etat_des_lieux_emploi_scientifique_rapport_2009_136938.pdf

les avantages sociaux et scolaires. Ces jeunes qui se distinguent par leur fort de capital économique¹ et/ou social² et/ou culturel³ suivent des formations en fortes relations avec le monde de l'entreprise. Des formations qui leur permettent d'accroître encore leurs différents capitaux (par exemple : de relations sociales avec les associations d'anciens élèves, de cooptation à l'embauche etc.). Les titulaires d'un doctorat sont dans une situation très différente : ils disposent avant tout d'un important volume de capital culturel, mais à la fois très spécialisé et éloigné de la culture valant dans le monde de l'entreprise privée. Très fréquemment d'origine nettement moins privilégiée que ceux des diplômés de grandes écoles, ils ne bénéficient généralement pas des importants capitaux sociaux mentionnés plus haut et se trouvent donc objectivement dans une situation de concurrence très défavorable dans la transition vers les postes de cadres de haut niveau dans le secteur privé.

A ces facteurs, il faut ajouter l'opacité des formations universitaires pour l'entreprise privée. Les personnels d'encadrement, qui recrutent dans ce secteur étant souvent issus eux-mêmes d'écoles d'ingénieurs, connaissent très mal les formations universitaires. Ils ne mesurent pas toujours l'intérêt de recruter un docteur et continuent de puiser dans le vivier des ingénieurs⁴ (Baty-Sorel & Deloffre-Vye, 2009).

Ce manque de reconnaissance dans le monde socioéconomique est à l'origine d'un certain nombre d'idées reçues qui jouent en défaveur des docteurs. Un sondage effectué par le service communication de l'Association Bernard Grégory (ABG) en 2007, puis en 2009, met en évidence ces idées préconçues qu'ont les recruteurs du secteur privé vis à vis des docteurs :

- « *des étudiants attardés qui reculent l'entrée dans la "vraie vie" » ;*
- « *des universitaires monomaniaques et rigides » ;*
- « *des intellectuels rétifs aux notions d'argent, d'efficacité, d'investissement, particulièrement en temps » ;*

1. <http://brises.org/notion.php/capital-economique/capital-social/capital-culturel/classes-sociales/notId/57/notBranch/57/>

Le capital économique désigne non seulement ce que les économistes appellent en général le patrimoine (ensemble des biens matériels possédés par un individu, comme par exemple un logement, des bijoux, des actions ou des obligations, etc.), mais aussi les revenus (car ils permettent un certain niveau de vie et la constitution, ou pas, d'un patrimoine).

2. http://fr.wikipedia.org/wiki/Capital_social_%28sociologie%29 : Le capital social est défini par Bourdieu comme « agrégat des ressources réelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de plus ou moins de rapports institutionnalisés de la connaissance et de l'identification mutuelle »

3. Le capital culturel désigne l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu (capacités de langage, maîtrise d'outils artistiques, etc.), le plus souvent attestées par des diplômes.

4. D'après Gérard Tobelem, Directeur de l'Institut des vaisseaux et du sang. (cité par, Chopin, Le Monde de l'Education, 357, Avril 2007 p.15)

- « *des ignorants en matière d'entreprise (notions de marché, de client, de délais, de qualité...)* » ;
- « *des novices en matière d'encadrement, de management* » ;
- « *un niveau d'anglais insuffisant* » ;
- « *ils font de la recherche sans un retour certain sur investissement. Parfois, ils travaillent dans le vent* » ;
- « *ils sont déconnectés de la vie professionnelle et économique. Ils ne sont pas insérés dans la réalité du marché de l'emploi* » ;
- « *ils manquent d'expérience* » ;
- « *ils ne savent pas prendre de décisions rapidement* » ;
- « *la valeur d'un docteur se mesure au nombre de pages de ses publications celle d'un ingénieur se mesure à ses réalisations, innovations* ».

Les ingénieurs bénéficient donc d'une plus grande crédibilité auprès des entreprises. Les écoles d'ingénieurs sont considérées comme étant plus rigoureuses et plus proches des problématiques du monde de l'entreprise privée. Aussi, le caractère plus généraliste des formations dispensées dans ces écoles conduit les recruteurs du privé à estimer les ingénieurs plus aptes à s'adapter aux évolutions de l'entreprise et à occuper différents postes en dehors de ceux destinés à la recherche. Les ingénieurs sont donc perçus comme ayant une plus grande capacité d'adaptation, contrairement aux docteurs qui sont peu connus dans ce secteur ou pire, mal perçus.

Nous nous proposons d'analyser l'impact de ces différences de ressources, (entre ingénieurs et docteurs) sur les compétences à développer des stratégies d'orientation et de gestion de sa carrière professionnelle, à travers les concepts de « capital d'identités » ou « capital de carrière ».

1.3.1.2 Les facteurs liés au « capital de carrière et d'identités »

Les compétences de l'individu à développer des stratégies d'orientation et de gestion de sa carrière professionnelle ont été conceptualisées par DeFillippi et Arthur (1996) sous le terme de compétences de carrière ou de capital de carrière. Ces auteurs formalisent cette notion autour de trois dimensions : le knowing how, le knowing who et le knowing why.

- Le knowing-how renvoie à tous les savoirs, connaissances, savoir-faire, savoirs pratiques, attitudes, etc. permettant à l'individu d'effectuer toutes les activités qu'elle sait faire.
- Le knowing-who fait référence à tous les réseaux de relations, à tous les réseaux sociaux sur lesquels l'individu peut s'appuyer pour trouver certaines opportunités, en particulier dans le domaine professionnel et construire certains objectifs de carrière, etc.
- Le knowing-why correspond au sens que l'individu accorde à ses différents investissements dans ses différents domaines de vie en relation avec ses attentes majeures actuelles relatives à son existence.

Ces réflexions développées par DeFillippi et Arthur (1994, 1996) sont à rapprocher de celles de James Côté (1996). Celui-ci propose une analyse plus poussée dans ce domaine à travers le concept de « identity capital » que l'on peut traduire, par capital d'identités. Ce terme désigne ce que les individus investissent dans « qui ils sont » pour développer des stratégies proactives sur les « marchés identitaires » de nos sociétés *post-modernes*. Les stratégies gagnantes reposent sur « des portefeuilles de compétences comprenant deux types d'atouts : l'un d'ordre plutôt sociologique, l'autre d'ordre plutôt psychosocial » (Côté, 1996, pp. 425-426).

Les atouts sociologiques sont tangibles : ils sont socialement visibles. Ils comprennent les diplômes, le fait d'appartenir à des groupes, clubs, associations et, aussi, la présentation de soi (vêtement, attraction physique, manière de parler, etc.). Ces atouts permettent l'accès à certains cercles ou groupes auxquels l'individu se sent appartenir de manière plus ou moins concrète (depuis le fait d'en être effectivement « membre » jusqu'à des groupes de référence abstraits...). Ces appartenances sont liées à des interactions quotidiennes qui permettent « d'accroître le capital d'identités en accumulant (accruing) des concepts de soi et des modes de présentation de soi négociables » (Côté, 1996, pp. 425-426)

Les atouts psychosociaux sont intangibles. Ils comprennent : « l'exploration de ses engagements et investissements, la force de l'ego, les sentiments d'efficacité, la complexité et la flexibilité cognitives, l'observation de soi (self-monitoring), des capacités de pensée critique et de raisonnement moral et d'autres attributs constitutifs du caractère d'une

personne pouvant lui donner la vitalité et la capacité nécessaires pour comprendre et négocier les différentes opportunités et les différents obstacles qu'elle rencontrera probablement dans l'existence de la modernité tardive » (Côté, 1996, p. 426).

Par rapport à ces facteurs liés au « capital d'identités » ou capital de carrière, les docteurs semblent également en position très défavorable par rapport aux ingénieurs. De part leur formation, les ingénieurs sont d'emblée dans une stratégie de marketing de soi quant à leur orientation et à la gestion de leur carrière professionnelle. L'étude comparative entre doctorants ingénieurs et doctorants universitaire (bénéficiaires de la CIFRE), réalisée par Grivilliers (2003), permet d'illustrer ces divergences entre les stratégies professionnelles de ces deux profils de formation. Cet auteur souligne la spécificité de ces deux groupes par « l'absence de formes lexicales signifiantes » (les mots présents chez les ingénieurs sont absents chez les universitaires). Cette analyse lexicale permet d'étayer certaines caractéristiques qui différencient les habitus des ingénieurs de ceux des docteurs. Nous retenons notamment, de l'analyse des discours de ces deux groupes, les thèmes relatifs au travail, à l'entreprise et à la recherche.

Par rapport au travail, les universitaires associent ce mot à une expérience à acquérir alors que pour les ingénieurs, ce mot évoque des opportunités d'embauche (CDD, CDI). On perçoit ici dans les représentations des universitaires l'impact de leur formation générale dont ils ont peut-être encore du mal à percevoir la transférabilité dans un contexte professionnel alors que les ingénieurs sont déjà dans une "stratégie marketing" (offre de candidature, opportunités offertes par le marché etc.).

Concernant le thème de l'entreprise, les ingénieurs montrent une volonté de travail et surtout d'intégration à l'entreprise. Ils se voient comme un maillon à part entière de l'entreprise. Ils se positionnent comme un élément tampon entre l'entreprise et le laboratoire, l'entreprise représentant pour eux l'avenir. Ils adhèrent à l'idée selon laquelle, les préoccupations scientifiques ne constituent pas une priorité pour l'entreprise (Grivilliers, 2003, p. 51). La position des doctorants universitaires semble plus ambiguë. Ils se voient souvent à la fois en entreprise et à l'université. Ils acceptent les compromis entre l'intérêt scientifique de leur thèse et les impératifs économiques de l'entreprise¹ mais continuent à

1. Interruption du travail de recherche pour des tâches annexes, réorientation des objectifs de la recherche vers des applications plus porteuses etc.

considérer la recherche fondamentale comme le type de recherche idéale. L'étude de 140 trajectoires, effectuée à l'occasion de l'enquête de l'ANRT¹ montre que ces docteurs (ayant bénéficiés d'un contrat CIFRE) ont tendance à revenir dans la recherche publique au cours de leur carrière. D'après les données de cette enquête, 50% de ces docteurs travaillent dans la recherche publique dix ans après le début de leur doctorat alors qu'ils n'étaient que 18% dans le secteur public au début de leur carrière.

Ces observations ne sont pas sans lien avec leurs conceptions de la recherche. Pour les ingénieurs, la recherche apparaît comme une activité « créatrice » mais qui doit « rester collée à la réalité » (Grivilliers, 2003, p. 51). Quant aux universitaires, ils semblent définir la recherche uniquement par son caractère fondamental et l'épanouissement intellectuel qu'elle procure, tout en dénonçant la déconnexion de cette forme de recherche « de l'activité économique journalière » (Grivilliers, 2003, p. 51). La nature des activités de recherche dans le privé est plus centrée sur le développement de produits et de procédés alors que la majorité des docteurs formés à l'université sont plutôt orientés vers la recherche fondamentale. Aussi, la formation généraliste, polyvalente et pratique des ingénieurs semble mieux correspondre aux attentes de l'entreprise privée.

1.3.2 Des habitus de chercheurs peu adaptés aux exigences du secteur privé ?

Les docteurs sont majoritairement formés dans le contexte de la recherche publique. Ils se sont donc construits des « habitus » qui correspondent à des règles et des principes de fonctionnement largement dominés par la recherche fondamentale : stabilité des projets de recherche qui s'inscrivent dans la durée. C'est une recherche qui est souvent coûteuse et rentable seulement à long terme. Dans le secteur privé, les règles sont sensiblement différentes de celles du public. La recherche s'effectue dans un environnement concurrentiel car les entreprises évoluent dans un contexte économique dominé par l'incertitude, la complexité des enjeux, la concurrence internationale, la rapidité de l'information etc. (Baty-Sorel & Deloffre-Vye, 2009). La recherche dans le privé est donc soumise à une certaine instabilité aussi bien au niveau des équipes que des projets de recherche qui sont

1. http://www.anrt.asso.fr/fr/pdf/resultats_enquete_cifre_2009.pdf

continuellement redéfinis en fonction des priorités du marché. La contrainte est donc très forte en termes de délais et de rentabilité.

Le Boterf (2006) utilise le terme de « conjoncture fluide » pour définir les situations professionnelles dans ce contexte socioéconomique complexe. Selon lui, cette complexité est due à l'incertitude mais aussi à la « flexibilité permanente et à l'hétérogénéité de l'organisation du travail » (p. 15). Pour faire face à cette situation, les entreprises ont besoin de personnels qui savent mettre en œuvre des capacités d'initiative, de réaction, de négociation, d'arbitrage et d'adaptation (Le Boterf, 2006).

Certains auteurs comme Barbier (2000), Tarondeau (1999) et Colardyn (1996) considèrent que : "flexibilité" et "compétences" sont les mots clés des nouvelles stratégies managériales depuis la crise des années 70. Avant de poursuivre notre analyse, une explicitation de ces deux notions s'impose : la flexibilité et la « logique compétence ».

1.3.2.1 La flexibilité des facteurs de production

A partir de la crise des années 70, le modèle de stabilité¹ des « trente glorieuses » a été remis en cause. Face à l'incertitude croissante de l'environnement dans lequel évoluent les entreprises, la flexibilité est devenue une ressource stratégique. Dans un contexte en mutation rapide et difficilement prévisible, les entreprises doivent faire face à l'augmentation de la diversité des produits, à la fragmentation et à la globalisation des marchés, à la sophistication des besoins des consommateurs etc. (Tarondeau, 1999). Au nom du besoin de compétitivité sur des marchés de plus en plus mouvants et complexes, les entreprises réclament plus de souplesse, plus de flexibilité pour faire face à l'incertitude. La flexibilité « traduit l'aptitude de l'entreprise à répondre à des conditions nouvelles, à développer une capacité d'apprentissage en utilisant l'information additionnelle. Elle peut s'exprimer en termes d'étendue du champ potentiel des décisions possibles ou en termes de facilité de changement d'un état » (Tarondeau, 1999, p. 8). La gestion de la flexibilité est un choix stratégique qui n'est pas régi par la loi du hasard. En entreprise, ce choix touche les trois grands domaines de décision stratégique : les produits, les processus et l'organisation (Tarondeau, 1999).

1. Postes stables, progression de la rémunération, correspondance niveau de qualification-statut etc.

La flexibilité des produits

Face à la diversité des produits et à la difficulté d'anticiper avec certitude les choix des consommateurs, les produits de l'entreprise doivent pouvoir satisfaire de nombreux besoins avec un nombre limité de modules. Le produit fini est une combinaison de modules qui peuvent être conçus et produits indépendamment les uns des autres et fonctionner comme un tout (l'exemple phare est l'ordinateur). Pour atteindre cet objectif, il faut une technologie qui permette la modulation de la production de façon plus rapide et plus précise.

La flexibilité des processus

L'entreprise met en œuvre des processus capables de s'adapter à la variété des produits ou des services et aux fluctuations des demandes. Elle a ainsi recours à des processus industriels (machines) moins spécialisés qui ont des capacités d'adaptation à la variété des produits. Grâce notamment à l'informatique et à la robotique, l'entreprise peut mettre en œuvre la logique « du juste à temps » et rester au plus près des besoins de ses clients.

La flexibilité de l'organisation

L'organisation se rapporte à l'inter-relation entre les entités internes (stratégie, management, ressources etc.) et externes (partenaires etc.) qui contribuent au développement de l'entreprise. L'élément essentiel de l'organisation est constitué par l'ensemble des ressources et compétences nécessaires, en qualité et en quantité, au fonctionnement normal de l'entreprise (l'organisation du travail en tant que facteur de production). Les auteurs distinguent la flexibilité du travail de la flexibilité de l'emploi (Barbier, 2000 ; Tarondeau, 1999).

- La flexibilité de l'emploi : L'emploi est avant tout un statut. C'est une position occupée dans l'organisation productive. A chaque emploi sont rattachées des tâches et des missions. La flexibilité de l'emploi consiste à assouplir ses caractéristiques qui sont : le temps de travail qui lui est associé, les lieux et les conditions de son exercice, les éléments juridiques et statutaires qui le régissent.
- La flexibilité du travail : le travail est l'activité productive individuelle ou collective dans une organisation donnée. La flexibilité du travail consiste à faire en sorte que cette activité humaine devienne malléable et adaptable aux variations des conditions de production. Les entreprises recherchent des employés surqualifiés certes, mais

polyvalents. Contrairement à un employé spécialisé¹, l'employé polyvalent a des compétences multiples et « transversales » qui lui permettent d'accomplir une multitude de tâches sans coût supplémentaire pour l'employeur.

Ce besoin de flexibilité du travail permet de comprendre le scepticisme des entreprises face à l'embauche des docteurs qui sont souvent perçus et se perçoivent eux-mêmes, sans doute à tort, comme trop spécialisés dans un domaine spécifique. De ce fait ils n'arrivent pas à se percevoir comme des professionnels dotés d'un certain nombre de compétences qui vont au-delà de leur spécialisation.

1.3.2.2 La « logique compétence » et les processus de socialisation professionnelle

L'approche de « la logique compétence » est à situer dans le champ des débats sur la qualification. Les sociologues abordent cette question à travers l'analyse des processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1991). Dubar (2007) définit la qualification comme « l'opération sociale par laquelle les individus sont sélectionnés sur le marché du travail et affectés à des emplois classés et hiérarchisés selon divers critères » (p. 351). Les travaux théoriques (Dubar, 1991 ; Oiry, 2005) distinguent la qualification des individus et la qualification des emplois. La qualification des individus est définie comme l'ensemble des capacités acquises (savoirs, savoir-faire, savoir être etc.) qu'ils peuvent mobiliser dans le travail. Cette forme de qualification se traduit par la codification des formations. La qualification des emplois (ou des postes de travail) concerne l'ensemble des qualités requises pour occuper un poste. Elle est formalisée par la codification des emplois.

La conception de la qualification telle qu'elle est présentée dans les analyses de Dubar (1991) est orientée par deux formes de codification : la qualification comme produit codifié de modèles professionnels et la qualification comme résultat instable des relations professionnelles.

Partant des recherches de W.E. Moore et de P. Rivard, Dubar (1991) définit trois modèles pour représenter la conception de la qualification comme produit codifié de modèles professionnels. Le premier modèle intitulé modèle du façonnier, valorise la qualification

1. Un employé qui possède des compétences dans un domaine spécifique et qui ne peut réaliser qu'une tâche déterminée.

individuelle comme produit d'une formation par l'expérience. Le niveau de codification de l'emploi est très faible dans ce modèle. Dans le second modèle, appelé modèle de l'officier, « la stratégie de qualification consiste à créer un groupe de postes similaires et à définir ensuite les conditions nécessaires pour occuper ces postes » (Dubar, 1991, p. 167). L'habilitation de l'individu à occuper le poste est définie par la spécialisation acquise à l'occasion d'une formation initiale ou continue. Le troisième modèle est nommé modèle du physicien. Elle repose sur une correspondance entre les filières disciplinaires et les filières professionnelles. La qualification individuelle sous-jacente renvoie à la « compétence spécialisée acquise par la formation de base et par les savoir-faire acquis par les apprentissages cumulatifs » (Dubar, 1991, p. 167).

La qualification comme résultat instable des relations professionnelles reflète la dynamique qu'implique la socialisation professionnelle à savoir, l'articulation de trois processus :

- la formation initiale et continue : les savoirs formalisés, les savoir faire, l'expérience etc. ;
- la construction et l'évolution des emplois ainsi que leur codification ;
- la reconnaissance des compétences.

La qualification est alors définie comme la mise en relation de ces trois éléments. Cette relation repose sur une négociation permanente entre la formation des compétences et leur reconnaissance salariale (Dubar, 2007, p. 353).

Dubar (2007) montre par ailleurs que l'automatisation des postes de travail et l'informatisation de la gestion de la production (à partir des années 70) entraînent un changement dans la définition de la qualification qui désigne dans ce nouveau contexte mondialisé, « la capacité à comprendre et maîtriser non seulement les situations de travail mais aussi et surtout le système social d'entreprise [...] de ce fait, la qualification est de plus en plus liée à l'acquisition de connaissances générales et techniques permettant la maîtrise des savoirs et langages de base... » (Dubar, 2007, p. 355).

Cette nouvelle manière de concevoir la qualification a entraîné un glissement dans la définition courante de cette notion qui « devient de plus en plus synonyme de niveau scolaire, voire de niveau de diplôme » (Dubar, 2007, p. 355). Selon Dubar, cette assimilation diplôme-qualification a eu des effets pervers : difficultés d'accès à l'emploi

durable pour les moins diplômés, déclassement des jeunes diplômés (affectés à des tâches peu qualifiées), inadaptation de certains diplômés à des postes de production ou d'organisation etc. Ces difficultés expliqueraient pour partie, la « crise des qualifications » dans les années 80 : « ce terme étant de plus en plus souvent rejeté – notamment par les employeurs – au profit de celui de compétence » (Dubar, 2007, p. 356).

La "logique compétence" est née dans ce contexte caractérisé par une « nouvelle logique de la qualification qui s'introduit en rupture avec les règles antérieures de la négociation collective et des correspondances négociées entre formation classification et salaire » (Dubar, 2007, p. 356). Une telle orientation remet au cœur du débat la question du rapprochement entre le système éducatif et les acteurs du monde socioéconomique.

Le principe d'action managériale issu de l'application des accords Cap2000 montre la volonté des employeurs de déconnecter la mise en œuvre des capacités des salariés de la possession des diplômes. La définition que le MEDEF donne à la notion de compétence semble traduire cette volonté : « la compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est valable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer de la valider et de la faire évoluer » (Parlier, 2001, p. 39). Cette conception de la compétence accorde à l'entreprise un rôle prépondérant dans la reconnaissance et aussi le développement des compétences. Dans cette perspective, « les ressources d'un individu deviennent des compétences lorsque l'entreprise les mobilise dans une action précise et lui apporte les moyens de réussir cette action » (Parlier, 2001, p. 39).

Cette définition laisse supposer, par certains aspects, que les compétences n'existent et ne sont acquises que par leur mise en œuvre dans une activité au sein de l'entreprise. Une telle conception de la notion de compétence n'est-elle pas réductrice voire inopérante pour la gestion de l'emploi au sein des entreprises ? Par ailleurs, le développement des compétences ne commence-t-il pas bien avant l'insertion de l'individu dans l'entreprise ? Les activités mises en œuvre pour l'acquisition des diplômes, notamment le doctorat, ne nécessitent-elles pas le développement d'un certain nombre de compétences spécifiques pouvant répondre aux besoins des entreprises ?

1.3.3 Des compétences spécifiques pour booster les entreprises ?

Le doctorat est un diplôme dont l'acquisition nécessite la mise en œuvre d'une expérience professionnelle de gestion de projet. Cette affirmation défendue par l'Association Bernard Gregory (ABG) depuis une trentaine d'année est de plus en plus confirmée par les orientations du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche comme en témoigne le dispositif doctorants-conseils¹, le contrat doctoral², etc. Certaines entreprises commencent également à reconnaître les compétences spécifiques des docteurs. Dans son ouvrage³, « *Recruter des docteurs pour booster votre entreprise* », Carrias (2009) présente les compétences des docteurs comme un atout pour tout type d'entreprise (grand groupe, PME etc.) et dans tous les secteurs d'activité des entreprises : recherche et innovation, management, développement des offres de services, conseil, formation etc. Il présente ainsi onze « bonnes raisons d'embaucher un docteur » (p. 37-67). Sans entrer dans les détails de ces raisons, on peut retenir que la rigueur scientifique et méthodologique du docteur le « prédispose à mieux aborder la complexité⁴ et l'incertitude » (Carrias, 2009, p.40). L'expérience doctorale permet d'acquérir les compétences requises pour maîtriser les deux volets de la gestion d'un projet complexe : le volet opérationnel (élaborer un cahier des charges, planifier des expérimentations, respecter des délais, gérer des partenaires) et le volet stratégique (formaliser une problématique, définir des axes de travail et sélectionner les moyens à mettre en œuvre)⁵. Cette rigueur est également source de fiabilité dans les processus de prise de décision. L'esprit critique, la capacité du docteur à proposer de nouvelles méthodes de résolution de problèmes ainsi que sa créativité (inventivité) basée

1. Dispositif expérimental permettant à des doctorants d'effectuer des missions en entreprise parallèlement à la réalisation de leur thèse. Ce dispositif est à présent intégré dans le contrat doctoral sous forme de missions de conseil ou d'expertise pour les entreprises ou les collectivités publiques. (Voir site : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20185/doctorat.html#une-formation-doctorale-profondement-renovee-et-en-phase-avec-les-orientations-europeennes>)

2. Créé par décret du 23 avril 2009, le contrat doctoral remplace notamment les contrats d'allocataire de recherche et de moniteur de l'enseignement supérieur dont bénéficiaient de jeunes chercheurs engagés dans la préparation d'une thèse de doctorat. Ce nouveau contrat doctoral est un contrat unique et identique pour tous les établissements publics d'enseignement supérieur ou de recherche. Il apporte toutes les garanties sociales d'un vrai contrat de travail, conforme au droit public. De plus, l'employeur s'engage à apporter au doctorant contractuel l'encadrement et les formations nécessaires à l'accomplissement de ses missions ainsi qu'à assurer une préparation à l'insertion professionnelle. (Voir site : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20185/doctorat.html#une-formation-doctorale-profondement-renovee-et-en-phase-avec-les-orientations-europeennes>)

3. Préfacier par Laurence Pariso, présidente du MEDEF

4. La multitude et l'hétérogénéité des connaissances et des savoir-faire qu'exige la gestion d'un projet, le caractère parfois incertain du contexte, la gestion des situations critiques, la prise de risque, les contraintes de temps, la pression interne et externe, sont autant d'éléments qui permettent de caractériser la complexité.

5. Magazine Docteurs & Co (décembre 2007) <http://www.abg.asso.fr/Content/Editor/Documents/dc/dc-hs1-medef.pdf>

souvent sur des concepts très avancés, apportent une forte valeur ajoutée à la compétitivité de l'entreprise.

Peut-on pour autant généraliser ces marques de reconnaissance optimistes de la "valeur ajoutée" du doctorat et en conclure que les docteurs sont des professionnels compétents ?

Le Boterf (2006) utilise sept caractéristiques pour définir ce qu'est un professionnel compétent (p.23) :

- prendre en temps opportun des initiatives pertinentes dans des situations complexes, incertaines et inédites ;
- se distinguer par son intelligence des situations ;
- ne laisser échapper aucun détail important de la demande du client ou de la situation problème à traiter ;
- mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes tout en combinant et mobilisant des ressources personnelles appropriées dans des contextes particuliers ;
- coopérer de façon efficace et faire appel si nécessaire à d'autres ressources ;
- tirer régulièrement les leçons de l'expérience pour transposer et apprendre à apprendre ;
- agir en conformité avec une éthique de service par rapport à ses clients.

Pour faire face aux évolutions permanentes du contexte socioéconomique, les entreprises ont besoin de professionnels compétents et les individus doivent témoigner de leur portefeuille de compétences, de leur employabilité. Pour Le Boterf (2006), les compétences et l'adaptabilité à un poste de travail ne sont plus les questions centrales des stratégies de management. Le point stratégique des enjeux du marché du travail réside dans la « capacité de la personne à construire de nouvelles combinaisons de ressources pertinentes (savoirs, savoir-faire, raisonnements, etc.) [...] Défendre son employabilité, c'est non seulement argumenter sur ce qu'on sait faire mais aussi sur ce qu'on pourrait faire » (Boterf, 2006, p. 18).

L'expérience doctorale quelle que soit la discipline, si elle est vécue de façon rigoureuse, semble permettre aux jeunes docteurs d'acquérir les caractéristiques du professionnel compétent tel qu'il est présenté par Le Boterf (2006) même si certains axes restent à améliorer. Les docteurs auraient donc tous les atouts pour être ces professionnels

compétents dont les entreprises ont tant besoin pour faire face aux contraintes de la mondialisation. Mais ces derniers sont-ils conscients de leur professionnalisme ? Savent-ils en témoigner ?

L'expérience de l'Association Bernard Gregory (ABG) dans l'accompagnement des docteurs (depuis 30 ans) montre que cet exercice reste très complexe pour les docteurs ayant évolué uniquement dans le système académique. La formalisation de leur candidature pour le privé montre que le passage de l'univers doctoral à celui de l'entreprise privée ne se fait pas sans difficulté. Hormis les problèmes liés aux champs disciplinaires, à la concurrence des diplômés des écoles d'ingénieurs, ces jeunes ont une réelle difficulté à valoriser les acquis de l'expérience doctorale auprès d'un employeur potentiel en dehors du secteur public. En plus des obstacles objectifs ils sont donc confrontés à des difficultés majeures de développement de leurs « compétences pour s'orienter » (Guichard, 2010).

1.4 Aider les jeunes docteurs à développer des « compétences pour s'orienter » vers le privé

1.4.1 Le concept de « compétences pour s'orienter »

Les observations développées dans les chapitres précédents montrent que les difficultés d'insertion des jeunes docteurs dans le privé sont certes liées à des facteurs objectifs (capital social, capital de carrière et d'identités, conjoncture, champs disciplinaires, condition de préparation du doctorat etc.) mais pas seulement. Les éléments subjectifs (prédispositions du sujet, capacité de valorisation de ses compétences, confiance en soi, niveau d'information etc.) semblent jouer un rôle déterminant. Différentes analyses rapportées dans ce chapitre, notamment celles relatives aux facilités d'insertion des doctorants ayant bénéficié de la Convention (CIFRE), les analyses de Le Boterf (2006) sur le professionnalisme, montrent que l'employabilité¹ est une démarche qui nécessite un engagement personnel. C'est la capacité de l'individu à témoigner de son professionnalisme qui détermine sa position sur le marché de l'emploi. C'est ainsi que les doctorants CIFRE se distinguent des autres grâce à l'élaboration d'une stratégie d'insertion basée sur une

1. Employabilité est définie comme la représentation que l'individu a de lui-même et de ses compétences. « L'employabilité ne se réduit pas à l'adaptabilité à un poste de travail. Elle se définit moins par rapport à un emploi déterminé que par rapport à la capacité de la personne à construire de nouvelles combinaisons de ressources pertinentes (savoir, savoir faire, raisonnement etc.) par rapport à de nouveaux emplois ou de nouvelles situations de travail » (Le Boterf, 2006, p. 18).

meilleure connaissance de l'entreprise privée et une meilleure valorisation de leurs compétences. Ces remarques confirment l'importance des facteurs subjectifs dans le processus de reconversion des jeunes docteurs vers le secteur privé.

Pour faire face à cette situation de reconversion vers le privé, les jeunes docteurs doivent mobiliser des « compétences » qui se réfèrent à certains aspects subjectifs des concepts de capitaux de carrière et d'identités (Côté, 1996). Dans ses analyses, Côté montre que les atouts psychosociaux constituent une composante essentielle des facteurs de succès sur le « marché des identités » (Côté, 1996, pp. 425-426). Les activités, les interactions, les interlocutions que les individus mettent en œuvre dans les différents contextes de vie où ils interagissent jouent un rôle fondamental dans la construction de leurs « compétences pour s'orienter » Guichard (2010). Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V., et Pouyaud, J. (2008) observent des phénomènes analogues à partir d'une approche pluridisciplinaire (sociologique et psychologique) de la problématique de l'orientation au 21^e siècle. Face à un contexte socioéconomique continuellement en changement, « réfléchir à son orientation devient alors un questionnement individuel tout au long de la vie, une réflexion sur soi » (Dumora & al., p. 388).

Ces auteurs (Guichard, 2010 ; Dumora & al., 2008) insistent par ailleurs sur l'aide que les dispositifs de conseil en orientation peuvent apporter aux individus dans cette activité réflexive visant à développer leurs « compétences pour s'orienter ». Guichard (2010) met notamment l'accent sur les processus dialogiques et leur apport dans la construction de soi à l'occasion des interventions de conseil. Il développe ce point en montrant que l'interaction de conseil permet d'approfondir la question du « knowing why » (DeFillippi & Arthur, 1996). Le concept de « Knowing why » désigne le sens que prend, pour l'individu, tel ou tel engagement dans sa vie. Aider les individus à développer leur « compétences pour s'orienter » suppose donc de les engager dans une réflexion qui ne porte pas uniquement sur le parcours professionnel. Une telle démarche consiste à intégrer ce parcours dans une vie qui fasse sens pour l'individu. Ce qui est en question dans cette conception des interventions de conseil, c'est donc le « sens de soi », le sens de son existence nécessaire pour s'orienter.

Dans cette perspective, il apparaît nécessaire pour le jeune docteur qui cherche à s'orienter vers le secteur privé, de s'engager dans des activités réflexives visant à développer le sens de soi. Cette réflexivité devrait lui permettre de mettre en différentes perspectives futures ses expériences et d'en déterminer le sens : « s'orienter c'est d'abord construire certaine(s) mise(s) en perspective(s) de soi (de son présent, de ses différents présents) du point de vue de certaines anticipations de soi » (Guichard, 2010, p. 17).

Guichard résume ces différentes approches en soulignant que la « tâche s'orienter » dans les sociétés occidentales *postmodernes* consiste à savoir :

- formaliser ses compétences, c'est-à-dire être capable d'une attitude réflexive d'un certain type par rapport à ses activités ;
- repérer les opportunités qui se présentent, voire en créer, dans les différents contextes où il interagit, notamment dans un contexte professionnel (des opportunités en lien avec ses propres compétences) ;
- savoir placer, investir judicieusement, ces compétences : dans des projets (qui payent) et pas ceux (qui ne payent pas) ;
- définir et redéfinition ses objectifs majeurs, etc.

Les dispositifs de professionnalisation conçus et promus par l'Association Bernard Gregory (ABG) pour aider les jeunes docteurs dans leur orientation vers le secteur privé s'inscrivent dans cette perspective.

1.4.2 Les dispositifs de l'Association Bernard Gregory (ABG)

Les Doctoriales[®]

Les doctoriales sont des séminaires résidentiels¹ d'ouverture au monde de l'entreprise et de réflexion sur le projet professionnel. Une vingtaine de Doctoriales ont lieu chaque année. Y participent environ 1500 doctorants et 500 entreprises. Les Doctoriales s'adressent en priorité aux doctorants en milieu de thèse (2^e année en général). L'objectif de ces séminaires est de sensibiliser les doctorants à la réalité du monde professionnel et à l'intérêt de commencer très tôt pendant la thèse à s'occuper de leur insertion professionnelle.

1. Les doctoriales sont soutenus par le ministère et promus par l'ABG mais l'organisation concrète est à la charge de chaque université ou consortium d'universités et d'organismes.

Le « Nouveau Chapitre de la Thèse (NCT)[®] » : Valorisation des compétences, NCT

Le Nouveau Chapitre de la Thèse (NCT)[®] est un programme novateur et individualisé de valorisation des compétences, soutenu par le Ministère de l'Enseignement Supérieur. Ce dispositif conduit les doctorants (généralement en milieu de 3ème année) à regarder leur thèse non plus uniquement comme un sujet scientifique mais comme une expérience personnelle et professionnelle ; comme un véritable projet dont ils ont dû gérer tout ou partie des tenants et aboutissants et qui leur a permis de développer de nombreuses compétences. Il est promu et géré par l'Association Bernard Gregory (ABG) mais son organisation et sa mise en œuvre sont fédérées par les écoles doctorales ou d'autres organisateurs locaux. C'est un accompagnement semi - individuel qui est proposé aux doctorants sur une période de deux à trois mois. Il est assuré par des professionnels des ressources humaines extérieurs au monde universitaire.

Ce dispositif d'accompagnement individualisé et personnalisé est destiné aux doctorants de toutes disciplines susceptibles de soutenir leur thèse dans l'année en cours. L'objectif est d'amener le doctorant à savoir présenter les enjeux scientifiques et socio-économiques de ses recherches et à communiquer sur ses compétences professionnelles. Il est accompagné par un « mentor », consultant en ressources humaines, spécialiste du recrutement des cadres, agréé par l'ABG.

L'exercice consiste :

- à réfléchir sur le cadre général et les enjeux des recherches conduites pendant le doctorat et à en faire une présentation succincte ;
- à "contextualiser" cette recherche : la place de la thèse dans le projet global de l'équipe, sa position au regard de la concurrence publique, privée ou internationale ;
- à identifier les compétences scientifiques, techniques et humaines développées pour mener à bien ce projet de recherche ;
- à commencer la construction de son réseau : l'équipe de recherche, les partenaires, les réseaux scientifiques, socio-économiques, etc.
- à réfléchir sur ses motivations : les raisons de l'orientation vers un doctorat, les raisons du choix du sujet de recherche ;
- à analyser l'expérience doctorale comme une expérience professionnelle de gestion de projet : évaluation des facteurs de succès et de risques, stratégies de maîtrise des risques envisagées, choix des partenaires nationaux ou internationaux, contribution à

la mobilisation de financements externes à l'équipe, gestion des aspects contractuels (confidentialité, propriété industrielle et intellectuelle, éthique), estimation et prise en charge du coût de votre projet ;

- à évaluer les résultats et l'impact de ses travaux de recherche ;
- à identifier au moins deux pistes (préciser les fonctions, secteurs d'activité et des exemples d'entreprises).

A l'issue de l'exercice le doctorant doit rédiger un document de synthèse d'une dizaine de page.

L'Autoévaluation[®]

Ce dispositif est inspiré du « Skills record for graduate students ». Il permet aux doctorants d'objectiver les compétences acquises et à acquérir, non seulement au cours du doctorat, mais aussi d'anticiper une situation professionnelle future et de s'inscrire dans une démarche de bilan de compétences. En ce sens, il repose sur le principe d'un travail individualisé complémentaire à la participation à d'autres formations, plus collectives, proposées par les Ecoles Doctorales.

Les ateliers « se présenter dans le privé »

L'ABG a proposé ces ateliers de trois demi-journées (jusqu'en 2008) aux jeunes docteurs en recherche d'emploi dans le privé. Leur objectif est de préparer ces jeunes à faire face à la transition entre leur mode de vie académique et le monde de l'entreprise. Cet atelier leur permet d'analyser les règles du processus de recrutement, de comprendre les attentes des recruteurs, les besoins des entreprises et de se créer une stratégie adéquate d'adaptation à ce marché du travail.

Ces dispositifs sont maintenant largement repris dans leur esprit et ont inspiré un certain nombre d'universités et d'écoles doctorales qui mettent en place des actions de professionnalisation ouvertes à leurs doctorants. Malheureusement, même quand elles existent, ces formations sont encore insuffisamment fréquentées : en 2007, L'ABG estimait à environ 2000 doctorants par an le nombre de ceux qui participent aux formations les plus significatives : les Doctoriales et le Nouveau Chapitre de la Thèse, sur un total d'environ 60000 doctorants¹. Ce constat montre que le docteur, tout comme l'environnement

1. Chiffres du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20185/doctorat.html>)

académique dans lequel il évolue, sont encore peu sensibles aux préoccupations de professionnalisation du doctorat. Ce qui constitue un frein puissant à la reconversion que nécessite le passage du doctorat à l'emploi dans le privé, quand les circonstances obligent le jeune docteur à envisager d'autres pistes professionnelles que celles académiques ou publiques.

Les enquêtes réalisées régulièrement par l'ABG auprès des docteurs inscrits dans sa CVthèque (qui ont tous été reçus par un conseiller au minimum pour la construction de leur CV) et de ceux ayant bénéficié du dispositif « Valorisation des compétences, NCT[®] », donnent quelques indications sur l'impact des activités de cette structure en matière d'aide au développement des compétences des docteurs pour s'orienter vers le secteur privé.

La grande majorité des participants à ces différentes activités de professionnalisation perçoit très positivement l'accompagnement reçu. A titre d'illustration, dans le rapport annuel de 2009¹ sur le NCT[®], il est mentionné un taux de satisfaction de 87%. Ce taux est considéré comme « stable d'une année sur l'autre² ». Ce rapport souligne également l'impact du dispositif NCT sur les stratégies d'élaboration de l'insertion professionnelle : 84% des participants estiment que l'exercice les prépare à la rédaction de leurs CV et pour 92 %, le NCT les aide à se préparer aux futurs entretiens d'embauche (ABG, Bilan de la campagne NCT, 2009).

Dans leurs commentaires sur les apports de l'exercice, ces doctorants insistent sur le renforcement de la confiance en soi, la découverte des compétences qu'ils ont pu développer pendant les années de préparation du doctorat et la transférabilité de ces compétences.

Par ailleurs, une étude réalisée sur ce dispositif en 2007, sur un échantillon de 400 docteurs ayant participé au NCT[®] (entre 2002 et 2006), montre que ces docteurs ont un taux d'insertion très élevé et ceci dans un délai très court. En effet, il ressort de cette étude que 80% de ces jeunes docteurs ont obtenu un emploi en moins de six mois, dont 61 % avant ou immédiatement après leur soutenance (voir figure 3). A titre indicatif, l'étude réalisée par le

1. Document interne ABG : rapport d'activité 2009

2. Ce dispositif de Valorisation des compétences, NCT a été créé en 2000

CEREQ, sur les trajectoires des jeunes docteurs diplômés en 2004 (Giret & Calmand, 2009), montre un taux d'accès rapide à l'emploi de 49% (tout secteur et tout type de contrat confondu). Le délai de référence est compris entre un mois et deux ans (voir figure 4).

Pour ce qui concerne la stabilisation dans l'emploi (l'accès à un contrat à durée indéterminé) et le secteur d'activité, l'étude sur les docteurs ayant participé au NCT montre que 33% de ceux qui sont en emploi travaillent dans le secteur privé dont 63% avec un contrat à durée indéterminé (CDI). Parmi ceux-ci 72% travaille dans le domaine de la recherche soit 21% de l'ensemble de la population concernée (voir tableau 3). Dans les données du CEREQ, les docteurs ayant une trajectoire d'accès rapide à la recherche privée de façon stable (CDI) est de 7% (voir figure 4).

Figure 3 – Secteur d'activité de l'employeur

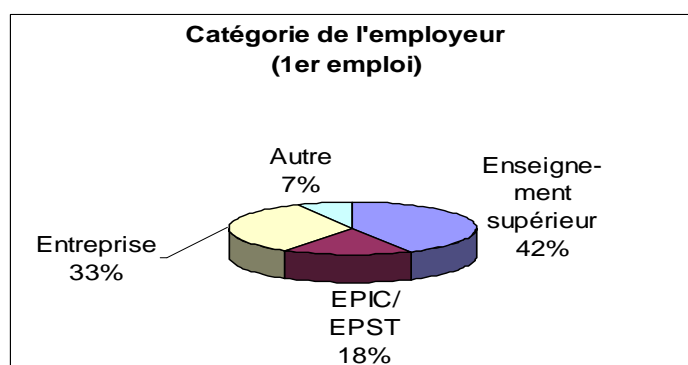


Figure extrait de : Enquête de Suivi d'insertion professionnelle des candidats NCT 2002-2006

Tableau 3 – Répartition par secteur d'activité et type du premier contrat

	privé	public
CDD	37%	92%
CDI	63%	8%
Total	100	100
	n=105	n=202

Tableau extrait de : Enquête de Suivi d'insertion professionnelle des candidats NCT 2002-2006

Figure 4 – Répartition des trajectoires des docteurs "génération 2004"

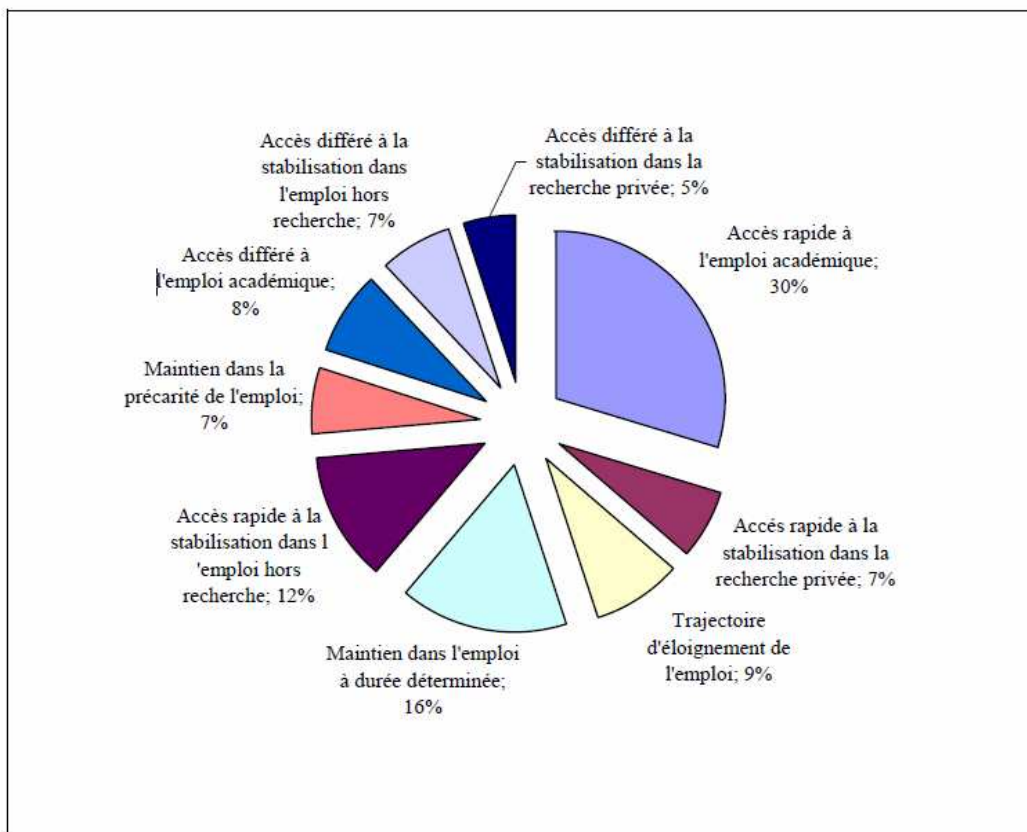


Figure extrait de : Giret, J.-F., & Calmand, J. (2009). Rapport final sur l'insertion des docteurs issus de la génération 2004. Marseille : CEREQ.

1.5 Conclusion des approches socioéconomiques de l'insertion des docteurs dans le secteur privé

Les données chiffrées (études du CEREQ, du Centre d'analyse stratégique, rapports ministériels sur l'état de la recherche etc.) présentées dans la première partie de ce chapitre montrent la particularité de la situation des jeunes docteurs sur le marché du travail. Avec le taux de chômage le plus élevé parmi les hauts diplômés de l'enseignement supérieur (Niveau de formation supérieur ou égal à Bac+5 : master2 professionnel, diplômés d'écoles d'ingénieurs ou de commerces etc.), les docteurs sont confrontés à des difficultés d'insertion majeures. Nous avons vu à travers l'analyse sociologique de cette situation (Ghanem, 2007), que l'environnement académique induit a priori une socialisation professionnelle, des habits de chercheur qui peuvent être dissonants avec l'organisation du travail dans le secteur privé. Ce facteur majeur, n'est toutefois pas le seul élément explicatif. Nous avons notamment souligné l'impact du capital social et économique qui positionne les jeunes docteurs, sur le marché de l'emploi dans le secteur privé, en situation de concurrence nettement défavorable par rapport aux ingénieurs.

L'analyse du contexte socioéconomique, des besoins des entreprises privées et leurs stratégies de management (Tarondeau, 1999 ; Barbier, 2000 ; Hetzel, 2006 ; Le Boterf, 2006 ; Baty-Sorel, 2009 ; Carrias, 2009, etc.) a permis de mettre en évidence les limites mais aussi les atouts de la formation doctorale pour aider les entreprises à faire face aux défis de la mondialisation. Certaines entreprises semblent percevoir le rôle déterminant que pourraient jouer les docteurs dans l'optimisation de leurs stratégies d'innovation et de compétitivité si l'on en croit la légère croissance des débouchés professionnels des docteurs dans la recherche privée. Le secteur privé commence donc à s'ouvrir aux docteurs mais les recherches de Ghanem (2007) ainsi que les études du CEREQ et du Centre d'Analyse Stratégique etc. soulignent l'insuffisance voire l'inexistence d'initiatives chez les docteurs pour conquérir ce nouveau marché. Ces observations nous ont amenés à nous interroger sur la capacité de l'enseignement supérieur, notamment la formation doctorale à fournir au marché de l'emploi des professionnels compétents.

Nous avons alors recentré notre réflexion sur le développement des « compétences pour s'orienter » (Guichard, 2010). Ce qui nous a permis d'identifier certains facteurs subjectifs

qui sont déterminants pour une reconversion réussie (des jeunes docteurs) vers le secteur privé. La présentation des dispositifs de professionnalisation de l'ABG et l'aide qu'elle apporte aux docteurs dans l'élaboration d'une certaine consonance entre leurs habitus de chercheur et les exigences du monde socioéconomique a permis d'étayer ces arguments.

Nous pouvons déduire de ces différentes approches et observations, que la reconversion des jeunes docteurs vers le secteur privé n'est pas une simple question de transfert de compétences. Indépendamment des limites objectives liées à la faiblesse de leur capital social, la reconversion "forcée" et souvent non préparée, de ces jeunes, renvoie à la complexité des processus de transformations identitaires auxquels l'individu est confronté face à tout changement prévu ou imprévu qui intervient dans sa vie. Ces situations de changement sont généralement analysées sous le concept de « transition ». Pour étudier la problématique du passage de l'expérience doctorale à l'emploi dans le secteur privé et les processus psychologiques sous-jacents aux transformations que cette reconversion nécessite, il nous semble indispensable de comprendre le phénomène des transitions, l'analyse qui en est faite en psychologie de l'orientation et les processus de personnalisation nécessaires pour y faire face. C'est l'objet du prochain chapitre.

2 TRANSITION ET PERSONNALISATION

2.1 Le concept de transition en psychologie

En psychologie de l'orientation, la notion de transition se rapporte à des moments de passage dans la vie personnelle et professionnelle des individus (l'entrée dans la vie active, la sortie de l'école, etc.), des changements induits par des événements (attendus, inattendus, attendus mais non advenus, etc.), des transformations du contexte (évolutions technologiques, économiques, sociales, organisationnelles, etc.). Le terme transition désigne ainsi, tout changement ou toute transformation qui marque la vie de l'individu et l'affecte positivement ou négativement.

Dans sa thèse, Pouyaud (2008) propose une vision complémentaire de trois paradigmes qui permettent, selon lui, de rendre compte du phénomène des transitions : la transition comme développement – la transition comme crise – la transition comme mouvement.

Le paradigme de la transition comme développement fait référence aux travaux américains qualifiés d'approches du « cours de la vie » (Guichard & Huteau, 2005). Il s'agit notamment du modèle des stades du « cycle de vie » de Havighurst, celui de « structure de vie » de Levinson, ainsi que les travaux de Super sur le « développement de carrière » centré sur la notion de « concept de soi ». Ces courants présentent le développement de l'individu comme une succession ordonnée et normalisée de différentes grandes étapes. Le passage d'une étape à l'autre étant considéré comme une phase de transition (Guichard & Huteau, 2005).

Le paradigme de la transition comme crise se focalise sur la description et l'analyse des situations de transition comme des ruptures, des discontinuités qui se manifestent dans la vie de l'adulte par des événements attendus ou inattendus auxquels celui-ci doit faire face. Ce paradigme traite donc des modes de réaction de l'individu mais aussi des ressources sur lesquelles il peut compter (les soutiens) et qui peuvent l'aider à faire face à la situation problématique.

Le paradigme de la transition comme mouvement concerne les transitions écologiques définies par Urie Bronfenbrenner comme « des modifications de la position d'une personne

dans l'environnement écologique à la suite d'un changement de rôle ou de cadre contextuel ou des deux » (Guichard & Huteau, 2007, p. 431). Il s'agit d'une description du contexte en système de contextes enchâssés et en interrelation : une action réciproque de l'individu et de l'environnement centrée sur les changements (échanges) de rôles tenus dans le système de contextes (Pouyaud, 2008).

Pouyaud (2008) montre dans son analyse les points communs et les divergences entre ces trois paradigmes des transitions. Parmi les points de divergence, il mentionne notamment ceux relatifs à la représentation du processus des transitions :

- dans le paradigme de la transition comme développement, la transition est présentée comme un processus de "maturation" « unidirectionnelle », prévisible ;
- dans le paradigme de la transition comme crise, la transition est perçue comme un processus de progression ou de régression. Elle a un aspect imprévisible ;
- dans le paradigme de la transition comme mouvement, la transition est un « aller et retour perpétuel » nécessitant de la part de l'individu une flexibilité (dans certains cas : un remaniement identitaire). Elle a un aspect imprévisible.

Tableau 4 – Paradigme des transitions selon Pouyaud (2008)

Transitions		
Processus adaptatif /Changement de "rôle"/Intrication sociale et psychologique		
Paradigmes		
Développement (Maturation)	Crise	Mouvement
Transition normative	Transition Événementielle	Transition écologique
Passage d'une structure à une autre ; Notion de tâches développementales ; Changement de rôle dans différents contextes de vie ; Importance du choix professionnel dans le développement à l'adolescence ; Transition « unidirectionnelle », prévisible.	Centré sur la perception de l'individu et l'impact de l'événement pour l'individu ; Permet une description, une analyse des situations de transition, différentes pour chaque individu ; Idée de soutien pour faire face à une situation problématique ; Transition comme progression ou régression, imprévue.	Centré sur la notion de développement écologique ; Description du contexte en système de contextes enchâssés et en interrelation ; Interactionnisme, action réciproque de l'individu et de l'environnement ; Centré sur les changements (échanges) de rôles tenus dans le système de contextes ; Transition comme « aller et retour perpétuel » ou imprévue.

Tableau extrait de : Pouyaud, J. (2008). Transitions, Construction de soi et Développement Vocationnel : l'exemple des collégiens s'orientant en lycée professionnel. Thèse de doctorat, CNAM, Paris.

Dans le contexte socioéconomique postmoderne, concevoir la transition comme processus développemental linéaire et prévisible tend à devenir inopérant. Le caractère linéaire et prévisible du développement semble être remis en cause par l'incertitude qui caractérise les parcours de vie. Riverin-Simard D. (1996) parle de « chaos vocationnel ». Cette auteure montre dans ces travaux que la vie de l'adulte se construit dans un état constant d'instabilité. Dans ce contexte incertain (Palmade, 2003), les approches théoriques de la transition n'établissent plus de liens essentiels entre la transition et les âges de la vie. Cette notion est partiellement déconnectée de l'idée d'une vie marquée par des étapes qu'il faut franchir à des moments socialement, psychologiquement ou biologiquement déterminés. Les transitions sont alors vues comme des « événements » aléatoires, souvent imprévus, affectant les diverses sphères de l'existence et marquant profondément la vie de l'individu.

De telles orientations amènent à considérer l'individu comme un être en perpétuel état de transformation : « il évolue, involue, compense et c'est ce que nous décrit aujourd'hui la psychologie du développement tout au long de la vie entière (life span developmental psychology)» (Bidaud, 2004). Dans cette perspective, la notion de développement prend un autre sens qui se rapproche des orientations théoriques que Vygotski (1997) donne à ce concept.

Dans ses travaux, cet auteur montre que le développement ne peut pas être considéré comme un processus de maturation de l'existant, ni comme une genèse mais comme une histoire, une transformation et, plus précisément, un jeu imprédictible entre ce que l'on a déjà vécu et ce l'on doit encore vivre. C'est la transformation possible ou impossible de l'expérience vécue comme moyens de développement de nouvelles expériences. Cette conception de l'individu recouvre toute la complexité de la construction de soi tout au long de la vie : « un processus dialectique complexe, caractérisé par une périodicité elle-même complexe, une disproportion dans le développement des fonctions considérées isolément, des métamorphoses ou des transformations qualitatives de formes en d'autres, un complexe entrelacs de processus d'évolution et d'involution, de complexes entrecroisements des facteurs internes et externes, une complexe succession d'adaptations et de victoires remportées sur les difficultés » (Vygotski cité par Clot, 1999/2002, p. 259). Selon Vygotski, le développement est un processus interminable, un mouvement dont le moteur est « la lutte des contraires » (Clot 1999/2002, p. 296). Cette perspective nous propose toute une autre

lecture de la transition : un processus de transformation continue non linéaire et imprévisible. Les approches des transitions que nous proposons de développer s'inscrivent dans cette perspective.

2.1.1 Transitions comme remaniements personnels

2.1.1.1 Les transitions psychosociales (C. Murray Parkes)

La présentation du concept de transition psychosociale tel qu'il est défini par Murray Parkes, nécessite une précision préalable des deux notions clés sur lesquelles repose cette définition : « l'espace de vie » et les « présomptions sur le monde ».

- « L'espace de vie » désigne l'ensemble des phénomènes qui jouent un rôle dans la vie de l'individu. C'est tout ce qui détermine ses conduites : ses souvenirs du passé, l'environnement dans lequel il évolue, ses interactions avec les autres, sa perception de cet environnement et du monde etc. C'est « tous les événements susceptibles de déterminer les comportements de quelqu'un : tout ce qu'il faut connaître pour rendre compte de sa conduite, dans un contexte donné, à un moment donné » (Guichard & Huteau, 2005, p.48).
- Les « présomptions sur le monde » renvoient à la façon dont l'individu se représente son existence, toutes ses connaissances et croyances : « ses interprétations du passé, ses attentes relatives au futur, ses projets et ses préjugés. Ces représentations incluent non seulement le modèle du monde tel qu'il est perçu par l'individu, mais aussi des modèles du monde qu'il estime probables, idéaux ou redoutés. » (Guichard & Huteau, 2007, p. 432).

Les transitions psychosociales sont liées à des bouleversements qui surviennent dans les « présomptions sur le monde » suite à un événement dans « l'espace de vie ». Murray Parkes définit ces transitions comme étant des « changements majeurs dans l'espace de vie [life space], advenant dans une période de temps relativement courte, mais ayant des effets durables et affectant une bonne partie des présomptions de l'individu sur le monde [assumptive world] » (Guichard & Huteau, 2005, p.48).

Les transitions psychosociales peuvent donc être la conséquence d'événements négatifs comme positifs dans différents domaines de la vie de l'individu : ses relations personnelles (mariage, naissance, décès...), son environnement quotidien (déménagement...), ses

capacités physiques et mentales (qui peuvent être transformées suite à un accident), ses rôles et statuts (perte d'un emploi), etc.

La survenue de ces événements conduit l'individu à « restructurer sa vision du monde » (Guichard & Huteau, 2007, p. 432). Cette activité de reconstruction de soi implique des transformations aussi bien dans *l'espace de vie* que dans les *présomptions sur le monde*. En effet, les modifications de la conception et de la perception du monde, induites par la situation de transition, nécessitent aussi une reconsidération de la façon dont l'individu conçoit son existence, ses attentes, ses projets, ses anticipations, qu'elles soient désirées ou redoutées.

2.1.1.2 L'analyse des transitions (Nancy Schlossberg)

L'approche de Schlossberg (1995, 2005) s'inspire des travaux de Richard Lazarus et de Suzan Folkman (1984) sur le stress et le coping : l'analyse de la manière dont l'individu fait face aux situations stressantes. L'objectif de Schlossberg est donc de comprendre les facteurs et processus en jeu dans une situation de transition pour aider au mieux les individus à y faire face. Schlossberg considère comme une transition, « tout événement qui, par sa présence ou son absence affecte de manière notable le quotidien d'un individu : ses relations, ses routines, ses croyances, ses rôles » (Schlossberg, citée par, Guichard & Huteau 2005, p. 50). Elle distingue trois types de transitions :

- les « transitions anticipées » qui font référence à des événements prévus et programmés (le passage de l'école à l'emploi, le mariage, la retraite, etc.) ;
- les « transitions imprévues » qui sont liées à des événements qu'on n'attendait pas (accident, licenciement, promotion etc.) ;
- les « non-event transitions » qui sont des « transitions par manque d'un événement ». Ces transitions se rapportent à un événement attendu mais qui ne se produit pas. Ce troisième type de transitions peut avoir des caractéristiques différentes en fonction de l'événement qui la provoque :
 - quand l'événement concerne directement la personne (un échec...), la transition est qualifiée de « personnelle » ;
 - lorsque la personne est affectée par ce qui est arrivé à un proche, on parle de transition « par ricochet » ;

- la transition peut aussi être la conséquence d'un autre événement, elle est considérée dans ce cas comme « résultante » ;
- une attitude d'attente que l'événement non advenu se produise, est qualifiée de transition « différée ».

Selon Schlossberg, face à une situation de transition, l'individu passe d'abord par une première phase caractérisée par *l'envahissement*. Viennent ensuite l'étape de la *perturbation* et enfin la phase de *l'intégration* où il essaye de faire face à la situation. Pour l'aider dans ce processus de recherche de solution, il est essentiel de savoir analyser le cours d'une transition afin de mieux comprendre les phénomènes en jeu. Schlossberg part de ce postulat pour construire son analyse des transitions. Elle commence par s'intéresser au concept même de transition et essaie de comprendre l'impact des changements que ce phénomène produit dans les « rôles, relations, routines et représentations » des individus. Elle montre ainsi que la réaction de l'individu, ses conduites « d'ajustement et de synthèses psychologiques » dépendent et varient en intensité et en durée, en fonction du nombre des changements et de leur importance. Elle souligne ensuite qu'au cours des transitions, les attitudes et les représentations des individus changent : il y a un abandon progressif de certains rôles, relations, routines pour en adopter d'autres. Elle montre également qu'il y a des différences interindividuelles quant à la manière de faire face à des transitions en apparence semblables (Schlossberg, 1995). Ces différences dans les modes de réaction peuvent être aussi intra-individuelles face à des transitions de nature différente. Schlossberg explique ces variations dans les modes de réaction par la présence de « facteurs - facilitant ou constituant des obstacles – en jeu dans la transition concernée » (Guichard & Huteau 2005, p. 51). Ces facteurs se rapportent à la Situation, au Soi, aux Soutiens et aux Stratégies : *les quatre S*.

La *Situation* désigne l'ensemble des circonstances dans lesquelles advient la transition : l'événement déclenchant, les expériences antérieures de transitions semblables, d'autres sources de stress, la période, etc.

Le *Soi* se réfère aux caractéristiques personnelles et aux ressources psychologiques de la personne. Il s'agit d'une analyse de l'intensité de l'impact de la situation sur la vie de la

personne : Comment est-elle armée pour faire face à la situation ? De quelles ressources dispose-t-elle ?

Les *Soutiens* se rapportent à toutes les aides dont la personne peut bénéficier. C'est l'ensemble des conditions qui entourent et influencent les dimensions personnelles : les proches (famille, amis...), les institutions et associations, les options environnementales, les possibilités d'emploi ou de formation objectivement offertes.

Les *Stratégies* font appel aux différentes manières dont la personne affronte son problème : tente-t-elle d'exercer un contrôle sur la situation ? Quelle signification donne-t-elle au problème ? Tente-t-elle de modifier la situation, de réduire l'ampleur du problème ? Où est-elle dans le déni de la réalité ? Quelles sont ses habiletés à prendre des décisions, à s'adapter aux situations nouvelles, à rechercher un emploi ou à entreprendre une formation ?

Schlossberg propose une approche structurée et pragmatique fondée sur le principe selon lequel la structure des transitions reste stable quel que soit le type de transition. Elle note par ailleurs que les différences interindividuelles n'ont aucune influence sur cette structure. Ainsi, pour aider les individus à identifier les ressources dont ils disposent pour faire face à la transition, il faut procéder dans la pratique du conseil, à une analyse approfondie de ces quatre facteurs qui déterminent la structure des transitions. Dans son approche, Schlossberg insiste sur l'importance d'une bonne connaissance de la façon dont l'individu vit et perçoit sa situation.

2.1.2 Transitions comme changements contextuels

Urie Bronfenbrenner souligne l'importance des transitions déterminées par les changements contextuels et les passages d'un contexte à un autre. Il propose le concept de « transitions écologiques » pour étudier ces phénomènes. « Une transition écologique se produit chaque fois que la position d'une personne dans l'environnement écologique est modifiée par suite d'un changement de rôle ou de cadre contextuel ou les deux » (Bronfenbrenner, 1979, p. 26). Cet auteur distingue quatre niveaux de contextes qu'il présente comme un emboîtement de structures concentriques en interrelations : les microsystèmes, les mésosystèmes, les exosystèmes, le macrosystème :

- le microsystème constitue un « ensemble structuré d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles, vécus par la personne dans un lieu déterminé ayant certaines caractéristiques physiques et matérielles ». (Bronfenbrenner, 1976, p. 22 ; cité par Vondracek, Lerner et Schulenberg, 1986, p. 47) ;
- le mésosystème est un « ensemble d'interrelations entre deux ou plusieurs milieux ou cadres (settings) différents, dans lesquels participe activement l'individu en développement » (Bronfenbrenner, 1976, p. 209 ; cité par Vondracek et al., 1986, p.57). Les relations mésosystémiques jouent – par elles-mêmes – un rôle dans la construction de l'individu et dans ses projections dans l'avenir ;
- les exosystèmes sont des « contextes dans lesquels l'individu en développement ne participe pas activement, mais dans lesquels se produisent des événements qui affectent (ou qui peuvent être affectés par) ce qui se passe dans des contextes dans lesquels il se trouve » (Bronfenbrenner, 1976, p. 24 ; cité par Vondracek, Lerner et Schulenberg, 1986, p. 59) ;
- le macrosystème désigne la « consistance – observable dans une culture ou subculture déterminée – de la forme et du contenu de ses constituants – micro-, méso- et exosystèmes – tout comme des systèmes de croyance et des idéologies sur lesquels se fonde cette consistance » (Bronfenbrenner, 1976, p. 258 ; cité par Vondracek, Lerner et Schulenberg, 1986, p. 62).

La dynamique de ces systèmes fait que des changements d'un niveau influencent et sont influencés par ceux qui se produisent à d'autres niveaux. Ces transitions obligent l'individu à entrer dans un processus de remaniement identitaire pour trouver le « bon ajustement réciproque » avec ses contextes.

Dans cette perspective théorique, la problématique de l'orientation des jeunes docteurs vers le secteur privé peut être présentée comme une transition écologique. Le passage du microcosme universitaire, de l'univers doctoral à celui de l'entreprise privée, constitue des changements de contextes qui entraînent un bouleversement des repères du jeune docteur : ses manières antérieures de se représenter les choses, le monde, ses tâches, son quotidien dans un laboratoire, une équipe de recherche, etc.

Ces changements de contextes touchent également le système des valeurs. Dans la situation des jeunes docteurs en reconversion vers le secteur privé, il peut y avoir une inadéquation, dans certains cas, entre les deux contextes. L'habitus du jeune docteur (pour reprendre le concept de Bourdieu), marqué par la recherche fondamentale, peut se révéler dissonant par rapport au monde de l'entreprise privée. Dans cette situation, le processus de transition amène le jeune docteur à revoir son système de valeurs, à se construire de nouveaux répertoires de rôles, de nouveaux modèles d'actions, à restructurer ses représentations de soi de manière à construire une certaine congruence entre ces deux contextes.

Dans cette perspective, la transition se réfère aux relations – réelles ou représentées – que le jeune docteur est amené à établir entre ces deux contextes. La question fondamentale étant de parvenir à une certaine synthèse personnelle de ces deux environnements.

▪ **Conclusion**

La situation de transition amène l'individu à reconsidérer ses souvenirs, ses anticipations en réorganisant ses comportements pour mieux s'adapter à sa nouvelle situation et/ou la transformer. Faire face à une transition, c'est donc affronter les déséquilibres induits par des changements internes et externes dans le processus de construction de soi. Ces changements engendrent des tensions et des conflits dans le fonctionnement des structures psychiques et dans leur rapport avec les structures sociales.

Malgré leur intérêt, les analyses proposées par Parkes, Schlossberg et Bronfenbrenner nous renseignent peu sur les processus de changement et de restructuration de soi qu'impliquent les situations de transition. Ces approches ne proposent pas d'assises théoriques aux facteurs et processus de construction de soi en jeu dans les situations de transition. Nous pouvons nous interroger notamment sur la manière dont l'individu restructure sa vision du monde et de lui-même pour faire face à aux transitions.

Les travaux de Malrieu sur le processus de personnalisation apportent des éléments de réponse théoriques et empiriques à cette interrogation. Nous proposons donc de poursuivre notre réflexion par les analyses de cet auteur. Il développe à travers le concept de

personnalisation et de subjectivation, les processus en oeuvre dans la construction et les remaniements identitaires qu'impliquent les situations de transition.

2.2 Faire face aux transitions, un processus de personnalisation

2.2.1 Personnalisation et subjectivation

Malrieu aborde la question des facteurs et processus en œuvre dans la construction de soi tout au long de la vie à travers deux concepts clés : celui de personnalisation et celui de subjectivation. Il fonde son investigation sur l'analyse de certains écrits ou dires intimes (les histoires de vie, les journaux intimes). Selon cet auteur, ces documents autobiographiques constituent les données les mieux indiquées pour rendre compte des processus de personnalisation. D'après l'analyse de Malrieu, le sens des choix implique cinq éléments (Malrieu, 2003, p. 16).

- 1) La recherche de soi en l'autre : l'individu prend conscience des contradictions entre les différentes orientations données à sa vie en les mettant en rapport avec celles des autres.
- 2) Le recours aux dialogues, à la confrontation des expériences, à la révision continue des premières évaluations. Dans la relation avec autrui, le dialogue, l'individu est amené à se représenter du point de vue de l'autre. Ce qui produit chez lui une prise de conscience, un processus de réflexion sur soi.
- 3) Ce processus réflexif amène l'individu à adopter différentes stratégies en référence à ses systèmes de valeurs pour « créer un projet de vie. C'est grâce à ces stratégies qu'il créera des solutions pour faire face aux différentes situations auxquelles il est confronté.
- 4) Ce projet de soi est créé et réévalué en permanence en référence à des valeurs supérieures, à l'expérience individuelle et collective et à un avenir.
- 5) Cette mise en projet de soi implique une auto-orientation dans le temps : prise de conscience progressive de la dépendance de l'avenir à l'égard du présent et des expériences passées.

Malrieu propose ainsi une analyse approfondie des mécanismes par lesquels l'individu attribue du sens à ses expériences. Il montre que la question du sens ne se limite pas à une réflexion philosophique mais constitue un objet d'étude fondamental en psychologie. En effet, l'étude des conduites étant l'objet de la psychologie, celle des déterminants organiques, sociaux, culturels des processus par lesquels l'individu « s'instaure en sujet » en constitue un aspect fondamental.

Il convient d'apporter ici quelques précisions sur la distinction entre le concept de personnalisation et celui de personnalité. Selon Malrieu, la personnalité renvoie à une coordination des différentes activités d'adaptation suscitée par les besoins, les incitations sociales, les désirs formés dans l'histoire individuelle (p. 9). Guichard (2004b) précise que la personnalité se rapporte à une « unité d'habitudes » (p. 21). Quant à la personnalisation, elle fait référence à l'interrogation de l'individu sur le sens de ses conduites d'adaptation. C'est le processus par lequel celui-ci acquiert des potentialités nouvelles grâce à une activité de restructuration, de reconstruction des « acquis anciens ». Ces processus par lesquels l'individu donne sens à ses conduites impliquent, toutes les structures du milieu, les situations, les activités. C'est un processus de régulation qui s'effectue sous le contrôle des valeurs : de celles que l'on avait adoptées, lesquelles faut-il conserver ? Et par quoi remplacer celles que l'on juge source d'aliénation ?

Pour répondre à ses interrogations, « les systèmes de coordination qui constituaient la structure de la personnalité se révèlent insuffisants. Le sujet, au travers d'une crise, se met à distance de ses conduites, et cherche à formuler les problèmes qui se posent à lui, à les objectiver au-delà du sentiment d'inaccomplissement qu'il ressent » (Malrieu, 2003, p. 10). Pour faire face à une situation de transition, l'individu évalue chacune de ses entreprises en la regardant du point de vue des autres, détecte les conflits ou les convergences pour inventer les nouveaux milieux, les œuvres neuves, qui lui permettent de renouveler ses propres structures. Malrieu part ainsi de la représentation de l'individu pour analyser les processus à la base de la personnalisation ainsi que les « déterminants exogènes » de ces processus.

A travers l'analyse critique de trois récits¹ autobiographiques portant sur les événements marquant le cours de la vie de leurs auteurs, Malrieu examine la nature de ces liens entre subjectivation et personnalisation. Il montre que la subjectivation se rapporte aux mécanismes par lesquels l'individu se perçoit du point de vue de l'autre. Ce principe repose sur les valeurs fondamentales que l'individu se construit depuis sa naissance, sous l'influence des adultes. C'est un processus fondé à la fois sur le rapport à autrui qui constitue une référence ou un objet d'opposition, mais aussi, sur une mise en perspective de

1. Joselyne François (roman), Herbert George Wells (autobiographie), Annie Ernaux (récit)

soi. En effet, dès l'enfance, les individus se développent sous l'influence du milieu mais dans un processus actif d'intégration et de transformation des ressources et des incidences de ce milieu. Ils se construisent ainsi à travers « des actes à visées d'autonomie et de dépassement qui donneront valeurs et sens à leurs expériences de vie et les construiront en tant que personnes » (Baubion-Broye, 1998, p. 8).

Le processus de personnalisation est donc intrinsèquement lié à celui de la subjectivation. Ce qui permet de comprendre la dynamique du processus de construction de soi tout au long de la vie dans la mesure où, le fait de « se faire soi » repose sur l'acquisition permanente de nouvelles potentialités en rapport étroit avec l'intériorisation des valeurs et les dialogues intra et inter suscités par ce processus. « Personnalisation et subjectivation peuvent être considérées comme un seul et même phénomène – le processus de se faire soi – saisi d'une part, comme dynamique du sujet se faisant, et d'autre part, en référence aux autres par rapport auxquels il se fait » (Guichard 2004a p. 3).

Dans cette perspective, faire face à la transition ne consiste pas en un simple ajustement de la personne à son environnement mais à la mise en œuvre de stratégies de reconstruction active des valeurs, des modes de rapports à soi, à autrui, à son environnement etc. Se faire soi face à la transition, implique donc un véritable processus de personnalisation.

2.2.2 Construction de soi face à une situation de transition

Malrieu considère le processus de personnalisation comme une partie fondamentale de l'objet de la psychologie. C'est, nous semble-t-il, un processus déterminant dans les stratégies de « coping » face aux transformations qu'impliquent les situations de transition. En effet, face aux changements qui interviennent dans sa vie, l'individu se trouve confronté à la question fondamentale de la construction du sens de son existence. Pour ce faire, il doit effectuer des choix qui donnent sens aux grands domaines d'activités qui caractérisent ses conduites (famille, activité professionnelle, engagement social) et au système de régulation interne à chacun de ces domaines.

Selon Malrieu, ce processus de signification et de régulation du système des activités constitue l'axe central du processus de personnalisation. Ce processus fonctionne sur la base

d'une tension entre un « état cristallisé », une « personnalité constituée » et l'engagement de l'individu dans un processus de régulation de son système de vie pour lui donner un sens : « le sujet donne sens à chacune de ses activités, et devient personne, en l'extrayant de son domaine d'origine, en la référant à un ou plusieurs autres domaines, au sein desquels elle est tour à tour signifiée et resignifiée » (Malrieu, 2003, p. 67). C'est une dynamique qui implique un déplacement constant entre soi et l'autre, entre soi et la société humaine à laquelle on appartient et dans laquelle s'inscrit le sens de son existence. Dans l'analyse des dires autobiographiques, Malrieu (2003) donne plusieurs exemples qui permettent d'illustrer ces processus de construction.

L'expérience de Marinette D., prisonnière dans un camp de concentration nazis, constitue un des ces exemples. Face à la menace du retour à « l'animalité », Marinette D. réagit et retrouve en elle-même la force de « tenir tête » : « c'est dans l'acte de se défendre pour ne pas se perdre qu'on atteint ce qui peut apparaître comme un sommet de la réalisation de l'homme » (Malrieu, 2003, p. 14).

Un autre exemple présenté par Malrieu se rapporte à l'activité de travail. Selon lui, dans le travail, l'individu « réélabore » son activité en fonction des circonstances, des interactions avec ses collègues, de ses motivations, ses valeurs liées au travail ou à des considérations sociales. C'est ainsi qu'il prend une part active dans la construction et l'évolution de la société grâce à la réflexion qu'il engage sur les valeurs humaines de ses activités : « dans le travail comme dans tous les autres domaines, la personnalisation – au-delà de la subjectivation – se caractérise par la mise en perspective des diverses socialités. Ce n'est pas possible en dehors de la situation historique des conduites effectuées ou envisagées, en dehors d'une prise de conscience que le travailleur [...] fait l'histoire, peut la laisser marcher à reculons (vers l'esclavage), ou l'orienter vers des inventions de libération » (Malrieu, 2003, p. 73).

Cette activité de « designification » et de « resignification » nous semble centrale dans les processus mis en œuvre par les pratiques de conseil afin d'aider l'individu à faire face aux transformations qu'impliquent les situations de transition. Nous avons affaire à un sujet actif et réactif capable de retrouver en lui-même les ressources pour s'adapter, de la façon la plus congruente pour lui, aux nouvelles exigences des changements auxquelles il est

confronté : « Le sujet construit des significations à propos de soi et de son milieu, cherche des moyens, des motifs et des raisons de les restructurer pour devenir opérateur de réorientation et de transformation du cours des événements » (Baubion-Broye, 1998, p. 31).

Nous pouvons retenir de ces analyses proposées par Malrieu, trois points qui nous semblent très significatifs dans l'étude des processus psychologiques en œuvre dans les transformations que l'on peut observer à l'occasion des pratiques de conseil en orientation professionnelle :

- 1) l'identification des affects que suscite un événement qui marque la vie de l'individu ;
- 2) l'impact de ses affects et l'apport des processus réflexifs, notamment la mise en récit, qui permet un retour sur l'expérience vécue et l'élaboration de stratégies adéquates pour y faire face ;
- 3) la mise en perspective de soi et l'identification des ressources : interrogation sur les nouvelles possibilités et les ressources pour atteindre ces objectifs
 - interrogation sur soi
 - interrogation sur soi perçue du point de vue de l'autre
 - interrogation sur son milieu.

Dans ce contexte, la transition est aussi un moment de questionnement qui amène les individus à s'ouvrir sur de nouvelles perspectives de développement et à imaginer de nouveaux possibles. Face aux situations de transformation contraintes ou choisies, le sujet réalise que « ses conduites actuelles et à venir ne peuvent se borner à être de simples prolongements ou la réplication de ses conduites antérieures, que forcées ou choisies, elles s'effectueront en ruptures partielles avec le passé » (Baubion-Broye, 1998, p. 31).

▪ **Conclusion**

Les analyses de Malrieu fondent les processus par lesquels l'individu construit le sens de son existence tout au long de sa vie sur les dialogues :

- ceux où se déroulent les communications fondatrices de l'attachement aux autres (imitation, identification, amitié, amour et, en même temps, recherche d'identité et de singularité) ;
- ceux où s'effectuent des apprentissages fondamentaux (le langage, les croyances morales, la maîtrise du corps, le sens de l'industrie, etc.) ;
- ceux où se forment les rôles et les statuts de l'individu social ;

- ceux où s'élaborent les représentations idéologiques, religieuses ou philosophiques portant sur le sens de la vie.

C'est dans ses dialogues que l'individu trouve, ou plutôt construit « les moyens de se préserver de l'anéantissement de son pouvoir de décider [...] de l'organisation de ses actes » (Malrieu, 2003, p. 20). Dans ce processus dialogique *intra-inter* qui structure les différentes expériences de l'individu, ses modes de réaction face aux événements, la relation à l'autre joue un rôle essentiel. L'individu apparaît ainsi comme un être fondamentalement social et historique, un être de relation. Pour développer cette dimension sociale et relationnelle de la construction de soi, la théorie du constructionisme social représentée par Kenneth G. Gergen¹, nous semble particulièrement intéressante.

1. Kenneth G. Gergen, « l'un des plus éminents représentant du constructionisme social » diplômé de l'Université de Yale et docteur en sciences humaines, est professeur de psychologie sociale au Gil and Frank Mustin Swarthmore Collège, près de Philadelphie (USA).

2.3 Interaction dialogique et construction de soi

2.3.1 L'apport de la théorie du constructionisme social

Gergen (1999, 2001, et 2005) distingue cinq courants de pensée qui, selon lui, regroupent les débats sur la construction de la réalité. Trois de ces courants se rapportent au domaine du constructivisme et deux à celui du constructionisme.

- Par rapport au constructivisme nous avons :
 - o le constructivisme radical qui est attribué à des savants comme Claude Levi-Strauss et Ernest Von Glaserfeld. Ce courant prend ses racines dans la philosophie rationaliste. Il met l'accent sur la manière dont l'individu construit ce qu'il croit vrai ;
 - o le constructivisme modéré, représenté essentiellement par Jean Piaget et George Kelly, considère que l'esprit construit la réalité mais dans une relation systématique avec le monde extérieur ;
 - o le constructivisme social « affirme qu'alors que l'esprit construit la réalité par sa relation au monde, ce processus mental est construit principalement par son influence sur les relations sociales. [...] Les travaux de Serge Moscovici et de ses collègues sur la représentation sociale adoptent souvent ce point de vue, mais mettent un accent particulier sur les conventions sociales plus larges auxquelles l'individu participe » (Gergen, 2001, p. 110).
- Pour ce qui concerne le constructionisme, nous avons :
 - o le constructionisme sociologique qui met l'accent sur la manière dont « la compréhension du soi et du monde est influencée par le pouvoir que les structures sociales (comme l'école, la science, les gouvernements) exercent sur les gens. » (Gergen, 2001, p. 111) ;
 - o le constructionisme social qui nous intéresse ici plus particulièrement.

La théorie du constructionisme social dont Kenneth G. Gergen est l'un des plus grand représentant, s'inspire de la sémiotique et de la philosophie de Wittgenstein. Eraly (2007) présente cette théorie comme un « courant novateur » en psychothérapie avec des possibilités d'application multiple dans différents domaines.

Le constructionisme social considère la « réalité » de l'individu comme le produit d'une construction qui se fait à « l'intérieur même du dialogue » (Gergen, 2005, p. 8). L'être

humain « se fait soi » grâce à ses relations avec autrui et avec son environnement : « nos descriptions du monde, qui définissent le champ de nos possibles, naissent dans et par les relations sociales, et – autre point capital – elles prennent forme à l'intérieur même du langage » (Gergen, 2005, p. 8). Cette théorie remet la relation au centre de la construction de soi. Elle part du principe selon lequel notre conception de la connaissance du monde et de nous-mêmes trouve son origine dans les relations humaines. Cette conception de l'être humain s'oppose à la vision individualiste : l'individu autonome, seul auteur et acteur de son devenir. Elle recentre l'attention sur les relations coordonnées. Du point de vue constructionniste, « tout ce que nous tenons pour réel, vrai, bon, valable et désirable émerge d'un processus de coordination. Il en va de même de la distinction que nous faisons entre *moi* et *toi* » (Gergen, 2005, p. 54/55). C'est dans l'espace de coordination sociale que tout prend sens : le relationnel qui est au centre de tout, produit la signification tout en donnant un sens au soi. Dans cette optique, le sens naît des relations entre l'individu et ce qui l'entoure : « ce qui nous environne nous habite et vice versa » (Gergen, 2001, p. 91).

Pour Gergen, le constructionnisme social est une théorie qui analyse les principes par lesquels la conversation tend à générer des significations, des compréhensions, des connaissances et des valeurs collectives. Ce processus a pour effet de remettre en cause les évidences, d'inciter l'individu à se voir comme intrinsèquement interdépendant et par conséquent de l'amener à penser son avenir non seulement en fonction de soi mais aussi de ses capacités à collaborer à la transformation collective de la société humaine à laquelle il appartient.

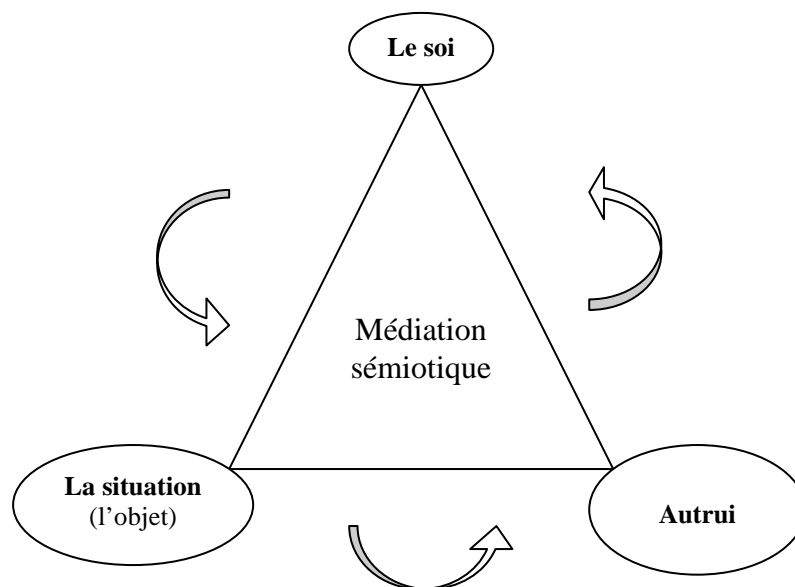
Dans cette perspective, l'individu est considéré comme un sujet qui existe « simultanément dans des réalités multiples » (Gergen, 2005, p. 34). Ce qui remet en cause l'idée d'un soi unitaire : « si nos relations sont multiples et si les opinions, les valeurs ou les sentiments générés dans des contextes différents divergent inévitablement, la notion d'un soi unitaire devient contre-productive : aspirer à la singularité revient en quelque sorte à revendiquer un mode d'être inefficace » (Gergen, 2005, p. 34). Nous pouvons rapprocher cette remise en cause du soi unitaire de la notion de « vicariance¹ » des formes identitaires. Ce concept est présenté par Guichard (2004) comme un phénomène d'interchangeabilité des « formes

1. La notion de « processus vicariants » est proposée par Maurice Reuchlin (1978), elle « renvoie à l'idée que, pour résoudre des problèmes d'une même classe, l'individu met généralement en œuvre un certain processus de traitement, mais que, dans certains cas, il utilise d'autres processus qui lui permettent de résoudre par une autre voie le même problème » (Guichard, 2004, p. 507).

identitaires subjectives » en fonction des contextes d'actualisation de soi. Par là, Guichard entend que les individus mettent en œuvre des scripts d'action, des modes de présentation de soi, des représentations d'eux-mêmes et d'autrui, etc. qui diffèrent et peuvent « se substituer les unes aux autres selon les contextes dans lesquels l'individu interagit » tout en restant « reliées entre elles » dans un système de cadres cognitifs identitaires subjectifs (Guichard, 2004).

2.3.2 La construction de soi dans la perspective constructionniste

Dans la perspective constructionniste, la construction de soi se fait par l'intériorisation « des interactions vécues par le sujet » (Burger, 1994, p. 250). De ce point de vue, la construction identitaire est un processus continu qui se fait « dans la dialectique d'une reconnaissance intersubjective » grâce à l'interaction verbale. Le développement de soi s'effectue donc dans une dynamique circulaire :



C'est dans ce rapport à l'autre que l'individu identifie qui il est dans la mesure où il peut donner un sens à ce *Je* qui est lui-même en rapport avec le *Je* d'autrui. Il y a là l'idée d'une pluralité du *Je*. Dans cette perspective théorique, la construction de soi et de la réalité se fait dans et par le langage et l'interaction. Le langage est considéré comme un processus de construction de la réalité : « aucun langage n'est purement descriptif : Les mots qui nous

servent à décrire la réalité entrent constamment dans la construction de cette réalité même » (Eraly, 2007, p. 40). Ainsi, parler, dialoguer, ne consiste pas simplement à échanger des informations sur une réalité donnée (objet) mais fait partie intégrante de cette réalité. La pensée, les représentations mentales sont les produits de l'activité verbale. Elles existent et se construisent par le langage, et s'expriment par la parole. De ce fait, « parler ne revient pas seulement à transmettre des informations, c'est constituer pour autrui et pour soi-même les objets dont on parle » (Eraly, 2007, p. 43). Nous pouvons ainsi comprendre que le langage ne représente pas seulement la réalité mais la construit. La *parole* a un effet qui ne se limite pas à sa *force perlocutoire*¹. Elle a un effet constructionniste de l'être social et de la réalité. Le langage peut par conséquent être considéré comme une activité de création des modes et des conditions d'existence de l'être : « Le langage n'est pas un reflet de la vie, c'est l'acte qui crée la vie » (Gergen, 2001, p. 69).

Le constructionnisme social, tel qu'il est conçu par Gergen, repose sur quatre hypothèses de travail (Gergen, 2001, p. 89-94).

Hypothèse 1 : les termes par lesquels nous percevons le monde et le soi ne sont pas dictés de manière absolue ou nécessaire par ce qui existe.

Cette hypothèse repose sur le principe selon lequel toute situation a une possibilité d'explication illimitée. Cette proposition suppose que grâce au langage, l'individu peut construire et reconstruire la réalité, *sa réalité* de manière continue.

Hypothèse 2 : nos modes de description, d'explication et/ou nos représentations sont issues des relations.

Nos langages, nos représentations acquièrent leur signification dans la relation avec les autres : « le sens naît des coordinations entre personnes – des accords des négociations, des affirmations. Les relations précèdent tout ce qui est intelligible. Bref rien n'existe pour nous - en tant que monde intelligible d'objets et de personnes – sans les relations » (Gergen, 2001, p. 90). La relation à l'autre joue donc un rôle essentiel dans l'assignation d'une signification à ce que l'individu est, vit, expérimente, à son rapport à la réalité et à la création de cette réalité. Ce système relationnel inclut bien évidemment l'environnement naturel (au sens général, macroscopique) qui habite l'individu et que l'individu habite.

1. Selon Austin, la force perlocutoire est l'influence exercée sur l'interlocuteur.

Hypothèse 3 : par nos manières de décrire, d'expliquer ou de symboliser, nous donnons forme à notre avenir.

Le langage est ici considéré comme « un élément majeur de notre monde de l'action. Il constitue la vie sociale elle-même » (Gergen, 2001, p. 91). De ce point de vue, la construction de soi est fondamentalement liée à un « processus continu de génération du sens commun » (Gergen, 2001, p. 91). En situant cette réflexion dans le contexte d'une pratique d'aide à un individu qui doit faire face à une situation de transition, l'expert n'est pas le conseiller mais l'individu lui-même. C'est en se confrontant au déficit de générer de nouvelles significations, grâce au dialogue avec l'autre notamment, que l'individu arrive à se créer un nouvel avenir. Ce processus de « re-création » s'effectue également grâce à l'émergence de nouvelles manières de catégoriser et symboliser ses expériences, de nouvelles interprétations du monde. Il y a ainsi une remise en cause du « tenu pour vrai » - des habitudes, des formes de soi cristallisées - ce qui permet de nouvelles possibilités d'action.

Hypothèse 4 : une réflexion sur nos formes de compréhension est vitale pour notre bien être futur.

Cette proposition met en évidence les formes de résistances auxquelles le processus de transformation de soi pourrait être confronté : l'expérience passée, les valeurs, les formes d'anticipation de soi, etc. Pour faire face à ces résistances, le constructionnisme accorde une valeur fondamentale à la réflexivité. Ainsi, pour faire face à la transition, l'individu doit « placer ses propres suppositions en question [...], mettre de côté l'évident, prêter l'oreille à d'autres manières de définir la réalité » (Gergen, 2001, p.94). C'est ainsi que la relation à l'autre peut jouer un rôle essentiel dans le processus de restructuration de soi. En effet, grâce à l'action de l'interaction (dialogique), l'individu rentre dans un processus réflexif critique qui l'amène à « douter » de ce qu'il a toujours accepté comme réel, essentiel etc. : « en nous exprimant par la parole, notre énoncé constitue aussi une action à l'intérieur de la relation » (Gergen, 2001, p. 236).

Le constructionnisme social accorde donc une grande importance à la réflexivité. Il met l'accent sur la nécessité d'une remise en question de « l'évident », ce qui consiste à « être toujours attentif à l'effet limitatif du tenu pour vrai » (Gergen, 2001, p. 94). Pour Gergen, le

langage est un élément majeur de cette façon d'être au monde. C'est grâce à la fluidité du langage que l'individu peut contribuer à la transformation de la vie sociale et à la construction de nouveaux futurs : « la fluidité, ou la façon précise d'être ce que l'on est dépend des mouvements subits de la conversation [...] l'identité est une situation instable, soumise aux déplacements subits des mots [...] Ce processus n'est pas fixé une fois pour toutes » (Gergen, 2001, p. 147). Nous retrouvons cette même orientation dans les écrits de Gordon et Gergen (1968). Le soi y est présenté comme un processus complexe d'activités interprétatives continues, dans une dynamique relationnelle. Dans l'approche de ces auteurs, l'individu construit la réalité à partir de la signification cognitive et affective qu'il attribue aux informations, aux signaux que son contexte lui renvoie. C'est une activité qu'il effectue en interaction avec son milieu et avec autrui.

Les implications d'un tel raisonnement sont multiples. L'approche constructionniste invite à une démarche de recherche qui exige d'appréhender le soi comme un phénomène subjectif fondamentalement lié à l'intersubjectivité.

CONCLUSION DU PREMIER ET DU DEUXIEME CHAPITRE

L'analyse sociologique de la situation des docteurs sur le marché de l'emploi ainsi que les différents apports théoriques que nous venons de développer permettent d'aborder le passage de la thèse à l'emploi dans le secteur privé comme un moment de transition particulier. Les jeunes docteurs en reconversion doivent faire face à un changement majeur dans leur vie : en plus de la transition normative école-emploi, ils doivent affronter leur entrée dans un monde qu'ils méconnaissent, craignent, et dans lequel ils n'auraient peut-être pas souhaité s'insérer.

Ces jeunes vivent à la fois les trois types de transitions définis par Schlossberg : une transition anticipée (le passage de la thèse à emploi), une transition imprévue (ils ne se sont jamais préparés à l'insertion dans le secteur privé car ils espéraient avoir un poste dans la recherche académique ou publique), une transition par « événement manquant » car ils n'arrivent pas à réaliser leurs anticipations. Cette dernière transition (l'événement manquant) est souvent différée car la plupart des jeunes docteurs, en situation de reconversion, espèrent toujours que l'événement attendu finira par se produire. C'est cette attente qui les amène à évoluer dans une succession de contrats précaires ("stage" Post-doctoral, Attaché Temporaire de Recherche et d'Enseignement, etc.). Ce qui peut jouer en leur défaveur quand ils se retourneront finalement vers le secteur privé.

Le passage de la thèse à l'emploi dans le secteur privé constitue pour les jeunes docteurs en général, et particulièrement pour ceux qui ne s'y sont pas préparés, une période de remaniement de certains choix fondamentaux. Ces jeunes doivent modifier leurs anticipations, leurs représentations d'eux-mêmes et des contextes dans lesquels ils interagissent.

Faire face à ces situations implique une activité de reconstruction - de nouveaux cadres de référence - qui passe par une restructuration de soi et une redéfinition du sens de ses choix à travers des processus de personnalisation et de subjectivation. Ce sont ces processus que les travaux de Philippe Malrieu nous ont permis d'élucider en montrant leur rôle central dans la construction et les remaniements identitaires qu'implique la situation de transition. La théorie du constructionisme social, représentée par Kenneth Gergen, nous a permis de

souligner que ces processus de construction de soi sont intersubjectifs, dialogiques, ancrées dans le langage et donc fondamentalement sociaux.

Toutefois, la question du mode de fonctionnement et des mécanismes par lesquels s'opèrent cette construction et réorganisation des formes de soi construites (passées, anticipées), en cours de construction ou anticipées, reste encore à approfondir. C'est l'objet du chapitre suivant dans lequel sont développés les principes de base du modèle des formes identitaires subjectives conçu par Jean Guichard. Cette approche dynamique du fonctionnement identitaire, présente et analyse les processus en œuvre dans la construction de certaines anticipations de soi, les processus qui les "font", les "défont" et les "refont".

3 DYNAMIQUES IDENTITAIRES ET MISE EN PERSPECTIVE DES FORMES D'ANTICIPATION DE SOI

Les réflexions actuelles sur les problématiques théoriques et pratiques de l'orientation au 21^e siècle, mettent en discussion les notions de stabilité, d'étape, de prévisibilité sur lesquelles reposent les théories classiques en psychologie de l'orientation. Savickas et al. (2010) montrent les limites de ces théories ainsi que leur manque de pertinence face à la question : comment l'individu du 21^e siècle se construit-il tout au long de sa vie ? Selon ces auteurs, il « semble crucial que les spécialistes de l'orientation essaient de construire des modèles prenant en compte les caractéristiques des contextes. Leur utilisation par les individus engagés dans le projet de construire leur vie devrait leur permettre de comprendre leur propre contexte et d'y faire face » (p. 12).

Le modèle des formes identitaires subjectives proposé par Guichard s'inscrit dans cette perspective de redéfinition des fondements scientifiques des pratiques de conseil dans la société contemporaine. Cet auteur propose un modèle général de la construction du sujet individuel intégrant différentes approches (notamment psychologiques, sociologiques, philosophiques, etc.) sur lesquelles les interventions d'accompagnement en orientation peuvent se fonder. Il souligne les facteurs et processus « subjectifs » en œuvre dans les « transformations », « stagnations », « déprises de soi qui adviennent tout au long de la vie » (Guichard, 2004b, P. 2). Pour Guichard, une réponse rigoureuse à cette question de construction de soi nécessite une réflexion approfondie sur sa dimension sociologique, (socio) cognitive, subjective et humaine. Il décline ces propositions comme suit :

- l'individu oriente sa vie et se rapporte à lui-même dans une société déterminée ;
- l'individu organise ses conduites, se construit et perçoit autrui en relation avec des structures cognitives élaborées au cours de ses activités, interactions et interlocutions antérieures ;
- la dynamique de la construction de soi repose sur une tension entre deux types de réflexivité : celle duelle de l'anticipation en miroir de soi (je-me) et celle trinitaire de l'interprétation dialogique de la personne (je-tu -il/elle). (Guichard, 2004b, P. 3).

La problématique de la construction de soi renvoie donc à une multitude de concepts comme l'identité, le soi, la subjectivité, qui font par ailleurs l'objet de différentes approches que Guichard (2000) propose de regrouper sous six grands courants de pensée :

- le courant personnaliste,
- le courant psychanalytique,
- le courant de la psychologie du soi,
- le courant de la psychologie différentielle,
- les courants anthropologiques culturels et structurels,
- les courants psychosociaux.

Le modèle des formes identitaires subjectives et de la double réflexivité est une tentative d'intégration de ces différentes approches. Le concept central étant celui de l'identité pensée comme un système pluriel et dynamique : le Système des Formes Identitaires Subjectives (SFIS). Avant d'entrer dans la présentation de ce modèle, soulignons tout d'abord quelques aspects des réflexions contemporaines sur l'identité.

3.1 Vers une conception dynamique et intégrative du concept d'identité

Concept fort complexe et polysémique, l'identité fait l'objet d'un usage très extensif dans les discours qui animent notre société contemporaine. Elle est utilisée en psychologie, en philosophie, en sociologie, en journalisme, en politique, etc. pour décrire l'individu « post-moderne » comme un être en « quête incessante de soi ; quête ambivalente où l'affirmation identitaire devient à la fois un objectif exaltant et un fardeau accablant » (Marc, 2005, p. 1).

Kroger (1999) présente la construction identitaire comme un ensemble de processus dynamiques étroitement intriqués, en perpétuel développement. A travers une analyse de l'âge adulte, cet auteur montre que la construction identitaire ne se limite pas à l'adolescence. En effet rien n'est définitif à l'âge adulte car différents événements bouleversent en permanence les certitudes acquises : le chômage, le divorce, la stérilité, la retraite, etc. L'individu est ainsi amené à faire face à des phases de remaniement et de reconstruction. C'est dans cette dynamique qu'il peut recréer un nouveau sens à sa vie face à chaque crise. Dans une telle perspective, l'identité est présentée comme un processus jamais achevé qui renvoie à la conscience immédiate qu'a chacun d'être soi à travers

l'écoulement du temps et la diversité des situations. Kroger (1999) souligne également la nécessité du soutien pour une gestion optimale des remaniements qu'implique cette restructuration identitaire permanente qui peut être déstabilisante. Elle mentionne l'importance des conseils en orientation bien organisés.

L'approche de Marc (2005) nous semble particulièrement intéressante et complémentaire de celle de Kroger. Celui-ci propose une conception phénoménologique (existentielle) de la construction identitaire. L'approche phénoménologique a pour référence les principes du courant philosophique existentialiste (Husserl, Jaspers, Heidegger, Sartre, etc.). Cette philosophie se revendique d'un humanisme qui rappelle que l'homme est essentiellement projet, *i.e.* rien si ce n'est ce qu'il invente à chaque instant en se jetant hors de soi et en assumant l'originalité de ses choix. Marc définit ainsi l'identité comme « un système coordonné de mécanismes psychologiques, visant certains objectifs et répondant à des besoins identitaires fondamentaux. Ces mécanismes sont à la fois intra-psychiques et interactionnels » (Marc, 2005, p. 6). Il considère l'identité comme le « fondement de soi » (p. 64). Le soi est conçu dans cette perspective comme un processus dynamique et continu de « totalisation ».

3.1.1 Système de formes identitaires subjectives et cadres cognitifs

Présenter l'identité en rapport avec les cadres cognitifs suppose une certaine explicitation de l'univers cognitif. Selon la définition de Codol (1969), l'univers cognitif, désigne « l'ensemble des savoirs d'un individu ». Il dépend « des caractéristiques personnelles de l'individu, de son expérience passée et présente en relation avec son environnement, de l'anticipation qu'il fait d'événements futurs [...]. La représentation est un sous-ensemble de « l'univers cognitif [...] qui privilégie les cognèmes mis en œuvre lorsqu'on s'intéresse à un projet particulier » (P. 65). C'est le produit d'une construction mentale du réel qui s'effectue à partir des informations reçues de l'expérience et des relations avec l'environnement. Le cognème (ou élément cognitif) est « l'unité la plus simple de toute construction théorique dans le domaine de la cognition » (p. 64). Ce sont les savoirs, opinions, croyances, concepts, attributs, idées à propos de soi-même, d'autrui, du monde. Les cognèmes sont en relation d'interdépendance, ils fonctionnent comme un système.

Du point de vue cognitiviste, le soi est présenté comme un processus cognitivo-affectif par lequel le sujet s'appréhende lui-même dans son individualité et comme la structure psychique qui résulte de ce processus : « la façon dont l'individu s'appréhende cognitivement lui-même, met en œuvre des processus de même nature que ceux qui régissent toute appréhension cognitive » (Codol, 1980, p. 154).

- **Les cadres cognitifs identitaires**

Les « cadres cognitifs identitaires » (Guichard, 2004b) font partie de cet univers. Ce sont les structures cognitives que l'individu construit (dans sa mémoire à long terme) au cours de ses expériences et qui lui servent de repère pour organiser ses conduites, se construire et percevoir autrui. Les cadres cognitifs sont des schémas mentaux abstraits en mémoire à long terme qui structurent un ensemble de cognitions correspondant à une catégorie d'objets du monde. Les cadres cognitifs correspondent donc à ce qui permet à l'individu de voir le monde d'une certaine manière, de percevoir et de se structurer dans une certaine catégorie donnée. C'est par exemple pour un doctorant, le schéma qu'il se fait dans sa tête de ce qu'est le sociologue, le chimiste, le physicien, etc. Autrement dit, ce sont des repères construits au fil de l'expérience et qui s'appliquent à des catégories d'individus partageant une certaine identité. Guichard précise que « les cadres identitaires forment, dans l'esprit de chacun, un système de cadres cognitifs identitaires. Ce système constitue la représentation intériorisée par l'individu de l'offre identitaire de la société où il interagit, telle qu'il a pu se la construire en fonction de ses interactions, compte tenu des positions qu'il occupe dans les différents champs sociaux où il se situe » (2004b, p. 8).

Notons toutefois que la construction identitaire ne pourrait être réduite à des processus d'appréhension cognitive. C'est un phénomène « multiréférentiel [...] dynamique et relationnel où interviennent simultanément des mécanismes inconscients, des mouvements d'assimilation et de différenciation, des modèles culturels et sociaux et des fonctions cognitives » (Marc, 2005, p. 54/55). D'où l'intérêt de l'approche intégrative proposé par le modèle des formes identitaires subjectives vicariantes et de la double réflexivité. Cette conception dynamique de l'identité a l'avantage de nous montrer une articulation étroite entre les différentes dimensions de l'identité : la dimension psychologique et sociale. Dans ce sens, la construction de soi peut être conçue comme un processus de développement continu qui s'élabore dans une « intrication intime entre le psychologique et le social » (Doublet, 2006, p.131). La subjectivité de l'individu y est présentée comme « un système

unifié et structuré des formes identitaires subjectives dans lesquels l'individu se construit et se représente lui-même et autrui » (Guichard, 2000, p. 186). Les cadres cognitifs identitaires ont une fonction structurante de ces formes identitaires.

▪ **Les formes identitaires**

Partant des apports de la psychologie cognitive, Guichard suggère une redéfinition du concept sociologique de « formes identitaires » proposé par Dubar. Il en précise les modes de structuration interne caractérisés par des structures cognitives, schémas, scripts, représentations mentales, cadres qui permettent de « percevoir » immédiatement un objet, de « lire » une situation et de s'y comporter d'une manière sensée pour soi-même et pour autrui. (Guichard, 2004b, p. 6). Les « formes identitaires » représentent donc une vision d'autrui ou de soi-même ou une construction de soi selon la structure d'un cadre identitaire déterminé (Guichard, 2004b, p. 8). Elles correspondent à un ensemble d'actions et d'interactions qui renvoient à des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Ce sont également des modes de rapports aux « objets » du contexte, à soi-même, aux autres et aux anticipations futures de soi. Guichard distingue dans ces formes identitaires, les « formes identitaires subjectives » et les « formes identitaires subjectives anticipées ».

▪ **Les formes identitaires subjectives**

La subjectivité telle qu'elle est présentée dans ce modèle se réfère au concept de « subjectivation » de Foucault. Elle désigne les modes de rapports à soi qui déterminent la manière dont l'individu se construit en fonction des contextes, des circonstances mais aussi dans son rapport à autrui. La subjectivité est donc faite de facteurs et processus intra-interindividuels, collectifs et sociaux (Guichard, 2004b, p.2). Elle prend différentes formes en fonction des contextes : « Le sujet n'est pas une substance. C'est une forme, et cette forme n'est pas partout ni toujours identique à elle-même [...] Il y a sans doute des rapports et des interférences entre ces différentes formes du sujet, mais on n'est pas en présence du même type de sujet. Dans chaque cas, on joue, on établit à soi-même des formes de rapport différentes » (Foucault cité par Guichard, 2004b, p. 6)

Les « formes identitaires subjectives » (FIS) renvoient à un ensemble de manières d'être, d'agir et d'interagir en lien avec une certaine représentation de soi dans un certain contexte (Guichard, 2007). Dans ce sens, les formes identitaires qui caractérisent un individu à un

moment précis sont celles qui constituent son présent, celles qui sont passées mais continuent toujours à marquer le présent et celles qui correspondent à certaines anticipations de soi. Cette représentation/perception de soi est marquée par un processus de différenciation, d'affirmation de son individualité et de son unicité : « la construction de soi dans une forme identitaire subjective conduit, selon toute vraisemblance, l'individu à assigner certaines valeurs par défaut particulières aux attributs du cadre sous-jacent » (Guichard, 2004b, p. 8).

▪ **Les formes identitaires subjectives anticipées**

Guichard (2004b) précise par ailleurs que certaines de ces FIS se rapportent aux contextes dans lesquels l'individu interagit et dialogue à un moment donné de son existence, d'autres renvoient à des anticipations ou à des imaginations de soi dans le futur, d'autres enfin à des expériences passées qui ont durablement marqué la personne. Les formes identitaires subjectives renvoyant à des anticipations ou à des imaginations de soi dans une position sociale future, notamment, un concept de soi professionnel possible et souhaitable sont désignées : « formes identitaires subjectives anticipées » (FISPA), *e.g.* moi en tant que chimiste, biologiste ou sociologue, etc.

Dans le fonctionnement de ce système, certaines formes identitaires peuvent occuper une place centrale par rapport à d'autres. Elles sont également susceptibles de varier selon les contextes. Guichard utilise le terme de vicariance pour exprimer la possibilité de substitution d'un FIS à un autre en fonction du contexte. Les formes identitaires sont donc vicariantes mais elles fonctionnent sur la base d'un système subjectif unifié.

3.1.2 Processus de la double réflexivité

Le concept de réflexivité tel qu'il est utilisé dans le modèle théorique des FIS renvoie à la capacité à se décentrer et à s'observer. Dumora (2008) remarque que Guichard parle de *réflexivité* et non de réflexion et elle précise : « le terme réflexivité souligne le pouvoir structurant de l'image, non seulement de soi dans le miroir, mais aussi dans le regard de l'autre. C'est la présence des termes "images", "miroir" et "formes" qui justifie dans le modèle de Guichard l'utilisation du terme "réflexivité" » (p. 380).

Selon Guichard (2004), le système des FIS fonctionne sur la base de deux modes de réflexivité en tension : la « réflexivité duelle » et la « réflexivité trinitaire ».

La *réflexivité duelle* comporte un double aspect : l'identification de soi à une personne, un idéal, considéré comme un modèle ou le rejet des modèles qui sont à l'opposé de ce que l'on souhaiterait être, ceci en vue d'une stabilisation de soi. Cette réflexivité renvoie notamment aux anticipations de soi dans l'exercice d'une profession donnée.

La *réflexivité trinitaire* est un dialogue avec soi-même ou avec autrui (je-tu-il/elle) qui pousse à une mise en perspective de soi. Elle implique une prise de distance par rapport au passé, au présent et aux anticipations. Cette forme de réflexivité introduit l'individu dans un processus d'interprétation continu : « La construction de soi du sujet est un processus interminable de construction de reconstruction de ses propres réalités subjectives et multiples » (Savickas et al., 2010, p. 122).

Dans ce cadre conceptuel, la construction/reconstruction de soi tout au long de sa vie, consiste pour l'individu à mettre en œuvre face aux situations de transitions auxquelles il est régulièrement confronté, sa capacité à créer (à définir) de nouvelles perspectives. Cette action sur soi nécessite de se « décentrer et d'observer comme de l'extérieur, les contenus, les représentations de soi présentes, passées ou anticipées » (Savickas et al., 2010, p. 122). Pour se faire, l'individu est amené à analyser ses activités, interactions, représentations de soi et des autres (etc.) dans des contextes de vie qui sont (ont été ou sont imaginés dans le futur par la personne) centraux pour lui. Le travail qu'il doit effectuer est donc celui « d'un retour sur... », d'une « réflexion sur... ». Il s'agit pour lui, d'examiner à partir de différents points de vue, du « je », du « tu », du « il », les raisonnements, les images et les affects qui sous-tendent les formes personnelles ou professionnelles dans lesquelles il s'identifie. Ce processus implique le développement d'une certaine réflexivité sur soi, son expérience vécue passée, présente et anticipée. Il s'agit d'une certaine capacité d'analyse et de recul critique vis-à-vis de soi-même et de l'ensemble de ses expériences (Malrieu 2003) dans une dynamique de mise en perspectives futures. C'est ce travail de « recul critique sur » qui lui permettra de « créer » de nouvelles anticipations.

▪ Conclusion

A travers le modèle des FIS, Guichard (2004b) montre l'existence d'une relation à double sens entre les phénomènes de formation de catégories sociales¹ et l'élaboration de cadres identitaires cognitifs conduisant les individus à se construire dans certaines formes identitaires subjectives correspondant à certains cadres. D'un côté, l'individu se forme dans tels cadres cognitifs, compte tenu des expériences (interactions, interlocutions) qu'il vit dans une société donnée. De l'autre, réciproquement, l'action conjointe d'individus conduit parfois à la création de telles catégories sociales par conséquent, des cadres cognitifs correspondants. Le contexte joue donc un rôle structurant dans l'élaboration cognitive et le fonctionnement du système des formes identitaires.

Nous proposons de poursuivre ce travail d'investigation sur les FIS en essayant de comprendre leur mode de structuration et les modalités de leur restructuration face à des événements qui peuvent entraîner des bouleversements dans les cadres qui leur servent de référence.

1. Collections de personnes regroupées ensemble en référence à une ou plusieurs critères sociétaux.

3.2 Processus d'élaboration et de restructuration des formes d'anticipation de soi

3.2.1 Rôle du contexte dans la construction des formes d'anticipation de soi

3.2.1.1 Impact de la relation individu-milieu

A travers une analyse du processus de formation de l'identité dans une classe ouvrière, Willis (1978) montre que les formes du *soi* se construisent et deviennent une réalité constante grâce à la relation entre l'individu et son milieu. D'après cet auteur, l'individu se construit tout en construisant son milieu par la médiation du dialogue, de la « conversation », et aussi des interactions avec son groupe d'appartenance.

L'étude de Willis porte sur le processus par lequel les garçons des classes ouvrières anglaises se valorisent par rapport à ceux qui ne sont pas dans leur groupe : les enfants des classes supérieures mais aussi ceux d'ouvriers qui n'ont pas intégré ce groupe d'opposition. Par un mécanisme d'affiliation qui passe par des formes spécifiques de dialogue et d'humour, ces garçons se construisent une certaine disposition d'esprit qui influence leur conception de soi et du monde dans lequel ils interagissent :

- le rejet du travail scolaire,
- la suprématie de la pratique sur la théorie,
- l'opposition au conformisme, etc.

Ces « processus à l'intérieur de la culture "anti-école" engendrent des critères implicites, mais dont l'influence est profonde, qui orientent les jeunes vers l'atelier. Ces critères implicites jouent un rôle beaucoup plus contraignant pour le choix d'un métier particulier que n'importe quelle forme d'orientation officielle, quelle que soit sa pression » (Willis, 1978, p. 54). Ces jeunes créent des rapports de continuité entre l'usine et l'école. Ils reproduisent ce que leurs pères leur racontent de la vie à l'usine comme le prouve cet extrait d'un entretien de Willis avec Joey : « ...Il dit qu'ils sont tout le temps à déconner comme ça, et j'me dis qu'ça doit être comme une école en plus grand, c'putain d'boulot à l'usine... » (Willis, 1978, p. 58). Willis poursuit son analyse en mettant en évidence le fait que « c'est la tradition du groupe des *gars* et non les renseignements des services d'orientation qui fournit les guides les plus profondément déterminants pour l'avenir car

l'appartenance d'un individu au groupe anti-conformiste entraîne toute une série de changements dans ses attitudes, ses perspectives, et à la longue, ses changements produisent également une image plus ou moins cohérente de son avenir, du type de gens avec qui il voudrait travailler » (p. 55).

Dumora (cité par Guichard, 1993) met en évidence des processus similaires dans ses études sur le rôle de l'expérience scolaire dans la construction des formes identitaires subjectives professionnelles anticipées. Elle montre chez les élèves qui réussissent, l'existence d'une certaine « logique d'excellence » qui marque profondément leur vision de l'insertion professionnelle (Guichard, 1993). Dans le même ordre d'idée, pour Gottfredson, l'expérience scolaire conduirait les élèves à « générer des grilles de lecture de la réalité sociale, grilles qui portent la marque de l'institution scolaire et de ses catégories. Les professions et leur hiérarchie seraient lues à la lumière de la catégorie des capacités intellectuelles qu'elles semblent requérir » (Guichard, 1993, p. 100). Bourdieu abonde dans le même sens quand il présente l'éducation comme « l'intériorisation de normes » (Guichard, 1993). C'est selon lui, un système qui inculque à l'individu un certain cadre conceptuel qui le marquera pour toujours car il intériorise les principes de « l'action pédagogique » par un processus de construction de schèmes mentaux, de schèmes de perception et de schèmes de représentation qui déterminent ses attitudes, ses actions et ses représentations : « l'éducation consiste en une action de structuration des schèmes de représentation et d'évaluation dont les attitudes et les comportements sont les corrélats » (1993, p. 114).

Ces travaux nous permettent de comprendre l'impact du contexte socioculturel (système scolaire, groupe d'appartenance etc.) sur la structuration des cadres cognitifs et la construction des formes identitaires qui s'y réfèrent. Les travaux de Piriou et Gadea (1999) sur l'identité professionnelle des sociologues mettent en évidence le fonctionnement de ces mécanismes dans le contexte universitaire. Ces auteurs montrent que le choix de la sociologie est essentiellement motivé par l'intérêt pour la discipline et non par un projet professionnel. Le contexte universitaire joue donc un rôle essentiel dans la structuration des formes d'anticipation de soi. Partant de ce constat, il s'avère intéressant de s'intéresser au cas particulier des étudiants qui entreprennent dans ce système un parcours qui s'inscrit dans une certaine durée et qui nécessite peut-être, plus que tout autre cursus dans l'enseignement supérieur, une forte implication de soi : le parcours doctoral.

3.2.1.2 Rôle de l'univers doctoral

Différents travaux¹ montrent que le choix d'un parcours doctoral est souvent motivé par le bon déroulement des études et l'amour de la recherche. Chez la majorité des doctorants, cette orientation est donc plus un projet d'étude qu'un projet professionnel. De ce fait, la question de l'insertion professionnelle ultérieure n'est pas clairement envisagée (Matinelli & al., 1998). Tout semble inciter le doctorant à la spécialisation et entretenir en lui la conviction « que la recherche publique et l'enseignement supérieur est la seule voie pertinente pour lui » (Matinelli et al., 1998, p. 3). Il s'anticipe alors dans l'image qu'il se forme du chercheur, et cette image se focalise souvent sur l'enseignant chercheur ou le chercheur dans une institution publique. Il est donc moins enclin à s'ouvrir sur d'autres perspectives, notamment le secteur privé, l'entreprise, etc.

L'expérience universitaire et le contexte de la recherche académique ont une grande influence sur les anticipations de soi chez ces jeunes. En effet, pendant les années de préparation de la thèse, le doctorant s'approprie consciemment ou inconsciemment les règles de fonctionnement du système académique. Au dire des docteurs interrogés à l'occasion d'une étude du CEREQ, « les discours et les pratiques des enseignants se focalisent sur le doctorat tout au long du parcours étudiant, cette voie étant considérée comme la filière d'excellence. Selon certains docteurs, les pratiques des directeurs de thèse entretiennent l'espoir qu'il existe une solution dans la recherche ou l'enseignement supérieur. Les jeunes docteurs sont incités à rester dans leur domaine de recherche pour rendre leur candidature plus solide ou tout simplement pour ne pas se couper du milieu universitaire » (Matinelli, Paul, & Perret, 1998, p. 1).

Une analyse de ces observations à la lumière des propositions conceptuelles de Guichard, postulerait que : le processus d'appropriation des règles de l'univers doctoral consiste à donner aux attributs du cadre cognitif sous-jacent aux formes identitaires dans lesquelles le doctorant s'anticipe, certaines valeurs particulières. Le doctorant ne se perçoit pas comme n'importe quel doctorant mais comme un doctorant en (chimie, physique, philosophie, etc.), dans tel laboratoire (réputation du laboratoire par exemple), avec tel directeur de thèse, etc.

1. Ghanem, Gadéa et Piriou, Rapports CEREQ etc.

C'est ainsi qu'il se construit dans la forme identitaire subjective professionnelle anticipée du : *moi docteur en chimie*, ou *moi docteur en sociologie*, ou *moi docteur en biologie*, etc.

Les anticipations du doctorant peuvent aussi être guidées par un certain idéal qu'il se fait du docteur dans sa discipline. Comme le montrent par exemple Piriou et Gadéa (1999), la formation en sociologie conduit un nombre important de doctorants appartenant à cette discipline à se « forger à l'intérieur d'eux-mêmes », dans la forme identitaire subjective anticipée du sociologue qui correspond dans ses grandes lignes à l'image qu'ils peuvent se faire de Pierre Bourdieu.

▪ Conclusion

La situation des jeunes docteurs en reconversion est très différente de celle analysée par Willis, mais les processus d'identification que cet auteur met en évidence nous semblent tout aussi pertinents pour appréhender la problématique de ces derniers. Ces jeunes docteurs sont plutôt dans une *culture pro-école* et dans un certain conformisme. Des sociologues comme Alain Coulon (1997) parlent même de « métier d'étudiant ». Ils sont dans un processus d'affiliation à la fois institutionnel et intellectuel aux principes et aux modes de fonctionnement de l'université. Tout comme pour les « gars » de Willis, la tradition de la culture universitaire marque profondément les formes d'anticipation de soi de ces jeunes docteurs. Cette culture leur fournit un ensemble de critères implicites qui va leur permettre d'évaluer le type de situation de travail le plus adapté pour eux (*e.g.* maître de conférences, chercheur) et l'environnement dans lequel ils souhaiteraient l'exercer (*e.g.* l'université, un organisme de recherche publique).

Les formes d'anticipation de soi dans une profession donnée proviendraient ainsi d'un processus d'appropriation, de construction mentale d'un cadre imaginaire qui renverrait à des « traits et stéréotypes professionnels ». Face à un événement qui nécessite un changement de ses anticipations, l'individu doit pouvoir dénouer à l'intérieur de lui-même ses dépendances par rapport à ses attentes, par une activité de restructuration. Nous proposons d'aborder ces questions relatives aux ruptures et inventions de nouvelles régulations du système des cadres cognitifs identitaires à travers le concept de dissonance cognitive et celui du *travail de deuil*.

3.2.2 Processus de restructuration du système des formes d'anticipation de soi

3.1.2.1 La dissonance cognitive comme source de développement

Rogers (1951) souligne dans ces travaux que les expériences de l'individu sont organisées, symbolisées ou ignorées, ou refusées à la symbolisation en fonction de leur consonance avec la structure de soi. La construction de cette structure étant le résultat des interactions avec l'environnement, des valeurs *introjectées* ou *reprises*. Face à une situation qui nécessite un remaniement de cette organisation, l'individu doit « restructurer son soi pour le rendre *congruent* avec son monde » (Guichard & Huteau, 2001, p. 211). L'approche de la dissonance cognitive met en évidence le rôle actif de l'individu dans ce processus de restructuration.

La théorie de la dissonance cognitive développée par Festinger en 1957, repose sur deux postulats : l'existence d'états cognitifs privilégiés et un travail cognitif de réduction de tout écart par rapport à ces états. Festinger définit la dissonance cognitive comme « un état de tension désagréable dû à la présence simultanée de deux cognitions psychologiquement inconsistantes » (Poitou, 1974, p. 11). Il entend par cognition, l'ensemble des représentations conscientes : les connaissances, les informations, les opinions, les croyances sur soi-même et sur son environnement physique, social ou sur sa propre conduite. Les relations entre les cognitions peuvent être de trois types : consonantes, dissonantes, neutres (Poitou, 1974) :

- Il y a une relation de consonance entre deux cognitions si l'une peut être obtenue par implication de l'autre. Toutefois, ce rapport d'implication n'est pas forcément logique mais subjectif.
- Deux cognitions sont en relation de dissonance si la deuxième cognition est l'opposée de celle que l'on devrait avoir par implication. « La dissonance peut aussi surgir d'une incompatibilité entre l'expérience présente et l'expérience passée » (Poitou p. 11)
- Quand deux cognitions ne sont ni en relation d'implication ni d'opposition, leur relation est considérée comme neutre.

La théorie de la dissonance cognitive repose sur trois paradigmes expérimentaux qui nous semblent pertinents pour l'analyse des stratégies de remaniement des formes d'anticipation de soi dans une situation de transition. Il s'agit de la soumission forcée, la prise de décision et les attentes non confirmées.

- La soumission forcée : ce paradigme expérimental « consiste à démontrer quels changements d'opinion se produisent chez un individu à qui on demande d'exécuter un acte contraire à ses convictions » (Poitou, 1974, p. 41). Festinger montre que le manque de correspondance entre l'opinion que l'individu affiche publiquement et ses convictions intimes crée un état de dissonance.
- La prise de décision est considérée comme source de dissonance dans la mesure où il y a un arbitrage entre les inconvénients des options choisies et les avantages des options rejetées : « les éléments cognitifs favorables à l'éventualité choisie sont consonants avec le comportement et tous ceux qui sont favorables à l'éventualité rejetée sont dissonants avec celui-ci » (Poitou, 1974, p. 75). Cette dissonance peut être réduite « grâce à une modification des notions relatives à la valeur des éventualités entre lesquelles le choix avait été fait » (Poitou, 1974, p. 31).
- Les attentes non confirmées : c'est l'état de dissonance induit par le décalage entre l'investissement affectif et l'effort qu'un sujet consent pour atteindre un objectif supposé intéressant et l'intérêt réel de l'objectif atteint. Plus l'écart entre le degré d'investissement et le but atteint est important, plus la dissonance est forte.

Ces facteurs de dissonance cognitive pourraient s'appliquer à la situation des jeunes docteurs en reconversion. Pour s'intégrer dans une entreprise privée, ils doivent s'adapter aux contraintes du marché en adoptant certains comportements qui vont à l'encontre de leur représentation de soi et de leur conception de la recherche : *e.g.* le code vestimentaire, la recherche développement, le management, le marketing, la soumission aux contraintes de temps (abandonner un programme de recherche pour un autre en fonction de la conjoncture, etc.). Ils se retrouvent ainsi dans une situation que l'on pourrait qualifier de "soumission forcée", d'après les principes de la théorie de la dissonance cognitive.

Par rapport à la prise de décision, le choix du privé et le renoncement à la recherche académique ou publique crée un état de dissonance que le jeune docteur pourra essayer de réduire en modifiant son évaluation du secteur privé ou de la recherche publique.

Le paradigme des attentes non confirmées s'applique également au cas de ces jeunes. En effet, ces derniers se sont anticipés dans des formes identitaires subjectives professionnelles que les circonstances ne leurs permettent pas de réaliser : leurs attentes ne sont donc pas confirmées.

Pendant la préparation de la thèse, le cadre universitaire conduit les doctorants à se construire des structures mentales spécifiques et des formes d'anticipation de soi que les circonstances ne leur permettent pas toujours d'actualiser. Les postulats cognitifs sous-jacents à ces formes ne sont pas toujours consistants avec ceux correspondants aux stéréotypes de l'ingénieur/chef de projet que recherchent les entreprises privées. En effet, différentes études¹ sur l'insertion des jeunes docteurs dans le privé mettent en évidence chez ces jeunes, une méconnaissance du secteur privé et une conception assez négative de l'entreprise qu'ils perçoivent comme une « boîte noire », qui n'a d'égard que pour la productivité et le gain. Ces idées reçues, voire ces croyances, ne peuvent que renforcer l'écart entre les formes cognitives qui servent de référence aux formes dans lesquelles ces jeunes docteurs se sont anticipés et leurs représentations du monde de l'entreprise.

Pour un jeune docteur qui s'était construit une image de soi en tant qu'enseignant chercheur, s'envisager dans une profession différente, dans un autre secteur (l'entreprise), entraîne une certaine perturbation dans ses structures mentales : une dissonance cognitive. Les grandes différences imaginaires et sans doute réelles, entre le monde de l'université et celui de l'entreprise sont à l'origine de cette perturbation. La culture de l'université est basée sur des critères bien définis, auxquels le jeune docteur s'est familiarisé alors que celle de l'entreprise fonctionne sur une logique assez floue dont les caractéristiques lui échappent. Le secteur public est caractérisé par une certaine stabilité « sécurisante », alors que l'entreprise évolue dans l'incertitude et privilégie la flexibilité, l'adaptabilité et la polyvalence. Le monde de l'entreprise lui renvoie par conséquent une image de soi dans laquelle il a du mal à se reconnaître. Il en résulte un écart entre la réalité et les formes identitaires dans lesquels l'individu s'est construit. Plus cet écart de représentations est grand, plus le conflit cognitif et les réponses émotionnelles sont importants (Zech, 2006).

1. CEREQ, ABG, UREDI, Magazine Guilde etc.

Pour résoudre ce conflit entre les données issues de la réalité et ses modèles de représentation internes, l'individu dispose de deux solutions (Zech 2006) :

- soit il modifie la situation,
- soit il modifie ses représentations internes préexistantes.

Les jeunes docteurs en reconversion vers le privé sont confrontés à ce dilemme qui nécessite, dans tous les cas, un travail de renoncement. Ce travail implique bien souvent une réévaluation des constructions antérieures. Ce processus passe par un détachement des « formes de soi » dont la réalisation est « empêchée », processus qui s'apparente à un véritable travail de deuil.

3.1.2.2 Le rôle restructurant du travail de deuil

Toute perte d'un objet, sujet d'investissement affectif, inaugure dans la vie de l'individu un processus de deuil. Dans sa définition générale, le deuil représente l'ensemble des réactions suite à n'importe quelle « perte d'objet » concret ou abstrait. Les travaux de Freud occupent une place importante dans les origines de l'analyse du deuil. Freud a introduit le terme de « travail de deuil » pour faire référence à l'énergie psychique mise en œuvre pour affronter la réalité douloureuse de la perte.

Bien qu'il n'existe pas de paradigme théorique ou de discipline dominante dans la recherche sur le deuil, l'ensemble des études de ces vingt dernières années sont influencées par deux grandes théories (Zech, 2006) : les théories de l'attachement qui sont fondées sur les travaux de J. Bowlby et les théories cognitives du stress (Lazarus & Folkman etc.).

Les théories de l'attachement proposent « un cadre conceptuel de compréhension des effets du deuil en terme de cassure des liens affectifs » (Zech, 2006, p. 149). Dans les travaux de Bowlby (1978), l'attachement de l'enfant à une « figure maternelle » apparaît comme un élément essentiel à la survie de l'espèce humaine. L'attachement procure à l'enfant un sentiment de sécurité. Ainsi, l'absence de la figure d'attachement constitue une menace pour le sentiment de sécurité et provoque chez l'enfant « des comportements dont le but est de restaurer ce lien » (Zech, 2006, p. 151). Le danger de la perte suscite chez l'enfant des réactions de protestation qui se traduisent par une tension physiologique et une détresse émotionnelle. La théorie de l'attachement montre également qu'il y a des différences interpersonnelles dans la manière de réagir à la perte de la figure d'attachement. Cette

réaction dépend de ce que ces théoriciens appellent des « styles d'attachement », c'est-à-dire de la représentation que l'enfant se constitue à propos de la figure d'attachement (sa disponibilité, sa réceptivité, la valeur qu'il a pour la figure d'attachement etc.). A partir de ses relations avec la figure d'attachement, se développent chez l'enfant des modèles mentaux, une représentation de soi et des relations interpersonnelles. D'après ces travaux sur l'attachement, ce processus se maintiendrait chez l'adulte dans son mode d'interprétation de ses expériences avec autrui et sa façon de voir le monde (Zech, 2006). Dans cette perspective théorique, le deuil est conceptualisé « comme une forme d'anxiété de séparation chez l'adulte qui résulte de la rupture d'un lien d'attachement par la perte » (Zech, 2006, p. 152).

Quant aux théories cognitives du stress, développées notamment par Lazarus et Kofman (1984), elles analysent les stratégies de coping. Ces analyses portent sur l'ensemble des processus cognitifs et comportementaux qu'un individu met en œuvre pour faire face à une situation aversive afin de maîtriser ou diminuer l'impact de celle-ci sur son bien être physique et psychique. Dans cette optique, le travail du deuil « implique un processus cognitif de confrontation à la perte pour examiner les événements qui sont produits [...] pour travailler vers un détachement » (Zech, 2006, p. 152). Face à une situation de perte, le déni est considéré comme une attitude néfaste. En effet, selon les tenants de ce courant, le déni est un obstacle à la bonne résolution du deuil puisqu'il empêche la personne de percevoir la réalité de la perte afin d'y faire face. Il faut donc « travailler la perte » en y confrontant le sujet pour « amener la réalité de la perte à la conscience » (Zech, 2006, p. 152).

Ces théories de l'attachement et du coping nous paraissent particulièrement intéressantes pour appréhender la problématique du renoncement qu'exige la transformation des formes d'anticipation professionnelle de soi chez les jeunes docteurs en reconversion. Dans de telles perspectives théoriques (attachement, coping), le processus de résolution du conflit cognitif dû à la reconversion, passe par une réflexion sur la signification des représentations de l'objet d'attachement (formes identitaires anticipées).

Les « figures d'attachement » chez ces jeunes docteurs "forcés" à la reconversion correspondent aux Formes Identitaires Subjectives Anticipées (FISA) construites pendant les études supérieures (parfois avant) et la préparation du doctorat. Ces FISA renvoient notamment au contexte académique, à des personnages modèles réels ou imaginaires, au

directeur de recherche, au chercheur type dans une discipline donnée, à la préférence pour la recherche fondamentale, à la sécurité d'un emploi public etc. Devoir se reconvertir vers le secteur privé nécessite donc un détachement que le jeune docteur peut différer en cumulant des emplois précaires (Post-doc, ATER, etc.). Le travail de renoncement consistera dans un premier temps à transformer l'événement différé en « événement manquant », pour pouvoir renoncer et perdre l'espoir de transformer les anticipations de soi en réalité (Schlossberg, 2005).

▪ Conclusion

Le grand intérêt de ces approches théoriques (la dissonance cognitive et les processus de renoncement grâce au travail du deuil) pour notre étude, réside dans le rapport dynamique qu'elles établissent entre l'aspect cognitif et affectif. La dissonance est conçue comme « une source d'activité orientée vers la réduction de la dissonance » (Poitou, 1974, p. 11). Elle est source de motivation à l'action. Festinger décrit en effet « l'état de dissonance » comme un « état psychologique désagréable susceptible de déclencher une dynamique cognitive en vue de sa réduction » (Grand dictionnaire de psychologie, 1999, p. 287). Ainsi, l'activité de réduction de la dissonance peut devenir un processus de transformation de la situation désagréable en ressources pour le développement de nouvelles actions.

Toutefois, les travaux de Savickas (2005, 2006) montrent que l'impact restructurant des processus de réduction de la dissonance peut avoir des limites. Selon cet auteur, les individus ont dans leur vie des enjeux qui ont une importance capitale pour eux. C'est ce qui importe dans l'histoire de vie de l'individu, son thème de vie qui renvoie à « un problème ou un ensemble de problèmes qu'une personne souhaite résoudre par-dessus tout avec les moyens qu'elle trouve pour parvenir à une solution » (Savickas, 2005, p. 59). Ce thème de vie peut évoluer à condition qu'il ne soit pas en trop grande dissonance avec les perspectives d'évolution. La dissonance cognitive peut donc être source de développement si elle n'est pas en rupture avec la ligne de vie. Les échecs d'insertion de certains jeunes docteurs en entreprise privée laissent supposer cette difficulté (déconnexion des réalités de l'entreprise, centration excessive sur les problématiques de recherche, manque de flexibilité, etc.)¹.

1. Quelques remarques formulées par certains recruteurs ayant déposé leurs offres sur le site de l'ABG

La théorie de Savickas (2005, 2006) sur la construction de carrière, trouve son origine dans les postulats avancés par Super, notamment celui selon lequel le choix d'une profession est déterminé par l'idée que l'individu se fait du genre de personne qu'il est. L'orientation vers une profession est donc une tension vers la réalisation du concept de soi. De ce fait, l'exercice d'une profession doit permettre à l'individu de préserver une certaine estime de soi grâce à la mise en œuvre de ce concept de soi. Selon Savickas, le point stratégique du choix professionnel repose sur cette orientation du projet de vie. Il est défini par des thèmes majeurs qui donnent sens à la vie de l'individu : par rapport à soi mais aussi à la société et aux autres. Savickas les présente comme des processus dynamiques, des possibilités et non des caractéristiques stables. Dans cette perspective théorique, la construction d'un projet professionnel repose sur quatre dimensions fondamentales :

- l'intérêt pour son avenir professionnel ;
- le contrôle des différents paramètres pouvant favoriser la réalisation de ce projet ;
- la curiosité dans l'exploration des différentes possibilités ;
- la confiance en soi nécessaire pour mettre en œuvre ses aspirations.

Ces orientations théoriques, issues du modèle de la construction de carrière de Savickas, montrent que les choix présents de l'individu sont soutenus par une reconstruction des événements antérieurs mis en perspective (préparation du futur). Ainsi, pour aider l'individu à faire face aux situations qui bouleversent son processus de construction de soi et à gérer au mieux les dissonances cognitives qui en découlent, il faut l'amener à comprendre ce qui fait de ses différentes expériences un tout, un ensemble qui se tient. Le *travail de deuil* et par delà, celui du renoncement, joue certes un rôle important dans ce processus de restructuration de soi mais cela ne semble pas suffisant. En effet, pour Savickas, la réussite de cette restructuration des anticipations de soi dépend de la capacité de l'individu à mettre en perspective ce qui constitue le thème majeur de sa vie.

Cette conception de la construction du parcours professionnel est à rapprocher de celle plus générale de la construction de soi proposée par Jean Guichard (présentée au début de ce chapitre). Nous retenons de ces deux modèles, l'importance accordée au langage comme forme d'action qui construit l'expérience et qui aide l'individu (dans la relation de conseil) à « accroître son pouvoir d'agir en lui offrant la possibilité de symboliser à sa manière ses

différentes expériences »¹. Dans le modèle de la construction de soi, Guichard (2000, 2004b, 2008) définit cette symbolisation comme la mise en œuvre de processus dialogiques de *re-définition* et de *ré-interprétation* continue de soi. Les processus de réflexivité dialogiques apparaissent ainsi comme un élément majeur dans l'analyse de l'efficacité des pratiques de conseil en orientation professionnelle.

1. Intervention de Jean Guichard au colloque INETOP – CNAM 17-19 mars 2010

4 PROCESSUS PSYCHOLOGIQUE ET EFFICACITE DU CONSEIL EN ORIENTATION PROFESSIONNELLE

4.1 Quelques précisions terminologiques et conceptuelles

4.1.1 Le conseil en orientation professionnelle

Guichard & Huteau (2007) définissent le conseil en orientation comme un « ensemble de pratiques visant à aider une personne à trouver la voie professionnelle ou de formation et, plus généralement, la forme de vie qui lui convient le mieux et à s'engager dans la direction ainsi déterminée. » (p. 95). Ces pratiques renvoient aux différentes formes que peut prendre le déroulement concret du conseil en orientation : l'entretien de face à face, la passation d'un questionnaire, d'un test, les activités de groupe etc. Ces auteurs nous proposent également une distinction entre l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle. Bien qu'elles soient étroitement liées, ces deux types d'orientation diffèrent par leur finalité. L'orientation professionnelle renvoie à « l'exercice d'une activité de travail » (p. 308) alors que l'orientation scolaire a essentiellement pour objet, la « répartition des élèves et étudiants dans les différentes formations proposées dans une organisation scolaire donnée » (p. 308).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons plus particulièrement à l'orientation professionnelle. Ce type d'orientation désigne « l'ensemble des choix et des prises de décisions de l'individu concernant l'ensemble de sa vie active » (Guichard & Huteau, 2007, p. 307). Ainsi définie, l'orientation professionnelle ne se limite pas aux facteurs liés à l'exercice d'un métier mais à « l'ensemble de la vie au travail de l'individu, depuis la formation qui y prépare jusqu'au départ à la retraite ; elle inclut ainsi toutes les évolutions, changements positifs et négatifs et transitions de tous ordres marquant cette vie. [...] L'orientation professionnelle renvoie ainsi à l'orientation que l'individu veut donner à sa vie, c'est-à-dire à ses choix de vie fondamentaux » (p. 308). Cette conception de l'orientation professionnelle rejoint les objectifs d'épanouissement personnel et de développement de la société qu'assigne l'UNESCO aux pratiques d'orientation (Guichard & Huteau 2007, p. 307).

Le conseil en orientation professionnelle se traduit concrètement par un certain nombre de pratiques dont l'objectif est d'aider l'individu dans ce processus de construction de soi tout

au long de la vie grâce notamment à l'élaboration de son projet professionnel, des stratégies de recherche d'emploi, d'adaptation et de gestion de sa carrière etc.

Dans le contexte français, l'ouvrage - *Psychologie de l'orientation* - de Guichard et Huteau (2005) avec celui de Bujold et Gingras (2000) constituent des rares références dans laquelle on trouve une synthèse des recherches et des théories sur les fondements psychologiques des pratiques de conseil en orientation. Ces auteurs soulignent l'évolution historique de la place du conseiller, dans le dispositif du conseil en orientation, depuis Toulouse (1903) en passant par Binet (1908) jusqu'au 21^e siècle. Ils montrent qu'on est passé d'une vision du conseiller expert, à une considération plus diversifiée centrée sur le "client" perçu comme un être actif, en développement permanent tout au long de sa vie. Ainsi, à partir des années cinquante, les préoccupations se sont plus orientées vers des problématiques de formation des intentions d'avenir, les préférences professionnelles des jeunes, la construction des carrières professionnelles tout au long de la vie et l'analyse des transitions auxquelles l'individu est confronté dans sa trajectoire (Guichard & Huteau, 2001). Ces auteurs dégagent trois grands axes de ces approches théoriques :

- les intentions d'avenir des jeunes, que l'on retrouve notamment dans les études de Eli Ginzberg, Sol Ginsburg, Sidney Axelrad et John Herma (1951) modélisées entre autres par Linda Gottfredson (1981, 1996) ;
- le développement de la carrière professionnelle et personnelle tout au long de la vie : ces travaux s'appuient essentiellement sur le modèle de Donald Super (1963, 1995, 1996) ;
- l'analyse des transitions personnelles et professionnelles avec les travaux de Nancy Schlossberg (1995, 2005), Colin Murray Parkes (1971), Alain Baubion-Broye (1998), etc.

Quant aux finalités des pratiques de conseil en orientation, Guichard & Huteau (2001) estiment qu'il y a « un large consensus sur les grands objectifs généraux des pratiques d'orientation. Elles doivent faciliter l'autonomie des individus [...] les rendre actifs et responsables dans le processus de leur orientation, [...] leur donner les moyens de résoudre par eux-mêmes les divers problèmes que posent leur orientation » (p. 277/288). Ces auteurs précisent par ailleurs, que quel que soit le courant dans lequel l'on se situe, les pratiques les plus raisonnables sont celles qui se préoccupent de la dynamique du développement de la personne.

Le point stratégique de ces pratiques d'aide se situe dans la dynamique relationnelle qui s'instaure au cours du conseil. L'enjeu majeur est d'aider l'individu à trouver les ressources nécessaires pour faire face aux transformations identitaires auxquelles il peut être confronté. D'où l'intérêt des inventorisations sur la question de l'impact réel des pratiques de conseil sur les capacités de l'individu à élaborer des stratégies pour construire son parcours.

Différents travaux de recherche, essentiellement américains, ont tenté d'apporter des éléments de réponse à cette question. Nous proposons de recentrer notre analyse sur les recherches françaises car la conception du conseil en orientation professionnelle y est sensiblement différente de celle américaine. Les travaux américains ont tendance à assimiler le conseil en orientation et la psychothérapie¹. L'objectif ici n'est pas de mettre en discussion le rapport psychothérapie et conseil en orientation professionnelle. Notre recherche se situant dans le contexte français, il nous semble indispensable de tenir compte des spécificités de ce contexte. En effet, les recherches françaises en psychologie de l'orientation, tout en s'intéressant à l'individu dans sa globalité, gardent une certaine spécificité par rapport aux autres domaines de la psychologie. Comme le précise Revuz (1991), la pratique du conseil en orientation professionnelle est une « relation d'aide qu'il conviendrait de ne pas confondre avec la relation thérapeutique » (p. 57). Guichard & Huteau (2007) soulignent par ailleurs que « la différence entre ces deux types de conseil se situe à leur point de départ :

- le conseil en orientation part généralement d'une interrogation relative aux études, à l'activité professionnelle, à l'avenir personnel, à une transition dans une carrière,
- alors que le conseil en psychothérapie débute par une demande du consultant relative à certaines difficultés personnelles.

Dans le contexte français, les études empiriques et théoriques, sur les processus psychologiques en œuvre dans les pratiques de conseil en orientation professionnelle portent majoritairement sur le bilan de compétences qui s'impose comme le dispositif de référence en matière d'orientation professionnelle (l'accompagnement à la transition professionnelle, l'insertion, la réinsertion professionnelle, la mobilité interne ou externe, etc.). D'après Gaudron et Croity-Beltz (2005), le bilan de compétences peut être considéré

1. Nous pouvons citer à ce sujet, les travaux de Patton & Meara (1994), Lewis (2001), ou ceux de Hill et Corbett (1993/1996).

en France comme le principal dispositif de l'orientation tout au long de la vie. Ces auteurs remarquent également que ce dispositif se distingue des autres formes de pratiques d'aide à l'orientation non seulement par son cadrage législatif¹, mais surtout par sa démarche « centrée sur le bénéficiaire » et son objectif : rendre le bénéficiaire actif et autonome. L'exemple du bilan de compétences est donc très souvent utilisé pour comprendre les fondements psychologiques des processus sous-jacents à l'efficacité des pratiques de conseil en orientation professionnelle.

4.1.2 Les processus psychologiques et l'efficacité du conseil

Hill et Gorbett (1996) définissent la notion de processus dans le contexte du conseil et de la thérapie comme : « ce qui se passe » au cours des séances de psychothérapie, des entretiens de conseil ou dans le déroulement d'activités d'aide à l'orientation. Le processus renvoie aux conduites manifestes ou latentes du conseiller ainsi qu'à celles du consultant, mais aussi à l'interaction entre ces deux types de conduites. Analyser les processus en œuvre dans la pratique de conseil consiste donc à s'intéresser aux comportements observables ou non observables directement (pensées, réaction interne, expérience, etc.) et à la dynamique dialogique et interactionnelle du conseil. Cette analyse revêt donc un triple aspects :

- l'approche des processus comme conduites se manifestant par des comportements directement ou indirectement observables ;
- l'approche des processus comme dynamique interactionnelle ;
- et l'approche des processus comme dynamique de réflexivité dialogique.

Quant au terme efficacité, il renvoie aux effets du conseil, aux changements qui résultent des processus en jeu.

Une revue de questions sur les recherches consacrées aux effets du bilan de compétences met en évidence, nous semble-t-il, deux types de recherches². Le premier type concerne les recherches visant à mesurer le taux de satisfaction des « bénéficiaires » après leur participation au bilan (ce sont les recherches les plus nombreuses). Les recherches constitutives du second type s'intéressent aux processus impliqués dans le bilan de compétences. Notre intérêt porte essentiellement sur cette deuxième catégorie de recherches qui nous sert de référence pour étayer les deux premières approches des processus.

1. Loi du 1991 avec décret d'application en 1992

2. (François, 1998 ; Ferrieux & Carayon, 1998 ; François & Langelier, 2000 ; François & Botteman, 2002 ; Gaudron, Bernaud & Lemoine, 2001 ; Gaudron & Croity-Belz, 2005 ; Doublet, 2006)

4.2 Processus comme conduites directement ou indirectement observables

Gaudron et Croity-Beltz (2005) font un état des travaux de recherche empiriques et théoriques sur les processus psychologiques en jeu dans la démarche du bilan de compétences. Les recherches empiriques recensées évaluent pour la plupart, les effets positifs du bilan de compétences sur l'image de soi, l'estime de soi, les sentiments d'efficacité personnelle, la connaissance de soi, etc. Ces variables proviennent essentiellement des grandes théories "vocationnelles" nord-américaines telles que celles de Donald Super sur le rôle de l'image de soi dans la formation des préférences professionnelles, la théorie sociale cognitive de Bandura relative au sentiment d'efficacité personnelle, etc. Nous proposons de présenter deux de ces variables pour étayer l'analyse des processus comme conduites directement ou indirectement observables : l'image de soi et les sentiments d'efficacité personnelle.

4.2.1 L'image de soi

Donald Super est l'un des premiers auteurs à avoir souligné le rôle de l'image de soi dans la construction du projet professionnel (Gaudron, 2005). Il montre que l'image de soi occupe une place centrale dans les processus d'exploration des futurs professionnels et des décisions : les individus projettent dans leur projet l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Dans cette perspective théorique, « le processus de développement vocationnel consiste essentiellement à développer et à actualiser une image de soi » (Vroom, 1964, p. 72, cité par François, 2007, p. 54). Le choix professionnel est donc le résultat d'une ressemblance perçue entre le soi et la profession. C'est une transcription en termes professionnels de l'idée que l'individu se fait de lui-même.

La construction de cette perception de soi est influencée par la variation des contextes dans lesquels évolue l'individu. L'image de soi comporte donc plusieurs dimensions que François (2007) qualifie de « système des images de soi » (p. 55). Il s'agit notamment du soi comme travailleur, comme citoyen, comme membre d'une famille etc. A ce système peuvent être associées des méta-dimensions comme « l'estime de soi, le réalisme, la clarté des images », etc. (François, 2007, p. 55).

Levy-Leboyer (1993) souligne l'importance de cette théorie de Super pour la pratique du bilan de compétences. Selon elle, le rôle du bilan de compétences consiste à aider les bénéficiaires à mieux intégrer les divers aspects de leur self : l'image de soi (self concept) et l'estime de soi (self esteem). L'image de soi correspond à ce qui donne à chacun une identité. Elle est « composée d'une variété de représentations cognitives et affectives, elle est complexe, dynamique, évolutive et relativement malléable » (Levy-Leboyer, 1993, p. 34). L'estime de soi renvoie à « la dimension évaluative et auto-évaluative de la représentation de soi » (Gaudron, 2005, p. 104). Elle peut se rapporter au soi global ou à un aspect spécifique du soi : le soi social, le soi scolaire etc. Selon Levy-Leboyer (1993), il y a un lien étroit entre l'estime de soi et la capacité de l'individu à se construire des formes d'anticipation de soi et à mettre en œuvre des stratégies adéquates pour atteindre ses objectifs. Différentes recherches soulignent les effets positifs du Bilan de Compétences sur l'image de soi et sur l'estime de soi.

A partir de l'échelle de Warr et de Jackson, Ferrieux et Carayon (1998) montrent que le bilan de compétences a un effet positif sur l'estime de soi et de ce fait sur la capacité à mieux communiquer, à s'auto-évaluer et à mieux s'investir dans les activités de recherche d'emploi. Les travaux de Gaudron, Bernaud et Lemoine (2001) vont dans le même sens. A partir d'une méthodologie longitudinale (la première du genre sur le bilan de compétences), Gaudron et al. (2001) évaluent les effets du bilan de compétences sur différentes variables liées notamment à l'estime de soi et à l'image de soi. Ils émettent entre autre, l'hypothèse selon laquelle, « le bilan de compétences aura pour effet [...] une meilleure estime de soi, une plus grande richesse du soi (images de soi)... » (p. 490). Les différentes dimensions de l'estime de soi (estime de soi générale, personnelle, sociale, totale) ont été évaluées à partir d'une adaptation française de l'échelle de Battle¹. Quant à l'analyse de l'image de soi, elle a porté sur : les savoir-faire, les savoir-être, les intérêts professionnels, les compétences utiles et celles à développer.

Les résultats de ces recherches montrent que le bilan de compétences a des effets positifs sur l'estime de soi et sur l'image de soi. Ces effets restent stables (6 mois après) pour l'estime de soi, mais ont tendance à régresser avec le temps pour les variables : savoir-faire,

1. Cultural free self-esteem inventory de Battle, 1992

savoir-être de l'image de soi. Selon les auteurs, il y aurait deux explications possibles à cette régression : la reprise d'une activité qui rendrait ces aspects moins utiles ou l'effet « de lassitude ou de désimplication lorsque l'activité n'a plus la même signification » (p. 501).

4.2.2 Les sentiments d'efficacité personnelle et le pouvoir d'agir

La théorie sociale cognitive conçoit le fonctionnement psychologique comme « une interaction continue et réciproque entre les déterminants personnels, comportementaux et environnementaux » (Bandura, 1980, p. 177). Les activités cognitives jouent un rôle essentiel dans ce déterminisme réciproque qui repose sur un processus d'interprétation et de régulation. Les sentiments d'efficacité personnelle (SEP) font partie de ces mécanismes de régulation. Ce sont « les jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendues, ainsi que les croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie » (Bandura, 1986, 1989, cité par François, 2002, p. 521). Cette représentation positive de ses capacités constitue pour l'individu une source de motivation, d'efficacité et de persévérance dans l'action. Le maintien de cette motivation dépend de la satisfaction liée au fait d'atteindre certains objectifs. En effet, « lorsque des objectifs sont fixés à un degré irréalisme élevé, la plupart des performances semblent décourageantes. Des efforts importants qui aboutissent à des échecs répétés affaiblissent les attentes en matière d'efficacité et réduisent la motivation à accomplir l'activité en question » (Bandura, 1980, p. 151). De même, des objectifs trop faciles « ne présentent pas un défi suffisant pour éveiller beaucoup d'intérêts » (p. 153). Par contre, des objectifs « modérément difficiles » constituent la meilleure stratégie pour maintenir un « niveau d'efforts élevé » (p. 153).

La notion d'agency, que nous proposons de traduire par : pouvoir d'agir¹, se rapporte à « l'individu agent de son comportement » (François, 2007, p. 62). C'est la capacité qu'a l'individu d'agir non seulement sur son environnement mais sur lui-même à travers « la réflexion qu'il applique à lui-même, à ses comportements, à leurs résultats, à son

1. On utilise parfois en français le néologisme : agentivité

environnement » (François & Langelier, 2000, p. 176). Le sentiment d'efficacité personnel est un constituant majeur de ce pouvoir d'agir.

François et Botteman (2002) s'appuient sur différents travaux empiriques et théoriques pour montrer la pertinence de la théorie sociale cognitive pour la pratique du bilan de compétences¹. Les processus conceptualisés par cette théorie sont évalués dans les études sur les effets du bilan de compétences à travers des variables telles que :

- l'augmentation des possibilités d'action propres ;
- le sentiment de contrôle ;
- l'employabilité psychologique ;
- la connaissance de soi ;
- les sentiments d'efficacité personnelle à l'égard de ses propres conduites, etc.

François et Botteman (2002) constatent que plusieurs études françaises sur les effets du bilan de compétences mettent en évidence un rehaussement des sentiments d'efficacité personnelle. Ces auteurs citent notamment des études (enquête par entretien) réalisées au Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences (CIBC) de la Charente Maritime (Bellamy, 1998), les travaux de François et Langelier (2000) etc. Les résultats de ces études montrent que les investigations multidimensionnelles mises en œuvre par le bilan, l'engagement de l'individu dans le projet de bilan, l'analyse de ses compétences, procurent un gain de sentiment de contrôle. La pratique du bilan amène donc l'individu à une « représentation plus exacte ou plus réaliste de ses capacités et de ses chances de succès dans ce qu'il entreprend » (François & Botteman, 2002, p. 529).

Une étude longitudinale réalisée par Gaudron, Bernaud et Lemoine (2001) évaluent entre autre, l'impact du bilan de compétences sur les différentes dimensions de cette connaissance de soi : réflexion sur soi, clarté de l'image de soi, clarté du projet professionnel. Les

1. Ces auteurs citent notamment Sadri et Robertson (1993) qui ont confirmé par une méta-analyse, la corrélation entre les sentiments d'efficacité personnelle (SEP) et les performances de l'individu. Ils font également référence au modèle des facteurs personnels, contextuels et expérientiels développé par Lent, Brown et Hackett (1994, 1996, 2002). Ce modèle est une adaptation de la théorie sociale cognitive aux « processus dynamiques intervenant dans la formation des intérêts, le choix des carrières et dans le parcours professionnel » (François, 2002, p. 523). Les SEP est ici considéré comme médiateur du développement des intérêts professionnels, des choix de carrière et des niveaux de performance. Cet impact des sentiments d'efficacité personnelle (SEP) sur les intérêts professionnels et les processus décisionnels a été évalué par Taylor et Betz (1983), Taylor et Popman (1990). Ces études ont montré que « les personnes ayant peu de confiance dans leurs capacités à réaliser efficacement les opérations nécessaires à un choix de carrière, obtenaient aussi des scores d'indécision vocationnelle plus élevés » (François & Botteman, 2002, p. 524)

résultats de l'étude montrent une nette progression de l'auto-connaissance et ceci de façon stable (6 mois après le bilan). Le bilan de compétences a donc des effets positifs sur le contenu de la représentation de soi qui progresse vers une plus grande précision. Cette pratique de conseil permet « d'enrichir le contenu de soi et offre à l'individu de meilleurs éléments de réflexion et de décision quant à son horizon professionnel » (Gaudron et al., 2001, p. 501).

4.3 Processus comme dynamique interactionnelle

Les travaux de recherche (très rares) sur les processus interactionnels dans la pratique du conseil en orientation professionnelle insistent sur la qualité de la relation et son importance dans l'efficacité du conseil (Horwath & Symonds, 1991 ; Meara & Patton, 1994). Différents éléments interviennent dans la définition de cette qualité. L'alliance de travail en constitue une composante majeure. L'établissement d'une alliance de travail est un moment essentiel dans la mise en place d'une interaction de conseil. Celle-ci vise à établir un lien de nature affective entre le conseiller et le consultant¹ (celui-ci ressentant que le premier lui manifeste de l'empathie, qu'il « se soucie de lui ») et à un accord entre eux, d'une part, sur les objectifs visés et, d'autre part, sur les moyens d'y parvenir. Ce processus repose fondamentalement sur l'activité langagière des locuteurs en présence dans le déroulement des entretiens. Il s'agit d'une co-construction, où le conseiller accompagne le consultant dans sa propre réflexion en la poursuivant avec lui (c'est-à-dire en lui faisant des retours visant à l'aider à mieux saisir sa situation).

Dans leur étude sur l'impact de l'alliance de travail en orientation professionnelle, Masdonati, Massoudi et Rossier (2009), mettent en place un dispositif de recherche visant à évaluer l'importance des facteurs relationnels dans les effets des pratiques de conseil en orientation professionnelle. Trois facteurs² sont analysés dans cette étude : l'indécision de carrière, le sentiment général de bien être et le niveau de satisfaction par rapport à

1. Nous proposons l'utilisation du terme consultant pour désigner la personne qui vient solliciter l'aide d'un conseiller. Le participe présent « ant » de « consultant » souligne que l'activité d'analyse et de réflexion est conduite par ce dernier, lors de l'interaction de conseil (les psychanalystes utilisent pour une raison analogue le terme « analysant » pour désigner celui qui effectue une psychanalyse).

2. L'analyse de ces facteurs repose sur différents tests : Career Decision Difficulties Questionnaire – CDDQ, Gati et al., 1996 ; Gati, Osipow, Krausz et Saka, 2000 ; Satisfaction With Life Scale – SWLS ; Diener et al., 1985 ; Pavot & Diener, 1993 ; Working Alliance Inventory – WAI ; Horvath & Greenberg, 1989.

l'intervention de conseil. Pour mettre en œuvre l'évaluation des effets de l'alliance de travail sur ces facteurs, les auteurs ont mis en place un dispositif visant à comparer les résultats d'un groupe expérimental à ceux d'un groupe témoin. Les deux groupes sont soumis aux mêmes tests mais le groupe expérimental bénéficie d'entretiens de face à face avec un conseil tandis que le groupe témoin participe au dispositif mais sans entretiens.

Les résultats de l'étude montrent que les interventions sans entretien de face à face sont moins efficaces que celles accompagnées d'entretiens. En effet, contrairement au groupe témoin, le niveau d'indécision de carrière du groupe expérimental diminue et le sentiment général de bien-être augmente à l'issue de l'accompagnement. En ce qui concerne l'indécision de carrière, les auteurs observent une amélioration quantitative (les informations sur le monde du travail) et qualitative (la pertinence et la cohérence des informations).

Les résultats de cette étude montrent donc une forte corrélation entre la qualité de l'alliance de travail et les trois facteurs analysés. Les auteurs en concluent que les facteurs relationnels constituent une dimension très importante de l'efficacité du conseil en orientation professionnelle. C'est également un des critères que les consultants utilisent pour juger de la qualité d'une intervention de conseil.

Gaudron et Croity-Beltz (2005) montrent que les travaux de recherche sur ces questions, en psychologie de l'orientation professionnelle, font grandement défaut. Ces auteurs suggèrent, notamment, la nécessité d'entreprendre des études qui permettent une meilleure connaissance de l'impact des « logiques interlocutoires » sur l'efficacité des pratiques de conseil. L'investigation des pistes suggérées par ces auteurs nous conduisent vers des approches théoriques et empiriques sur l'analyse des interactions.

4.3.1 Le concept de logique interlocutoire

La logique interlocutoire est « une théorie qui a été conçue pour décrire l'organisation socio-cognitive des interlocutions. [...] Elle prétend être une théorie réaliste, qui capte les propriétés phénoménales des conversations, celles qui sont vécues par les personnes qui y participent [...] c'est un modèle qui est censé permettre l'exploration des processus d'acquisition dans l'interaction » (Trognon & Batt, 2003, p. 399/400). Cette approche tire

ses sources de différentes théories linguistiques : la sémantique générale, la théorie des structures hiérarchiques de la conversation... mais elle « n'est ni une simple reproduction des théories précédentes, ni leur addition » (Trognon & Batt, 2003, p. 402). C'est une théorie dynamique et empirique qui permet d'analyser le mode de structuration des énoncés dans le déroulement d'une conversation.

Pour Trognon & Batt (2003), la conversation est « une suite d'énoncés organisés en diverses architectures dont les éléments [...] sont temporellement ordonnés, partiellement imprévisibles [...] et distribués sur les interactants » (p. 400). Elle se caractérise par l'imprévisibilité de son contenu qui se construit dans l'interaction verbale. L'analyse de la structuration de ces échanges donne des informations sur les cognitions : « il y a à minima une relation d'interdépendance entre les structures conversationnelles et les structures cognitives, l'émergence de nouvelles cognitions pouvant être engendrées par ces processus conversationnels eux-mêmes » (Olry-Louis, 2003, p. 350).

L'objectif principal de cette théorie est d'essayer de comprendre les mécanismes par lesquels le dialogue avec l'autre engendre la réflexivité intérieure, le passage de *l'intersubjectif à l'intrasubjectif*. Dans une situation de conversation, « le langage joue à lui seul un rôle primordial, en tant qu'outil de communication et outil cognitif de représentation, dans le passage des régulations interindividuelles aux régulations intra-individuelles » (Olry-Louis, 2003, p. 355).

L'intérêt d'une telle approche pour notre étude repose essentiellement sur deux éléments : l'impact des processus dialogiques sur le développement cognitif et le caractère imprévisible et infini du processus conversationnel. Cette théorie s'applique essentiellement à des situations d'apprentissage, mais elle pourrait tout autant servir de référence pour appréhender les processus en oeuvre dans la pratique de l'entretien en orientation professionnelle. A la différence des situations d'apprentissage, dans l'entretien, il ne s'agit pas d'analyser les processus par lesquels, un interlocuteur « intègre dans l'ensemble de ses propositions une inférence qu'il a construite en utilisant une *thèse* de son interlocuteur à titre d'hypothèse » (Trognon & Batt, 2003, p. 403). L'objectif sera plutôt d'appréhender ce processus comme une activité d'attribution de sens, de mise en correspondance entre l'objet d'une représentation et la réalité telle qu'elle est conçue par l'individu ou comme une mise

en perspective de soi. L'enjeu étant d'essayer de montrer comment les dialogues inter et intrasubjectifs provoquent des transformations, notamment, dans les formes d'anticipation de soi. Marie-Hélène Doublet propose dans sa thèse (2006) une analyse approfondie de certains aspects de ces processus dialogiques intersubjectifs.

4.3.2 L'analyse des interactions dans les pratiques de conseil en orientation professionnelle

L'étude de Doublet (2006) vise à repérer dans les pratiques des conseillers, les caractéristiques de la relation de conseil et leur impact sur les effets perçus de l'accompagnement. Elle fonde ses recherches sur les théories linguistiques de l'énonciation à partir desquelles elle définit les indicateurs de la relation qui s'établit entre le conseiller et le consultant¹ à l'occasion des échanges. Elle arrive ainsi à identifier des « marqueurs linguistiques » qui lui permettent d'analyser « la place de l'individu dans son discours » (p.93).

Doublet (2006) s'interroge notamment sur les éléments qui peuvent différencier les pratiques des conseillers et les effets de ses pratiques :

- les caractéristiques de la relation de conseil qui favorisent la prise de conscience de l'individu par lui-même et pour lui-même ;
- les caractéristiques de la relation de conseil qui permettent à l'individu de prendre en compte l'incertitude et de développer une attitude proactive.

Les résultats de cette étude lui ont permis de définir cinq types de pratiques : la pratique expertise évaluative, la pratique expertise analytique, la pratique informative, la pratique stratégique et la pratique pédagogique. L'analyse croisée de cette typologie de pratiques avec les discours des consultants sur leur expérience du bilan met en évidence les rapports qui existent entre le type de pratique et les effets du bilan de compétences.

Les pratiques de type *expertise évaluative* et *expertise analytique* sont assez proches dans leur mode de fonctionnement. Ces deux types de pratiques sont centrés sur l'expertise du

1. Rappelons que nous préférons utiliser ici le terme de consultant pour désigner le bénéficiaire du bilan de compétences en raison de son rôle actif dans l'activité d'analyse et de réflexion conduite lors des interactions de conseil

conseiller. Cette expertise se manifeste par une approche explicative et interprétative des caractéristiques de l'individu.

- La pratique de type *expertise évaluative* se manifeste par un discours affirmatif, centré sur une approche explicative et interprétative des caractéristiques de l'individu. Ces caractéristiques étant objectivées par les tests. L'expertise du conseiller repose sur les résultats aux tests. Elle se traduit par des *marqueurs de l'énonciation* qui manifestent une prédominance du point de vue du conseiller marqué par un vocabulaire technique.
- L'*expertise analytique* revêt une dimension plus clinique. Elle renvoie à la connaissance de soi, de ses affects, de ces frustrations, etc. Ce type de pratique se caractérise par un discours analytique et explicatif des mécanismes sous-jacent du comportement. Les marqueurs de l'énonciation sont « argumentatif » et « assertif ».

Les conseillers dont les pratiques se caractérisent par ces deux types d'approche, sont très impliqués dans leurs discours assez marqués par une forme affirmative qui se réfère aux résultats des tests, à l'analyse du sujet pour asseoir leur expertise (prédominance du point de vue du conseiller sous couvert de marquage scientifique, modalités de discours explicatives et interprétatives, etc.). Dans ces types de pratique, l'interaction est sous le contrôle du conseiller et les actes de langage s'y expriment sous forme de conseil ou d'ordre. L'analyse du discours des consultants sur les effets du bilan, montre que ces pratiques les introduisent dans une activité réflexive mais une réflexivité qui accroît le doute et la nuance. Aussi, ces consultants ont du mal à identifier les apports du bilan et les modalités d'une mise en œuvre concrète des acquis de cet exercice.

La pratique de type *informative* accorde une place centrale à la connaissance du marché de l'emploi, l'environnement professionnel et les motivations de l'individu. Dans ce type de pratique, le conseiller a une position en retrait qui s'exprime par un discours impersonnel, en sous énonciation, dont les modalités sont « énumératives et imprécises » (Doublet, 2006, p. 339). L'interaction est gérée par le conseiller mais le point de vue du consultant prédomine. Ce manque d'implication du conseil se ressent dans le discours des consultants concernant les effets du bilan. Ces derniers ne semblent pas impliqués dans la gestion de leur situation. Ils restent sur un discours général exprimé dans un style impersonnel, portant sur des sujets hypothétiques.

Les pratiques de type *stratégique et pédagogique* sont également assez proches. Elles se caractérisent par une conception du bilan centrée sur le rythme de l'individu.

- La pratique stratégique est centrée sur une approche de l'individu dans sa globalité. Elle prend en compte ses différents domaines de vie : social, personnel, familial, professionnel. C'est une pratique qui se manifeste par des marqueurs de l'énonciation traduisant « une posture non affirmative sur l'avenir : le doute, l'incertitude, le conditionnel » (Doublet, 2006, p. 234). Dans l'interaction, le point de vue du consultant est central par rapport à celui du conseiller qui favorise plutôt la confrontation, « la multiplicité des alternatives ».
- La pratique pédagogique privilégie une démarche de questionnement des points de vue et des représentations du consultant. Les marqueurs de l'énonciation dans ce type de pratique révèlent un rapport collaboratif où le conseiller propose les moyens, le consultant les contenus à travailler. Le discours du conseiller, non affirmatif, est orienté sur le champ des possibles.

Ces deux postures du conseiller (stratégique et pédagogique) se manifestent dans l'interaction par une gestion partagée de l'échange. La démarche méthodologique privilégiée est celle du développement de la réflexivité de l'individu à partir des techniques de questionnement (des questions vides de contenu, demande de précisions, incitation à poursuivre ou à s'arrêter sur un point etc.).

Les effets de ces deux types de pratiques se manifestent dans les discours des bénéficiaires de la manière suivante :

- marqueurs de changements de point de vue ;
- attitude proactive et positive face à l'incertitude ;
- sentiment d'efficacité, restauration du sentiment de pouvoir sur soi ;
- réinvestissement du bilan dans l'avenir (Doublet, 2006, p. 329).

Ces différents types de pratiques ne sont pas exclusives dans leur mise en œuvre mais traduisent l'idée de la prédominance d'une démarche donnée. En effet, comme le précise Doublet (2006), « la décision d'orientation est une question complexe qui implique l'ensemble de ces axes de travail » (p. 334). Néanmoins, les résultats de ses analyses montrent que les effets du bilan diffèrent en fonction du type de pratique privilégié par les conseillers. Les démarches qui semblent avoir le plus d'effets positifs sont celles mises en

œuvre dans les pratiques de type stratégique et pédagogique. Cet impact positif semble s'expliquer par une situation d'interaction qui favorise « une démarche réflexive » (Doublet, 2006, p. 332).

Les conclusions de cette étude suscitent un certain nombre de questions :

- comment fonctionne au niveau subjectif cette démarche réflexive mise en oeuvre par les pratiques de type stratégique et pédagogique ?
- quel est l'impact du questionnement ?
- comment fonctionne au niveau subjectif cette « polyphonie faite de multiples points de vue » dans l'interaction (Doublet, 2006, p. 338) ?

Nous proposons de poursuivre ces réflexions, initiées par les travaux de Marie-Hélène Doublet, en nous intéressant plus particulièrement à l'analyse des aspects subjectifs des processus de réflexivité dialogique en œuvre dans les interactions de conseil en orientation professionnelle.

4.4 Processus comme dynamique de réflexivité dialogique

Dans le modèle des formes identitaires subjectives (FIS), Guichard (2004b) propose une analyse de l'identité comme un ensemble articulé et dynamique de formes identitaires subjectives. Il précise par ailleurs que, certains de ces FIS renvoient aux contextes dans lesquels l'individu interagit et dialogue à un moment donné de son existence, d'autres renvoient à des anticipations ou à des imaginations de soi dans le futur, d'autres enfin à des expériences passées ayant durablement marqué la personne. Dans le fonctionnement de ce système, certaines formes identitaires peuvent occuper une place centrale par rapport à d'autres.

Dans ce cadre conceptuel, analyser les processus en œuvre dans les pratiques du conseil en orientation professionnelle, c'est observer comment ces pratiques aident l'individu à développer sa « capacité à se décentrer et à observer comme de l'extérieur, les contenus, c'est-à-dire les représentations de soi, présentes, passées ou anticipées » (Dumora, 2010, p. 122). Ainsi, l'analyse des processus de transformations identitaires, en œuvre dans une pratique de conseil, implique une prise en considération de l'engagement de l'individu dans

une certaine réflexivité. Il s'agit de l'amener à examiner à partir de différents points de vue, du *Je*, du *Tu*, du *Il*, les raisonnements, les images et les affects qui sous-tendent les formes personnelles ou professionnelles dans lesquelles il s'identifie.

Ce processus implique le développement d'une certaine réflexivité sur soi, son expérience vécue passée, présente et anticipée. Il s'agit d'une certaine capacité d'analyse et de recul critique vis-à-vis de soi-même et de l'ensemble de ses expériences dans une dynamique de mise en perspectives futures (Malrieu, 2003). C'est grâce au développement de cette réflexivité dans la relation de conseil que l'individu prend conscience qu'il existe d'autres manières d'interpréter son expérience, d'autres perspectives futures. Il peut ainsi s'émanciper des limites des évidences qu'il s'impose consciemment ou inconsciemment.

Pour expliciter la dynamique d'interprétation dialogique sous-jacente à cette activité de mise en perspectives futures de la diversité des expériences présentes (marquées par celles passées), Guichard (2004b) se réfère à certains aspects de la théorie sémiotique de Peirce.

4.4.1 L'apport de la théorie sémiotique de Peirce

Cette théorie propose une conception « triadique » de la signification dans la « relation signe ». Pour Peirce, la caractéristique fondamentale de l'homme est son action réfléchie.

C'est ainsi qu'il fait œuvre de lui-même en signifiant : « en donnant un sens à sa vie à travers différents univers symboliques, l'être humain accomplit et dépasse sa forme de sujet en devenant créateur et interprète de ses signes et des signes qu'il découvre dans le monde » (Tremblay¹). La construction de soi est ici présentée comme un processus sémiotique (théorie du sens), *i.e.* comme un rapport « triadique » entre un signe ou representamen, un objet et un interprétant (Everaert-Desmedt, 2006).

- Peirce définit le signe comme « quelque chose de déterminé par quelque chose d'autre, son objet, lui-même influençant quelque personne de telle manière que cette personne devient par là même médiatement influencée ou déterminée sous quelque rapport par cet objet [...] » (Peirce, 1909, Lettre à William James du 25 décembre 1909)². Peirce a une conception très large du signe qui peut être toute chose, tout

1. Se reporter au site de l'Encyclopédie hypertexte de la philosophie, <http://www.cvm.qc.ca/encephi/>.

2. 76 définitions du signe dans les écrits de C.S.PEIRCE., <http://robert.marty.perso.cegetel.net/semiotique/76-fr.htm#analyse>

phénomène qui entre dans un processus sémiotique, *i.e.* un rapport triadique : signe - objet - interprétant (Everaert-Desmedt, 2006).

- L'objet représente l'objet de la pensée, c'est ce qui existe et dont on parle.
- L'interprétant est une représentation mentale de la relation entre le signe et l'objet, l'idée que fait naître le signe et l'effet qu'il produit. C'est l'interprétant qui dynamise la relation de signification dans la mesure où, une fois interprété, l'interprétant devient à son tour un signe déclencheur d'un nouveau processus d'interprétation et ainsi de suite jusqu'à l'infini.

Le « modèle » théorique de Peirce établit un lien étroit entre la pensée et le signe : « la pensée procède toujours sous forme de dialogue entre les différentes phases de l'*ego*, de sorte que, étant dialogique, elle est essentiellement composée de signes qui en constituent la matière » (Peirce, cité dans Morand, 1997)¹.

Pour Peirce, le *soi est un signe* (Colapietro, 1989). Par là, Peirce entend que c'est un signe engagé dans son processus de développement. La théorie de Peirce est en effet à la fois une ontologie et une sémiologie. Le *soi* est cependant un signe d'une nature particulière : il est une *personne individuelle incorporée*. Comme, nous allons le voir, chacun de ces termes est d'une importance capitale pour saisir la richesse des analyses de Peirce.

Parce qu'il est incorporé, le *soi* est doté d'une *continuité primordiale* : celle de la sensation (que lui procure les sens) qui est au fondement de la *continuité de la conscience de soi*. Celle-ci (liée à la condition humaine) se développe à l'occasion des actions, interactions et interlocutions (dont la forme fondamentale est celle de la relation signe : objet, signe, interprétant). Ces actions, interactions et interlocutions conduisent la personne individuelle à construire un *système d'habitudes*, c'est-à-dire de dispositions qui caractérisent sa *personnalité*. Ces habitudes sont schémas d'action, de manières d'être et d'agir, de se représenter soi-même et autrui, de se rapporter à ses expériences, de se représenter le monde, etc. En utilisant le vocabulaire de la sociologie de Bourdieu, on serait tenté de parler à propos de cet ensemble de l'*habitus* de l'individu ; dans le cadre de la psychologie cognitive et sociale d'aujourd'hui, on pourrait parler de ses scripts et schémas, de ses cadres cognitifs, de ses représentations sociales. Ces habitudes (dispositions, schémas d'action, représentations) sont les « *interprétants finaux* » des multiples séries de relations signes

1. Se reporter au site de l'IUT de Caen, <http://www.iut3.unicaen.fr/%7Emoranb/sensign2.html#314>

dans lesquelles la personne individuelle s'est trouvée engagée (elle a, par exemple, construit l'habitude d'agir de cette manière-là pour traiter de tel type de problème).

La personne individuelle ne se réduit cependant pas à ce système d'habitudes. En effet, elle n'a pu le construire que parce qu'elle est une *personne*, c'est-à-dire un signe pouvant fonctionner selon les modalités sémiotiques du « je – tu – il/elle ». Pour Peirce, une personne (qui peut être supra-individuelle) désigne un processus sémiotique tel que, « je » dit quelque chose à un « tu » (qui peut être un autre extérieur ou un autre soi-même) à propos de quelque chose (un référent) et qui peut aussi se prendre pour référent (il/elle), c'est-à-dire être cet objet « délocuté » (Francis Jacques) à propos duquel « je » et « tu » sont engagés dans un dialogue. En tant que personne individuelle, le soi fonctionne précisément comme un *soi innovateur* qui interroge et interprète l'ensemble de ces habitudes qui constituent, dans cette relation, le *soi critique* (le soi critique désigne donc l'ensemble des habitudes quand elles sont prises dans un processus sémiotique d'interprétation qui conduisent à leur développement, à leur mise en perspective, à leur remise en cause, etc.).

Le signe comme essence de l'être constitue par conséquent une source de développement, un « pouvoir d'action » sur soi-même et sur son environnement de façon continue. De ce point de vue, la construction de soi est un processus qui n'est jamais achevé. La conséquence logique d'une telle conception est qu'il est impossible de dissocier le sens de l'expression. Le langage n'est plus considéré comme un simple véhicule de la pensée mais en est « la matière », « l'essence de la pensée » : « la pensée procède toujours sous forme de dialogue entre les différentes phases de "l'ego", de sorte que, étant dialogique, elle est essentiellement composée de signes qui en constituent la matière » (Peirce, dans Morand, 1997)¹.

Partant de ces analyses, Guichard présente la construction de soi comme un processus continu d'interprétation de soi fondé sur un dialogue intrapersonnel ou interpersonnel, et fonctionnant sur un mode d'interprétation dialogique trinitaire. Ce dialogue a, à la fois, un caractère intra-individuel (dialogue interne) et supra-individuel (dialogue interindividuel). En effet, dans la perspective théorique sémiotique de Peirce, la personne est conçue comme « l'articulation d'un dialogue à plusieurs voix » (Guichard, 2004b, p. 21) : il peut s'agir

1. Se reporter au site de l'IUT de Caen, <http://www.iut3.unicaen.fr/%7Emoranb/sensign2.html#314>

d'un dialogue de soi avec soi-même, d'un dialogue avec autrui intégré qui parle en soi à soi, un dialogue entre soi et autrui. De ce point de vue, le raisonnement est une activité qui met en rapport deux instances : le « soi critique » et le « soi innovateur ». Dans l'acte de pensée, « le soi innovateur essaye de persuader le soi critique. Le soi critique représente les habitudes de l'individu – ses dispositions – alors que le soi innovateur met en question ses habitudes » (Guichard, 2004b, p. 21). Comme le souligne Everaert-Desmedt (2006), ce sont les signes qui provoquent le renforcement ou la modification des habitudes.

De ce fait, ce qui est fondamental dans le processus de construction/reconstruction de soi tout au long de sa vie, c'est de pouvoir « relire », « interpréter », « reconstruire son passé selon les différentes perspectives qu'offrent les diverses possibilités de construction de soi dans telle ou telle forme identitaire à venir (soit alternativement, soit simultanément). De telles pratiques correspondent à une activité réfléchie de construction d'un "champ des possibles" par laquelle l'individu peut parvenir à s'affranchir, dans une certaine mesure, des facteurs sociaux et psychologiques qui déterminent sa conduite » (Guichard, 2004b, p. 22). Il s'agit donc pour l'individu, de pouvoir remanier indéfiniment ces formes identitaires grâce à l'activation d'un processus dialogique trinitaire.

Cette conception rejoint celle de Bakhtine (cité par Clot, 1999/2002) selon laquelle le développement de la pensée sur ce que l'on fait est source de transformation permanente car il maintient la pensée ouverte sur l'inconnu, sur ce que l'on cherche à faire mais qui reste en permanence inachevé et ouvert à d'autres possibles (Clot & Diallo, 2003). Schlossberg (2005) précise que c'est à cette condition que l'individu peut se « décentrer pour reformuler de nouveaux projets en recadrant le soi futur et en identifiant clairement un nouveau rêve, une vision nouvelle ou un nouveau self plus réalisable » (p. 96). La construction de soi est donc un processus interminable de construction et de reconstruction de ses propres réalités subjectives. Ce processus basé sur une mise en perspective permanente de soi est une forme de réflexivité en tension avec une réflexivité duelle, celle en miroir de soi, qui va dans le sens d'une résistance au changement : c'est celui là que je suis, auquel je m'identifie (enseignant-chercheur ou chercheur dans le domaine de la recherche fondamentale) et que je veux être plus encore. Ces processus d'interprétation continue de soi qui sont à la base de la réflexivité dialogique, évoquent des mécanismes liés à « l'exercice de la parole ». Les

processus d'énonciation constituent donc une dimension importante de la réflexivité dialogique.

4.4.2 L'apport de la théorie de l'énonciation de Benveniste

Les travaux de Benveniste se caractérisent par une approche à la fois purement linguistique mais également ouverte aux autres sciences humaines. Dans son article consacré à l'analyse des études d'Emile Benveniste, Mosès (2001) présente les travaux de cet auteur comme une contribution majeure à l'analyse des « faits linguistiques, de leurs implications les plus générales concernant la nature du langage, sa place dans l'ensemble des activités humaines, et avant tout le rôle de la subjectivité humaine dans l'exercice de la parole » (p. 509).

Si l'apport des analyses linguistiques de Benveniste nous intéresse dans le cadre de cette recherche, c'est en raison de la place centrale qu'il accorde au *Sujet* dans le langage. D'abord en 1958, à travers l'article *La subjectivité dans la langue*, puis en 1966, dans *Problèmes de linguistique générale* (cinquième chapitre), Benveniste montre les limites de la définition que Saussure donne du signe linguistique (l'articulation d'un signifiant et d'un signifié). Selon lui, la langue ne pourrait être considérée comme un système de signes qui se définissent les uns par rapport aux autres, dans un système clos (Benveniste, 1958). En effet, pour Benveniste, le mot (considéré comme une unité sémantique) et la phrase (conçue comme une organisation sémantique plus complexe), se réfèrent toujours à un certain état de la réalité. Partant de ce principe, Benveniste considère le langage comme le moyen par lequel l'individu donne du sens aux réalités qui l'entourent : « le langage est porteur de signification, et c'est pourquoi il représente le médium à travers lequel l'homme donne un sens au monde » (Benveniste, 1967, p. 217). Pour lui, l'essence du langage est de signifier. C'est ce processus qu'il désigne par le concept de « signifiante ».

La *signifiante* se réfère non seulement au langage humain mais à tout système de signes : l'écriture, la signalisation, les signes monétaires, les codes sociaux, etc. La spécificité du langage humain dans ce système de signes est liée au fait que « la langue est le système interprétant de tous les autres systèmes sémiotiques, et ceci parce qu'elle seule est capable, non seulement d'articuler tous les autres systèmes de signes mais aussi de se catégoriser et de s'interpréter elle-même » (Mosès, 2001, p. 511). Cette « double signifiante » du langage humain est liée à son mode de fonctionnement en tant que système de *signes linguistiques* et

discours. Benveniste dénomme le premier aspect, *mode sémiotique* et le second aspect, *mode sémantique* de la signifiante (Benveniste, 1969). Le mode sémiotique se rapporte à la structure de la langue en tant que système de signes et le mode sémantique de la signifiante se traduit par l'appropriation subjective de la langue (à travers le discours, la parole) par le locuteur. C'est à travers ce processus d'appropriation que se manifeste l'autoréflexivité du langage. Par le discours, le locuteur tient « des propos signifiants sur la signifiante » (Benveniste, 1969 p. 65). C'est sur ces deux modes de signifiante que se fonde, chez Benveniste, la différence entre *énoncé* et *énonciation*. L'énoncé renvoie au système de la langue et l'énonciation, à son « appropriation subjective par le locuteur ». C'est à partir de ce processus d'appropriation subjective de la langue, *i.e.* l'énonciation, que Benveniste explique le principe de la communication. Selon lui, communiquer implique la présence d'un locuteur et d'un allocutaire mais aussi d'un référent qui renvoie au « contexte », à « l'état des choses » auquel le discours se réfère, c'est « l'objet particulier auquel le mot correspond dans le concret de la circonstance ou de l'usage » (Benveniste, 1967, p. 226).

En intégrant la dimension contextuelle dans l'analyse de la langue, Benveniste introduit l'idée de l'instabilité des phénomènes linguistiques. En effet, les réalités auxquelles la langue se réfère étant par essence changeantes, Benveniste en conclut que chaque phrase énoncée est un événement différent et nouveau. Dans cette perspective, l'approche des processus d'énonciation « implique l'aptitude à comprendre l'émergence du nouveau – car chaque énoncé se réfère à une situation inédite, que nous ne pouvons jamais ni prévoir, ni deviner » (Benveniste, 1967, p. 227). Ce processus passe par une conversion du langage en discours.

Pour Benveniste, l'énonciation est une réalisation individuelle qui peut être définie par rapport à la langue « comme un procès d'appropriation ». Le locuteur « s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre » (Benveniste, 1970, p. 14). L'énonciation est donc un processus qui « introduit celui qui parle dans sa parole » (p. 14). C'est également l'expression d'un certain rapport au monde, un processus de « co-référence » par le discours qui lie les co-locuteurs. L'énonciation renvoie ainsi à trois caractères formels :

- la situation, le contexte qui donne du sens au discours du locuteur ;

- l'intersubjectivité : parler c'est toujours, explicitement ou implicitement s'adresser à quelqu'un ;
- la référence à une réalité extérieure.

Dans la conception de Benveniste, le discours a une structure fondamentalement dialogique. Ainsi, le processus d'énonciation implique nécessairement un « cadre figuratif » : la source de l'énonciation et le but de l'énonciation. C'est ce cadre qui va définir la structure du dialogue. Cette structure s'appuie sur la théorie des pronoms personnels dont les fondements sont exposés dans trois études de Benveniste : « *Structure des relations de personnes dans le verbe* » (1946), « *La nature des pronoms* » (1956) et « *De la subjectivité dans la langue* » (1958). Cette théorie définit le mode de relation qui existe entre les trois pronoms personnels : *Je*, *Tu*, *Il/Elle*.

- *Je* est défini comme celui qui parle. C'est celui qui émet l'énonciation.
- *Tu* est celui à qui l'énonciation est adressée.
- *Il/Elle* renvoie à celui qui est absent, exclu de la relation *Je-Tu*.

Selon Benveniste, c'est la relation *Je-Tu* qui rend possible le processus de subjectivation. Ce qu'il appelle par ailleurs « appropriation subjective de la langue » et qui se manifeste dans l'énonciation par la posture de *Je* qui se pose comme sujet (Benveniste, 1958). L'existence du pronom personnel *Je* est intrinsèquement liée au langage du fait qu'il ne se réfère à aucun objet extérieur. Il a également un caractère unique : *Je* correspond chaque fois à un être unique, « c'est le locuteur lui-même, tel qu'il se désigne précisément dans l'instance de discours où apparaît le pronom *Je* (Mosès, 2001, p. 517). *Je* a donc une nature exceptionnelle par rapport aux autres pronoms (*Tu* et *Il/Elle*). C'est dans ce sens que Benveniste considère le pronom *Je* comme une référence intérieure à l'énonciation alors que *Tu* est présenté comme extérieur. Il désignera alors *Je* comme « personne subjective », *Tu* comme « personne non-subjective » et *Il/Elle* comme « non-personne ». Dans cette perspective théorique, toute énonciation nécessite forcément l'existence d'une relation entre *Je* et *Tu*. C'est ainsi que Benveniste analyse le monologue comme un processus d'énonciation qui procède d'un « dialogue intériorisé » formulé en « langage intérieur, entre un moi locuteur et un moi écouteur. Parfois le moi locuteur est seul à parler ; le moi écouteur reste néanmoins présent ; sa présence est nécessaire et suffisante pour rendre signifiante l'énonciation du moi locuteur » (1970, p. 16).

Cet auteur montre par ailleurs que le caractère subjectif et instable (car fluctuant au gré de la mobilisation que le locuteur fait de la langue, dans un contexte donné et en référence à des réalités...) du processus d'énonciation ne constitue pas un obstacle à une analyse linguistique rigoureuse des formes de l'énonciation. Benveniste propose ainsi un ensemble de règles qui permettent d'analyser cette « mise en fonctionnement de la langue » (1970, p. 12). Mais avant, il montre les différents aspects sous lesquels ce *procès* peut être étudié :

- la réalisation verbale, à savoir, les sons émis et perçus ;
- le mécanisme de la conversion du *sens* sous forme de *mots*. C'est ce que cet auteur étudie dans son analyse de la signifiante (1969) ;
- la définition de l'énonciation dans le cadre formel de sa réalisation. C'est cette approche qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette étude.

L'analyse de l'énonciation dans le cadre formel de sa réalisation se rapporte à l'observation d'un certain nombre d'indices (Benveniste, 1970) :

- les indices de personne : le rapport *Je-Tu-Il*, avec *Je* comme indice fédérateur ;
- les indices d'ostension : *ce, ceci*, etc. ;
- les formes temporelles : les temps verbaux.

Benveniste définit certaines règles pour analyser les processus d'énonciation, dont celles en rapport avec la fonction d'influence de l'énonciation. L'analyse de l'énonciation en tant que processus d'influence, s'intéresse à l'impact que, l'utilisation de la langue par le locuteur, peut produire sur le comportement de l'allocutaire. (Benveniste, 1970). Les *marqueurs linguistiques* de ce processus d'influence sont :

- l'*interrogation* qui est « une énonciation construite pour susciter une réponse, par un procès linguistique qui est en même temps un procès de comportement [...] Toutes les formes syntaxiques de l'interrogation, séquences, intonation, etc. » (Benveniste, 1970, p. 15) ;
- l'*intimation* qui se rapporte aux *formes* qui consistent à donner des ordres, l'impératif, le vocatif, etc. ;
- l'*assertion* qui « vise à communiquer une certitude est la manifestation la plus commune de la présence du locuteur dans l'énonciation » (Benveniste, 1970, p. 15) ;
- les *modalités formelles* renvoient aux différentes formes se rapportant « aux attitudes de l'énonciateur à l'égard de ce qu'il énonce » : attente, souhait, appréhension, incertitude, indécision, refus d'assertion, etc.

Ces approches théoriques de Benveniste ont néanmoins fait l'objet d'un certain nombre de critiques. Bronckart (1977) par exemple, lui reproche le manque d'élaboration conceptuelle des domaines de la sémantique et de l'énonciation ; le fait que ni le mot, ni la phrase, ni le sujet parlant ne reçoivent une définition témoignant d'un véritable approfondissement conceptuel ; etc.

Malgré les remises en cause de certains aspects de la théorie de Benveniste, les approches de cet auteur restent une référence majeure dans le domaine de la linguistique de l'énonciation (entre autres) comme en témoigne, par exemple, les analyses de Stéphane Mosès (2001), les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1998), le colloque tenu en 1983 sur le thème : « Emile Benveniste aujourd'hui », etc. Dans les actes de ce colloque, la théorie de l'énonciation développée par Benveniste est présentée comme « l'édification d'un système de mise en rapport des formes et de leurs emplois qui met en évidence le problème du sens tel que la parole le construit avec le moyen de la langue » (Serbat & al., 1984, p. 111). Les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1998) en constituent une illustration. Les approches de cette auteure sont très influencées par les orientations définies par Benveniste. Elle propose notamment un inventaire des unités linguistiques (très proches des marqueurs linguistiques de Benveniste) qui permettent selon elle, d'appréhender la manière dont le locuteur s'approprie son propre discours : les pronoms personnels, les formes verbales, les informants spatiaux, l'ensemble des modalités qui instituent les rapports entre les interlocuteurs et l'énoncé.

Cette approche théorique de l'énonciation présente un grand intérêt pour l'analyse des processus de réflexivité dialogique, dans la mesure où elle propose une vue complémentaire à la théorie sémiotique de Peirce et une explicitation du fonctionnement linguistique des processus de réflexivité trinitaire (modèle des FIS). En effet, l'analyse des processus d'énonciation offre un cadre permettant de mieux comprendre d'une part, les mécanismes linguistiques en œuvre dans l'expression de la subjectivité dans le processus dialogique et d'autre part, l'identification des aspects réflexifs de ce processus dialogique dont le repère est le sujet *Je* : *Je* (personne subjective) – *Tu* (personne non subjective) en rapport avec *Il/Elle* (non personne).

L'acte langagier a donc une dimension constructiviste dans la mesure où il permet à l'individu d'inscrire dans son discours sa singularité, sa subjectivité : en se désignant comme *Je*, le locuteur devient par le langage un sujet. Les pronoms personnels *Je* et *Tu* permettent à celui qui parle de devenir sujet d'un discours adressé à un récepteur et font partie de cet appareil formel de l'énonciation. L'énoncé prend toute sa signification dans le contexte dans lequel se situe l'énonciation, le moment, les interlocuteurs, les situations auxquelles il se réfère, etc.

Selon Benveniste, l'acte langagier a également une dimension pragmatique qui repose sur des processus d'influence. En énonçant, le locuteur réalise une action dont le but est d'influencer le comportement de l'allocataire ou de soi-même dans le cadre « figuratif » d'un « dialogue intériorisé ». Benveniste présente, entre autres, l'interrogation comme un moyen linguistique d'influence dans le processus d'énonciation. En ce sens, cet « instrument linguistique » peut être considéré comme un facteur important dans l'activation des processus de réflexivité dialogique. Ce qui suppose l'hypothèse implicite d'un impact cognitif du questionnement.

4.4.2 L'apport du modèle de l'emprise analytique

Les travaux de recherche en rapport avec le modèle de l'emprise analytique visent notamment, « à établir un modèle du fonctionnement de l'interaction entre opérateurs scientifiques et sujets humains » (Lemoine, 2007, p. 8). Cette interaction se manifeste par des modifications que les recherches scientifiques induisent chez les individus qui constituent l'objet de la recherche : le fait d'observer un sujet ou de le soumettre à un questionnaire provoque chez ce dernier « un processus d'attention à soi ou auto-attention » Lemoine (1986, 1994, 2007). Lemoine montre dans plusieurs de ces travaux, que « le questionnement ne suscite pas seulement une appropriation des informations par le questionneur mais peut aussi induire un processus d'auto-attention et de prise de conscience pour le questionné » (Lemoine, 2007, p. 5). Ainsi, le recueil d'informations sur soi et la restructuration de ces informations, provoquent chez l'individu une activité d'auto-observation. Celui-ci devient ainsi un acteur de la recherche, un partenaire du chercheur dans l'analyse de l'objet de la recherche. Dans cette perspective, la situation même de la recherche, les conditions de son déroulement, l'impact des outils utilisés sur le sujet font

partie intégrante des variables analysées. La mise en œuvre d'une telle démarche nécessite la « définition précise des critères d'observation [...] On ne fait plus alors une recherche sur des sujets mais avec eux » (Lemoine, 2007, p. 11).

Dans son analyse des pratiques de bilan de compétences, Lemoine (2005) montre la pertinence de cette approche pour une meilleure compréhension des processus en œuvre dans l'interaction conseiller-bénéficiaire. En utilisant cette grille d'analyse, nous pouvons considérer que l'interaction de conseil favorise un processus « d'appropriation de soi », une auto-attention qui est « modificatrice de l'image de soi » (Lemoine, 1994, p. 136). Par ailleurs, Lemoine précise que ce phénomène d'appropriation et d'élaboration de soi est rendu possible grâce à la médiation d'une tierce personne. Dans cette perspective, les processus dialogiques en œuvre dans l'interaction de conseil permettraient à l'individu de découvrir « des aspects de lui qui n'étaient pas jusque là pris en compte par lui, qui lui étaient étrangers » (Lemoine, 1994, p. 136/137).

A partir d'une étude longitudinale, Gaudron, Bernaud et Lemoine (2001) évaluent entre autres, l'impact du bilan de compétences sur les différentes dimensions de cette connaissance de soi : réflexion sur soi, clarté de l'image de soi, clarté du projet professionnel. Les résultats de l'étude montrent une nette progression de l'auto-connaissance et ceci de façon stable (6 mois après le bilan). Ce qui confirme les effets positifs du bilan de compétences sur la représentation de soi : cette pratique de conseil permet « d'enrichir le contenu de soi et offre à l'individu de meilleurs éléments de réflexion et de décision quant à son horizon professionnel ». (Gaudron & al., 2001, p. 501). C'est ainsi que le consultant devient l'acteur de sa propre reconstruction. Le recueil d'informations sur soi et la restructuration de ces informations que l'interaction avec le conseiller et les outils du bilan mettent en œuvre, permettent au consultant « de se donner une perspective personnelle et professionnelle qui l'aide à réussir le projet qu'il va entreprendre » (Lemoine, 2005, p. 72).

Les travaux de Rossi (1991) permettent d'étayer d'un point de vue cognitif certains aspects de ce processus de restructuration sous l'impact du questionnement. Cet auteur propose une synthèse de différents travaux de recherche en psychologie cognitive sur le rôle des questions dans la compréhension. Selon les conclusions de ces études, le traitement des

questions entraîne une transformation des connaissances : « chaque question traitée s'accompagne d'une "re-lecture" mentale des représentations élaborées initialement. Cette relecture n'est ni plus neutre, ni plus exhaustive que la première, et les *re-organisations* qu'elle provoque peuvent modifier les propriétés du système tout entier » (Rossi, 1991, p.84).

D'après ces travaux, ce processus démarre dès le traitement du sens même de la question et se poursuit dans l'élaboration de la réponse. Il implique « l'injonction de construire et d'explicitier le concept ou l'organisation de concepts qui constitueront la réponse » (Rossi, 1991, p. 86). Ainsi, les questions qui obligent le sujet à expliciter auraient plus d'impact. Ceci, du fait qu'elles requièrent des opérations de « recherches approfondies » dans les expériences passées et de restructuration de ces expériences en fonction du sens de la question (ou du moins du sens que le sujet en donne). L'actualisation de la réponse à la question ou sa mise en perspective peut également avoir un impact. Il y a donc un travail d'interprétation du sens de la question, un travail d'analyse de ce qu'elle induit et « à partir de cette information, une représentation du problème soulevé par la question » (Rossi, 1991, p. 92).

Ces travaux sur l'impact du questionnement nous donnent quelques indications sur l'analyse des processus de développement induits par la réflexivité dialogique trinitaire. L'interaction de conseil met en œuvre des processus d'influence linguistique essentiellement basés sur l'interrogation. Ce qui amène l'individu à « ré-activer », à « re-traiter » et à « re-construire » ses « représentations précédemment construites » (Rossi, 1991, p. 93).

CONCLUSION PARTIE THEORIQUE

Les différentes approches théoriques et empiriques abordées dans cette première partie nous permettent de souligner la complexité de la problématique, « se faire soi » dans un contexte en pleine mouvance. Partant de la situation des jeunes docteurs en reconversion vers le secteur privé, différents travaux nous ont permis de mettre en évidence les processus psychologiques en œuvre dans la construction et la restructuration de soi.

Une synthèse des approches psychosociales sur l'étude des facteurs en jeu lors d'une situation de transition à partir des travaux de Murray-Parkes, de Schlossberg et de Bronfenbrenner, nous ont montré que la situation de transition amène l'individu à reconsidérer ses souvenirs, ses anticipations et à réorganiser ses conduites pour mieux s'adapter à sa nouvelle situation et/ou la transformer.

Les théories et recherches empiriques sur le processus de personnalisation dans les travaux de Malrieu notamment, complètent et relativisent cette position en soulignant que les conduites de l'individu ne procèdent pas d'un simple processus d'adaptation aux circonstances qui lui sont imposées mais de leurs restructurations. Les processus de personnalisation et de subjectivation jouent donc un rôle central dans la construction et le remaniement identitaire qu'implique la situation de transition. Cette réflexion sur soi et sur le sens de ses choix met en œuvre de multiples dialogues : dialogue entre les différentes expériences qui jalonnent la vie de l'individu, dialogue avec soi, dialogue avec autrui, etc. Ces dialogues « intra-inter » déterminent les modes de réaction face aux événements.

La théorie du constructionisme social représentée par Gergen nous a permis de montrer l'importance de cette dimension dialogique relationnelle et langagière, en nous présentant l'individu comme un être fondamentalement social et historique, un être qui se construit dans et par le dialogue et la relation. Les modes de fonctionnement et les mécanismes par lesquels s'opère cette construction de soi ainsi que sa réorganisation constitue le cœur de notre étude qui repose sur le modèle des Formes Identitaires Subjectives (FIS) conçu par Guichard. Cette approche du fonctionnement identitaire, présente l'identité comme un système dynamique de formes identitaires. Ce modèle des FIS permet de comprendre notamment les processus en œuvre dans la construction de certaines anticipations de soi.

Les travaux de Willis, Gadea et Piriou, etc., les théories de la dissonance cognitive et du "travail de deuil", ont permis d'étayer certains aspects de ce modèle. Nous avons ainsi présenté l'impact cognitif et affectif des changements induits par la situation de transition, ainsi que les facteurs permettant de transformer les effets négatifs de ces changements en processus de développement : l'activité de réduction de la dissonance et le processus de renoncement favorisé par le "travail de deuil". Nous avons toutefois essayé de relativiser l'effet de ces processus par une brève référence aux travaux de Savickas qui montrent que l'effet positif de ces processus dépend de la capacité de l'individu à mettre en perspective son thème de vie majeur.

Ces observations nous ont amenés à conclure cette partie par un chapitre consacré aux processus psychologiques et l'efficacité du conseil en orientation professionnelle. Les approches théoriques et empiriques développées dans ce chapitre ont permis d'identifier des axes majeurs pour définir les orientations méthodologiques de notre recherche :

- l'importance des pratiques de conseil dans la structuration des conduites de l'individu face aux situations de transition ;
- le rôle du dialogue et de l'interaction dans les processus de construction-déconstruction-réconstruction de soi ;
- l'impact cognitif de ces processus dialogiques, etc.

Nous constatons par ailleurs qu'une grande partie des recherches empiriques, ayant étayé nos propos, s'appuient sur des théories et sur des outils standardisés pour analyser des pratiques instituées qui ne font pas explicitement référence à un cadre conceptuel (c'est notamment le cas du bilan de compétences). Ce qui laisse supposer qu'il y aurait d'un côté la pratique et de l'autre la théorie. Nous n'avons pas l'ambition de réouvrir ici le grand débat sur le rapport théorie-pratique mais nous souhaitons simplement souligner le rôle déterminant de la psychologie de l'orientation dans la définition d'une ligne théorique de référence dans ce domaine. Pour atteindre cet objectif, il faut un intérêt accru pour les fondements théoriques des pratiques de conseil en orientation. Il nous semble notamment important d'engager une réflexion sur les implications méthodologiques des modèles théoriques afin de parvenir à une meilleure connaissance des processus psychologiques en œuvre dans la manière dont l'individu construit le sens de son existence tout au long de son parcours de vie.

Cette remarque a une grande incidence sur nos choix méthodologiques. Notre étude s'inscrit dans cette conception générale de la construction de soi. De ce fait, nous privilégions non seulement l'impact cognitif des processus dialogiques mais aussi leur implication dans les transformations identitaires auxquelles l'individu est confronté tout au long de sa vie. Nous accordons une importance capitale non seulement aux aspects intersubjectifs de ces processus dialogiques dans l'interaction, mais aussi à leurs dimensions intrasubjectives. Ce qui donne à notre analyse des processus de construction/déconstruction/reconstruction de soi dans la relation de conseil, un double ancrage : social et subjectif. Appréhender ces deux aspects de la construction de soi nous semble un exercice complexe que nous tenterons de mettre en œuvre à partir d'une démarche qui s'appuie sur l'épistémologie constructiviste du modèle des FIS avec une dimension constructionniste importante.

Deuxième partie
Orientations méthodologiques

5 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

La question générale qui oriente notre étude pourrait être formulée ainsi : comment (*i.e.* par la médiation de quels processus psychologiques), certaines pratiques d'aide à l'orientation professionnelle peuvent-elles conduire de jeunes docteurs en reconversion, à réorganiser leur vision et anticipations d'eux-mêmes et à construire de nouvelles représentations de soi, plus ou moins cohérentes, en rapport avec l'exercice d'une profession différente de celle qu'ils envisageaient ou désiraient (parfois depuis de nombreuses années) ?

Le problème auquel les jeunes docteurs en reconversion sont confrontés apparaît en effet bien plus complexe que celui d'un simple transfert de leurs compétences de la recherche fondamentale vers les exigences de l'exercice d'une profession dans une entreprise privée. Certes, cet aspect n'est pas négligeable : il s'agit bien pour eux de formaliser toutes les compétences qu'ils ont construites à l'occasion, notamment, de leurs travaux de recherche et d'examiner dans quels types d'activités professionnelles ils pourraient les réinvestir. Mais, plus profondément, et avant de pouvoir effectuer un tel examen (ou au minimum en parallèle avec lui), il leur faut se livrer à un travail majeur de redéfinition de certaines de leurs perspectives de vie. Cette action sur soi implique un processus de deuil relatif aux attentes professionnelles qui, pour la majorité d'entre eux, constituaient un point d'ancrage majeur du système des formes identitaires qui les caractérisent.

Le modèle théorique de l'identité individuelle conçue comme un système dynamique des formes identitaires subjectives proposé par Guichard (2004), considère que certaines de ces formes identitaires subjectives renvoient à des anticipations ou à des imaginations de soi dans une position sociale future, notamment, « un concept de soi professionnel possible et souhaitable » (Guichard, 2004, p. 509). Guichard précise par ailleurs que ce système (des FIS) fonctionne sur la base de deux formes de réflexivité en tension : la stabilisation de soi et la mise en perspective de soi.

En nous situant dans ce cadre conceptuel, nous proposons d'examiner dans cette étude, le travail de redéfinition identitaire qu'implique la situation de reconversion des jeunes docteurs vers le secteur privé.

L'objet de l'étude est d'essayer de repérer certaines figures de remaniement identitaire qui paraissent aller de pair avec une reconversion réussie vers le secteur privé et de formuler quelques hypothèses explicatives relatives aux processus et facteurs en jeu.

Cette étude repose par conséquent sur l'hypothèse générale selon laquelle, la formation doctorale conduit le doctorant à se construire et à s'anticiper sous certaines formes identitaires subjectives professionnelles. De cette hypothèse découle une autre qui considère que les activités de conseil en orientation professionnelle ont un effet positif sur le remaniement de ces anticipations chez le jeune docteur en situation de reconversion.

Les investigations théoriques que nous venons de développer ainsi que les observations issues de notre activité professionnelle, notamment l'étude des dispositifs de l'ABG, ont permis de déduire de ces hypothèses, deux hypothèses spécifiques.

Hypothèse spécifique 1

Nous émettons l'hypothèse que le jeune docteur en reconversion a une mise en perspective professionnelle de soi ancrée dans le monde universitaire et que la participation à des activités de conseil en orientation professionnelle l'aide à substituer à ces anticipations de soi, de nouvelles formes de mise en perspective de soi plus ouvertes sur le monde socioéconomique.

Hypothèse spécifique 2

Les processus sous-jacents à cette mise en perspective des anticipations professionnelles découlent de la réflexivité dialogique mise en œuvre dans l'interaction de conseil. Nous supposons donc que la participation à des activités de conseil en orientation professionnelle amène le jeune docteur en reconversion, à réinterpréter ses expériences passées et à développer ainsi de nouveaux modes de rapports à soi et à son environnement professionnel (notamment : de nouveaux sentiments de compétence, de nouvelles généralisations d'observation de soi). Cette découverte de nouvelles manières d'interpréter son parcours, grâce aux processus de réflexivité dialogique, l'aide à construire de nouvelles anticipations relatives à son avenir professionnel.

6 CHOIX METHODOLOGIQUES

6.1 Analyse des processus : difficultés méthodologiques

La difficulté d'une démarche méthodologique visant à analyser les processus psychologiques en œuvre lors d'interactions de conseil en orientation professionnelle réside non seulement dans la rareté des références théoriques et empiriques, mais aussi, dans l'absence de méthodes et d'outils d'observation des processus de transformation intrinsèquement liés aux facteurs subjectifs et à la dynamique dialogique. Ces méthodes d'investigation en psychologie de l'orientation restent donc à développer et c'est le défi majeur auquel nous avons été confronté dans la définition de nos choix méthodologiques.

La définition de critères d'évaluation partagés fut une des difficultés majeures rencontrées lors de cette étude. La complexité de cette situation nous a conduit à adopter une démarche pluridisciplinaire guidée par les implications méthodologiques du modèle des FIS et l'épistémologie constructiviste auquel ce modèle se réfère. La dimension constructionniste qui émerge de cette approche théorique fondée sur la construction de soi, est également prise en compte.

Notre démarche de recherche met donc en œuvre un entrecroisement interdisciplinaire. Elle s'enrichit de la conciliation et de l'adaptation de différentes approches théoriques et empiriques. Nous proposons ainsi un « recours contrôlé à des approches différentes mais complémentaires » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 22)

6.2 Choix d'une démarche constructiviste et constructionniste

6.2.1 L'épistémologie constructiviste du modèle des FIS et ses implications méthodologiques

Dumora donne une définition du constructivisme social qui permet de rendre compte des processus en œuvre dans les interactions sollicitées par la pratique du conseil. Selon cette auteure, « tout en affirmant que la réalité subjective est multiple et se construit dans les différents contextes sociaux de la vie, le constructivisme social met l'accent sur le sujet individuel conçu comme interprétant et construisant sa propre réalité : le centre de gravité

de la construction de soi réside dans la capacité du sujet à la réflexivité sur soi » (2010, p.121). Cette définition permet de situer le cadre de référence épistémologique du modèle des FIS. En effet, ce modèle repose sur la question générale de la construction du sens de l'existence et plus précisément, sur la manière dont l'individu articule ses différents domaines de vie pour donner du sens à son existence. C'est une approche qui suppose une démarche constructiviste pour appréhender les réalités subjectives des processus de construction et de remaniements identitaires.

Dans cette perspective, un travail de recherche sur les processus en œuvre dans les pratiques de conseil consiste à observer comment l'individu analyse ses activités, interactions, représentations de soi et des autres dans des contextes de vie qui sont (ont été ou sont imaginés dans le futur) centraux pour lui. Le travail d'observation étant centré sur des processus de « retour sur... », de « réflexion sur... », de recul critique par rapport à soi et à ses expériences. C'est cette capacité de décentration qui permet d'identifier la manière dont l'individu explicite ses différentes FIS. L'observation de cette activité réflexive engagée par l'individu permet de repérer la manière dont il se construit des perspectives futures qui pourraient unifier son existence.

Les travaux de Vygotski sur la théorie des apprentissages métacognitive pourraient étayer certains aspects de ces processus subjectifs de construction des FIS. Cette théorie analyse les liens étroits qui existent entre apprentissage et développement. Elle permet ainsi de comprendre « comment l'individu peut acquérir une connaissance assez claire de ses propres processus lorsqu'il est mis dans des conditions de réfléchir à un niveau d'interrogation et dans des directions qu'il n'est pas capable d'envisager seul : c'est ce que Vygotski nomme la zone de développement proximal » (Dumora, 2010, p. 125).

L'épistémologie constructiviste suppose donc une conception de l'interaction de conseil qui s'oppose au « postulat d'immanence qui sous-tendait les modèles traditionnels de la psychologie de l'orientation » (Dumora, 2010). Les interventions de conseil en orientation ne visent donc pas à révéler quelque chose qui serait déjà-là, mais à construire, à développer le « pouvoir d'agir de l'individu ». Dans cette perspective, on pourrait considérer que les FIS sont produites au cours de l'interaction de conseil. D'où la dimension constructionniste de ce modèle.

Guichard souligne en effet que le modèle des FIS est très proche du postulat constructionniste selon lequel, le langage est une forme d'action qui construit l'expérience. Dans cette optique, les narrations que produit la personne, à propos de son parcours professionnel ou de sa vie personnelle, tout comme les formes identitaires subjectives anticipées, qu'elle produit au cours des interactions de conseils, sont vues aussi comme des produits de l'interaction. La personne a alors la possibilité de se saisir de ces produits à sa manière afin d'accroître son pouvoir d'agir dans la perspective ainsi constituée (Guichard, 2010).

6.2.2 Les implications méthodologiques du constructionnisme social

La perspective constructionniste présente la construction de la réalité comme le processus par lequel les différentes activités de l'individu prennent du sens dans un environnement donné et ceci, grâce à un processus de transformation en langage - une mise en mots - de son vécu. Le langage est ici conçu comme un système structurant et signifiant dans lequel la relation à l'autre joue un rôle essentiel. L'individu se construit donc dans la relation et la réalité dans laquelle il évolue est le produit d'une co-construction. Ainsi, tout changement auquel il est confronté, déclenche un processus de remaniement dans lequel la relation dialogique intra et interindividuelle joue un rôle essentiel.

Cette approche théorique propose un cadre conceptuel qui permet d'analyser le langage comme une forme d'action par laquelle l'individu se construit dans l'interaction. Les implications méthodologiques qui en découlent sous-tendent une démarche de recherche qui offre au sujet un cadre de réflexion sur soi-même, les moyens de penser son propre mode de fonctionnement en rapport avec les autres et son environnement.

Dans ce cadre conceptuel, on pourrait imaginer qu'une recherche sur les processus psychologiques sous-jacents à l'impact du conseil en orientation repose sur trois principes fondamentaux :

- une démarche de conseil centrée sur la solution ;
- le travail de réécriture ;
- la « plurivocalité ».

La solution au centre de la démarche

Si l'on part du principe selon lequel les situations auxquelles les individus doivent faire face sont constituées de « réalités construites », les pratiques de conseil doivent alors migrer d'un travail d'exploration du problème vers une démarche de conseil centrée sur la « solution ». Du point de vue constructionniste, la meilleure façon d'aider l'individu en situation de transition ne consiste pas en une exploration en profondeur de son problème - ce qui pourrait par certain côté avoir un impact négatif sur le sujet. La démarche doit être centrée sur les buts et les ressources potentielles pour atteindre ces buts. Ce qui aurait pour conséquence d'ouvrir un « domaine insoupçonné de possibilités » (Gergen, 2001, p. 302).

Le travail de réécriture

Le travail de réécriture constitue un élément essentiel de cette démarche. Il aide l'individu à extérioriser et à prendre de la distance par rapport à sa situation. Il y a dans ce processus une déconstruction et une « re-création » du vécu. Ainsi, l'extériorisation de la situation par la médiation de l'écriture devient en soi une forme d'action sur la situation de transition. Dans le même ordre d'idées, Molinié et Bishop (2006) présentent l'écriture comme un outil de réflexion. Selon ces auteurs, le travail d'écriture constitue pour l'individu « un miroir de sa propre activité et de ses propres transformations [...] l'écriture étaye un développement du sujet qui est multidimensionnel : bien sûr cognitif, mais aussi affectif, imaginaire et identitaire » (p. 10).

La « plurivocalité »

La médiation dialogique, rendue possible notamment grâce à l'interaction, favorise la « plurivocalité » *i.e.* la possibilité d'analyser le problème sous différents angles et de différents points de vue. Ainsi, l'objectif de la pratique de conseil ne consiste pas à proposer des solutions mais à développer des actions qui permettent de « créer une série de nouveaux choix » (Gergen, 2001, p. 307). Soumis à un dialogue « à plusieurs voix », une problématique d'orientation qui peut paraître confuse, voir imperceptible au départ, commence à se construire. Il se passe comme une prise de conscience « libératrice ». Le principe de ce dialogue à plusieurs voix revêt une double dimension : l'interaction avec autrui et le dialogue avec soi-même. L'interaction avec autrui « active de nouveaux dialogues internes qui peuvent mener à de nouvelles orientations » (Gergen, 2001, p. 308) et

le dialogue avec soi-même permet à l'individu de regarder à l'intérieur de lui-même « avec les yeux d'un autre » (Gergen, 2001, p. 308). Dans une telle perspective, l'objectif du conseil en orientation, consiste à aider l'individu « à faire surgir en lui d'autres voix qui instaureront d'autres formes de conversations » (Gergen, 2005, p. 9).

▪ **Conclusion**

Dumora et Boy (2008) montrent à travers leur analyse comparée, les différences entre le constructionisme et le constructivisme mais aussi leurs proximités. D'après ces auteurs, ces deux courants se rejoignent sur l'ancrage social de la construction de la réalité subjective mais divergent quant aux modalités de cette construction.

Gergen précise les différences entre le constructivisme et le constructionisme en ces termes : « chacun construit le monde, ça c'est le cœur même du constructivisme, alors que celui du constructionisme social est que la construction est sociale. L'une naît à l'intérieur, l'autre naît dans un espace de coordination sociale. [...] Le constructionisme tend à mettre l'accent sur le langage à l'intérieur d'une certaine relation, comme la circulation et la pragmatique du discours, alors que le constructivisme va tendre à mettre l'accent sur la signification personnelle des choses... » (1999).

Selon Dumora, du point de vue du constructioniste social, « l'ensemble des productions humaines sociales – valeurs, représentations sociales, traditions, recherches scientifiques, idéologies et pratiques – sont construites par les interlocutions et les échanges avec autrui et par les interactions avec les contextes » (Dumora, 2010, p. 121). Par contre, le constructivisme social serait plus centré sur le « sujet individuel conçu comme interprétant et construisant sa propre réalité : le centre de gravité de la construction de soi réside dans la capacité du sujet à la réflexivité sur soi » (Dumora, 2010, p. 121).

L'analyse de notre objet d'étude portant sur les processus subjectifs de construction reconstruction de soi s'inscrit dans une logique constructiviste mais avec une dimension constructioniste importante :

- l'analyse de l'impact des différents modes de rapports à soi, aux autres, aux contextes sur la construction de formes d'anticipations de soi dans lesquelles l'individu souhaite se stabiliser ;

- et l'action de la réflexivité dialogique sur la mise en perspective de ses anticipations dans l'interaction de conseil.

Les implications méthodologiques d'une telle démarche sont multiples :

- un objectif de recherche qui privilégie la dynamique du développement du sujet dans le sens où elle permet au chercheur de comprendre comment le sujet se transforme, et au sujet, de penser son propre mode de fonctionnement afin d'augmenter son pouvoir d'action sur lui-même et sur son environnement ;
- une démarche centrée sur la recherche de solutions où l'expert n'est pas le chercheur mais le sujet lui-même considéré comme acteur de sa propre reconstruction ;
- le développement de méthodes d'observation qui mettent en oeuvre : la réflexivité dialogique, la plurivocalité, la mise en mots de soi (le travail d'écriture), etc.

6.3 Choix d'une méthode d'analyse mixte

6.3.1 L'analyse de données quantitatives

Le travail d'analyse entrepris dans cette étude repose sur une démarche qui part d'une description générale de la problématique d'orientation des docteurs vers le secteur privé à l'analyse spécifique des processus subjectifs en œuvre dans une telle situation. Pour réaliser l'étude sur cette base, il nous a semblé nécessaire de commencer par une analyse des facteurs qui caractérisent de manière générale, les « compétences » dont disposent les docteurs « pour s'orienter » vers le secteur privé.

La mise en œuvre de cette analyse porte sur des données quantitatives secondaires issues d'une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de doctorants en fin de thèse. Nous avons ainsi défini un certain nombre de variables pour analyser les grandes dimensions des stratégies que ces derniers développent pour faire face à leur transition vers le secteur privé. La méthode d'analyse utilisée pour déterminer la manière dont les observations se répartissent sur les différentes modalités des variables est celle du tri à plat. Le résultat de cette opération est présenté sous forme de tableaux d'effectifs et de pourcentages dont nous avons extrait des graphiques pour représenter certaines variables. L'analyse des observations issues de ces résultats quantitatives est étayée par des données qualitatives

provenant des questions ouvertes (notamment, celles sur l'impact que les doctorants perçoivent de l'accompagnement reçu, leurs commentaires, etc.).

6.3.2 L'analyse de discours

L'étude des processus de construction de soi dans l'interaction de conseil et plus précisément, celle des processus de réflexivité dialogique en oeuvre, suppose une observation des mécanismes spécifiques (relativement stables) par lesquels l'individu se construit dans son discours. Une telle analyse rend incontournable le recours aux approches linguistiques du discours qui viennent étayer les dimensions repérées grâce à l'analyse quantitative. Comme le souligne Achard (1995), « aucune science humaine ne peut s'approfondir sans rencontrer le langage » (p. 83). Cette remarque nous semble particulièrement pertinente pour une démarche de recherche qui repose sur l'analyse des processus langagiers comme c'est le cas dans cette recherche.

Les théories de l'analyse de discours sont considérablement influencées par les champs d'intervention (pluridisciplinaires : linguistique, psychologie, sociologie, ergonomie etc.), les différentes conceptions du langage (la théorie de l'énonciation etc.), la démarche méthodologique (l'analyse sémantique, l'analyse structurale du discours, l'analyse lexicométrique etc.). Le point commun à toutes ces approches est la recherche de sens. Selon Maingueneau (2002), ce processus de recherche et de construction de sens se traduit dans le discours par une forme d'action, l'expression d'une attitude du locuteur à l'égard de ce qu'il dit, etc. Il définit ainsi le discours comme « un ensemble de stratégies d'un sujet dont le produit sera une construction caractérisée par des acteurs, des objets, des propriétés, des événements sur lesquels il opère » (p. 185).

L'objet ici n'est pas de développer les différents courants de l'analyse de discours mais de situer notre démarche dans cette recherche d'accès au sens des énoncés constitutifs des discours. Nous avons ainsi fait le choix d'analyser les processus d'énonciation qui déterminent la réflexivité dialogique à partir des approches théoriques de Benveniste. Nous avons également recours à l'analyse lexicométrique pour le traitement d'une partie importante de nos données qualitatives.

6.3.2.1 Analyse des processus d'énonciation

Comme déjà souligné dans la première partie de cette étude, la théorie de l'énonciation présente un grand intérêt pour notre étude. Cette approche donne une assise opérationnelle à l'analyse des processus de réflexivité dialogique. En effet, les travaux de Benveniste indiquent des repères pour l'analyse des structures spécifiques et observables du procès d'énonciation. Dans la perspective développée par cet auteur, l'acte langagier est perçu comme une activité créatrice dans laquelle se forme la langue et également le sujet énonciateur. La langue est ainsi conçue comme « un appareil formel qui permet l'appropriation du système par un locuteur concret et lui donne les moyens de se situer dans les contextes spatio-temporels définis par la prise de parole » (Doublet, 2006, p.100).

Dans ce cadre conceptuel, les caractères linguistiques qui marquent le processus d'énonciation peuvent être étudiés sous différents angles :

- la réalisation vocale ;
- la conversion de la langue en discours : « comment le sens se transforme en mots » (Benveniste, 1970, p. 13) ;
- le cadre formel de la réalisation de l'énonciation :
 - o l'acte d'énonciation,
 - o les situations de réalisation de l'acte l'énonciation,
 - o les « instruments de l'accomplissement ».

Pour analyser ce processus, Benveniste propose l'observation de l'émergence de différents indices :

- les indices de personne (le rapport *Je-Tu*) :
 - o *Je* renvoie à l'individu qui profère l'énonciation, le locuteur,
 - o *Tu*, à l'individu présent dans l'énonciation comme allocutaire ;
- les indices de l'ostension (ce, ici, etc.) :
 - o c'est notamment le fait de désigner un objet en même temps qu'on parle ;
- les pronoms personnels, les démonstratifs :
 - o personnes,
 - o moments,
 - o lieux ;
- les termes nominaux, les concepts ;

- les formes temporelles : les temps verbaux (le présent, etc.).

Selon Benveniste, l'acte langagier a une dimension pragmatique : il est réalisation de quelque chose : « l'énonciateur se sert de la langue pour influencer en quelque manière le comportement de l'allocutaire » (Benveniste, 1974, p. 84). Ce processus d'influence que l'énonciateur (locuteur) va mettre en œuvre pour modifier le comportement de l'allocutaire s'exprime par des moyens linguistiques que Benveniste définit comme suit :

- l'interrogation : l'énonciation est construite pour susciter une réponse. Elle se traduit par les formes syntaxiques de l'interrogation, l'intonation ;
- l'intimation : l'ordre, l'impératif, le vocatif ;
- l'assertion : la communication d'une certitude. C'est la « manifestation la plus commune du locuteur dans l'énonciation » (1970, P.16). L'assertion se manifeste par des « instruments » spécifiques : oui et non, etc. ;
- les modalités formelles : Benveniste range sous cette catégorie toutes les modalités se rapportant aux verbes et celles liées à la « phraséologie » :
 - concernant les verbes, on a les « modes optatif, subjonctif » qui énoncent des attitudes de l'énonciateur à l'égard de ce qu'il énonce : attente, souhait, appréhension ;
 - les modalités phraséologiques : peut-être, sans doute, probablement, etc., indiquent l'incertitude, la possibilité, l'indécision. Elles expriment un refus d'assertion.

Ces repères linguistiques nous permettent de définir le cadre d'observation de la dynamique des processus de réflexivité dialogique.

6.3.2.2 Quelques précisions sur l'analyse lexicométrique

Nous avons également fait le choix de l'analyse lexicométrique pour le traitement des données issues des entretiens semi-directifs tant pour sa conception du langage que pour les outils méthodologiques développés pour accéder au sens du discours. Le recours à cette méthode, nous semble-t-il, permet d'atteindre une certaine objectivité dans l'interprétation des données.

L'analyse lexicométrique s'appuie sur une conception du langage qui tient compte de la subjectivité de l'individu. Le choix du lexique que propose cette méthode repose sur une démarche explicative « de la manière dont le locuteur s'inscrit dans le discours, dans son rapport au monde et à l'autre (le ou les interlocuteurs) » (Doublet, 2006, p. 128). Cette démarche permet de repérer des catégories langagières qui structurent le sens que l'individu veut donner à son discours.

Ce sont souvent des méthodes d'analyse formalisée qui permettent de contrôler les projections et l'induction de l'analyste. Ces techniques permettent de « reconstruire les sens à partir de la logique structurelle du discours qui échappe pour partie au locuteur et à l'analyste. Elles explorent le sens des phrases à partir de la manière dont celles-ci sont construites et permettent ainsi de trouver des points d'appui cachés, et donc plus fiables, pour établir le sens du texte » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 93).

La méthode Alceste constitue une des références les plus utilisées dans cette approche. Cette méthode propose une analyse qui ne se limite pas au lexique mais donne accès aux unités de signification et permet de repérer certains mécanismes liés à la manière dont l'individu se représente ce qu'il énonce et le contexte de l'énonciation.

▪ **La méthode Alceste**

Alceste est une méthode d'analyse textuelle qui consiste à évaluer la fréquence des mots et leur cooccurrence dans les énoncés d'un corpus. Elle permet ainsi d'identifier les différents mondes lexicaux du texte regroupés en classes. Ces classes étant définies au vue des mots les plus significatifs. « L'analyse assistée par le programme Alceste permet donc de mieux repérer les univers de références auxquels se rapportent les interviewés, d'en évaluer le poids respectif et de reconstruire les logiques subjectives à travers lesquelles ils appréhendent leur expérience » (Doublet, 2006, p. 104). L'objectif est de quantifier un texte pour en extraire les structures signifiantes les plus fortes. Les concepteurs de cette méthode montrent que les structures sont étroitement liées à la distribution des mots dans un texte et que cette distribution se fait rarement au hasard. Le programme Alceste permet donc de décrire, classer, assimiler, synthétiser automatiquement le texte.

Utiliser un logiciel de traitement de données nous a semblé indispensable et pertinent pour une analyse plus rigoureuse avec une certaine objectivité dans l'extraction du sens des contenus analysés.

L'analyse Alceste des discours permet de mettre en évidence les éléments pertinents des corpus :

- l'importance du corpus,
- le nombre de classes,
- l'importance de chaque classe ainsi que l'écart entre les classes.

Chaque classe de discours est caractérisée par des mondes lexicaux spécifiques *i.e.* le vocabulaire ou les unités de signification les plus représentatifs de la classe.

Les résultats généraux de cette analyse sont synthétisés par le logiciel Alceste sous la forme d'un schéma qui représente :

- les éléments pertinents du corpus à savoir le nombre de classes obtenues, leur taille, ainsi que leur niveau d'importance, dite spécificité ;
- l'arbre de classification hiérarchique descendante issue des oppositions les plus fortes entre les mots du texte, repérées par le logiciel qui en extrait ensuite des classes d'énoncés représentatifs ;
- la liste des mots significativement présents ou significativement absents de la classe dans chaque classe (en fonction du coefficient khi2). Il s'agit du vocabulaire spécifique de la classe issu des unités de contexte élémentaires (u.c.e)¹ que le logiciel définit comme spécifique de la classe concernée ;
- des statistiques concernant la répartition des unités de contexte élémentaires (u.c.e) classées ainsi que le nombre de mots analysés par classe.

1. L'unité de contexte élémentaire notée u.c.e. est composée d'une ou de plusieurs lignes de texte consécutives. L'unité de contexte élémentaire est considérée comme l'unité statistique essentielle par Alceste. http://www.image-zafar.com/index_alceste.htm

7 ÉTAPES DE LA DEMARCHE EMPIRIQUE

Pour vérifier nos hypothèses (voir chapitre 5), nous avons mis en place un modèle de production d'observables comprenant trois étapes.

La première étape de notre recherche empirique est indispensable pour la suite. Elle vise à montrer que, dans son ensemble, la situation de transition que vivent les docteurs face au secteur privé est bien celle que nous décrivons dans la partie théorique : la majorité des doctorants n'ont formé, lors de la rédaction de leur thèse, que des anticipations d'avenir dans le domaine de la recherche publique. L'objectif est d'identifier les facteurs qui caractérisent leurs « compétences pour s'orienter » vers le secteur privé et l'impact des dispositifs de conseil sur la mise en perspective de leurs représentations (l'esquisse de nouvelles anticipations plus ancrées dans le monde de l'entreprise). Pour effectuer ces premières observations, nous avons analysé des données produites par 396 doctorants, suite à leur participation à l'action de « valorisation des compétences, NCT » proposée par l'ABG (voir chapitre 1.4.2). Cette étude par questionnaire porte sur leurs attentes et représentations d'avenir avant l'accompagnement, et sur leurs appréciations subjectives des changements (dans ces représentations et attentes) qu'ils peuvent attribuer au NCT après y avoir participé. Les observations produites en conformité avec notre hypothèse générale, nous ont amené à concevoir une deuxième étape dans le but de recentrer l'étude sur la problématique de la reconversion. L'objectif est d'observer la manière dont les facteurs qui caractérisent de façon générale les « compétences » des docteurs « pour s'orienter » vers le privé, se manifestent spécifiquement dans la situation de reconversion. Pour atteindre cet objectif, il a fallu orienter nos travaux empiriques vers une population de docteurs (non plus de doctorants) en situation réelle de reconversion "forcée" vers le secteur privé.

Cette deuxième étape est une étape intermédiaire. Elle vise à confirmer par une approche qualitative approfondie (par des entretiens semi-directifs) les caractéristiques spécifiques de la situation de reconversion : les freins et les facteurs pouvant la favoriser. Par rapport aux études constitutives de la première étape, plusieurs changements peuvent être notés : cette fois, la population est celle de jeunes docteurs (non plus de doctorants). Par ailleurs, le dispositif d'accompagnement n'est plus centré sur la question de l'exploration des compétences construites à l'occasion de la rédaction de la thèse mais sur les attentes d'une

entreprise à propos d'un jeune docteur. Il s'agit en effet d'un atelier qui les aide à « se présenter dans le privé ». Le docteur participe à une activité qui le situe psychologiquement dans son parcours « subjectif » vers l'entreprise. Il doit en quelque sorte, se voir et voir son parcours du point de vue de l'entreprise. Les observations qualitativement plus fines produites dans ce cadre ont permis de confirmer non seulement celles effectuées auprès des doctorants dans la première étape de l'étude, mais d'identifier également les processus en œuvre dans la situation de reconversion. Les observations de cette deuxième étape ont conduit à la conception d'un dispositif d'analyse approfondie de ces processus. C'est sur ce "dispositif expérimental" que repose la mise en place de la troisième et dernière étape de l'étude.

Cette troisième étape constitue la partie fondamentale de notre démarche empirique. Elle vise à décrire très précisément le processus de formation de nouvelles anticipations d'avenir. Sur la base des observations issues des deux premières étapes de l'étude, nous avons conçu un ensemble de procédures d'accompagnement en orientation qui permettent de repérer les formes identitaires subjectives professionnelles anticipées (FISPA), d'observer leur évolution lors d'une pratique de conseil et de décrire les processus sous-jacents aux modifications observées. Ce qui a nécessité la mise en place de certaines techniques d'accompagnement ayant la particularité de pouvoir produire des phénomènes observables, « objectivant » en quelque sorte les processus en jeu. Nous avons ainsi transformé la méthodologie de l'instruction au sosie en un exercice spécifique d'accompagnement en orientation.

En résumé, la démarche empirique mise en œuvre dans cette étude comporte donc trois étapes qui visent à :

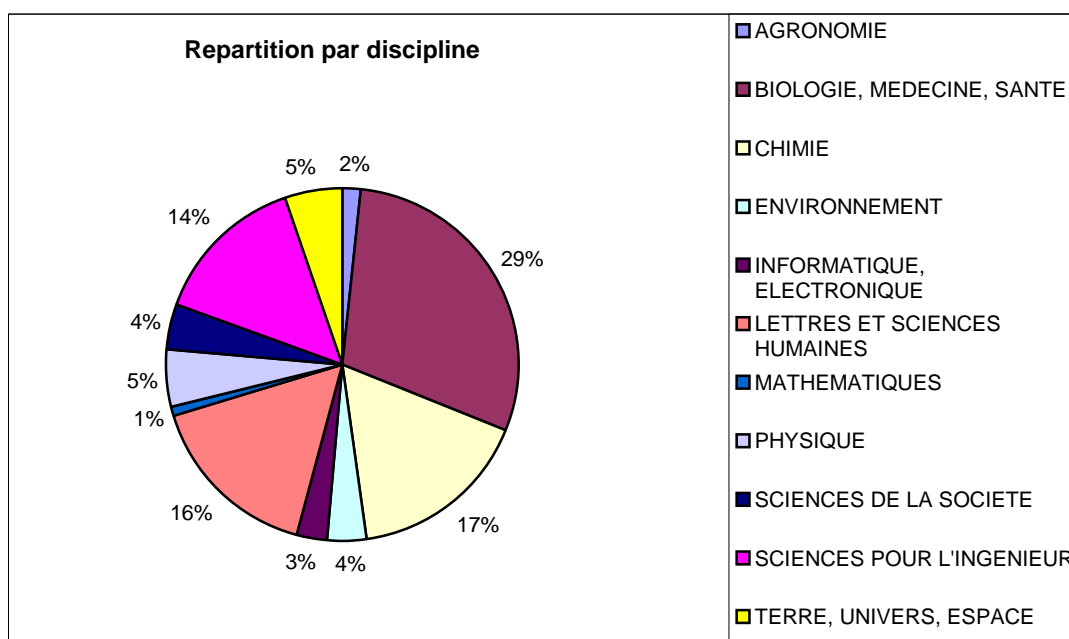
- identifier les facteurs caractérisant de manière générale les « compétences » à développer par les doctorants pour réussir leur orientation vers le secteur privé ;
- définir les caractéristiques spécifiques de la situation de reconversion : les freins et les facteurs pouvant la favoriser ;
- décrire de manière précise les processus sous-jacents à la reconversion/transformation des formes d'anticipation professionnelle de soi.

7.1 Première étape de l'étude : identifier les facteurs caractérisant les « compétences pour s'orienter » vers le secteur privé

7.1.1 Caractéristiques de l'échantillon

Cette première étape de notre recherche concerne un effectif de 396 doctorants en fin de thèse ayant bénéficiés, en 2008, de l'accompagnement proposé dans le cadre du dispositif « Valorisation des compétences, NCT ». Ces doctorants sont issus de onze disciplines et se répartissent de la manière suivante (voir figure 5) : agronomie 2% ; biologie 29% ; mathématiques 1% ; Informatique, électronique 3% ; lettres et sciences humaines 16% ; environnement 4% ; Chimie 17% ; physique 5% ; sciences de la société 4% ; sciences pour l'ingénieur 14% ; terre, univers, espace 5%.

Figure 5 – Répartition par discipline des doctorants NCT de la campagne 2008



Cet échantillon a des caractéristiques particulières qui constituent un atout majeur pour notre étude mais également des limites quant à sa représentativité. En effet, du fait même de leur participation aux activités d'accompagnement de l'ABG, ces doctorants sont dans une démarche volontaire de réflexion sur l'après-thèse. En effet, la mission de l'ABG étant d'œuvrer pour l'insertion des docteurs dans le secteur privé, ceux qui s'intéressent aux dispositifs promus par cette association sont supposés être dans une attitude d'ouverture

vers le secteur privé. C'est là que se situe une des limites de cet échantillon. En effet, tous les doctorants qui ne sont pas dans une telle démarche n'ont aucune probabilité d'en faire partie. Nous observons également une sur-représentation des sciences dites « dures » au détriment des sciences humaines et sociales.

Ces limites ne constituent toutefois pas un frein majeur à l'observation des facteurs et processus que nous souhaitons mettre en évidence dans cette première étape de notre démarche empirique. En effet, l'objet de cette étude étant d'observer et d'analyser des facteurs et processus en œuvre dans la transformation des anticipations à l'occasion d'interaction de conseil, cet objectif oriente l'étude vers des doctorants et des docteurs qui sont dans une démarche active et qui souhaitent développer des stratégies adéquates face au marché de l'emploi dans le secteur privé. Cet échantillon présente également l'avantage d'une certaine homogénéité quant à la volonté de s'inscrire dans une démarche active de réflexion sur la valorisation des compétences de l'expérience doctorale dans la perspective d'une mobilité ou d'une reconversion vers le secteur privé. Cette homogénéité garantit que les facteurs qui sont observés sont bien liés aux « compétences pour s'orienter » vers le secteur privé et non à pas à des facteurs tels que : la motivation, les valeurs qui opposent la "noblesse" de la recherche fondamentale à l'appât du gain de la recherche développement en entreprise qui privilégierait, selon les représentations de certains doctorants et docteurs, la rentabilité au détriment de l'humain et de la science.

7.1.2 Production des données

Le travail d'analyse effectué dans cette première étape de l'étude se réfère aux approches de DeFillip et Arthur (1996), Coté (1996), Guichard (2010), etc. sur les concepts de capital d'identités, capital de carrière et de développement des « compétences pour s'orienter », etc. (voir chapitre 1.4.1). Dans ce cadre théorique, Guichard (2010) émet des propositions sur ce qui constitue selon lui, « la tâche s'orienter dans les sociétés occidentales industrialisées ». Pour s'orienter dans ces contextes de la « post-modernité », il faut savoir :

- formaliser ses compétences,
- repérer les opportunités qui se présentent, voire en créer, dans les différents contextes où nous interagissons,
- savoir placer, investir judicieusement ses compétences,

- définir et redéfinir ses objectifs majeurs, etc.

L'analyse de la situation de transition que vivent les doctorants et les jeunes docteurs face au marché de l'emploi privé, nécessite une réflexion sur les « tâches » d'orientation qui leur incombent. On pourrait notamment s'interroger sur leurs capacités à formaliser les compétences acquises lors de leur formation par la recherche, les « atouts psychologiques » sur lesquels ils peuvent s'appuyer et leurs modes de rapports aux différents contextes (académiques, socioéconomiques), etc. Trois grandes dimensions semblent émerger de ces réflexions sur les questions d'orientation des doctorants vers le secteur privé : la dimension « contextes », la dimension « compétences » et la dimension « soi ». La production et l'analyse des données sur les caractéristiques des « compétences » que doivent développer les doctorants « pour s'orienter » vers le privé sont définies en fonction de ces trois dimensions.

La dimension « contextes »

Cette dimension renvoie aux modes de rapports aux différents contextes dans lesquels ces jeunes évoluent : le contexte universitaire, le monde socioéconomique, leurs anticipations de soi dans ces contextes, les opportunités, etc. Il s'agit d'analyser la manière dont ces jeunes se représentent le secteur privé, leur niveau de connaissance de ce secteur, leur manière de se représenter les conditions de leur insertion dans une entreprise privée. L'analyse de cette dimension repose sur les variables suivantes : perspectives professionnelles (projet professionnel, objectifs professionnels, pistes professionnelles, fonctions et secteurs d'activité ciblés) et stratégies. Ces variables correspondent aux perspectives professionnelles définies par le doctorant avant l'accompagnement (dans un bulletin de participation au NCT qu'on lui demande de remplir) et à cinq questions de l'enquête d'évaluation qui lui sont soumises à l'issue de l'accompagnement reçu dans le cadre du NCT. Il s'agit des questions suivantes :

- avant de commencer cet exercice aviez-vous un projet professionnel précis ?
- l'exercice vous a-t-il permis de préciser vos objectifs professionnels ?
- dans son ensemble, l'exercice vous a permis d'identifier une ou des pistes professionnelles nouvelles ?
- dans quel secteur comptez-vous rechercher un emploi ?
- vous allez plutôt cibler les fonctions : dans le secteur privé, dans le secteur public.

La dimension « compétences »

Cette dimension se rapporte aux facteurs relevant de l'identification des compétences, leur formalisation et l'élaboration de leur transférabilité. Il s'agit d'analyser la manière dont ces jeunes se représentent l'expérience doctorale, les compétences acquises au cours de cette expérience, la transférabilité de ces compétences dans le secteur privé. L'analyse de cette dimension repose sur les variables suivantes : approche professionnelle de l'expérience du doctorat, compétences, transférabilité des compétences. Ces variables correspondent à trois questions de l'enquête d'évaluation soumise aux doctorants à l'issue de l'accompagnement reçu dans le cadre du NCT. Ces questions sont formulées comme suit :

- dans son ensemble, l'exercice vous a-t-il permis de présenter votre travail de thèse avec une approche professionnelle ?
- dans son ensemble, l'exercice vous a-t-il permis d'identifier certaines compétences personnelles et professionnelles ?
- dans son ensemble, l'exercice vous a-t-il permis de mettre en évidence la transférabilité de certaines compétences ?

La dimension « soi »

Cette dimension se réfère essentiellement aux effets perçus de l'accompagnement. Il s'agit d'analyser la manière dont les doctorants de l'étude se représentent l'impact du NCT sur leurs capacités à élaborer des stratégies adéquates pour faire face au marché de l'emploi dans le secteur privé. L'analyse de cette dimension repose essentiellement sur les réponses des doctorants bénéficiaires du NCT à la question ouverte suivante : quels autres impacts du NCT jugez-vous importants ? Nous avons également intégré dans l'analyse de cette dimension, les commentaires des doctorants concernant leur appréciation générale de l'accompagnement reçu.

7.1.3 Analyses réalisées

Les données produites dans cette première étape de l'étude ont donné lieu à deux sortes d'analyses : une analyse quantitative par tri à plat et une analyse de contenu par la méthode Alceste.

7.1.3.1. Analyse quantitative des données par tri à plat

L'analyse quantitative par tri à plat a été mise en œuvre pour le traitement des questions fermées relatives aux deux premières dimensions qui définissent cette première étape de l'étude, à savoir : la dimension « contextes » et la dimension « compétences ». Nous avons analysé les fréquences de réponses aux diverses questions avec des comparaisons « avant – après ».

Concernant **la dimension « contextes »**, nous avons commencé par l'analyse des perspectives professionnelles définies (dans le bulletin de participation) avant l'accompagnement (avant la participation au NCT). Cette analyse a consisté à classer les réponses des doctorants par types de fonctions et à hiérarchiser cette typologie selon la fréquence d'apparition des fonctions dans les choix des doctorants. La première variable analysée dans l'étude de cette dimension est donc la variable perspective :

Variable 1 : perspectives professionnelles définies avant l'accompagnement.

Nous avons ensuite analysé les cinq variables suivantes :

Variable 2 : existence d'un projet professionnel précis avant l'accompagnement

Q1 : Avant de commencer cet exercice aviez-vous un projet professionnel précis ?

2 Modalités :

- OUI et NON

Variable 3 : impact de l'accompagnement sur la précision des objectifs professionnels

Q2 : L'exercice vous a-t-il permis de préciser vos objectifs professionnels ?

2 Modalités :

- OUI et NON

Variable 4 : impact de l'accompagnement sur l'identification de nouvelles pistes professionnelles

Q6 : Dans son ensemble, l'exercice vous a permis d'identifier une ou des pistes professionnelles nouvelles ?

4 modalités :

- tout à fait d'accord
- d'accord
- un peu d'accord

Variable 5 : secteurs d'activité ciblés après l'accompagnement

Q9 : Vous allez plutôt cibler ?

3 modalités :

- le secteur public
- le secteur privé
- les deux

Variable 6 : perception de l'aide apportée par le mentor

Q10 : variable multiple (plusieurs choix possibles dans les modalités) : Sur quels aspects l'aide de votre MENTOR a-t-elle été déterminante ?

5 modalités :

- Soutien à l'identification de pistes professionnelles nouvelles
- Mise en confiance vis-à-vis de la future prospection professionnelle
- Présentation du sujet de thèse avec une approche professionnelle
- Identification des compétences personnelles et professionnelles
- Transférabilité des compétences

Ces variables ont d'abord fait l'objet d'un tri à plat pour évaluer l'impact du NCT sur la définition/redéfinition des objectifs professionnels. Nous avons ensuite croisé les variables portant sur l'existence d'un « projet professionnel » avant l'accompagnement (variable 2) et celles en rapport avec la précision des « objectifs professionnels » après l'accompagnement (variable 3). Ces résultats ont ensuite été croisés avec la variable secteur d'activité visé (variable 5) et les résultats des perspectives professionnelles définies avant l'accompagnement (variable 1). Ces différentes analyses ont été réalisées à partir du logiciel Excel.

Concernant **la dimension « compétences »**, les variables suivantes ont été analysées :

Variable 7 : impact de l'accompagnement sur la professionnalisation de l'expérience doctorale

Q3 : Dans son ensemble, l'exercice vous a-t-il permis de présenter votre travail de thèse avec une approche professionnelle ?

4 modalités :

- tout à fait d'accord
- d'accord
- un peu d'accord
- pas du tout d'accord

Variable 8 : impact de l'accompagnement sur l'identification des compétences

Q4 : Dans son ensemble, l'exercice vous a-t-il permis d'identifier certaines compétences personnelles et professionnelles ?

4 modalités :

- tout à fait d'accord
- d'accord
- un peu d'accord
- pas du tout d'accord

Variable 9 : impact de l'accompagnement sur la perception de la transférabilité des compétences

Q5 : Dans son ensemble, l'exercice vous a-t-il permis de mettre en évidence la transférabilité de certaines compétences ?

4 modalités :

- tout à fait d'accord
- d'accord
- un peu d'accord
- pas du tout d'accord
- pas du tout d'accord

Nous avons déterminé par une opération de tri à plat, la répartition des observations sur les modalités de chaque variable afin d'observer à partir de calculs de pourcentage, l'importance que les doctorants accordent aux effets de l'accompagnement sur leurs capacités à formaliser et à rendre transférable leurs compétences. Ces différentes analyses ont également été réalisées à partir du logiciel Excel.

7.1.3.2 Analyse de contenu

Les données relatives à la « dimension soi » étant constituées de réponses à des questions ouvertes, ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Deux questions sont concernées par cette analyse :

- quels autres impacts jugez-vous importants ?
- commentaire général sur le NCT

Le corpus des réponses des doctorants ayant traité l'une et/ou l'autre de ces deux questions (n=250) a fait l'objet d'une analyse textuelle par le logiciel Alceste.

7.2 Deuxième étape de l'étude : définir les caractéristiques spécifiques de la situation de reconversion

7.2.1 Caractéristiques de l'échantillon

Comme nous le soulignons en introduction de ce chapitre, cette deuxième étape est une étape intermédiaire. Pour rappel, elle vise à produire, à partir des observations de la première étape, une analyse approfondie des caractéristiques spécifiques de la situation de reconversion vers le secteur privé. Nous avons ainsi recentré l'étude sur la situation des docteurs (non plus des doctorants) en reconversion. *i.e.* ceux qui se sont anticipés, de manière explicite ou implicite, dans l'image qu'ils se forment du chercheur ou de l'enseignant-chercheur dans le public et qui sont "obligés" de réorienter leur recherche d'emploi vers le secteur privé. Le dispositif d'accompagnement choisi est également différent. Il s'agit cette fois d'un atelier qui amène le docteur à se confronter aux exigences de l'entreprise privée : l'atelier « se présenter dans le privé » (voir chapitre 1.4.2).

Cet échantillon est composé de six docteurs (voir tableau 5) en situation de reconversion ayant participé à un atelier « se présenter dans le privé ». Ces docteurs ont été sélectionnés selon les critères suivants :

- être docteur depuis au moins un an (ce délai nous semble nécessaire pour observer la situation de reconversion) ;
- avoir une question d'orientation qui se caractérise par une problématique de reconversion vers le secteur privé.

Tableau 5 – Répartition de l'échantillon de l'étude selon la discipline et l'année de soutenance

Discipline	Année de soutenance	Effectif
Maths	2000	1
Littérature	2003	1
Microbiologie	2006	1
Neurosciences cognitives	2007	1
Thermo-hydraulique	2006	1
Physique	1999	1

7.2.2 Production des données

La production des données relatives à cette deuxième étape a d'abord consisté à observer l'animation d'une session complète d'un atelier de trois jours (animé en anglais par un spécialiste des ressources humaines provenant du monde de l'entreprise). Cet atelier commence par une sensibilisation des docteurs sur l'importance de l'anglais et de l'ouverture à l'international. Il leur est proposé ensuite une série d'exercices d'écriture, de communication orale et de mise en situation sur la présentation de soi, les codes vestimentaires, l'intérêt d'avoir fait un doctorat, la présentation des enjeux socio-économiques de son doctorat en cinq minutes, la gestion de l'agressivité en situation d'entretien, la représentation de l'argent, la représentation de soi dans une perspective d'évolution de carrière, etc.

Nous avons ensuite procédé dans un deuxième temps, à un entretien semi-directif avec ceux qui, parmi ces docteurs, étaient dans une situation réelle de reconversion. Nous avons ainsi retenu dans l'échantillon les six docteurs qui correspondaient à ce critère (voir tableau 5).

L'entretien semi-directif qui leur a été proposé visait à observer :

- leurs anticipations
- leurs modes de rapports à soi : la capacité d'autoévaluation des compétences et des intérêts, la confiance en soi, la capacité de communication ;
- leurs modes de rapports au contexte : le niveau d'information et de connaissance du marché de l'emploi des docteurs dans le privé ;
- leurs stratégies de recherche d'emploi : l'élaboration d'objectifs de changement¹ ;
- leur degré d'ouverture sur d'autres secteurs d'activité en dehors de l'enseignement supérieur et la recherche publique : la mise en perspective de leur expérience.

7.2.3 Analyse réalisée

Le corpus des entretiens a donné lieu à une analyse lexicométrique par Alceste. Ce corpus est constitué uniquement des discours des six docteurs (les questions ne sont pas traitées). L'objectif est de pouvoir déduire de ces analyses certains facteurs déterminant les anticipations professionnelles de ces docteurs et les caractéristiques spécifiques de la

1. L'objectif de changement correspond à l'élaboration d'un plan d'action concret pour faire face à son problème. Lecomte C., Tremblay L. Entrevue d'évaluation en counselling d'emploi. Montréal : Institut de Recherches Psychologiques, INC, 1987. P. 86

situation de reconversion. L'analyse de leur perception des effets de l'atelier devrait également permettre d'émettre des hypothèses sur l'impact des interventions de conseil et les processus pouvant favoriser une reconversion réussie vers le secteur privé.

7.3 Troisième étape de l'étude : décrire les processus sous-jacents à la transformation des formes d'anticipation professionnelle de soi

7.3.1 Caractéristiques de l'échantillon

L'identification des processus par lesquels les formes d'anticipation se produisent et se transforment dans l'interaction de conseil, oblige à restreindre considérablement le nombre « d'observations » pour atteindre le degré de finesse qu'exige une telle analyse d'une part, et d'autre part, pour permettre la réalisation de l'étude dans un délai raisonnable. L'échantillon de cette étude approfondie, centrée sur les processus subjectifs de construction et de mise en perspective des anticipations professionnelles de soi, repose sur une analyse détaillée de la situation de deux docteurs.

Le choix de cet échantillon s'est effectué en fonction d'un certain nombre de critères définis dans la ligne des analyses de Ghanem (2007). Cette auteure montre à travers ses travaux de recherche auprès des doctorants de l'Université de Bourgogne, l'existence d'une hiérarchie des disciplines fondée « sur la capacité d'une discipline à exporter ses modèles, ses méthodes de traitement des données » (p. 85). Cette hiérarchisation aurait une certaine influence sur les « habitus » et la « socialisation professionnelle » des doctorants. Ainsi, les doctorants des sciences dites "dures", qu'elle qualifie de « sciences du "centre" », à prédominance masculine, auraient une meilleure reconnaissance sur le marché du travail dans le privé que les doctorants issus des « sciences de la "périphérie" », les sciences "molles", à prédominance féminine.

Partant de ces considérations, il nous a semblé important de tenir compte des particularités disciplinaires et de la variable genre même si l'impact de ces variables n'est pas directement analysé dans la présente étude. Nous proposons donc une étude approfondie du cas de deux jeunes docteurs sélectionnés selon les critères suivants :

- la problématique d'orientation : ces docteurs doivent être en situation de reconversion vers le secteur privé ;
- le genre et la discipline : une docteure en sciences humaines et sociales et un docteur en sciences physiques et naturelles ;
- la date de soutenance de la thèse : le délai entre la soutenance de la thèse et la participation à l'accompagnement nous semble une variable importante pour l'observation du processus de reconversion. Ce délai doit être d'au moins un an ;
- le type de contrat recherché : ces docteurs doivent être à la recherche d'un premier contrat de travail à durée indéterminée ;
- l'âge : le critère d'âge est important car ces docteurs doivent être dans une démarche de construction de leur première insertion dans un emploi durable après le doctorat : l'âge limite est fixé à 35 ans.

Tableau 6 – Caractéristiques de l'échantillon du dispositif "expérimental"

Effectif : 2 docteurs

Variables	Melle L	M. G
Problématique d'orientation	reconversion	reconversion
Genre	féminin	masculin
Disciplines	science politique	neurosciences
Date soutenance de la thèse	2008	2007
Type de contrat recherché	CDI	CDI
Age	33	29

Cet échantillon est donc composé de deux jeunes docteurs en situation de reconversion vers le secteur privé et à recherche d'une situation professionnelle stable (contrat de type CDI) :

- une jeune docteure de 33 ans (au moment de l'entretien qui s'est déroulé en septembre 2009) en science politique, ayant soutenu sa thèse en 2008 ;
- un jeune docteur de 29 ans (au moment de l'entretien qui s'est déroulé en septembre 2009) en neurosciences ayant soutenu sa thèse en 2007.

L'échantillon s'est constitué de manière « accidentelle », « au gré des circonstances » (Marin, 2007, p. 23), sans définition préalable des conditions du recrutement. Nous avons travaillé avec les deux premiers docteurs qui ont sollicité le service emploi de l'ABG (à compter du moment où nous avons défini le dispositif) pour bénéficier d'un accompagnement approfondi dans leur réflexion sur l'élaboration d'une reconversion professionnelle vers le privé. Le hasard a voulu que ces deux docteurs correspondent aux

caractéristiques de la population que nous souhaitons, à savoir le genre, la discipline, l'année de soutenance, etc.

7.3.2 Production des données et méthodes d'analyse

La démarche empirique mise en œuvre dans cette étape décisive de l'étude porte sur des entretiens de conseil que nous avons effectué dans le cadre de nos activités professionnelles au service emploi de l'ABG. A partir des observations issues des deux étapes précédentes, nous avons construit une démarche de recherche ancrée dans des situations réelles de conseil en orientation professionnelle. La conception et la construction de la démarche de recherche sous-jacente à cette troisième étape s'inspire du modèle de l'emprise analytique (Lemoine, 1986, 1994, 2007, etc.). En effet, la démarche empirique développée ici n'est pas de faire de la recherche sur des sujets mais « avec eux » dans un double objectif. Le premier objectif est centré sur notre recherche. Il vise à comprendre comment le « sujet » construit et transforme ses anticipations de soi à l'occasion des interactions de conseil. Le deuxième objectif est plus orienté vers l'accompagnement. Il vise à aider le « sujet » à repenser son propre mode de fonctionnement afin d'augmenter son « pouvoir d'agir » sur soi et sur son environnement. Dans cette conception, le « sujet » est à la fois « l'objet » observé et l'interprète. Nous considérons ainsi cette troisième étape comme le lieu de la co-construction de notre recherche.

Le dispositif conçu selon les prédispositions que nous venons de définir s'articule autour de trois entretiens et d'un nombre important d'exercices à réaliser entre chaque entretien :

- le premier entretien se situe au début de l'accompagnement. Il vise à repérer les Formes Identitaires Subjectives Professionnelles Anticipées dont nous observerons les transformations à la fin de l'accompagnement. Nous désignerons désormais ces formes d'anticipation de soi par le sigle : FISPA ;
- le deuxième entretien qui constitue le dispositif majeur de cette étude, porte sur l'analyse des processus de réflexivité dialogique dans l'interaction de conseil et l'observation de leur impact sur la transformation des anticipations identifiées au début de l'accompagnement ;
- le troisième entretien est essentiellement consacré à une auto-analyse effectuée par les docteurs eux-mêmes sur les effets de l'accompagnement.

7.3.2.1 Données relatives à l'identification des formes d'anticipation professionnelle de soi

7.3.2.1.1 La démarche d'analyse sous-jacente à la production de ces données

La démarche de production des données sur les formes d'anticipation professionnelle de soi repose sur l'analyse de la première hypothèse opérationnelle (voir chapitre 5). Pour rappel, nous émettons dans cette hypothèse que : le jeune docteur en reconversion a une mise en perspective professionnelle de soi ancrée dans le monde universitaire et que la participation à des activités de conseil en orientation professionnelle l'aide à substituer à ces anticipations de soi, de nouvelles formes de mise en perspective de soi plus ouvertes sur le monde socioéconomique. La question de recherche qui oriente cette démarche pourrait être formulée de la manière suivante : comment les différents modes de rapports qui marquent l'expérience doctorale, conduisent-ils le doctorant à s'anticiper dans telles ou telles formes identitaires subjectives professionnelles ?

Le dispositif de conseil correspondant à la production de données sur cette dimension a été conçu pour repérer les différents modes de rapports à l'origine de la mise en forme des anticipations professionnelles de soi chez les jeunes docteurs de l'étude. Cette activité de repérage concerne deux facteurs déterminants dans la mise en perspective professionnelle de soi chez le jeune docteur en reconversion vers le secteur privé. Le premier de ces facteurs concerne l'ancrage académique de ses anticipations. Le second facteur se rapporte aux transformations que peuvent subir ces anticipations à l'occasion des activités de conseil en orientation professionnelle.

Les propositions méthodologiques d'analyse de ces facteurs s'inspirent des implications du modèle des FIS. Elles nécessitent de repérer chez le jeune docteur en reconversion, les formes majeures de ses anticipations professionnelles, leurs caractéristiques ainsi que les indices de leur transformation.

La mise en œuvre de cette démarche repose sur deux dimensions croisées : les anticipations professionnelles de soi en lien avec certains modes de rapports qui se manifestent par la perception de soi par soi-même ou du point de vue d'autrui, dans un environnement donné. Il s'agit d'analyser la manière dont le jeune docteur a construit ses anticipations dans le

passé (avant et pendant le doctorat) et comment il les met en perspective en fonction des possibilités de construction de soi que le présent (sa situation actuelle en tant que jeune docteur au chômage, les attributs de l'environnement socioéconomique etc.) lui offre.

Les différents modes de rapports sous-jacents à ces anticipations correspondent :

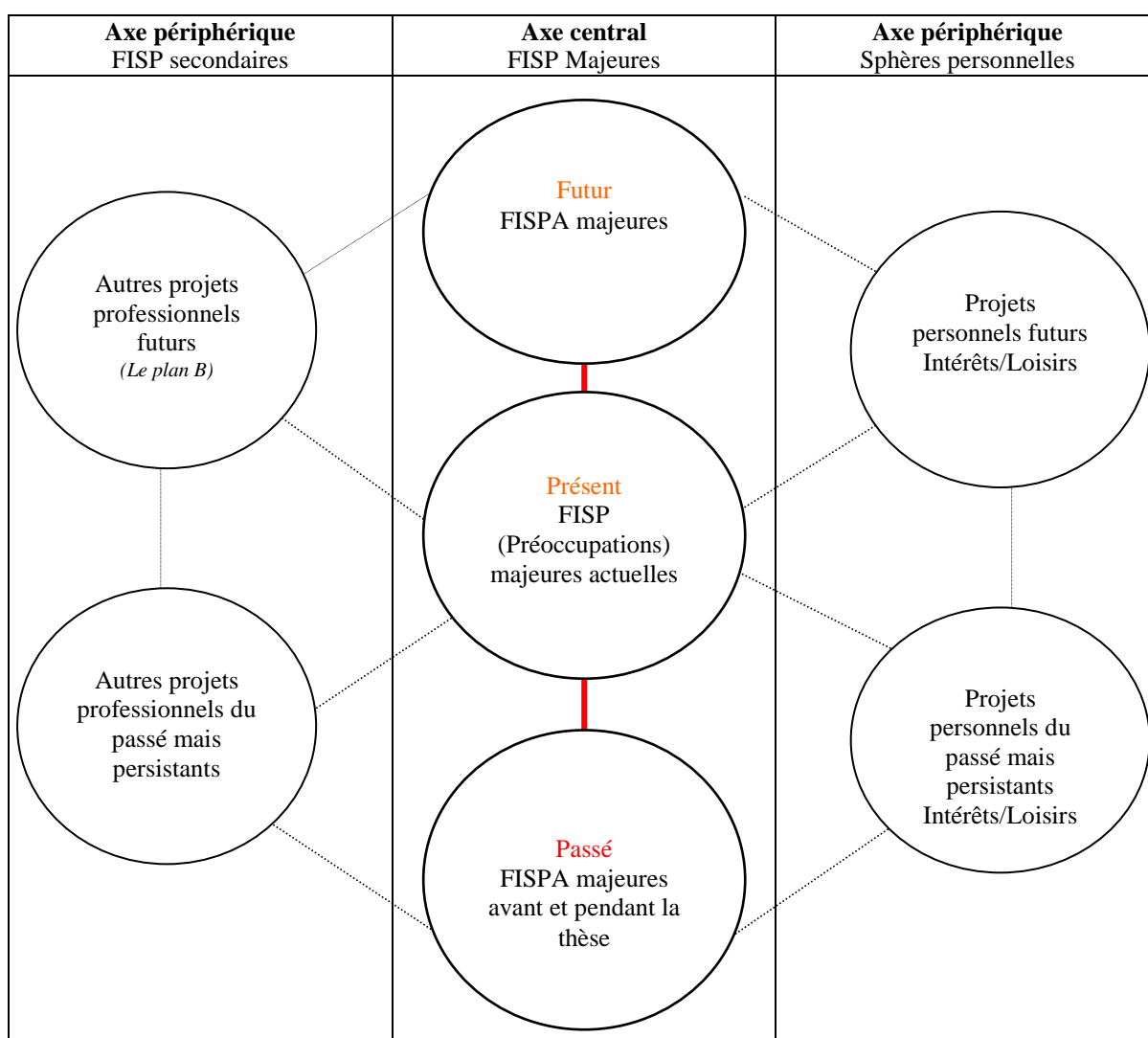
- aux modes de rapports à soi : il s'agit de la manière dont le jeune docteur se représente et donne sens à ses conduites, notamment de la conscience qu'il a de ses compétences et de sa capacité à les valoriser ;
- aux modes de rapports à "l'objet thèse" : ce point est à situer dans le cadre général des modes de rapports aux "objets". Il s'agit des rapports au savoir, la représentation des différentes expériences notamment celle du doctorat ;
- aux modes de rapports à "autrui" : ces modes de rapports concernent la manière dont le jeune docteur s'applique les attributs du groupe des docteurs, le sens qu'il donne aux attributs qui caractérisent ce groupe par rapport à ses anticipations professionnelles. Ce point fait référence également aux éléments relationnels qui ont eu un impact sur la structuration ou déconstruction de ses anticipations professionnelles ;
- aux modes de rapports aux "contextes" : cet aspect se définit par la manière dont l'organisation du contexte académique et plus précisément de l'univers doctoral a fourni au jeune docteur des repères, des « cadres sociaux » qui ont déterminés ses anticipations de soi dans l'exercice d'une profession donnée. Ces modes de rapports renvoient également au niveau d'information sur les réalités professionnelles et socioéconomiques.

Tableau 7 – Les grandes dimensions de l’analyse des Formes Identitaires Subjectives Professionnelles Anticipées (FISPA)

Anticipations professionnelles		Modes de rapports			
		Modes de rapports à soi	Modes de rapports à "l'objet thèse"	Modes de rapports à "autrui" (directeur de thèse, équipe...)	Modes de rapports au "contexte"
Passées	Avant la thèse : Le choix de faire une thèse a-t-il été motivé par un projet précis ?	Les compétences personnelles ayant déterminé l'orientation académique de la thèse	La perception qu'il avait de la thèse	L'impact de ces rapports sur le choix de la thèse	Les facteurs ayant déterminés le choix du laboratoire, le niveau d'information qu'il avait de cet environnement
	Pendant la thèse s'imaginait-il exercer une profession particulière ?	Les apports de l'expérience de la thèse, les compétences acquises qui lui permettraient d'exercer ou d'accéder à la profession dans laquelle il s'est anticipé	Son vécu de l'expérience de la thèse : les éléments déterminant de la prise de conscience de ce qu'est la thèse et leur impact sur les anticipations	Les éléments relationnels qui ont eu un impact sur la structuration ou déconstruction de ses anticipations	Les éléments de l'environnement qui ont renforcé ou affaibli ses anticipations
Actuelles	Y a-t-il une persistance des anticipations du passé ?	Absence de prise de conscience de la transférabilité des compétences	lecture de l'expérience de la thèse encore ancrée dans l'académique	Impact des éléments relationnels sur cette persistance	Niveau d'information encore limité à l'environnement académique et public
	Peut-on percevoir l'émergence de nouvelles anticipations ?	Capacité de valorisation et de transfert des compétences acquises pendant la thèse	Nouvelle lecture de l'expérience de la thèse	Impact des éléments relationnels sur cette évolution	Niveau d'information sur l'environnement professionnel du secteur socioéconomique

Ce plan d'analyse, sous-jacent à la production des données, peut être représenté par un schéma général dans lequel, la structure des formes d'anticipation de soi s'organise autour d'un axe central et de deux axes périphériques. L'axe central est constitué des FISPA majeures qui dominent le parcours du jeune docteur (du début de son doctorat au jour de son premier entretien d'orientation à l'ABG). Dans les deux axes périphériques, sont représentés d'un coté les FISPA secondaires et de l'autre, tout ce qui touche aux autres domaines de la vie personnelle et sociale : les relations intimes, les activités extra-professionnelles, les loisirs, le réseau social, etc.

Figure 6 – Schéma illustrant la structure des FISPA



Nous tenterons d’identifier cette structuration au début de l’accompagnement et d’observer les mouvements et les déplacements éventuels qu’auraient subi les différents éléments constitutifs de ce système à la fin de l’accompagnement. Ce qui nous permettra d’émettre des hypothèses explicatives sur les processus psychologiques sous-jacents à ces mouvements, notamment, à travers l’observation des processus dialogiques.

7.3.2.1.2 L’entretien de repérage des Formes Identitaires Subjectives Professionnelles Anticipées

Cet entretien consiste à repérer, chez le jeune docteur, les formes identitaires subjectives professionnelles dans lesquelles il s’est anticipé (FISPA). L’objectif étant d’observer dans un deuxième temps les transformations survenues, à l’occasion des interactions de conseil,

dans ces anticipations de soi. Pour mettre en œuvre cette analyse, nous avons utilisé deux techniques :

- un entretien semi-directif sur les anticipations de soi,
- et l'analyse du CV en tant qu'outil de communication et de valorisation des acquis de l'expérience doctorale.

▪ **Procédure de mise en oeuvre**

Ce dispositif se déroule en trois étapes : une étape préparatoire, une étape d'analyse de la situation et une étape d'investigation personnelle et de restructuration.

Etape 1 – Préparation de l'entretien

Le jeune docteur est invité à rédiger un CV (sans consigne particulière) qu'il apportera le jour de l'entretien.

Etape 2 – Entretien semi-directif et analyse du CV

1) L'entretien semi-directif

Cet entretien semi-directif est construit autour de quatre grandes dimensions en référence au plan d'analyse défini ci-dessus. Ces dimensions sont observées à partir de la manière dont les anticipations professionnelles du jeune docteur, en reconversion, se structurent dans le temps : avant la thèse, pendant la thèse et après la thèse. En lien avec chacune de ces anticipations de soi à un moment donné (avant, pendant et après la thèse), sont analysés un certain nombre de facteurs sous-jacents aux quatre dimensions qui définissent les différents modes de rapports :

- les modes de rapports à soi ;
- les modes de rapports à "l'objet thèse" ;
- les modes de rapports à autrui ;
- les modes de rapports aux "contextes".

La conduite de l'entretien commence par une exploration de la Forme Identitaire Subjective (FIS) « doctorant – jeune docteur ». L'investigation de ce FIS débouche sur des anticipations qui y correspondent. Nous nous intéressons également, mais dans une moindre mesure, aux autres domaines de sa vie (personnels, activités extra-professionnelles, loisirs etc.).

Cet entretien est guidé par des questions ouvertes dont l'analyse devrait permettre de définir les différents modes de rapports mentionnés ci-dessus. Il s'ouvre par une question générale

au cours de la laquelle on demande au jeune docteur de parler de lui et de ses anticipations quand il préparait son doctorat. Il est ensuite invité à s'exprimer sur ses anticipations actuelles en tant que jeune docteur.

Encadré 1 – Guide d'entretien sur le repérage des anticipations professionnelles

FIS Doctorant

Consigne :

Pourriez-vous me parler de vous quand vous prépariez votre thèse et de vos anticipations d'alors ?

Questions :

- 1) Comment en êtes-vous arrivé à choisir de faire cette thèse ? Et de la faire sur ce sujet ?
- 2) Qu'est-ce qui a été déterminant pour vous dans cet engagement ? Comment vous décririez-vous en tant que doctorant ?
- 3) Parmi toutes les activités nécessaires pour faire une thèse (exemple : lire des articles scientifiques, parler avec son directeur, monter une expérimentation, prendre des notes, faire des calculs, rédiger une problématique, faire le compte rendu d'une recherche, etc.)
 - lesquelles vous intéressaient particulièrement ? lesquelles vous pesaient ?
 - Dans lesquelles vous sentiez-vous particulièrement bon ou moyen ou pas très bon ?
 - Lesquelles vous intéressaient particulièrement ? Ou moins ? Ou vraiment pas ?
- 4) Comment s'est passée votre thèse ?
 - Etiez-vous seul ? Etiez-vous dans un labo ?
 - Pendant les années de thèse, comment vous sentiez-vous dans votre laboratoire ou sur votre terrain de recherche ?
 - Qu'avez-vous découvert de ce contexte de travail qui vous a surpris ou conforté ou déconcerté par rapport à l'idée d'exercer plus tard une profession dans un contexte similaire ?
 - Vous est-il arrivé de vous imaginer travailler dans un contexte différent ? Lequel ? Qu'est-ce qui vous a poussé à envisager cette alternative ?
- 5) Aviez-vous des contacts avec certaines personnes qui comptaient pour vous ? Pourquoi comptaient-elles pour vous ? Comment avez-vous travaillé avec elles ?
- 6) Avez-vous coordonné un certain groupe de travail ?
- 7) Pouvez-vous dire que vous aviez alors en tête l'image de quelqu'un qui était un peu un modèle pour vous ? (personne, personnage réel, virtuel...)
- 8) Et vos relations avec votre directeur de thèse ?
 - Comment se sont passées vos relations avec votre directeur de thèse ?
 - Cette relation a-t-elle eu un impact sur votre représentation de votre avenir professionnel ? Dans quel sens ?
 - Qu'en était-il avec les autres membres de l'équipe ?
- 9) Quand vous faisiez votre thèse, qu'est-ce que vous imaginiez concernant votre futur ?
 - Est-ce que vous vous imaginiez dans une certaine profession future ?
- 10) Diriez-vous que ces anticipations ont évolué pendant que vous prépariez votre thèse ?
 - Dans quel sens ? Plus précis ? Plus incertain ?
 - Quels furent ces changements ?
- 11) Quand vous faisiez votre thèse y avait-il d'autres activités (loisirs, associatives etc.) qui étaient importantes pour vous ? Pourquoi ? Que diriez-vous de vous dans chacun de ces domaines ?

FISPA jeune chercheur

Consigne :

Maintenant que vous êtes jeune chercheur diplômé, quelle profession idéale vous imaginez-vous exercer ?

Questions :

- 1) Quand vous pensez à cette profession anticipée, qu'est-ce que vous vous voyez faire concrètement ?
- 2) Y a-t-il des choses que vous avez envie de faire tout particulièrement ? D'autres qui ne vous attirent que modérément ? Ou encore d'autres qui ne vous plaisent pas du tout ?
- 3) Y a-t-il des activités de cette profession pour lesquelles vous vous sentez particulièrement bon, doué, etc. Et d'autres pour lesquelles vous ne vous sentez pas très bon ou pas bon du tout ?
- 4) En exerçant cette profession, vous travaillerez, selon toute vraisemblance, avec d'autres personnes.
 - Avec qui vous imaginez-vous travailler ?
 - Imaginez-vous, par exemple, certains collègues ? Des responsables ? Des partenaires externes ? Etc.
- 5) Qu'est-ce que vous vous voyez faire avec ces personnes ?
- 6) Imaginez-vous qu'elle vous donne certaines tâches ?
 - Au contraire, vous voyez-vous leur demander d'effectuer certaines activités ?
 - Comment vous considèrent-elles ? Comment les considérez-vous ?
- 7) Qu'est-ce qui, dans cette profession imaginée, correspond particulièrement à vos attentes ?
- 8) Après ces années de dur labeur pour l'obtention du doctorat, comment pouvez-vous décrire votre thèse aujourd'hui et pourquoi l'avez-vous réalisée ?
 - En quoi cela vous différencie-t-il des autres candidats qui envisageraient les mêmes fonctions que vous ?

2) *L'analyse du CV*

Outil de communication sur les compétences et l'objectif professionnel, le CV est le reflet de la perception qu'a le jeune docteur de ses compétences et sa capacité de réflexion sur leur transférabilité. L'analyse que nous proposons porte sur la manière dont le jeune docteur formalise ces anticipations professionnelles dans son CV. Nous portons également une attention particulière à la cohérence du CV par rapport à l'objectif ciblé (voir tableau 8).

Cette étape intervient après l'entretien semi-directif sur les anticipations professionnelles. Nous proposons au jeune docteur une lecture commune de son CV suivant la grille d'analyse définie dans le tableau 8. Ce travail d'analyse complète et formalise les réflexions suscitées par l'entretien semi-directif. L'objectif étant d'aider le jeune docteur à prendre conscience des éléments significatifs de son parcours et à leur donner un sens nouveau en identifiant un fil conducteur, en définissant un objectif professionnel ciblé et en professionnalisant son expérience doctorale.

Encadré 2 – Grille d'analyse du CV

Identification du fil conducteur du parcours :

nous essayons de repérer dans le CV la présence ou l'absence d'un fil conducteur dans le parcours du jeune docteur.

Capacité de définition d'un objectif professionnel ciblé : il s'agit ici de rechercher dans le CV,

les anticipations professionnelles du jeune docteur : la fonction qu'il souhaiterait exercer et le secteur d'activité visé.

Capacité d'identification des compétences professionnelles acquises pendant la thèse et leur transférabilité dans le secteur socioéconomique :

- Compétences scientifiques : domaines d'expertise scientifique.
- Compétences techniques : techniques et savoir-faire spécifiques, instrumentaux, méthodes, procédés originaux maîtrisés et qui permettent de le distinguer des autres candidats.
- Compétences managériales et personnelles : gestion de projet, organisation, encadrement.
 - o Domaines d'application des recherches : les applications directes ou potentielles des recherches menées dans le cadre de la thèse.
 - o Les enjeux techniques, économiques ou sociétaux des recherches : Impact, finalités techniques, économiques ou sociétales des recherches, l'intérêt de la thèse et son apport à la société.

Etape 3 – Travail d'écriture, de réflexion personnelle, d'investigation et de préparation du prochain entretien

A la fin de ce premier entretien, le jeune docteur est invité à rédiger un document de synthèse sur son parcours, à en identifier le fil conducteur. C'est l'occasion pour lui de faire le point sur ses compétences et de préciser son objectif professionnel actuel par un travail de prospection du marché de l'emploi et de ciblage de son offre de candidature. Pour le guider dans ce travail, il lui est proposé un certain nombre d'exercices (facultatifs) :

Identifier le fil conducteur de son parcours

Il s'agit de repérer les événements scolaires, académiques, professionnels, extra-professionnels, personnels, marquants de son parcours. L'objectif étant d'extraire de cet inventaire les points forts sur lesquels il peut s'appuyer pour l'élaboration de sa stratégie d'insertion professionnelle.

Pour l'aider à effectuer cette analyse de manière rigoureuse et complète, une série de trois exercices à faire dans l'ordre lui est proposée :

- le premier exercice consiste à identifier de manière chronologique les différentes étapes de son parcours ;
- le deuxième exercice consiste à sélectionner dans les données du premier exercice, les étapes les plus significatives du parcours et à en faire une analyse détaillée ;
- le troisième exercice consiste à rédiger un document de synthèse d'une page en partant des données produites dans les deux exercices précédents. Cette synthèse doit mettre en évidence le fil conducteur du parcours, les valeurs (ce qui est important pour lui), les motivations et les intérêts (ce qu'il aime faire et les raisons qui le poussent à le faire), les attentes (l'environnement et les conditions dans lesquels il aime ou aimerait exercer sa profession). Ce fil conducteur identifié doit permettre au docteur de procéder à la construction de son objectif professionnel.

Faire l'inventaire de ses domaines de compétences

Cet exercice consiste :

- à analyser ses domaines d'expertise scientifiques et techniques ;
- à décrire chacune de ses expériences comme un projet :
 - o objectifs de la mission (pourquoi, pour qui),
 - o moyens mis en œuvre (humains, techniques, financiers, matériels),
 - o collaborations et rôle de chacun,
 - o difficultés rencontrées et résolues,
 - o stratégies développées pour résoudre les problèmes rencontrés,
 - o durée, planification, déroulement,
 - o résultats obtenus et intérêt pour les partenaires,
 - o éventuellement le caractère innovant etc.,
 - o applications, impacts.

Cibler son marché

Cet exercice consiste à se confronter aux réalités du marché de l'emploi dans le secteur privé. Il s'agit d'un travail de prospection qui devrait permettre au jeune docteur de repérer les secteurs d'activité susceptible de l'intéresser. Pour ce faire, il lui est proposé un travail d'investigation sur les besoins des entreprises et organismes privés à partir :

- de l'analyse des offres d'emploi,
- de l'utilisation des bases de brevets et des appels d'offres de marchés publics, etc.

Repérer pour le deuxième entretien une offre d'emploi susceptible de l'intéresser

7.3.2.1.3 Analyses réalisées

Les données produites sur l'identification des formes d'anticipation de soi ont été analysées de la manière suivante :

- nous avons tout d'abord procédé au repérage dans les discours des deux docteurs, de la structure des univers lexicaux qui caractérisent les formes d'anticipation professionnelle de soi. Ceci en lien direct avec les différents modes de rapports à soi, à autrui, aux "contextes" et à "l'objet thèse". La méthode utilisée pour est celle d'une analyse textuelle standard par le logiciel Alceste ;
- les résultats obtenus ont ensuite servi à la construction d'une grille d'analyse thématique des grandes dimensions qui définissent les anticipations de soi chez ces docteurs. Ceci en lien avec les différents modes de rapports à soi, à autrui, aux "contextes", à "l'objet thèse" et les indices d'une mise en perspective de soi ;
- ces différentes informations ont enfin été mises en rapport avec d'autres données produites, notamment l'analyse du CV.

7.3.2.2 Données relatives à l'observation des processus de réflexivité dialogique

7.3.2.2.1 La démarche d'analyse sous-jacente à la production de ces données

La mise en œuvre de cette phase décisive de la production des données est déterminée par l'opérationnalisation de notre deuxième hypothèse. Elle porte sur l'observation des processus dialogiques sous-jacents à la transformation et à la construction de nouvelles formes d'anticipation de soi.

La démarche adoptée ici s'inspire de l'épistémologie constructiviste du modèle des FIS. Elle repose sur les deux formes de réflexivité développées dans ce modèle. Il s'agit de la « réflexivité duelle » et de la « réflexivité trinitaire » (voir chapitre 3.1.2). La deuxième forme de réflexivité correspond aux processus visés par le dispositif développé pour analyser les processus en question dans cette étape de l'étude.

Nous souhaitons comprendre en quoi le dialogue avec autrui et avec soi-même, suscité par la pratique du conseil en orientation professionnelle, constitue une source de développement pour soi et une ressource pour la transformation des expériences vécues en nouvelles perspectives futures. Cette démarche nous amène à analyser les processus de réorganisation et de modification du vécu sous l'action du langage. Notre objectif est d'identifier l'impact des processus de réflexivité dialogique en observant, notamment, la manière dont ces processus aident l'individu à réinterpréter ses expériences passées et à développer ainsi de nouveaux modes de rapports à soi et à son environnement.

7.3.2.2.2 L'entretien d'observation des processus de réflexivité dialogique

En conformité avec la démarche d'analyse que nous venons de définir, nous avons conçu un dispositif d'accompagnement qui répond à la fois aux besoins des docteurs et aux exigences de notre recherche. Les besoins des docteurs s'expriment en termes de préparation à l'entretien d'embauche dans une entreprise privée. Les objectifs de notre recherche consistent à observer les processus de réflexibilité dialogique en situation réelle d'accompagnement et leur impact sur la mise en perspective des anticipations professionnelles.

Nous avons ainsi imaginé une situation d'entretien qui amène le jeune docteur à développer une certaine réflexivité sur soi, son expérience vécue passée, présente et anticipée. L'objectif est de l'aider à s'auto-examiner à partir de différents points de vue : du *Je*, du *Tu*, du *Il*. La technique de l'instruction au sosie nous a semblé une méthode bien indiquée pour observer ces processus.

7.3.2.2.1 L'instruction au sosie comme méthode d'observation des processus de réflexivité dialogique

« L'instruction au sosie » est une méthode d'analyse de l'activité mise au point par Ivar Oddone en 1970 dans les usines FIAT. Comme l'intitulé l'indique, le principe de cet exercice consiste, pour un individu, à donner des instructions à une tierce personne qui est sensée être son sosie et qui devrait se substituer à lui pour exercer une activité donnée sans que personne ne s'en aperçoive.

Clot a proposé une adaptation de cette méthode aux exigences de la démarche méthodologique constructiviste de Vygotski. La technique de l'instruction au sosie a été ainsi revue et adaptée aux méthodologies de recherche en clinique de l'activité. Les principes de cette démarche reposent sur une méthode dite "indirecte" : « les exercices d'instruction à un sosie visent [...] une transformation indirecte du travail des sujets grâce à un déplacement de leurs activités dans un nouveau contexte » (Clot, 2001, p. 261).

Dans le cadre de notre étude, cette méthode nous semble particulièrement intéressante pour différentes raisons :

- présentée par Clot (2001) comme un « contact social artificiel avec soi-même », cette technique permet d'appréhender l'action du sujet sur son vécu et l'analyse qu'il en fait grâce à la verbalisation ;
- par ailleurs, c'est une méthode qui met en œuvre l'expertise du sujet et son processus de développement dans le déroulement de la recherche. Ce dernier point nous renvoie aux apports de l'emprise analytique (Lemoine, 1986, 1994, 2007) ;
- la méthode de l'instruction au sosie, nous semble-t-il, favorise l'auto-attention. Elle met en œuvre une technique de recherche qui « permet au sujet d'être lui-même en position d'observateur (ou d'analyste) de sa conduite, sur le plan descriptif » (Lemoine, 2007, p. 13).

Si l'instruction au sosie en tant que « méthode indirecte » est un outil pertinent pour saisir l'expérience vécue comme le montre la clinique de l'activité (Clot, 2001), elle nous semble tout aussi indiquée pour appréhender les processus en œuvre dans toute situation où l'individu est amené à reconstruire son expérience, ses anticipations dans une nouvelle perspective. Adaptée au déroulement d'une pratique de conseil en orientation

professionnelle, cette méthode peut être considérée non seulement comme un outil d'observation mais aussi, comme un « moteur » de remaniement des anticipations de soi et de développement de nouvelles formes identitaires. Dans une telle perspective, l'objectif du conseil en orientation serait de transformer les formes cristallisées en processus sémiotique continu : « ce sont les signes qui provoquent le renforcement ou la modification des habitudes » (Everaert-Desmedt, 2006). Ainsi, ce qui compte dans le processus de reconstruction de soi face à toute situation de transition, c'est le pouvoir que l'individu se donne de remanier ces formes identitaires indéfiniment. Tel est l'objectif de la démarche que nous avons développée dans cette étape fondamentale de notre étude.

La technique de l'instruction au sosie a été mise en oeuvre à travers un exercice de présentation de soi à l'occasion d'un entretien d'embauche dans le secteur privé. L'exercice consiste, pour le jeune docteur, à donner des instructions au conseiller, sensé être son sosie, pour permettre à ce dernier de se substituer à lui en valorisant de la manière la plus explicite et la plus convaincante possible, ses compétences, l'intérêt et les enjeux socioéconomiques de sa thèse, etc.

Le jeune docteur est ainsi amené à une mise en perspective de soi et de son expérience doctorale dans un contexte nouveau dans lequel il ne s'est peut-être jamais imaginé. L'intérêt de l'exercice se situe dans le fait qu'il provoque chez ce dernier, une certaine capacité d'analyse et de recul critique vis-à-vis de soi, de sa thèse et de sa représentation de soi dans un environnement socioéconomique donné. Cette méthode nous semble particulièrement intéressante pour la mise en oeuvre des processus de réflexivité dialogique.

7. 3.2.2.2 Procédure de mise en oeuvre

Le dispositif d'accompagnement conçu sur la base des principes ci-dessus définis, est guidé dans son opérationnalisation par un entretien qui se déroule une semaine après l'entretien de repérage des FISPA.

▪ Préparation de l'entretien

Il est demandé au jeune docteur de choisir une offre d'emploi qui correspond le mieux à ses aspirations professionnelles dans le secteur privé.

▪ Déroulement de l'entretien

Cet entretien, qui doit être enregistré par le jeune docteur, porte sur l'exercice de l'instruction au sosie dans le contexte d'une présentation de soi à l'occasion d'un entretien d'embauche.

Le jeune docteur reçoit la consigne suivante :

"Supposons que tu es retenu pour un entretien d'embauche à ce poste. Je suis ton sosie, je dois me présenter à ce rendez-vous à ta place. Tu vas donc me donner dans le détail, toutes les instructions possibles pour que les recruteurs ne s'aperçoivent pas de la substitution".

L'entretien se poursuit sur la manière de se présenter, de se décrire et de se valoriser, d'argumenter l'intérêt des recherches entreprises dans le cadre de sa thèse pour les besoins du monde socioéconomique. Il s'agit de « vendre » au recruteur du secteur privé tous les atouts de "moi docteur en... qui suis le candidat idéal pour votre entreprise ou organisme..." etc.

Encadré 3 – Guide d'entretien pour la mise en œuvre de l'exercice de présentation de soi par l'instruction au sosie

Consigne :

"Supposons que tu es retenu pour un entretien d'embauche à ce poste. Je suis ton sosie, je dois me présenter à ce rendez-vous à ta place. Tu vas donc me donner dans les détails, toutes les instructions possibles pour que les recruteurs ne s'aperçoivent pas de la substitution".

Modes de rapports à soi :

- Comment dois-je m'habiller ?
- Que dois-je dire si le recruteur me demande de me présenter ?
- "Un mot pour vous décrire" ! Que dois-je répondre à cette injonction ?
- Quel doit être mon attitude face aux questions pièges suivantes :
 - o Quelles sont vos 3 grandes qualités ?
 - o Quel est votre grand défaut ?

Modes de rapports à "l'objet thèse" :

- Que dois-je dire s'il me demande qu'est-ce qu'une thèse et pourquoi en ai-je fait une ?
- Comment puis-je expliquer ma thèse en 5 minutes (contenu, objectifs) ?
- Comment puis-je présenter en 2 minutes l'intérêt de ma thèse (ses enjeux et en quoi est-elle intéressante) ?
- Qu'est ce que j'apporte de plus (à l'entreprise) en tant que docteur par rapport aux autres diplômés (master 2, ingénieur...)?

Modes de rapports à autrui :

- Comment puis-je démontrer que j'ai un bon esprit d'équipe ?
- Que dire s'il me demande si j'ai déjà été impliqué dans une situation conflictuelle (le rôle que j'ai joué dans la gestion de ce conflit) ?
- Que puis-je dire au sujet de mes expériences internationales ou de mes rencontres avec des personnes d'autres nationalités ?

Modes de rapports à son environnement :

- Comment dois-je préparer cet entretien d'embauche ?
- Que dois-je répondre à cette question : " Y a-t-il un travail que vous aimeriez ne jamais faire" ?
- Si le recruteur me demande combien de métiers suis-je capable de décrire de façon détaillée, que puis-je lui répondre ?
- Quel doit être mon attitude face aux questions pièges suivantes :
 - o L'argent est-il important pour vous ?
 - o Etes-vous prêt à travailler dur ?
 - o Comment vous imaginez-vous dans 5 ans ?
- Que dois-je dire par rapport à mes loisirs ? (Comment dois-je le dire ?)

▪ **Travail de réécoute de soi, d'écriture et de restructuration**

A l'issue de ce premier entretien, il est demandé au jeune docteur un travail de réécoute et de retranscription de l'entretien. L'objectif de ce travail est de l'amener à prendre de la distance par rapport à ce qui s'est passé pendant l'exercice de l'instruction au sosie et à se l'approprier. Réécouter l'entretien devrait lui permettre de s'approprier les questionnements de son sosie, se "re-présenter" les instructions qu'il a données, la manière dont il les a formulées etc. Il devient ainsi lecteur de lui-même. Le but étant de l'aider à prendre conscience des possibilités qui peuvent surgir de l'existant et de sa capacité à les voir et à les mettre en perspective.

Concrètement, le jeune docteur est invité à réécouter l'entretien et à en faire une retranscription littérale. Il lui est proposé également trois autres exercices :

- commenter par écrit l'entretien : ce qui le surprend dans ce qu'il a dit, ce qu'il a oublié de dire éventuellement, comment il aurait pu dire autrement ce qu'il a dit, etc. ;
- faire une auto-analyse écrite des apports de l'exercice : ce qu'il a appris sur lui, sur ses compétences, etc. ;
- écrire toutes les questions que lui suggère l'exercice et sur lesquelles il aimerait poursuivre sa réflexion.

7. 3.2.2.3 Analyses réalisées : analyse des processus de réflexivité dialogique

La méthode d'analyse mise en œuvre dans l'étude approfondie des processus de réflexivité dialogique (sous-jacents à la mise en perspective des formes d'anticipation de soi) se rapporte à des techniques d'analyse de discours visant l'explicitation des processus d'énonciation tels qu'ils sont définis dans la théorie de Benveniste.

Cette analyse porte sur la situation d'observation des processus de réflexivité dialogique mise en œuvre par l'exercice de l'instruction au sosie dans un contexte de présentation de soi. Analyser les dialogues réflexifs de cette situation comme des processus d'énonciation nous amène à rappeler les principes de la théorie de l'énonciation selon lesquels, les pronoms personnels *Je-Tu* sont les premiers points d'appui de la mise à jour de la subjectivité dans le langage.

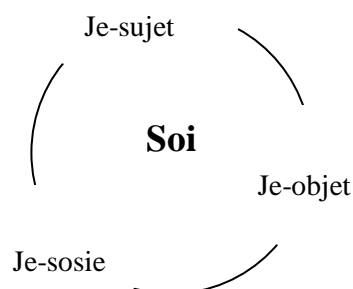
Dans la situation qui constitue l'objet de cette analyse, le locuteur se pose comme sujet *Je* et construit un discours adressé à lui-même comme *Tu* (son sosie). Ainsi, le jeune docteur, locuteur, se pose comme sujet *Je* face à un allocataire *Tu* qui n'est autre qu'une extériorisation du *Je*.

L'exercice de l'instruction au sosie est donc analysé ici comme un processus d'extériorisation, de création d'un « cadre figuratif » qui permet d'observer le « dialogue intériorisé », les processus de réflexivité dialogiques tels qu'ils sont définis par Guichard (citant Peirce) dans le modèle des FIS : dialogue entre le « soi critique » et le « soi innovateur ».

L'analyse de discours effectué ici consiste à identifier les marqueurs linguistiques de la réflexivité dialogique dans son processus d'énonciation. Elle porte notamment sur l'examen de la manière dont le jeune docteur acquiert au fil du dialogue une certaine capacité d'analyse et de recul critique dans ces différents modes de rapports : à soi, à autrui, à "l'objet thèse", à l'environnement socioéconomique. Nous pouvons ainsi observer la dynamique interactionnelle supra, inter et intra-individuelle des processus dialogiques trinitaires d'interprétation et de mise en perspective de soi.

L'observation des processus d'énonciation, vecteurs de ce système dialogique, comporte un double aspect :

- Le premier aspect se rapporte à la dynamique interactionnelle subjective qui procède d'une inférence enchevêtrée entre soi et les différents modes de rapports à soi. Cette dynamique se manifeste par un processus d'énonciation très proche du monologue tel que le définit Benveniste (1970) : dialogue entre *Je* « personne subjective » (locuteur) et *Je* « personne non subjective » (allocataire) au sujet de *Je* « non personne » (personne objectivé).



- Le deuxième aspect rappelle la dynamique des autres modes de rapports que construisent le sujet *Je*. Il s'agit des modes de rapports à autrui, à "l'objet thèse" et aux contextes auxquels se réfère le processus d'énonciation.

Ces observations nous conduisent à la définition du cadre de l'analyse. L'identification des « marqueurs linguistiques » des processus de réflexivité dialogique repose sur les grands principes de la théorie de l'énonciation définis par Benveniste (1958, 1970, 1974). Ces marqueurs désignent les moyens linguistiques que l'énonciateur utilise pour se construire et construire dans son discours ses différents modes de rapports à soi, à autrui et aux contextes. Dans le cadre de cette étude qui vise l'impact de la réflexivité dialogique, nous centrons notre analyse sur les processus d'influence dans l'énonciation.

Comme déjà souligné dans la présentation des approches théoriques, Benveniste montre que l'énonciation met en oeuvre un processus d'influence qui consiste pour le locuteur, à modifier le comportement de l'allocutaire. Les marqueurs linguistiques de ce processus d'influence constituent des points de repère importants dans l'analyse de l'impact des processus de réflexivité dialogique :

- l'interrogation,
- l'intimation (ordres, l'impératif, le vocatif),
- l'assertion (certitude),
- les modalités formelles : attente, souhait, appréhension, incertitude, indécision, refus d'assertion.

Dans cette perspective, le mode d'observation des processus de réflexivité dialogique consiste à analyser chaque énoncé du discours des docteurs, portant sur les instructions données au sosie, en fonction des critères suivants :

- analyse du processus d'énonciation à travers :
 - o l'identification des indices de personne : le rapport *Je-Tu-IlElle*, avec *Je* comme indice fédérateur,
 - o le repérage des marqueurs linguistiques des processus d'influence ;
- analyse de l'impact de ces marqueurs linguistiques sur les « actes de pensée » telles qu'ils sont définis dans le modèle des FIS (Guichard, 2004b, théorie sémiotique de Peirce).

Les « actes de pensée » évoquent des processus qui sont centraux dans la réflexivité dialogique. Pour rappel, ces processus sont analysés par Guichard (reprenant Peirce, 2004b) dans le modèle des FIS comme un dialogue entre deux instances du soi : le « soi critique » et le « soi innovateur ». « Le soi critique représente les habitudes de l'individu – ses dispositions – alors que le soi innovateur met en question ses habitudes » (Guichard, 2004b, p. 20). Dans cette conception, la personne est considérée comme « l'articulation d'un dialogue à plusieurs voix. Elle peut être personne intra-individuelle (cas d'un dialogue avec soi-même) ou personne "collective" dans le cas d'un dialogue à plusieurs. Dans une telle conversation, le soi est alternativement celui qui parle ou celui qui écoute : une source d'énonciation (un *Je* qui parle) et un être à qui le discours est adressé (un *Tu* à qui *Je* parle). Mais le soi peut aussi être l'objet de la conversation : un *Il/Elle* à propos duquel on dit quelque chose. De plus, le soi qui parle est aussi quelqu'un par la voix duquel d'autres parlent » (Colapietro, 1989, p. 38).

Une application de la théorie sémiotique de Peirce à l'analyse de l'expérience permet à Denoyel (1999) de montrer le fonctionnement de ce processus conjoint de transformation voire d'invalidation de l'expérience passée, de dépassement des « savoirs stabilisés » (p. 35). Selon cet auteur, l'analyse de ces processus nécessite de repérer dans les dialogues un certain nombre de facteurs et les expressions qui les traduisent à savoir :

- comment l'individu "problématise" ses expériences en se décentrant de ses vécus : *recul critique, décentration* ;
- comment il arrive à penser l'articulation entre ses différentes expériences : *prise de conscience* ;
- comment il les déconstruit, les transforme et les structure différemment : *restructuration, reconstruction de soi* ;
- comment il arrive à produire un sens nouveau : *mise en perspectives futures*.

La démarche d'analyse mise en œuvre pourrait être illustrée par le tableau suivant :

Enoncés	Processus d'énonciation		Processus sémiotiques
	Indices de personne	Marqueurs linguistiques du processus d'influence	Actes de pensée
Corpus des instructions données au sosie	JE – TU – IL	l'interrogation l'intimation l'assertion les modalités formelles	recul critique, décentration prise de conscience restructuration, reconstruction de soi mise en perspectives futures

Dans cette perspective, l'analyse des processus de réflexivité dialogique est centrée sur la posture du *Je* défini par Benveniste (1970) comme : « sujet », « personne subjective », « locuteur ». Le processus d'énonciation est donc sous la dépendance de *Je* qui s'énonce et qui, de ce fait constitue le point de repère. Ainsi, le « cadre figuratif » qui structure le dialogue dans le processus d'énonciation repose sur deux figures : *Je - Tu*.

Dans certaines situations, la figure de *Je* peut changer de posture comme le montre Benveniste (1970) dans l'analyse du monologue. Ainsi, la structure du dialogue peut varier en fonction de la posture de la « figure » *Je*. On aura par exemple des structures de dialogue de type : « dialogue intériorisé », « dialogue inter-individuel » etc.

- La structure de type « dialogue intériorisé » (Benveniste, 1970, p. 16) ou « dialogue intra-individuel » (Guichard, 2004) se manifeste par un dialogue entre le « moi locuteur » et le « moi écouteur » chez Benveniste. Chez Peirce, ce dialogue se déroule entre le « soi innovateur » et le « soi critique ». Dans la structure du « dialogue intériorisé » telle qu'elle est présentée par Benveniste, *Je* est tantôt *sujet*, « locuteur », « personne subjective » et tantôt le *Tu* du *Je* donc « allocutaire », « personne non subjective ». Ce dialogue entre *Je* (moi locuteur) et lui-même *Je* (moi allocutaire) peut par exemple se traduire par « une objection, une question, un doute, une insulte [...] Tantôt le moi écouteur se substitue au moi locuteur et s'énonce donc comme *première personne* : non, je suis idiot, j'ai oublié de lui dire

que... [...] Tantôt le moi écouteur interpelle à la deuxième personne le moi locuteur : non, tu n'aurais pas dû lui dire que... » (Benveniste, 1970, p. 16/17). Selon Benveniste ce processus est rendu possible grâce à « l'appareil linguistique de l'énonciation sui-réflexive » qui permet un jeu d'oppositions du pronom *Je* à *Me/Moi* (p. 17).

- La structure de type « dialogue inter-individuel » se traduit par un dialogue entre *Je*, « locuteur » et *Tu*, « allocutaire » autrement dit (dans le langage de Benveniste), un dialogue entre *Je*, « personne subjective » et *Tu*, « personne non subjective » en référence à *Il/Elle*, « non personne ».

7.3.2.3 Données relatives à l'auto-analyse des effets de l'accompagnement

La production de ces données constitue la conclusion de cette dernière étape de notre démarche empirique. Le jeune docteur est amené à s'exprimer sur les apports de l'exercice de l'instruction au sosie. L'objectif est de l'inviter à identifier et à analyser lui-même les transformations produites par l'accompagnement. Cet entretien se déroule en deux temps : il est introduit par un questionnement d'auto-analyse et se termine par un travail de reconstruction du CV.

7.3.2.3.1 L'auto-analyse

Elle consiste à échanger avec le jeune docteur sur les documents écrits : la retranscription de l'entretien, ses commentaires écrits sur l'exercice de l'instruction au sosie, les apports de l'exercice et les questions suscitées par l'exercice. Cet auto-analyse est guidée par quatre questions dont le but est de l'amener à s'exprimer sur son vécu de l'exercice, les apports du travail de réécoute et de retranscription, l'impact des questionnements, l'invitation à reformuler sa présentation de soi.

Encadré 4 – Guide d’entretien sur l’auto-analyse

Comment avez-vous vécu le fait de donner des instructions à un sosie ?

En vous réécoutez et en retranscrivant l’entretien, y a-t-il des choses qui ont retenu votre attention ? Quelle est votre appréciation de votre prestation ? Auriez-vous des remarques à vous faire ?

Qu’est-ce que les différents questionnements ont suscité chez vous ?

En tenant compte de vos propres remarques, comment vous présenteriez-vous à présent après votre participation à cet exercice ?

7.3.2.3.2 La reconstruction du CV

L’entretien se conclut par l’invitation du docteur à reconstruire un CV qui intègre et reflète ce qu’il retient de l’exercice selon la consigne suivante :

« Partant de vos propres remarques et de tout ce que vous reprenez de cet exercice, essayez à présent de rédiger un CV qui reflète aux mieux vos objectifs professionnels et les compétences dont vous disposez pour atteindre ces objectifs».

7.3.2.3.3 Analyses réalisées : l’impact des actes de pensée

Les données relatives à l’auto-analyse et à la reconstruction du CV vont servir essentiellement à étayer les analyses précédentes à savoir, celles relatives à l’impact des processus de réflexivité dialogique.

Troisième partie
Présentation des résultats

8 PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

8.1 Résultats concernant les « compétences pour s’orienter » vers le privé

Les approches développées dans le premier chapitre nous ont permis de souligner la complexité de la situation des jeunes docteurs face aux réalités du marché de l’emploi dans le secteur privé. En effet, ces jeunes sont dans une situation de recherche d’emploi après plusieurs années d’études et de recherches, dont au moins trois ont été consacrées exclusivement à un travail intensif en laboratoire ou sur le terrain pour la préparation de la thèse. A l’issue de cet exercice, ceux qui n’arrivent pas à s’insérer dans la recherche publique se trouvent confrontés à des questions d’orientation majeures : que pourrais-je faire de ma thèse dans le monde socioéconomique ? Quelle est ma place dans cette société à laquelle j’appartiens ?

Face à de tels questionnements difficiles à aborder pour une grande majorité des doctorants et des docteurs, certains se dirigent vers l’ABG pour avoir de l’aide. La demande qu’ils formulent est souvent déterminée par leur expérience du doctorat (passée), leur situation actuelle, très marquée par cette expérience (par rapport à laquelle ils ont souvent du mal à prendre du recul), les anticipations professionnelles qu’ils s’étaient construites et aussi le futur tel qu’il se présente à eux et tel qu’ils se l’imaginent (en l’occurrence flou, difficile à identifier, différent de ce qu’ils s’imaginaient, à reconstruire, à déconstruire, à redéfinir etc.). Telles sont les questions de fond qui ont orienté la production et le traitement des données dont les résultats permettent d’identifier les grandes caractéristiques des « compétences pour s’orienter » vers le privé.

L’analyse de ses « compétences » a impliqué l’évaluation de trois dimensions :

- une dimension « contextes »,
- une dimension « compétences »,
- une dimension « soi ».

8.1.1 Résultats relatifs à la dimension « contextes »

Rappelons que cette dimension se rapporte à la manière dont ces jeunes se représentent le secteur privé, leur niveau de connaissance de ce secteur, leur manière de se représenter les

conditions d’insertion dans une entreprise privée. Elle repose sur les variables suivantes : les perspectives professionnelles (définies avant l’accompagnement dans le bulletin de participation), l’impact de l’accompagnement sur la précision des objectifs professionnels, les fonctions ciblées après l’accompagnement.

8.1.1.1 Caractéristiques des perspectives professionnelles avant l’accompagnement

L’analyse de la variable « perspectives professionnelles » avant l’accompagnement (NCT) à été effectuée à partir des données du bulletin de participation de 314 doctorants. Elle se rapporte aux perspectives professionnelles définies par ces doctorants avant leur participation au NCT.

Les résultats de cette analyse montrent une prédominance de l’orientation vers la recherche publique et l’enseignement supérieur. Avec un effectif de 88 doctorants, cette rubrique émerge en première position (voir figure 7). Nous avons ensuite le post-doctorat en deuxième position avec un effectif de 78 doctorants (voir figure 7). Ces deux perspectives regroupent 51% de la population concernée (voir tableau 8). Elles se caractérisent par leur ancrage académique et public. La recherche développement dans le privé arrive en troisième position avec un effectif de 59 doctorants (voir figure 7) représentant 19% de la population (voir tableau 8).

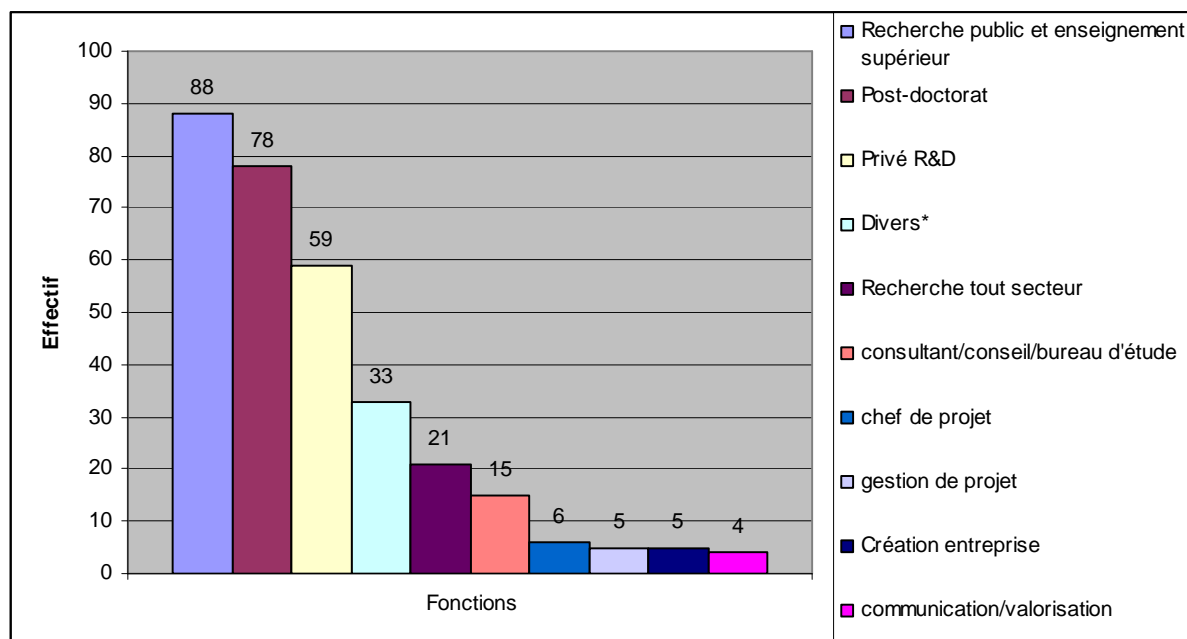
Tableau 8 – Tri à plat : perspectives professionnelles avant la participation au NCT

Perspectives	Effectif	Pourcentage
Recherche public et enseignement supérieur	88	27%
Post-doctorat	78	24%
Privé R&D	59	19%
Divers*	33	11%
Recherche tout secteur	21	7%
consultant/conseil/bureau d’étude	15	5%
chef de projet	6	2%
gestion de projet	5	2%
Création entreprise	5	2%
communication/vulgarisation/médiation scientifique, valorisation	4	1%
Total	314	100%

* **La rubrique « divers »** correspond à des fonctions qui apparaissent une fois dans la liste des objectifs définis par l’ensemble des doctorants concernés. Nous avons par exemple : marketing, ressources humaines,

magistrature, avocat, compagnie assurance, administration de projets culturels, analyse macroéconomique, attaché de recherche clinique, fonctionnaire au Ministère de l'agriculture, chargé de mission culturelle ou de projet culturel, chargé de missions recherche à la région ou dans un grand organisme pour coordonner des projets, etc.

Figure 7 – Classement des perspectives professionnelles avant la participation au NCT par effectif



8.1.1.2 Caractéristiques des fonctions ciblées après l'accompagnement

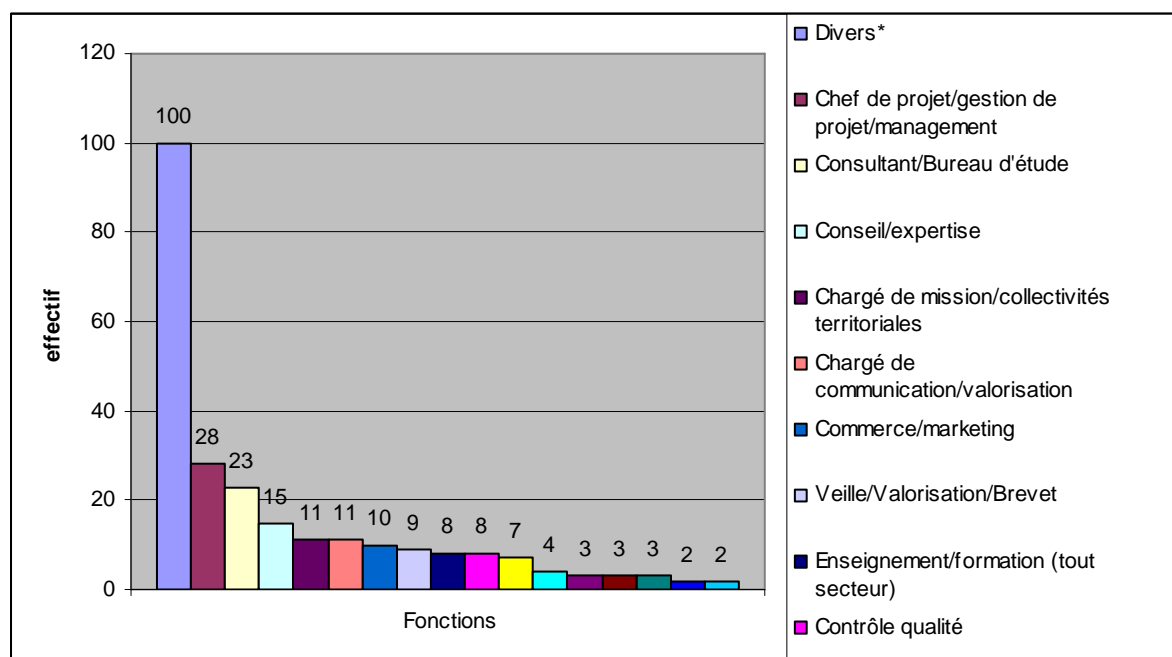
Après leur participation à l'accompagnement proposé dans le cadre du NCT, les fonctions ciblées par ces doctorants ont des caractéristiques sensiblement différentes de celles qu'ils envisageaient en priorité au début de l'accompagnement. Ce qui est frappant d'emblée dans l'observation des résultats, c'est l'effectif particulièrement élevé de la rubrique "divers". Cette rubrique correspond aux fonctions qui apparaissent une seule fois dans la liste des fonctions ciblées. Elle représente 40% de la population (voir tableau 9 et figure 8). Nous observons donc une grande diversification des perspectives professionnelles après la participation au NCT. L'enseignement supérieur est non seulement moins ciblé mais ce choix passe de la première position à la neuvième avec un effectif de 8 doctorants, soit 3% de la population (voir tableau 9 et figure 8). Le post-doctorat qui émergeait en deuxième position est pratiquement inexistant. Cette perspective ne concerne plus que 1% de la population, soit 2 doctorants.

Tableau 9 – Tri à plat : fonctions ciblées après la participation au NCT

Fonctions ciblées après le NCT	Effectif	Pourcentage
Divers*	100	40%
Chef de projet/gestion de projet/management	28	11%
Consultant/Bureau d'étude	23	9%
Conseil/expertise	15	6%
Chargé de mission/collectivités territoriales	11	4%
Chargé de communication/valorisation	11	4%
Commerce/marketing	10	4%
Veille/Valorisation/Brevet	9	3%
Enseignement/formation (tout secteur)	8	3%
Contrôle qualité	8	3%
Création entreprise	7	3%
Médiation culturelle/scientifique	4	2%
ONG	3	1%
Chercheur dans le privé	3	1%
Chargé d'étude (environnement)	3	1%
Post-doc	2	1%
Chargé de recherche et Ingénieur de recherche	2	1%
Total	247	100%

* **La rubrique « divers »** correspond à des fonctions qui apparaissent une fois dans la liste des objectifs définis par l'ensemble des doctorants concernés. Nous avons par exemple : cadre administration, chargée de formation, expert dans les organisations internationales, rédacteur ou conseiller, archéologue, avocat ou juriste, chargé de mission sans précision, chargé d'étude sans précision, collectivités territoriales sans précision, administration, applications dans les PME, archéologue, associatif, audit, autres fonctions dans le privé, chambres consulaires, etc.

Figure 8 – Classement des fonctions ciblées après la participation au NCT par effectif



▪ **Synthèse des observations sur les perspectives professionnelles de ces doctorants avant et après l'accompagnement**

Ces résultats montrent une grande difficulté des doctorants (avant l'accompagnement) à définir des perspectives professionnelles en dehors du secteur de la recherche publique et de l'enseignement supérieur. La majorité (51%) d'entre eux a des perspectives plutôt centrées sur la recherche publique ou une situation intermédiaire que représente le post-doctorat.

En mettant ces résultats en rapport avec les arguments que ces doctorants développent pour expliciter leurs orientations vers de tels objectifs, nous observons que la perspective d'entreprendre un post-doctorat par exemple, apparaît dans leur représentation comme une stratégie de gestion de l'incertitude. Ils présentent le post-doctorat comme un "stage", voire un passage obligatoire qui leur permettrait d'avoir une certaine assurance sur leurs capacités réelles à assumer une fonction dans une entreprise privée éventuellement ou un poste de chercheur dans le secteur public. Les deux citations suivantes permettent bien d'illustrer cette posture :

- *« le post-doctorat me semble essentiel pour acquérir de nouvelles techniques et une autonomie indispensable à mon futur métier dans la recherche... » ;*
- *« post-doctorat. En effet, mon objectif à terme étant d'intégrer une entreprise, cette année me semble nécessaire pour confirmer mes capacités de "jeune chercheur"... ».*

Partant de cette manière de concevoir le post-doctorat, on peut se demander si le doctorat est réellement vécu par ces jeunes comme une expérience professionnelle d'après ce que stipule les orientations ministérielles concernant la professionnalisation de la formation doctorale¹. Après trois années, voire plus, de formation par la recherche, ces doctorants ont-ils encore besoin de faire un "stage" pour s'assurer qu'ils ont bien les compétences requises pour assumer des responsabilités professionnelles ?

Cette difficulté liée à leur « compétences pour » se définir des perspectives professionnelles en dehors de l'enseignement supérieur et de la recherche publique, montre également leur méconnaissance des possibilités offertes par le secteur privé. En effet, les perspectives qu'ils définissent avant l'accompagnement sont assez limitées et très focalisées sur

1. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20185/doctorat.html>

l'enseignement et la recherche publique. Les arguments qu'ils avancent au sujet de leurs perspectives professionnelles en début d'accompagnement permettent d'étayer ces difficultés :

- *« je suis pessimiste sur les offres d'emploi après ma thèse dans le public... donc j'envisage aussi une insertion dans le privé mais j'ignore les métiers qui peuvent exister à part travailler dans un service R&D. Donc mes perspectives sont confuses car j'ai beaucoup de questions sans réponse ».*

Cette méconnaissance s'exprime également par certaines croyances sur l'inadéquation des compétences des docteurs aux besoins des entreprises. Nous observons ce phénomène dans leurs commentaires par rapport à la variable, perspectives professionnelles définies avant le NCT. Le commentaire suivant exprime bien ce problème :

- *« je souhaite trouver un poste d'ingénieur dans le public ou dans le privé, mais mon profil très académique ne me semble pas correspondre aux besoins des entreprises ».*

Nous observons également dans ces résultats des stratégies peu adaptées à la logique marketing qu'exige le marché de l'emploi privé : l'offre de compétences comme réponse aux besoins de l'entreprise. Il est très surprenant de constater que certains doctorants envisagent l'opportunité d'une embauche comme le moyen de connaître l'entreprise :

- *«... une entreprise pharmaceutique afin de pouvoir réellement comprendre comment une structure de ce genre fonctionne » ;*
- *«... la recherche R&D en entreprise pour améliorer mes connaissances scientifiques et techniques... ».*

En adoptant une telle attitude, ces jeunes sont dans une stratégie perdante par rapport à ceux qui savent « vendre » leurs compétences en montrant ce qu'ils peuvent apporter à l'entreprise. C'est notamment le cas pour les ingénieurs des grandes écoles avec lesquels les docteurs sont en concurrence non seulement sur le marché de l'emploi mais également sur ce que Côte (1996) appelle le « marché des identités ».

Après l'accompagnement (NCT), on observe une grande diversité dans les objectifs qu'ils identifient. L'item "divers" qui émerge en tête du classement avec 40% des réponses, témoigne de cette diversification. Ces résultats sont confortés par l'analyse de l'impact de l'accompagnement sur la précision des objectifs professionnels.

8.1.1.3 Impact de l'accompagnement sur la précision des objectifs professionnels

Pour analyser cet impact, nous allons observer dans un premier temps, les résultats de la variable 2 qui vise à identifier si les doctorants avaient un projet professionnel précis avant de commencer le NCT. Nous observerons ensuite ceux de la variable 3 qui cherche à montrer l'impact de l'exercice sur la précision de leurs objectifs professionnels. Nous effectuerons dans un deuxième temps un croisement de ces deux variables.

Les résultats concernant la variable 2 montrent que 42% des doctorants ayant répondu à la question relative à cette variable (soit 356) n'avaient pas de projet professionnel précis au début de l'accompagnement (voir tableau 10).

Tableau 10 – Résultats variable 2 : projet professionnel précis avant l'accompagnement

Q1 – Avant de commencer cet exercice aviez-vous un projet professionnel précis ?

2 Modalités : OUI et NON

OUI	NON	Total
206	150	356
58%	42%	100%

Les résultats se rapportant à la variable Q2 (traitée par 356 doctorant également) montrent que l'accompagnement a permis à une grande majorité (79%) de ces doctorants de préciser leurs objectifs professionnels (voir tableau 11).

Tableau 11 – Résultats variable 3 : impact de l'accompagnement sur la précision des objectifs professionnels

Q2 - L'exercice vous a-t-il permis de préciser vos objectifs professionnels ?

2 Modalités : OUI et NON

OUI	NON	Total
280	76	356
79%	21%	100%

En croisant ces deux variables (voir tableau 12) et plus précisément les réponses des doctorants qui n'avaient pas de projet professionnel précis au début de l'accompagnement (Q1, modalité : Non, n=150), 81% de ces derniers affirment que l'accompagnement leur a permis de préciser leurs objectifs professionnels (soit 123 sur 150 – voir tableau 12). De

même, ceux qui avaient un projet professionnel au début de l'accompagnement (Q1, modalité : Oui, n=206) estiment également à 76% que l'exercice leur a permis de préciser leurs objectifs professionnels (soit 156 sur 206 – voir tableau 12).

Tableau 12 – Tri croisé variables 2 et 3

Q1Non x Q2Non	Q1Oui x Q2Oui	Q1Non x Q2Oui	Q1Oui x Q2Non
28	156	123	49

Nous avons enfin observé l'orientation des projets de ces jeunes. Nous nous sommes intéressés particulièrement à la situation de ceux qui n'avaient pas de projet précis au début de l'accompagnement et qui en sortent avec la définition d'un objectif professionnel (soit n=123 – voir tableau 12). Parmi ces 123 doctorants, 65% orientent leurs objectifs professionnels vers les deux secteurs : le privé et le public (voir tableau 13), 33% exclusivement vers le privé et 2% exclusivement vers le public. Leurs orientations restent donc marquées par une grande ambivalence public-privé mais avec plus d'ouverture vers le privé contrairement aux choix émis avant la participation à l'accompagnement. En effet, avec 2% des intentions d'orientation, le choix exclusif du secteur public est insignifiant.

Tableau 13 – Croisement des variables : 2-3-5

Q9	Effectif Q1Non et Q2Oui	
les deux	80	65%
privé	41	33%
public	2	2%
Total	123	100%

▪ **Conclusion des approches de la dimension « contextes »**

Mis en rapport avec les perspectives définies au début de l'accompagnement, ces résultats soulignent un des freins majeurs qui caractérisent la situation des jeunes docteurs face à leur orientation vers le secteur privé : la focalisation de leurs objectifs professionnels sur des domaines d'activité essentiellement liés à la recherche publique et l'enseignement supérieur. L'accompagnement reçu dans le cadre du NCT semble avoir un impact positif sur les compétences développer par ces jeunes pour se préparer à une meilleure insertion professionnelle notamment dans le secteur privé. En effet, après la participation au NCT, leurs perspectives se diversifient, s'ouvrent sur les deux secteurs (public, privé) et le choix exclusif du public est pratiquement inexistant. Ces résultats montrent que les compétences

pour s'orienter vers le privé reposent sur une meilleure connaissance de ce secteur et une attitude stratégique. Cela suppose un bon niveau d'information sur les opportunités offertes par le monde socioéconomique. Nous observons en effet dans les résultats des fonctions ciblées après le NCT, une diversification des perspectives qui traduit cette ouverture.

8.1.2 Résultats relatifs à la dimension « compétences »

L'évaluation de la dimension précédente (contextes) a mis en évidence l'incertitude qui caractérise la perception que les doctorants de cette étude ont de leurs compétences professionnelles comme l'exprime bien l'un d'entre eux dans le commentaire suivant (extrait du corpus des perspectives définies par les doctorants avant l'accompagnement) : *«... je dois avouer que je ne sais pas trop où serais ma place dans une entreprise : je n'arrive pas trop à définir ce que je pourrais apporter...»*. Cette incertitude se traduit également par le besoin de passer par un "stage" post-doctoral. Le taux d'appréciation très élevé de l'impact de l'accompagnement sur une meilleure perception des compétences acquises au cours de l'expérience doctorale, la professionnalisation de cette expérience ainsi qu'une meilleure perception de la transférabilité des compétences, semble confirmer l'importance de ce facteur.

Pour 88% (n=356) des doctorants de la population concernée, l'accompagnement reçu dans le cadre du NCT leur permet désormais de présenter leur travail de thèse avec une approche professionnelle (voir tableau 14). 92% (n=354) estiment avoir identifié grâce au NCT certaines compétences personnelles et professionnelles (voir tableau 15). Pour 88% (n=352) l'exercice leur a permis de mettre en évidence la transférabilité de leurs compétences (voir tableau 16). Cette dernière dimension (la transférabilité des compétences) est celle qui ressort le plus (68% pour n=356) dans l'évaluation de l'aide apportée par le mentor (voir tableau 17). La question de la transférabilité des compétences semble correspondre à une préoccupation majeure chez ces doctorants. On peut mieux comprendre l'importance de ce facteur en se référant à un certain nombre de commentaires qu'ils émettent, avant leur participation au NCT, concernant les perspectives professionnelles qu'ils envisagent. Le commentaire suivant constitue une bonne synthèse de ces préoccupations : *« l'expérience du privé me tente également bien que je ne voie pas exactement quel type de poste pourrait coïncider avec mes compétences »*.

Tableau 14 – Résultats variable 7 : impact de l'accompagnement sur la professionnalisation de l'expérience doctorale

Q3 – Dans son ensemble, l'exercice vous a permis de présenter votre travail de thèse avec une approche professionnelle.

Modalités	Effectif	Pourcentage
tout à fait d'accord	174	49%
d'accord	139	39%
un peu d'accord	42	12%
pas du tout d'accord	1	0%
Total	356	100%

Tableau 15 – Résultats variable 8 : impact de l'accompagnement sur l'identification des compétences

Q4 – Dans son ensemble, l'exercice vous a permis d'identifier certaines compétences personnelles et professionnelles

Modalités	Effectif	Pourcentage
tout à fait d'accord	221	62%
d'accord	105	30%
un peu d'accord	26	7%
pas du tout d'accord	2	1%
Total	354	100%

Tableau 16 – Résultats variable 9 : impact de l'accompagnement sur la perception de la transférabilité des compétences

Q5 – Dans son ensemble, l'exercice vous a permis de mettre en évidence la transférabilité de certaines compétences.

Modalités	Effectif	Pourcentage
tout à fait d'accord	163	47%
d'accord	146	41%
un peu d'accord	40	11%
pas du tout d'accord	3	1%
Total	352	100%

Tableau 17 – Résultats variable 10 : perception de l'aide du mentor

Variable multiple (plusieurs choix possibles dans les modalités)

Q10 – Sur quels aspects l'aide de votre MENTOR a-t-elle été déterminante ?

Soutien à l'identification de pistes professionnelles nouvelles n=356	133	37%
Mise en confiance vis-à-vis de la future prospection professionnelle n=356	45	13%
Présentation du sujet de thèse avec une approche professionnelle n=356	159	45%
Identification des compétences personnelles et professionnelles n=356	149	42%
transférabilité des compétences n=356	241	68%

▪ **Conclusion des approches de la dimension « compétences »**

Les résultats concernant la dimension « compétences » se structurent autour de deux points qui mettent en évidence certaines limites majeures auxquelles les doctorants sont confrontés dans l'élaboration des stratégies qu'ils doivent développer « pour s'orienter » vers le privé :

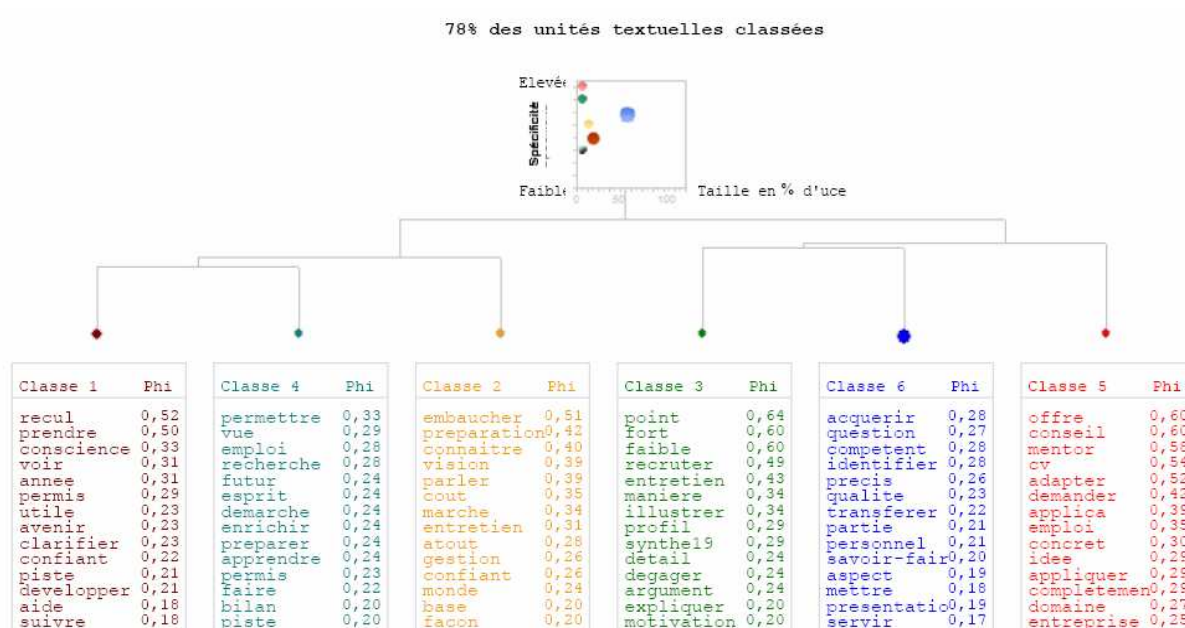
- la difficulté à percevoir les acquis de l'expérience doctorale comme des compétences professionnelles ;
- l'incertitude quant à la transférabilité de ces compétences dans une entreprise privée.

8.1.3 Résultats relatifs à la dimension « soi »

L'observation des facteurs qui caractérisent la dimension « soi » et l'impact de l'accompagnement proposé dans le cadre du NCT sur ces facteurs porte sur l'analyse de deux questions ouvertes : les commentaires généraux des doctorants bénéficiaires du NCT sur cet exercice et leurs réponses à la question ouverte relative aux impacts du NCT qu'ils jugent importants. En fusionnant les réponses à ces deux questions, nous obtenons un total de 250 commentaires. L'analyse lexicométrique par la méthode Alceste de ce corpus permet d'évaluer la manière dont ces doctorants perçoivent les effets de l'accompagnement reçu dans le cadre du NCT.

L'analyse standard de ce corpus par la méthode Alceste a défini 209 unités de contexte élémentaires (u.c.e)¹ dont 78% ont été classées. Ce qui confirme la pertinence de l'analyse (la norme conseillée par les concepteurs² à ce sujet est de 60%). L'opération de classification hiérarchique descendante effectuée par le logiciel propose une répartition du corpus en six classes de discours (voir figure 9).

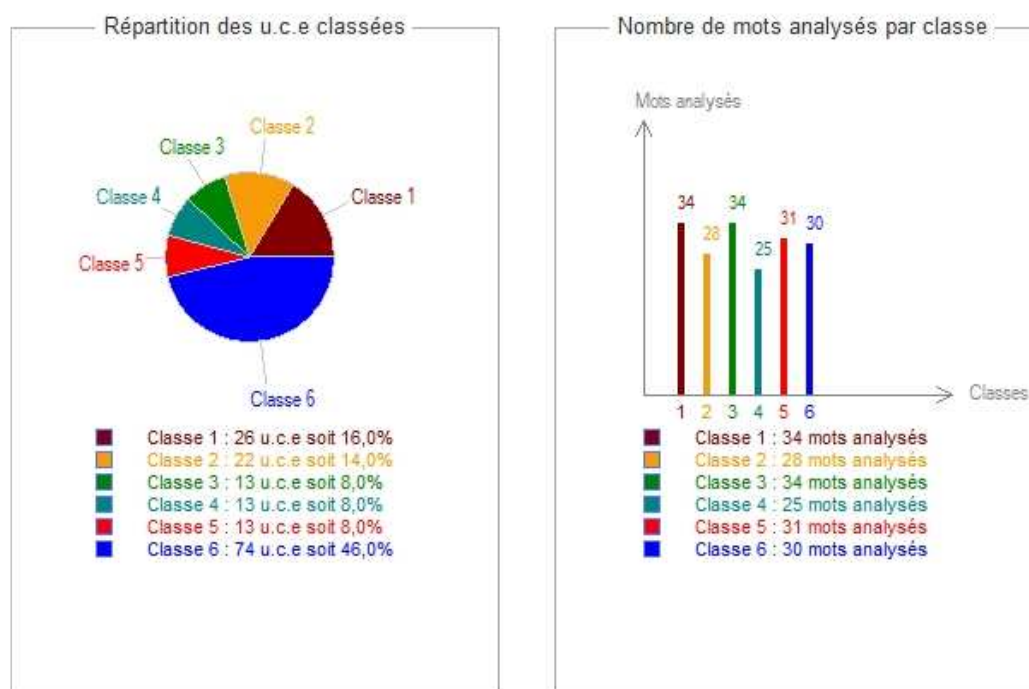
Figure 9 – Synthèse de l'analyse Alceste : corpus des commentaires sur les effets perçus du NCT



L'observation de ce schéma montre une organisation des six classes de discours en deux groupes de classes opposées. Le premier groupe selon le niveau de spécificité est composé des classes 3, 6 et 5 et le second groupe, des classes 1, 4 et 2. Le premier groupe représente 62% des u.c.e classées et le second groupe, 42% (voir figure 10). On pourrait déduire de cette observation que les commentaires des doctorants sur les effets perçus du NCT se construisent autour de deux mondes lexicaux : l'un mettant en évidence l'impact positif du NCT sur la construction des techniques de recherche d'emploi dans le privé (identification de compétences, préparation de l'entretien d'embauche, etc.) et l'autre sur la mobilisation des atouts psychologiques pour faire face à ce marché (prendre du recul, la confiance en soi, etc.).

1. Pour rappel, les unités de contexte élémentaires (u.c.e) sont des extraits de discours que le logiciel définit comme spécifiques d'une classe donnée.
 2. Alceste est issu des travaux de Max Reinert qui a développé dans l'équipe de Jean-Paul Benzécri au CNRS une méthode de classification originale.
<http://www.revue-texto.net/Corpus/Manufacture/pub/Alceste2.html>

Figure 10 – Répartition des u.c.e classées et nombre de mots analysés



8.1.3.1 Éléments significatifs des classes du premier groupe (classes 5, 3, 6)

▪ La classe 5

La classe 5 est la plus spécifique du corpus, c'est la première à s'être démarquée dans l'arbre de classification (voir figure 9). Elle représente 8% des unités textuelles classées (voir figure 10). Cette classe est caractérisée par des formes significatives telles que : offre, conseil, mentor, Cv, adapter, demander, application, emploi, concret, idée, appliquer, domaine, entreprise, etc.

Extraits des unités de contexte élémentaires – Classe 5

uce n° 93 Khi2 = 35

priorité aux compétences, les (adapter) au (poste) vise écriture du (CV) (sous) (forme) de réalisations, et introduction d' infos non (scientifiques) (dans) le (CV) (adapter) (mes) compétences suivant l' (offre) d' (emploi) ajouter des compétences auxquelles je n' avais pas pensé (appliquer) les (conseils) du (mentor) (appliquer) les enseignements du NCT:

uce n° 114 Khi2 = 31

je-pense pouvoir (améliorer) (mon) (CV) en mettant en avant (mes) (domaines) de compétences et les (applications). je (dois) rendre (mon) (CV) plus parlant pour les (entreprises). de plus, je (devrais) (adapter) (mes) (CV) a (chaque) (demande) d' (emploi).

uce n° 122 Khi2 = 28

mieux structurer pour-que les (idees) apparaissent en quelques secondes de lecture/ mis en (valeur) des (mots) clés/ (mise) en (application) des (conseils) du (mentor/) (mise) en avant de la these entant que gestion de projet/

uce n° 128 Khi2 = 24

en en-tete du (CV) (mise) en evidence de (mes) compétences (mise) ne (valeur) des compétences, choix des compétences (mises) en avant selon l' (entreprise) (ciblee). (mon) (CV) a ete corrige par ma (mentor) (mon) (cv) (etait) (completement) obsolete et il (etait) a refaire, maintenant je sais quoi mettre en evidence mettre en lien (avec) les compétences degagees (dans) le NCT

uce n° 89 Khi2 = 22

convoite (cibler) une (offre) (adequate) en relation (avec) (mes) compétences, et rédaction d'un (CV) (adapte) et (concret) clarifier les compétences acquises pendant la these clarte, (vocabulaire) (adequat) classement des compétences compétences compétences compétences compétences personnelles (conseils) donnes par le (mentor) pour (adapter) le (cv) a une recherche d' (emploi) construction et selection des compétences correction du/

uce n° 112 Khi2 = 13

donnees ou je pourrai chercher (mes) competences en fonction du profil (demande) pour un (poste) donne. illustration des competences acquises (avec) des exemples (concrets). insertion des competences acquises en-dehors du monde (scientifique) et (ciblage) du (CV) au monde de l'(entreprise) j' ai (completement) revu la presentation de (mon) (cv) de facon a mettre en avant (mes) competences au-lieu de (mon) cursus (universitaire/)

uce n° 121 Khi2 = 7

le (contenu) de (mon) (CV) a l' (offre/) mettre plus en avant les competences/ mieux mettre en avant (mes) competences/ MIEUX METTRE EN VALEUR MES COMPETENCES, PRESENTE (LE) DOCTORAT AUTANT QUE 3 ANS PROFESSIONNELS/ mieux preciser les (domaines) de competences (dans) (mon) (CV/) mieux (rediger) les transferts de competences de ma these a l' (entreprise/)

Le discours de cette classe révèle l'impact du NCT (notamment les conseils du mentor) en termes de meilleure valorisation des compétences acquises pendant le doctorat dans la construction de son argumentaire de recherche d'emploi dans le secteur privé. Elle est très centrée sur la rédaction du CV, le transfert des compétences de la thèse vers l'entreprise.

▪ La classe 3

Cette classe se démarque en deuxième position, elle représente 8% des unités textuelles classées. Ses formes¹ significatives sont : point, fort, faible, recruter, entretien, manière, illustrer, profil, synthèse, détail, dégager, argument, expliquer, motivation, etc.

Extrait des unités de contexte élémentaires – Classe 3

uce n° 181 Khi2 = 35

le (nct) (est) une bonne (synthese) des competences personnelle, technique et autres accumulees durant le projet, je-pense pouvoir l' utiliser comme trame pour un (entretien) le NCT m' a permis de (degager) les (points) (forts) de mon (profil) et d' apprendre a (argumenter) sur l' interet de ce (profil) pour un (recruteur).

uce n° 175 Khi2 = 33

connaître ses (points) (forts) et (faibles) afin de (repondre) plus rapidement au (recruteur) la gestion de projet, la resolution de problemes, le travail en collaboration, ces (chapters) (comprennent) autant d' (exemples) qu'on pourrait citer (lors-d') un (entretien) d'embauche.

uce n° 206 Khi2 = 25

savoir se (vendre) savoir transferer (son) savoir-faire aux besoins d'une entreprise se presenter en (fonction) de (son) interlocuteur sur les (motivations) de faire cette these, (ce-que) j' ai rencontre comme probleme et (comment) j' ai su les gerer sur mes (points) (forts) et (faibles) (synthese) de competences et d' experiences transferabilite des competences une simulation d' (entretien) m' a permis de structurer la (maniere/)

uce n° 197 Khi2 = 21

et l' (utilisation) d' (exemple) (par) une meilleure (connaissance) des besoins des (recruteurs) parler de ma these en la (vulgarisant), competences et qualites (illustrees) d' (exemples). parler de mes competences acquises et ne pas faire un (entretien) scientifique pur. presenter (ce-que) un ingénieur (docteur) peut (apporter) a l' entreprise.

uce n° 150 Khi2 = 20

les enseignements du NCT: bien preparer (son) (entretien), mettre l' accent sur (ce-qui) (est) utile pour l' entreprise. apprendre a presenter mes competences en (fonction) de poste sur lequel je postule bien delimitier mes (points) (forts) et (faibles) (avoir) plus-de assurance et de convictions vis-a-vis de mes competences, et le pouvoir de les (argumenter).

L'observation des unités de contexte spécifiques de cette classe montre un univers lexical dominé par le fait que le NCT aide à une meilleure identification de ses compétences et à mieux argumenter leur transférabilité à l'occasion d'un entretien d'embauche avec un recruteur du secteur privé.

1. Vocabulaire caractéristique de la classe est désigné par le terme : « formes réduites ». ces formes sont classées en fonction leur importance dans la classe exprimé par le khi2.

▪ La classe 6

Cette classe se démarque en troisième position. Elle représente 46% des unités textuelles classées et ses formes significatives sont : acquérir, question, compétence, identifier, précis, qualité, transférer, partie, personnel, savoir-faire, aspect, mettre, présentation, etc.

Extrait des unités de contexte élémentaires – Classe 6

uce n° 153 Khi2 = 13

que mon projet (professionnel) que j' ai appris a (identifier) (et) a (presenter) (identifier) mes (qualites) (et) mes (defauts) (insister) plus sur les (competences) (transferables) que sur les (acquis) scientifiques trop proche-de mon (sujet) de recherche (integrer/)

uce n° 99 Khi2 = 8

(techniques) (ou) administratives (mettre) (en) (avant) les (competences) (transferables) (mettre) (en) (evidence) l' (aspect) gestion de projet (et) mes (competences) (mettre) (en) (evidence) les (competences) (acquises) lors-de chaque experience (professionnelle),

uce n° 102 Khi2 = 8

que (celles) purement (techniques). (mettre) plus (en) valeur certaines (competences) (non) (academiques) m'inspirer des (competences) que j' ai (identifiees) (presenter) mieux les (competences) (personnelles) rajouter des (competences) (personnelles), (non) (professionnelles),

uce n° 119 Khi2 = 8

(acquises) (mettre) (en) (evidence) les (competences) (acquises) au cour de notre parcours de recherche (mettre) (en) (evidence) les (competences) (personnelles) (et) (professionnelles) recherchees par l' employeur (mettre) (en) (evidence) les (competences) transverses a la/

uce n° 192 Khi2 = 4

(identification) des (competences) mise (en) valeur de mes (qualites) (personnelles) (et) de mes (competences/) mise (en) valeur des (capacites/) (competences/) mise (en) valeur des (competences/) mises (en) valeurs des (competences) que je peux (transferer) dans un autre domaine.

Le discours de cette classe est centré sur l'identification des compétences acquises au cours des différentes expériences du parcours et celles spécifiques au doctorat : la thèse comme expérience de gestions de projet, les compétences scientifiques, techniques et personnelles (mes qualités, mes défauts), surtout les compétences transférables, les éléments pertinents pour l'entreprise, etc.

En résumé, l'observation des éléments significatifs des trois classes (3, 6, 5) du premier groupe révèle des discours qui se structurent autour de la valorisation des compétences, leur formalisation dans un langage adapté aux attentes de l'entreprise privée. D'après les commentaires de ces doctorants, la participation au NCT les aide à construire des argumentaires pour mieux se présenter dans le privé.

8.1.3.2 Éléments significatifs des classes du second groupe (classes 1, 4 et 2)

▪ La classe 1

La classe 1 représente 16% des unités textuelles classées. Les formes les plus significatives de cette classe sont : recul, prendre, conscience, permis, utile, avenir, clarifier, confiant, piste, développer, etc.

- Les concordances et les proximités de la forme significative de "recul" sont : prendre du recul par rapport à, développer, permis, conscience, etc.
- Les concordances et les proximités de la forme significative "prendre" sont : prendre du recul, prendre confiance en soi, prendre conscience, etc.
- Les concordances et les proximités de la forme significative "conscience" sont : prendre conscience que la thèse est une expérience professionnelle, prendre conscience de ce dont on est capable, prendre conscience de ses compétences, etc.

Extrait des unités de contexte élémentaires – Classe 1

uce n° 17 Khi2 = 33

(formation) tres benefique (pour) (prendre) du (recul) (par-rapport) a la these et essayer de se projeter dans l' (avenir). tres (constructif)! cette (experience) (m) a (permis) de faire un travail de (reflexion) (sur) les finalites de ma these,

uce n° 51 Khi2 = 32

(cet) (exercice) m' a (permis) de (prendre) tout (simplement) du (recul). ce-qui est (indispensable). (cet) (exercice) m' a surtout (permis) de faire un bilan de competences. (clarification) et prise de (recul) benefique vis-a-vis de la these. (clarifier) les (pistes) deja existantes communication (autre) (que) scientifique avec mes encadrants.

uce n° 16 Khi2 = 29

different de (celui) de maitre de conference ou de chercheur. cette (etape) a (permis) (que) je (developpe) mieux ma (reflexion) quant-a mon (avenir) professionnel. cette (formation) m' a ete (utile) et a (permis) de (prendre) (conscience) (que) la these est un (reel) projet de recherche en tant-que tel.

uce n° 2 Khi2 = 20

(confrontation) a un budget, mise en perspective de competences (plutot) (fondamentales) et (transferabilites) dans l' industrie de celles ci. (ce) fut vraiment une (formation) tres (utile) et je suis heureuse d' avoir pu la (suivre). je (sais) (qu') elle m' apportera (beaucoup) (pour) mon (avenir) professionnel.

uce n° 46 Khi2 = 20

projet (aide) a la (reflexion) (aide) a (prendre) confiance en soi, (on) (voit) (qu') (on) (n') est (pas) les seuls dans (ce) cas de figure. (aide) a (prendre) du (recul), (autre) (que) scientifique, (sur) (ces) 3 (annees) de these (aide) a preparer un CV, des entretiens.

uce n° 40 Khi2 = 15

(cet) (exercice) (aide) a (prendre) (plus) confiance. acquerir un vocabulaire (pour) qualifier (par-exemple) (ses) competences transversales. valoriser les competences acquises. (prendre) du (recul) et de (prendre) (conscience) de (ce) (dont) ont est capable. (prendre) (conscience) (que) ce-qui interesse (l) employeur potentiel (ce) n est (pas) la these mais les competences (developpees) pendant la these.

uce n° 65 Khi2 = 14

etre (plus) confiante et de mieux valoriser mon (experience) de la these. avoir un (regard) exterieur (sur)

L'analyse des concordances de ces trois formes et l'observation des unités de contexte élémentaires qui en dépendent, permet d'identifier trois univers lexicaux dans le discours de cette classe :

- prendre du recul par rapport à la thèse ;
- prendre confiance en soi ;
- prendre conscience de la transférabilité de ses compétences.

▪ La classe 4

Cette classe représente 8% des unités textuelles classées. Ces formes significatives sont : permettre, vue, emploi, recherche, futur, esprit, démarche, enrichir, préparer, apprendre, permis, faire, bilan, etc.

Extrait des unités de contexte élémentaires – Classe 4

uce n° 31 Khi2 = 32
(aussi) l' exercice du (NCT) (permet) de (nous) poser (a) certains moments (afin) de (faire) le (point). (preparas) (a) la (recherche) d' emploi et (a) la (valorisation) de (notre) carriere.

uce n° 5 Khi2 = 27
(cette) formation (s') est averee (tres) (enrichissante) d' un (point) de (vue) personnel et (m') (a) (donne) confiance_en_moi (cela) (m') (a) ouvert l' (esprit) sur ce-que (je) (me) sentais (capable) le (NCT) (nous) (prepare) pour le marche de l' emploi en (nous) (permettant)

uce n° 25 Khi2 = 23
(cela) (m') (a) permis de (faire) un (bilan) complet non seulement de ma these mais (aussi) de (toute) ma scolarite (elle) (m') (a) permis de (me) (rendre) (compte) que (je) (pourrais) (aussi) (faire) valoir mes competences dans un autre secteur que celui de la (recherche) publique,

uce n° 9 Khi2 = 13
C est (bien) pour (faire) le (bilan) de competences cet exercice (m') (a) permis de comprendre la (demanche) pour la (recherche) d' emploi dont le premier (point) est la (recherche) d' un projet personnel un excellent exercice (qui) (permet) d' avoir un autre/

uce n° 11 Khi2 = 13
(cette) formation (donne) un (point) final (a) ma these et (me) (permet) de (me) (preparer) (a) passer le cap du monde de l' entreprise (peut) aider (a) (se) vendre pour (trouver) les post docs.

uce n° 6 Khi2 = 12
identifier toutes les pistes professionnelles (il) (m') (a) permis de prendre du recul sur le projet de these et d' (apprendre) (a) le (valoriser). (je) (me) sens moins isolee dans mes (demarches) d' identification de mon projet professionnel et dans mes (futures) (recherches) d' emploi.

uce n° 10 Khi2 = 3
regard sur sa these (il) (permet) de (faire) le (point) sur les competences que l' on (a) et qu' on ne sait pas toujours mettre en valeur.

uce n° 29 Khi2 = 0
essai. lors-des entretiens, (j') (ai) (pu) mettre en avant mes competences en structurant mon oral par les methodes (appries) (m') (a) permis de finaliser mon projet professionnel.

L'observation des unités de contexte spécifiques de cette classe montre un discours centré sur le fait que la participation au NCT permet de « faire le point », le bilan de sa carrière afin de mieux préparer sa future insertion professionnelle : ouverture d'esprit sur d'autres pistes professionnelles que celle de la recherche publique, etc.

▪ La classe 2

La classe 2 représente 14% des unités textuelles classées. Elle est marquée par les formes : embaucher, préparation, connaître, vision, parler, coût, marché, entretien, atout, gestion, confiant, monde, etc.

Extrait des unités de contexte élémentaires – Classe 2

uce n° 158 Khi2 = 19
apportant des competences. (montrer) les caracteristiques professionnelles, applicatives, de (ma) (these) negocier (mieux) mes conditions de (travail). (parler) de mes (atouts) davantage en (terme) de competences qu' en (terme) de diplome (parler) du NCT, (montrer) que j' ai chiffre mon (projet), que je l' ai aborde comme une (gestion) de (projet).

uce n° 41 Khi2 = 15
(savoir) et (pouvoir) formaliser la plus-value de la (these). un esprit plus combatif. C est une bonne (preparation) a l' entretien d (embauche). je l ai teste, (ca) (marche)! exemple: la (gestion) de (projet).

uce n° 48 Khi2 = 15
avenir professionnel (moins) morose. avoir connaissance du (cout) de (ma) (these). bilan de la (these). bilan de son (travail) de (these), apports et lacunes. bonne (preparation) a un entretien d (embauche). (ca) m' a permis de (mieux) (connaître) le (monde) de l' entreprise. capacite a vulgariser son (travail) pour (pouvoir) en (parler) de (facon) comprehensible a (tout) le (monde).

uce n° 198 Khi2 = 11
(parler) de (sa) (these) de (facon) (claire) et en (tant-que) (gestion) de (projet) et experience professionnelle (parler) de ses competences lors-d' un entretien d' (embauche) me demandera (moins) d' efforts et de reflexions (parler) de (soi) et non des autres,

uce n° 68 Khi2 = 8
demarrer la recherche d' emploi. une (approche) professionnelle de (ma) (these). m' a redonne (confiance). meilleure connaissance de (soi). (mieux) (connaître) le milieu (industriel). mise en (confiance). mise en (confiance) avant l' arrivee sur le (marche) du (travail). mise en (confiance), mise en evidence de mes competences.

uce n° 80 Khi2 = 8

renforcement de la (confiance). reorientation de mes objectifs professionnels. retour sur le déroulement de la (these). retrouver de la (confiance) en (soi). (savoir) valoriser un (travail) de (these) lors-d' un entretien d' (embauche). se (connaître) personnellement et (savoir) (parler) de (soi).
 uce n° 35 Khi2 = 5
 j' ai aujourd'-hui une (vision) beaucoup plus (claire) de ce-que j' ai appris pendant (ma) (these) et de ce-que je (suis) capable de faire au-dela-du simple (travail) dans le laboratoire.
 uce n° 47 Khi2 = 4
 amelioration de la presentation du (projet). (analyse) et introspection dans (ma) (facon) d' etre et de reagir. (c'-est) la (preparation) indispensable a (tout) entretien d' (embauche). apprendre a (parler) le langage de l' entreprise qui est completement different du langage academique. auto promotion et commercialisation des competences sur le (marche) de l' emploi.
 uce n° 20 Khi2 = 0
 de la realite du (marche) le NCT a change (ma) (vision) du doctorant et du docteur en entreprise (savoir) apprecier notre experience de doctorat comme une experience professionnelle riche et valorisante.

Les éléments significatifs de cette classe sont très complémentaires de ceux de la classe 1 et 4 comme le montre l'arbre de classification (voir figure 9). Le discours développé dans cette classe traduit une meilleure connaissance de soi, des ses différents domaines de compétences et du monde de l'entreprise, ce qui permet d'en avoir une vision plus claire et de prendre de l'assurance (prise de confiance en ses capacités), etc.

8.1.3.3 Conclusion des approches de la dimension « soi »

Les éléments significatifs des deux mondes lexicaux (classes 5, 3, 6 et classes 1, 4, 2) qui émergent des commentaires des doctorants, montrent l'impact positif du NCT sur la manière dont ces doctorants se représentent leurs capacités à élaborer des stratégies adéquates pour faire face au marché de l'emploi dans le secteur privé. Au vue de ces résultats, on pourrait déduire que pour ces doctorants, l'accompagnement reçu dans le cadre du NCT permet une meilleure connaissance du marché de l'emploi des docteurs dans le secteur privé, une prise de conscience de leurs compétences. Ces deux facteurs favoriseraient la valorisation des compétences acquises pendant le doctorat, la construction d'argumentaires pertinents pour leur transférabilité dans le secteur privé. Ce qui aurait pour conséquence un renforcement des « atouts psychologiques » (Côté, 1996) : la force de l'ego, les sentiments d'efficacité, la confiance en soi, etc. Ces observations confirment également les résultats des analyses quantitatives sur les dimensions précédemment évaluées, à savoir : les dimensions « compétences » et « contextes ».

8.1.4 Synthèse des observations sur les caractéristiques des « compétences pour s'orienter » vers le privé

Les résultats de cette première étape de l'étude mettent en évidence certaines caractéristiques majeures des « compétences » que les doctorants et jeunes docteurs doivent

développer pour construire leur carrière en dehors de la recherche publique et de l'enseignement supérieur. Nous pouvons déduire de ces observations un certain nombre de propositions concernant l'orientation des doctorants et des jeunes docteurs vers le secteur privé. Réussir une telle orientation suppose, au vu des résultats présentés, de développer des stratégies qui reposent sur :

- la compétence à définir des perspectives professionnelles en dehors de la recherche publique et de l'enseignement supérieur ;
- la compétence à s'informer sur les possibilités offertes par le secteur privé ;
- la compétence à élaborer des stratégies adaptées à la « logique marketing » qu'exige le marché de l'emploi privé ;
- la compétence à percevoir les acquis de l'expérience doctorale comme des compétences professionnelles ;
- la compétence à analyser la transférabilité des acquis de l'expérience doctorale dans une entreprise privée ;
- la capacité à prendre du recul par rapport à la thèse ;
- la compétence à mettre en œuvre des stratégies pour augmenter sa confiance en soi, etc.

Ces sept domaines (non exhaustifs) de compétences que les résultats de ces premières analyses nous permettent d'identifier, peuvent caractériser de manière générale l'orientation des doctorants et docteurs vers le secteur privé. Ces résultats mettent en évidence, d'une part, la complexité de la situation de transition à laquelle les doctorants doivent faire face pour réussir leur orientation vers le secteur privé, et d'autre part, l'impact positif des dispositifs d'accompagnement sur le développement des compétences adéquates pour réussir cette orientation. Ces observations sont indispensables pour comprendre et analyser la problématique de reconversion mais ils ne suffisent pas pour rendre compte de la spécificité de cette situation. En effet, les doctorants qui constituent la population étudiée dans cette première étape ne sont pas tous en situation de reconversion (telle que nous l'avons définie à différentes reprises dans cette étude). Nous souhaitons à présent confronter ces résultats au cas spécifique de docteurs en situation réelle de reconversion.

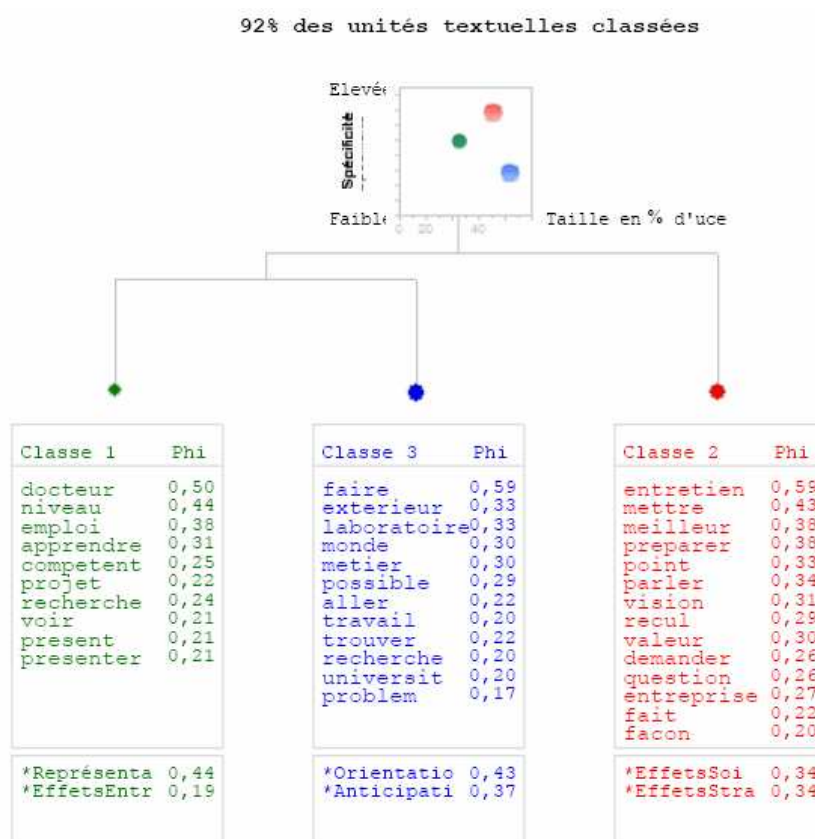
8.2 Résultats concernant l'identification des caractéristiques spécifiques de la situation de reconversion vers le privé

L'identification des facteurs qui caractérisent de manière spécifique la problématique de reconversion vers le secteur privé se rapporte à l'analyse du cas de six docteurs en situation réelle de reconversion. Les données analysées sont produites à partir d'un entretien semi-directif auquel ces docteurs ont participé suite à un atelier dont l'objectif était de les amener à s'imaginer dans une perspective d'embauche au sein d'une entreprise privée : l'atelier « se présenter dans le privé ». Les discours produits pendant ces entretiens ont fait l'objet d'une analyse lexicométrique par le logiciel Alceste. Le corpus analysé est constitué uniquement des réponses des docteurs.

8.2.1 Éléments significatifs des discours sur la situation de reconversion

92% des unités de contexte élémentaires (74 u.c.e) identifiées par le logiciel ont été classées. Les résultats de l'analyse Alceste distinguent ainsi trois grandes thématiques qui tiennent, chacune, une place plus ou moins importante dans l'argumentation de chacun des six docteurs ayant participé à l'entretien semi-directif (voir figure 11).

Figure 11 – Synthèse de l'analyse Alceste : discours des six docteurs en situation de reconversion



L'arbre de classification hiérarchique descendante distingue une classe de réponses qui se différencie des deux autres, la classe 2. Selon les indications du carré de spécificité (repère carré en haut du schéma de la figure 11), cette classe qui représente 35% des unités textuelles classées est la plus spécifique. Elle souligne les effets positifs de l'atelier. Les deux autres classes sont relatives à la place des docteurs sur le marché de l'emploi dans le secteur privé (classe1) et aux anticipations professionnelles (classe3). La classe 1 se démarque en deuxième position. Elle représente 23% des unités textuelles classées. Elle est suivie en troisième position par la classe 3 qui représente 42% des unités textuelles classées.

▪ **La classe 2**

Cette classe regroupe les énoncés sur les apports de l'atelier de préparation à l'entretien d'embauche dans le secteur privé (l'atelier « se présenter dans le privé »). On y trouve des termes comme recul, vision, entreprise, entretien, mettre, meilleur, préparer, parler, etc.

Extrait des unités de contexte élémentaires – Classe 2

uce n° 66 Khi2 = 12

je me suis aussi aperçu (que) pendant mes (entretiens), je (parlais) souvent trop (et) pas assez précis, je n'arrivais pas à (être) clair, direct (et) précis. (J) essaie de corriger ça c'est (plus) la confiance_en_soi au (fait), (et) rechercher de (façon) (plus) précise. identifier la (demande) de (l) (entreprise) (avant) de répondre.

uce n° 61 Khi2 = 11

j'ai (bien) remarqué la (différence) (entre) octobre (et) maintenant. (en) octobre j'étais (plus) stressée, je (parlais) (plus) bas. je-pense (que) j'étais (plus) effacée au (fait) pendant les (entretiens).

uce n° 69 Khi2 = 11

je sais (mieux) (comment) (préparer) les (questions) (et) (comment) (mettre) (en) (valeurs) mes compétences. (plus) grande (confiance_en_moi), (meilleure) connaissance des (points) forts à (mettre) (en) (avant) sur le (CV).

uce n° 70 Khi2 = 9

prise de (recul), plus-de confiance, (meilleure) (capacité) à rédiger mon (CV) (et) (parler) de mes compétences de-manière concise (et) concrète. je sais (que) mon (parcours) a des (points) positifs uniques (qu) il faut (mettre) (en) (valeur). une (meilleure) (confiance_en_moi) par la prise de conscience (que) je (peux) apporter quelque-chose à (l) (entreprise).

uce n° 73 Khi2 = 8

je suis (mieux) (préparer) (qu) (avant) (pour) aborder un (entretien), la (façon) de me voir, je suis (mieux) (préparée) aux (questions), je sais (mieux) (comment) (mettre) (en) (valeur) mes compétences je (peux) (parler) (plus) sereinement de (ce) (qu) est une thèse de valoriser le (fait) (que) (ce) n'est pas seulement (l) acquisition d'une compétence scientifique pleine confiance (J) ai (plus) (confiance_en_moi).

uce n° 68 Khi2 = 7

le (fait) d' (être) (mis) (en) situation ça (permet) (vraiment) de (comprendre) (comment) se comporter, ça (prépare) (vraiment). je-pense (que) je suis (mieux) (préparée) (qu) (avant) (pour) aborder un (entretien).

uce n° 43 Khi2 = 5

(avant) j'avais une (vision) (plus) naïve de (l) (entreprise). (meilleure) compréhension de (ce) (qu) ils cherchent (en) embauchant quelqu'un, (et) de (ce) (qu) il faut leur vendre.

uce n° 50 Khi2 = 4

avec (ces) ateliers la on n'a (pu) reformuler cette expérience (en) terme de gestion de projet. (ce) langage (qu) attend au (fait) (l) (entreprise). eux ils (parlent) comme ça. (J) ai (fait) quelques modifications suite à (l) atelier. je-pense (que) ça m'a (vraiment) beaucoup aidé au niveau des (entretiens) (en) (fait).

uce n° 67 Khi2 = 4

ça me (mettait) (plus) à (l) aise vis-à-vis d'un recruteur. ma (vision) de (l) (entretien) a été complètement retournée. ça m'a permis de remettre mes idées en-place de (bien) (comprendre) les (points) (que) je (pouvais) valoriser (et) la (façon) aussi de les valoriser au (mieux).

uce n° 51 Khi2 = 3

parce-que j'ai passé beaucoup d' (entretiens) (ces) 2 dernières semaines (et) ce-que M_ hermann nous disait: des (exemples) citer des exemples. ça c'est vrai (que) je le voyais (moi) même, je me forçais à avoir (l) air assez naturel. (pour) pouvoir donner un (exemple) (et) les gens paraissaient assez intéressés (en) (fait).

uce n° 34 Khi2 = 2

je ne percevais pas réellement la position des ressources humaines lors-d'un recrutement de junior, voilà pourquoi j'ai participé à cet atelier. de-manière exagérée, (vision) d'une (entreprise) esclavagiste sans place (pour) (l) homme sauf la production. (C) est (surtout) (l) (inconnu), le (fait) de ne pas (savoir) (ce) (qu) on (peut) attendre de (moi), (ce) (qu) on (peut) me (demander).

uce n° 39 Khi2 = 2

(C) est montrer (qu) on a des compétences (et) (que) (ces) compétences, il faut les (mettre) (en) (valeur) parce (qu) elles (peuvent) (être) utiles. (J) avais pas vu (avant) (l) atelier (que) je (pouvais) aussi m'intéresser au traitement, à la (qualité) des eaux dans une (entreprise).

uce n° 60 Khi2 = 2

je (l) ai senti (moi) même, j'avais (plus) d'aisance dans les (entretiens), j'étais (plus) sûre de (moi), j'étais moins stressée (et) (plus) à (l) aise à répondre aux (questions) à expliquer les expériences acquises, les (qualités) requises (pour) (ce) métier là.

uce n° 47 Khi2 = 1

(J) ai appris plein de petites choses: (savoir) se (mettre) (en) (valeur), se renseigner sur ce-que (l) (entreprise) (fait), (C) est tout un ensemble de choses qui (permet) de se corriger L'apport de (l) atelier.

uce n° 65 Khi2 = 1

(ce) sont des choses comme ça (que) ça change. j'avais (l) impression d' (être) (plus) prêt (que) ça, d' (être) (plus) aguerri (pour) un (entretien) mais (en) (fait) non.

La classe 2 regroupe les apports de l'atelier sur la préparation à l'entretien d'embauche, la mise en valeurs de ses compétences et de la thèse, une meilleure connaissance de soi, de ses capacités et l'amélioration de la confiance en soi.

▪ La classe 1

Les formes significatives de cette classe sont : docteur, niveau, emploi, apprendre, compétent, projet.

Extraits des unités de contexte élémentaires – Classe 1

uce n° 26 Khi2 = 17

je (vois) ce cote organisation, (je-pense) qu (on) est (beaucoup) plus organise que certains, (on) a (ete) habitue a avoir (beaucoup) de responsabilites, a etre organise pour gerer ces (projets), a respecter des delais et puis (aussi) (tout) ce-qui est bureautique, powerpoint, word. mener un (projet) du debut a la fin.ca m a surtout (appris) a m approprier un (projet) disons qu (on) n a une double (competence).

uce n° 46 Khi2 = 16

je me suis dit qu (il) (fallait) que je me remette plus activement a la (recherche) (d) (emploi). ca m a permis de (voir) (ou) etaient (mes) erreurs pour me (presenter) a-savoir que (nous) les (docteurs), (souvent) (on) (se) (presente) mal, (on) a tendance a (se) sous (valoriser).

uce n° 28 Khi2 = 7

l interaction (avec) les techniciens. les sous-traitants. (il) n (y) a pas que la manipulation (d) un appareil, (il-y-a) toute la partie gestion de (projet) qui permet apres (d) etre (competent) dans un travail (d) (ingenieur) de (recherche) dans une boite (privee).

uce n° 41 Khi2 = 7

comprendre que (nous) ne sommes pas face a un prof. ni a un superieur hierarchique, mais a quelqu un qui veut (voir) en quelques minutes notre potentiel. et qu (il) (faut) tenter sa chance honnetement. c est plus tout-a-fait l inconnu (parce-que) j ai (appris) certaines choses par (mes) (recherches) (d) (emploi).

uce n° 53 Khi2 = 4

mais sans ces ateliers la (on) n aurait. jamais. (je-pense). dans (mes) strategies de (recherche), j ai plus commence a regarder les sites (d) (emploi) de grosses boites comme EDF, total.

uce n° 16 Khi2 = 3

s ils n ont pas de (poste) de maitre de conference risquent de (se) retrouver un petit peu en difficulte (parce-que) (je-pense) que le (docteur), le (doctorant) n est pas (toujours) (vu) (d) un (tres) bon oeil au (niveau) des entreprises.

uce n° 27 Khi2 = 3

la these ca permet (d) (acquérir) des (competences) (scientifiques) et techniques. quand (on) est (docteur), (on) a des connaissances (tres) pointues sur un sujet mais c est (aussi) la gestion (d) un (projet) de (recherche) (scientifique) du debut jusqu a la fin: l acquisition de (beaucoup) de donnees, l analyse et la synthese (d) un grand nombre de resultats, apres l interaction (avec) de nombreux partenaires.

uce n° 42 Khi2 = 3

J ai change un peu ma perception des choses. avant je pensais qu (il) (fallait) (tout) savoir (d) un (emploi) avant de le prendre et (maintenant) (non). je sais que je (presente) (mes) (competences) a une entreprise et a l entreprise de me dire si (mes) (competences) peuvent les interesser (ou) (non) avant, je cherchais a me coller a un (emploi) en-particulier, (maintenant) je cherche a proposer des (competences) savoir (se) (presenter), savoir qu (on) a des (competences) et qu elles peuvent interesser les entreprises.

uce n° 18 Khi2 = 2

C est quelque-chose qui est demande. par-exemple pour un (poste) de (recherche), le PHD etait exige sans (doctorat) vous ne pouviez pas postuler. au (niveau) du marche en (france), (y) a pas assez de (places) pour (tout) le monde en recherche_universitaire. et les entreprises ne (voient) pas (toujours) (d) un bon oeil les (docteurs).

uce n° 55 Khi2 = 2

ensuite (aussi) au (niveau) du CV, j ai rectifie mon CV depuis l atelier. pour detailler plus (mes) competences_techniques et (aussi) plus chercher des points_originaux. pour le differencier (d) autres. pour attirer un peu plus. donc le CV, les sites des (emplois) que je regarde.

uce n° 23 Khi2 = 1

au (niveau) de l enseignement_et_recherche, (je-pense) que ca a (ete) une experience (tres) enrichissante (parce-que) ca m a (appris) a faire un boulot de chercheur (ou) (d) enseignant, (maintenant) pour le (reste).

uce n° 30 Khi2 = 1

mais motivee, curieuse, je m (adapte) facilement a un environnement et je m implique dans mon travail (avec) dynamisme. comme un (projet) (scientifique) qui a developpe (beaucoup) de (competences) en-plus (d) une irrefutable expertise (scientifique).

uce n° 29 Khi2 = 0

these = (projet) de haut (niveau) academique, demontrant des capacites (d) adaptation, (d) analyse, resolution et communication tant ecrite qu orale. jeune, inexperimentee, pas (forcement) (adaptee) aux besoins (d) une entreprise, par-exemple, je sais que je ne serai pas operationnelle immediatement dans une entreprise car je ne suis pas familiere du milieu.

uce n° 38 Khi2 = 0

ce-que je trouve (d) (interessant) dans l ABG, (je-pense) que, (on) (nous) montre que certaines (competences) qu (on) a (acquises) peuvent etre des (competences) utiles aupres des entreprises.

uce n° 44 Khi2 = 0

je (vois) moins de cloisons entre (recherche), (recherche) appliquee et ingenierie. le travail est (toujours) en equipe, contrairement au travail de (recherche) academique (tres) (souvent) solitaire la (recherche) effectuee peut-etre (interessante) et l entreprise peut-etre (valorisante) et (non) necessairement castratrice.

La classe 1 concentre toutes les données qui concernent la perception de la place des docteurs sur le marché de l'emploi dans le secteur privé. Cette perception est caractérisée par deux éléments :

- les docteurs ont des compétences et des connaissances qu'ils ne savent pas valoriser : « *souvent, on se présente mal, on a tendance à se sous valoriser* » ;
- au niveau des entreprises, les docteurs ne sont pas toujours « vus d'un bon œil ».

▪ La classe 3

Les formes significatives de cette classe sont : faire, extérieur, laboratoire, monde, métier possible.

Extrait des unités de contexte élémentaires – Classe 3

uce n° 62 Khi2 = 8

avec la formation, je sais de quoi je parle, (j) (ai) plus confiance_en_moi. ca sort d un isolement du (laboratoire). mise a jour du CV, lier contact avec les anciens des labos (qui) (sont) (dans) l industrie, (aller) a un maximum de (conferences) pour (connaître) et parler avec des personnes (exterieures) a (mon) environnement de (travail).

uce n° 71 Khi2 = 5

les questions d insertion (ne) (sont) pratiquement (pas) du tout abordees (dans) les (laboratoires). la (these) apporte beaucoup d autonomie. il (est) important de sortir, d avoir plus d ouverture (sur) le (monde) (exterieur) ca (m) a apporte de croire un (peu) plus en (ce-que) (j) (avais) fait pendant mes etudes et (ma) (these).

uce n° 5 Khi2 = 4

pourquoi (pas) professeur aussi. fur_et_a_mesure je (me) (suis) senti a l aise (dans) la recherche, et (j) (ai) serieusement envisage d en (faire) (mon) (metier). L alerte (sur) le faible nombre de poste (est) venue trop tard.

uce n° 7 Khi2 = 3

(c) (est) assez difficile d avoir un poste de (chercheur) ou d enseignant (chercheur) en france ou a l etranger, ce (sont) deja des difficultes. (c) (est) assez frustrant. je (me) (suis) apercu qu en (faisant) de la recherche, il (me) manquait certaines (choses) notamment le (travail) d equipe, le fait de conduire des projets (qui) soient concrets, le contact avec le (monde) (exterieur).

uce n° 35 Khi2 = 3

nous sommes nombreux, surdiplomes, (peu) adapte au (monde) industriel, et le cote (universitaire) attarde joue largement en notre defaveur. la peur de mal (faire), de (ne) (pas) etre competant, de (ne) (pas) etre adaptable. pourquoi personne (ne) (cherche) (dans) le prive. on n a (pas) de valeur (dans) le prive, on (ne) reconnait (pas) nos qualites (dans) le prive.

uce n° 37 Khi2 = 3

(j) (ai) (trouve) d interessant (dans) l atelier, (c) (est) qu en tant qu (universitaire), on (ne) (connait) (pas) le (monde) de l entreprise. et on (ne) sait (pas) ce qu on peut apporter comme competences (dans) une entreprise.

uce n° 10 Khi2 = 2

et (c) (est) ca (qui) (m) avait permis de (m) ouvrir un (peu) parce-que, le (probleme) (est) que moi (j) (ai) un parcours (universitaire) classique. (j) (etais) (dans) un (laboratoire) public. au fait (j) (avais) autour de moi ce milieu de recherche_fondamentale et ces ateliers (m) ont permis de (m) ouvrir (sur) d (autres) aspects de la recherche, plus-de (possibilites) (apres) (ma) (these).

uce n° 14 Khi2 = 2

J (avais) des facilites d apprentissage, (j) (etais) rigoureuse et aimais (travailler). J (ai) reussi (quand) (j) (ai) (trouve) une discipline (qui) (m) amusait intellectuellement, la chimie. le manque de poste (dans) le public, un espoir naif de la reconnaissance du savoir et un refus des magouilles (qui) (m) a fait (ne) (pas) choisir les equipes puissantes.

uce n° 1 Khi2 = 1

je voulais (faire) de la recherche fondamentale (mais) ca a peu-a-peu evolue. je (me) voyais (faire) de la recherche fondamentale en maths, (pas) du tout (me) reconvertir (mais) maintenant je (m) apercois que.

uce n° 15 Khi2 = 1

(faire) maitre_de_conference le (probleme) (est) qu il n y a (pas) assez de places pour tout le (monde). les gens (qui) n ont (pas) la vision de la (these) comme un projet. (qui) n ont fait que des manip

La classe 3 met en évidence certains aspects de l'impact de l'univers doctoral sur les anticipations professionnelles. Les concordances des formes significatives de cette classe font référence à : faire de la recherche, laboratoire de recherche, monde extérieur, etc. Les discours se rapportant à cette classe soulignent le manque d'ouverture de l'univers doctoral, la focalisation de l'orientation vers des métiers de chercheurs, maître de conférences.

8.2.2 Caractéristiques spécifiques de la situation de reconversion

En observant les mondes lexicaux qui caractérisent ces trois classes, nous retrouvons les sept domaines des « compétences pour s'orienter » vers le privé, identifiés en conclusion de

la première étude. Nous remarquons toutefois l'émergence d'une nouvelle dimension, celle des anticipations professionnelles. Ces observations nécessitent un étayage des résultats de l'analyse Alceste par une étude approfondie des facteurs en lien avec les anticipations et leurs impacts sur la reconversion. Nous allons donc poursuivre l'analyse de ces résultats suivant deux grands axes :

- le premier axe vise l'analyse des facteurs en lien avec les anticipations et qui peuvent constituer un frein à la reconversion ;
- le deuxième axe oriente notre réflexion sur des facteurs pouvant faciliter la reconversion des anticipations.

8.2.2.1 Les freins à la reconversion

1) Les freins liés à l'univers doctoral

Les résultats de l'analyse Alceste concernant la classe 3 montrent un certain manque d'ouverture de l'univers doctoral sur le secteur privé. Ces observations se rapprochent de celles que Ghanem (2007) développe dans son étude (sur les écoles doctorales de l'université de Bourgogne). Cette étude montre que la question de l'insertion professionnelle est très peu traitée dans les écoles doctorales. Elle met aussi en évidence le fait que la thèse est avant tout un projet d'étude pour une grande partie des doctorants et que sa réalisation ne s'inscrit pas forcément dans un projet professionnel. Ces manques du système universitaire sont exprimés ainsi dans les énoncés de la classe 3 : « formation purement universitaire », « peu de recul sur le secteur privé », « je manque de recul sur les perspectives qui s'offrent à moi et ce que je peux apporter à une entreprise », etc.

2) Les freins liés aux « compétences pour s'orienter »

Les résultats de l'analyse Alceste concernant la classe 1 soulignent notamment les difficultés des docteurs à valoriser leurs compétences. Ils ont de fortes potentialités mais leur manque d'ouverture sur le monde de l'entreprise constitue un gros handicap. Cet aspect est exprimé en ces termes dans un entretien : « on ne connaît pas le monde de l'entreprise... et on ne sait pas ce qu'on peut apporter comme compétences dans une entreprise... ». Face à la méconnaissance du marché de l'emploi privé et à la difficulté de valorisation de leurs compétences, ces jeunes se positionnent souvent de manière très négative par rapport à l'exercice d'une fonction dans le secteur privé. Ce positionnement s'exprime notamment par le manque de confiance en soi.

3) Les freins liés au manque de confiance en soi

Ces jeunes docteurs doutent de leur capacité à assumer des responsabilités dans une entreprise privée : « j'ai de plus en plus de mal à croire à l'adéquation d'un docteur au monde du travail en société privée ». Cette croyance constitue un obstacle majeur dans le processus de reconversion vers le privé. Ces docteurs issus de la recherche purement fondamentale ont souvent du mal à formaliser les compétences acquises pendant cette expérience et à en percevoir la transférabilité. Ils sont donc très perplexes quant à leur valeur sur le marché de l'emploi dans le secteur privé.

Ces observations montrent que les difficultés d'insertion des jeunes docteurs dans le privé sont certes liées à des facteurs objectifs (conjuncture, champs disciplinaires, condition de préparation du doctorat, etc.) mais pas seulement. Les éléments subjectifs (prédispositions du sujet, capacité de valorisation de ses compétences, confiance en soi, niveau d'information etc.) semblent jouer un rôle déterminant. En effet, comme le souligne Le Boterf (2006) dans son analyse de l'employabilité, c'est la capacité de l'individu à témoigner de son professionnalisme qui détermine sa position sur le marché de l'emploi. C'est ainsi que les doctorants CIFRE se distinguent des autres grâce à l'élaboration d'une stratégie d'insertion basée sur une meilleure connaissance de l'entreprise privée et une meilleure valorisation de leurs compétences (Grivilliers, 2003). Ces remarques confirment l'importance des facteurs subjectifs dans le processus de reconversion des jeunes docteurs vers le secteur privé.

8.2.2.2 Les facteurs pouvant favoriser la reconversion

Les résultats de l'analyse Alceste concernant la classe 2 (voir figure 11) permettent de formuler des hypothèses relatives aux effets de l'atelier sur certains processus psychologiques pouvant favoriser la reconversion vers le secteur privé. La participation à cet atelier semble avoir développé chez les docteurs concernés, une certaine prise de conscience et un véritable processus réflexif. Ce qui devrait avoir pour conséquence, la mise en œuvre de meilleures stratégies d'élaboration de leur parcours d'insertion professionnelle dans le secteur privé.

1) La prise de conscience

Cet aspect ressort dans les entretiens à travers des expressions telles que : « *j'ai réalisé...* », « *je me suis rendu compte...* », etc. Ces docteurs perçoivent les effets de l'atelier comme une aide précieuse à la prise de conscience des compétences développées pendant le doctorat. Ils découvrent également, ce qui, dans cette expérience, est susceptible d'intéresser leur employeur potentiel dans le privé. Cet apport s'exprime en termes de meilleure représentation du monde de l'entreprise et de ses attentes : « *j'ai une meilleure compréhension de ce qu'ils cherchent en embauchant quelqu'un, et de ce qu'il faut leur vendre [...] Je vois moins de cloisons entre recherche, recherche appliquée et ingénierie* ».

Nous observons le même phénomène dans les commentaires des doctorants bénéficiaire du dispositif « Valorisation des compétences, NCT ». La participation à des activités de professionnalisation permet aux doctorants et docteurs de découvrir tout le potentiel dont ils disposent. Cette prise de conscience les aide à avoir plus confiance en eux et plus d'assurance : « *quand j'ai commencé le NCT, ... je croyais que je ne savais rien faire... cet exercice m'a permis de cibler mes compétences, d'être beaucoup plus sereine et audacieuse...* » et de « *prendre conscience et considérer la thèse comme une véritable expérience professionnelle* ». Une jeune docteure va encore plus loin en soulignant que le NCT lui a permis de s'extraire du « *moule académique* ». Elle exprime ainsi l'activation d'un processus de prise de distance par rapport au contexte académique. Ce qui révèle une certaine prise de conscience des limites de l'ancrage académique de son projet professionnel. Ce recul rendu possible grâce à l'activité de professionnalisation permet une meilleure perception de son expérience : « *je peux parler plus sereinement de ce qu'est une thèse... valoriser le fait que ce n'est pas seulement l'acquisition d'une compétence scientifique* ». La conséquence de cette prise de conscience est l'amorce d'un processus réflexif.

2) L'amorce d'un processus réflexif

Les éléments de discours constitutif de la classe 2 soulignent également le fait que l'atelier a permis aux docteurs de prendre du recul et d'être en mesure de qualifier leurs compétences avec un vocabulaire approprié : « *avant l'atelier de M. Hermann, si on m'avait demandé ce que m'avait apporté ma thèse, je pense que j'aurais eu du mal déjà à l'explicitier... Avec ces ateliers là on a pu reformuler cette expérience en termes de gestion de projet... ce*

langage qu'attend au fait l'entreprise... ». Ils expriment cette prise de recul de manière récurrente dans le contenu des entretiens à travers des expressions telles que :

- *« cela a amorcé un processus de réflexion aux conséquences du choix d'un post-doc. » ;*
- *« ...nous aide à voir avec les yeux de quelqu'un d'autre... » ;*
- *« se poser les bonnes questions... » ;*
- *« la mise en situation nous fait avancer dans notre réflexion... », etc.*

3) Des comportements de recherche d'emploi plus actifs et des techniques de valorisation des compétences mieux élaborées

La prise de conscience de leurs compétences, une meilleure connaissance du marché de l'emploi privé semblent avoir un impact positif sur les styles et stratégies de recherche d'emploi de ces docteurs (classe 2). Ils disent avoir des comportements de recherche d'emploi plus actifs et des techniques de valorisation des compétences mieux élaborées : *« la première chose c'est qu'à partir du moment où j'ai fait cet atelier, je me suis dit qu'il fallait que je me remette plus activement à la recherche d'emploi, ... j'ai envoyé des tonnes de CV partout... [...] Pour l'entretien que je viens de passer, je me suis préparé en collectant des informations... je me renseigne plus sur ce qu'on va me demander en entretien... »*

Pour ces docteurs, avoir une meilleure perception des attentes du monde de l'entreprise et de leurs propres compétences, leur donne une certaine assurance. Ils retrouvent ainsi réconfort et plus de confiance en eux-mêmes. Ce qui se concrétise par l'élaboration de plans d'action plus dynamiques et mieux orientés :

- *« j'ai plus commencé à regarder les sites d'emploi de grosses boîtes comme EDF, TOTAL... alors qu'avant, j'avais jamais regardé... l'atelier a changé ça... » ;*
- *« j'ai compris qu'il faut oser, prendre des risques, montrer sa motivation pour se distinguer des autres, mais rester fidèle à ce que l'on désire... » ;*
- *mettre à jour le CV ;*
- *lier contact avec les anciens des labos qui sont dans l'industrie ;*
- *aller à un maximum de conférences pour connaître et parler avec des personnes extérieures à mon environnement de travail ;*
- *Récupérer le plus d'adresses mail possible.*

8.3 Conclusion des approches de l'orientation et de la reconversion des docteurs vers le privé

Les résultats de ces deux premières étapes de notre recherche confirment les orientations de notre hypothèse générale. Nous pouvons effectivement observer que les docteurs sont au cœur des difficultés liées à la déconnexion entre le monde de l'entreprise et celui de l'université comme l'exprime avec regret un des six docteurs en situation de reconversion : *«... pendant ma thèse, je n'ai absolument pas préparé une reconversion professionnelle à part la recherche et je pense que ça c'est un tord... j'aurais dû... me laisser d'autres portes de sortie »*. Ils ont un grand défi à relever quand ils se trouvent confrontés à une situation de reconversion vers le secteur privé.

Les résultats concernant l'analyse spécifique de la problématique de reconversion des docteurs vers le privé soulignent la complexité de cette situation. La formation par la recherche conduit les doctorants à se construire et à s'anticiper sous certaines formes identitaires subjectives professionnelles qui ne favorisent pas toujours la construction de passerelles entre le monde de l'université et celui de l'entreprise privée. Nous observons par ailleurs l'apport majeur des activités de conseil en orientation professionnelle qui les aide à développer leur « pouvoir d'agir ». Ces pratiques semblent jouer un rôle important dans la dynamique des processus de restructuration qu'exige une reconversion réussie vers le secteur privé. C'est l'investigation de ces processus de transformations identitaires qui constitue l'enjeu majeur de cette recherche et l'objet des résultats qui seront présentés dans le chapitre qui va suivre.

8.4. Résultats concernant l'analyse des processus sous-jacents à la transformation des anticipations professionnelles de soi

Les résultats présentés ici proviennent du dispositif "expérimental" conçu et mis en place pour une analyse fine et approfondie des facteurs et processus en oeuvre dans la transformation des formes d'anticipation de soi lors d'interactions de conseil en orientation professionnelle. Nous rappelons que cette partie de l'étude porte sur l'observation détaillée de la situation de deux docteurs en reconversion "forcée" vers le secteur privé. Elle repose sur l'analyse de nos deux hypothèses spécifiques (voir chapitre 5). L'exploration de ces hypothèses nous a amené à réorienter notre manière d'aborder le problème étudié. En effet, jusqu'alors, nos observations étaient basées sur des déclarations, des réponses à des questions des doctorants et des docteurs sur leur expérience et leur perception des effets de l'accompagnement reçu dans le cadre de différents dispositifs de conseil. Cette fois, nous mettons en place un mode d'approche qui vise à observer le problème en lui-même. Les résultats de cette observation se structurent en quatre parties.

- La première présente les caractéristiques générales des anticipations professionnelles (FISPA) des deux docteurs repérés au début de l'accompagnement. Elle repose sur une analyse Alceste de leurs discours produit lors du premier entretien.
- La deuxième partie consiste à étayer les résultats généraux de l'analyse Alceste par une analyse comparée des caractéristiques spécifiques des FISPA qui émergent du discours de chacun des deux docteurs.
- La troisième partie porte sur l'observation, en fin d'accompagnement, des transformations survenues dans les FISPA repérées au début de l'accompagnement. Cette observation est mise en oeuvre par une étude de chaque cas. Elle se rapporte notamment à une analyse comparée du CV, celui présenté au début de l'accompagnement et sa reconstruction à la fin de l'accompagnement. Nous examinons également la reconstruction faite de la présentation de soi suite à la retranscription de l'instruction au sosie.
- La quatrième et dernière partie représente un enjeu majeur pour notre étude. Elle vise l'analyse des processus qui permettraient d'expliquer les transformations observées dans les anticipations professionnelles.

8.4.1 Caractéristiques générales des anticipations professionnelles de soi

Ces résultats concernent les formes d'anticipations professionnelles de soi repérées chez les deux docteurs au début de l'accompagnement. L'objectif de l'analyse réalisée est d'identifier les points d'ancrage de ces anticipations afin d'observer les indices de leur transformation à l'occasion des interactions de conseil.

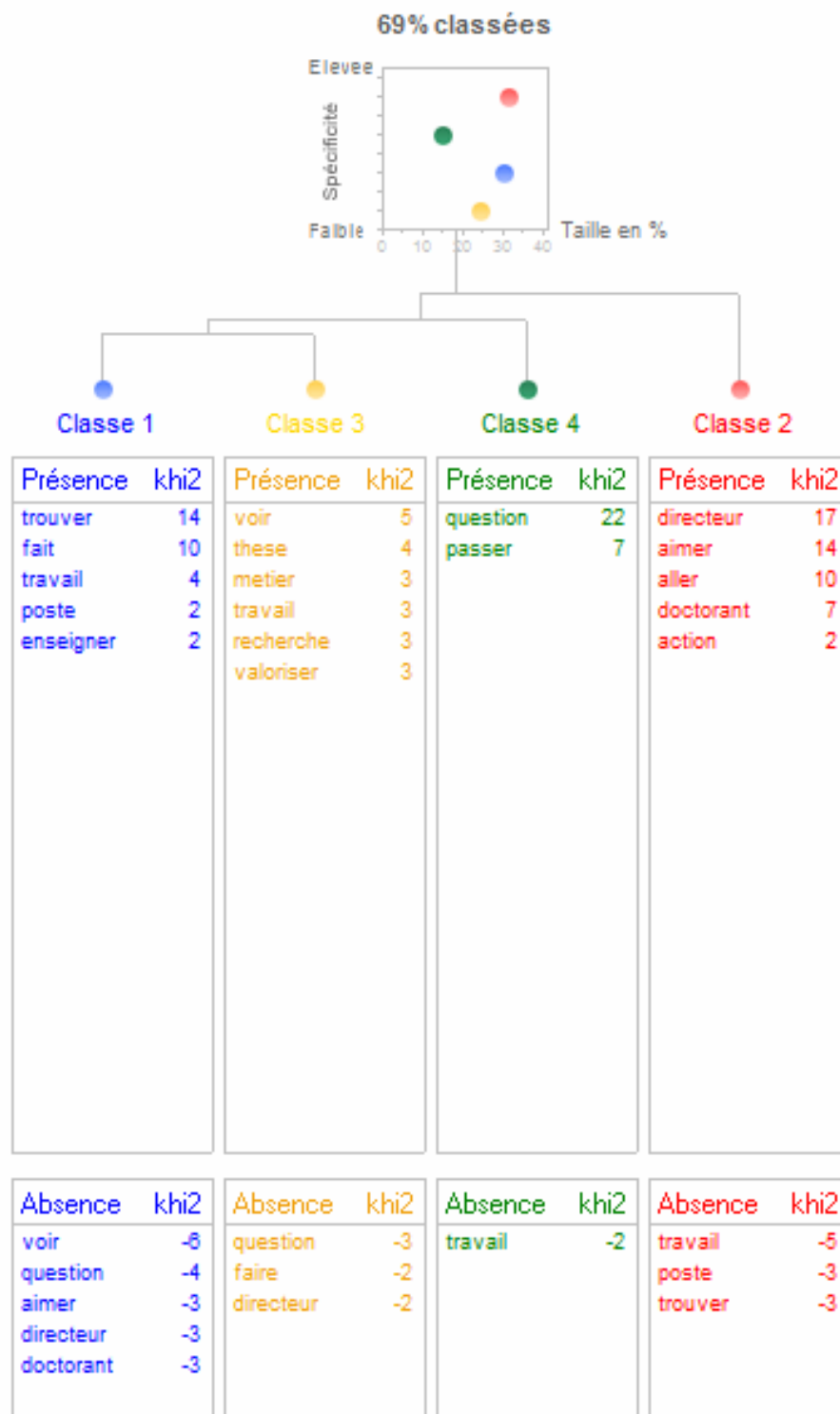
Le repérage des caractéristiques générales de ces anticipations a été effectué à partir d'une analyse Alceste des discours produits par les deux docteurs lors du premier entretien. Le corpus analysé (nommé : corpus FISPA) est composé uniquement d'une fusion des discours des deux docteurs (les questions du conseiller ne sont pas prises en compte). Il s'agit donc des réponses de Melle L, docteure en science politique et de celles de M. G, docteur en neurosciences. Les discours de Melle L concernant ce corpus sont codés : FIS. SL, ceux de M. G sont codés : FIS. G

Melle L a 33 ans, elle a un doctorat en science politique, un DEA en communication et une maîtrise en philosophie. Après des échecs à différents concours de la recherche et de l'enseignement public, elle vient vers l'ABG (septembre 2009) pour demander de l'aide dans la construction de son parcours d'insertion professionnelle.

M. G a 29 ans, il a obtenu son doctorat en neurosciences en 2007. Après deux ans de post-doc aux USA, il est à la recherche d'un poste de chercheur dans une entreprise privée. Pour maximiser ses chances, il souhaite diffuser son profil dans la Cvthèque de l'ABG mais surtout, bénéficier d'un accompagnement sur la préparation à l'entretien d'embauche. Au début de l'accompagnement (septembre 2009), il affirme n'avoir aucune idée des attentes du monde de l'entreprise privée et de la manière dont il devrait s'y présenter.

Les résultats de l'analyse Alceste des discours de ces deux docteurs, définissent 48 u.c.e dont 69% ont été classées. Cette analyse propose une répartition du corpus FISPA en quatre classes de discours qui tiennent une place plus ou moins importante dans la manière dont ces deux docteurs décrivent leurs anticipations professionnelles (voir figure 12).

Figure 12 – Synthèse de l'analyse Alceste : discours de Melle L et de M. G sur leurs anticipations professionnelles



Le carré des spécificités qui se dessine en haut du schéma (figure 12) nous indique que la classe 2 est la première à se démarquer dans l'arbre de classification hiérarchique descendante. C'est donc la classe la plus spécifique. Elle représente 31% des unités textuelles classées et se distingue fondamentalement des trois autres classes. Elle renvoie au monde de la préparation de la thèse, *i.e.* à la FIS "moi doctorant". Les trois autres classes ont pour point commun de décrire les préoccupations d'avenir du docteur.

▪ **La classe 2**

Les formes les plus significatives qui caractérisent cette classe sont : directeur (khi2=17) aimer (khi2=14), doctorant (khi2=7). En situant ces formes dans leur unité de contexte élémentaire (u.c.e), nous observons les associations suivantes :

à "directeur" sont associés	à "aimer" sont associés	à "doctorant" sont associés
Organiser Doctorants Influence (sur moi) Respect mais pas envie Pas bien passé On s'engueulait	Séminaires Organiser Autonomie Liberté statut de doctorant Activités qui me plaisaient Questions (touchant au domaine de recherche) Lire, écrire	Séminaires Réseau Enfermé Manque de confiance en soi Encadrement (pas à la hauteur des attentes)

Cette classe est essentiellement marquée par l'amour de la recherche, l'univers doctoral et les différents modes de rapports qui se construisent autour de la thèse, particulièrement le rapport au directeur de thèse et ensuite aux autres doctorants et à soi-même.

▪ **La classe 4**

La classe 4 se démarque en deuxième position. Elle représente 15% des unités textuelles classées. Elle est caractérisée par trois formes majeures : question (khi2=22) et passer (khi2=7), falloir (khi2=4).

à "question" sont associés	à "passer" sont associés	à "falloir" sont associés
Valorisation de ma recherche Sujet de ma recherche	Concours Le cap de la thèse	Passer Compléter ma formation

La forme "question" est très liée à la problématique de la recherche menée dans le cadre de la thèse. "Passer" se rattache à concours, au désir d'accéder à un poste dans la recherche universitaire ou publique, mais il semble exprimer également l'idée d'un dépassement, du

fait d'aller ou de devoir aller au-delà de : « *passer un certain nombre de caps et le cap de la thèse est important* ». Quant à la forme falloir, elle exprime le mouvement, l'obligation d'entreprendre certaines démarches qui toutefois restent très hypothétiques.

▪ **La classe 1**

En troisième position nous avons la classe1 qui représente 30% des unités textuelles classées. Les formes significatives de cette classe sont : trouver (khi2=14), travail (khi2=4), poste (khi2=2), enseigner (khi2=2). En situant ces formes dans leur unité de contexte élémentaire (u.c.e), nous observons les associations suivantes :

à "trouver" sont associés	à "travail" sont associés	à "poste" sont associés	à "enseigner" sont associés
Compte rendu, lecture, exposés Rencontre Seule Plus de soutiens Information sur les métiers	Pas d'allocation Sujet de recherche (questions sur lesquelles je travaillais) Groupe de travail Expertise Hiérarchie	Responsabilité Grandes responsabilités Savoir théorique Concours Etre comme...	Savoir théorique Avenir professionnel des étudiants Se projeter

La classe1 fait émerger les préoccupations liées à la place du doctorant dans l'univers doctoral : avec le khi2 le plus élevé de la classe (14), la forme "trouver" renvoie à tout ce que le jeune docteur entreprend pour se faire reconnaître dans cet univers par des interventions à des séminaires, des exposés. Cette recherche de reconnaissance passe également par les liens qu'il crée, les recherches de soutien etc.

La forme "travail" (khi2=4) qui arrive en deuxième position exprime les conditions de réalisation de la thèse, notamment son financement, les collaborations et partenariats divers créés pendant la thèse.

On observe dans cette classe, l'émergence timide d'une certaine mise en perspective de soi à travers des formes comme "poste", "enseigner". La présence de ces formes avec des khi2 faibles (2), exprime l'existence dans une moindre mesure, de certaines anticipations de soi dans un environnement professionnel donné : des postes à responsabilité, les environnements professionnels souhaités (petite équipe...) ainsi que les conditions d'exercice de son métier (pas de supérieur hiérarchique direct...), les valeurs (une autre vision de l'enseignement supérieur, du type d'enseignant-chercheur que l'on souhaite être), etc.

▪ **La classe 3**

La classe 3 se dessine en quatrième position. Elle représente 24% des unités textuelles classées. Elle est caractérisée par les formes significatives telles que : thèse (khi2=4), métier (khi2=3), recherche (khi2=3), valoriser (khi2=3). En situant ces formes dans leur unité de contexte élémentaire (u.c.e), nous observons les associations suivantes :

à "thèse" sont associés	à "métier" sont associés	à "recherche" sont associés	à "valoriser" sont associés
Humilité Autonomie Ne pas perdre de vue Aucune idée de profession Pas possible à concilier avec réflexion sur insertion future	Encadrement Chercheur	Travailler dans la recherche Travailler dans un contexte similaire Continuité Valorisation	Recherche Résultats scientifiques Me manque Quel poste pour valoriser le travail de thèse ?

La classe 3 se caractérise par l'ébauche d'une réflexion sur des questions liées aux acquis de l'expérience doctorale (humilité, autonomie) et à la valorisation de cette expérience dans l'exercice d'une profession qui y correspond. L'avenir est vu depuis la perspective de la thèse : « *quel poste pour valoriser le travail de thèse ?* ». Il y a donc une « réflexion sur l'insertion future » qui reste toutefois profondément marquée par la recherche d'une continuité entre l'univers doctoral et l'environnement professionnel souhaité (une continuité, contexte similaire) : des métiers liés à l'encadrement, à la recherche. Cette classe souligne également le manque d'ouverture sur d'autres perspectives professionnelles avec une attitude qui consiste à justifier l'impossibilité de concilier le travail de thèse et la préparation à l'insertion professionnelle. Tout se passe comme si, pendant la préparation de la thèse, le futur est profondément ancré dans le présent de la thèse, de sa préparation.

▪ **Conclusion des résultats de l'analyse Alceste**

Trois grands thèmes se dégagent de cette analyse : l'empreinte majeure de l'expérience doctorale, l'ancrage académique des anticipations de soi et l'ébauche timide d'une mise en perspective de soi.

La place majeure de l'expérience doctorale se traduit dans les résultats de l'analyse Alceste par l'émergence en première position de la classe 2 avec le plus haut niveau de spécificité. Cette classe est marquée par l'amour de la recherche, les relations (positives ou négatives)

avec le directeur de recherche (directeur khi2=17), les relations avec les autres doctorants et le rapport à soi-même en tant que doctorant, à ses recherches (aimer khi2=14). La classe 4 semble compléter cette dimension par la présence centrale des questions se rapportant au sujet de recherche de la thèse (question khi2=22). Les préoccupations liées à l'insertion professionnelle sont secondaires voire inexistantes dans ces deux classes les plus significatives. Nous avons en effet dans ces classes, des khi2 négatifs par exemple pour des formes comme "travail" (khi2=-5), "poste" (khi2=-3), "trouver" (khi2=-3). Or, ces trois formes sont très liées aux anticipations professionnelles, à une certaine mise en perspective de soi dans un environnement professionnel souhaité, l'ébauche d'une réflexion sur les valeurs et intérêts professionnels etc.

La classe 1 et la classe 3 dont la proximité est confirmée par la classification hiérarchique (voir figure 12), montrent une certaine difficulté à s'extraire de l'univers doctoral tout en révélant l'amorce d'une prise de conscience et l'ébauche d'une certaine mise en perspective de soi.

Ces différentes observations peuvent être résumées comme suit : il ressort du discours de ces deux docteurs concernant leur FIS doctorant, le besoin de créer sa place dans l'univers doctoral tout en se structurant un avenir professionnel dans l'enseignement et la recherche. Ces anticipations sont néanmoins marquées par le désir d'introduire un changement dans un système qu'ils n'approuvent pas complètement. Ils souhaitent se démarquer de ce qu'ils ont connu, subi, rejeté, etc. C'est ainsi que l'on voit émerger quelques préoccupations concernant la possibilité de valoriser les acquis de la thèse dans d'autres secteurs : mais lesquels ? La réponse à cette question semble floue et marquée d'une certaine ambivalence : public/privé.

Les résultats de cette analyse textuelle par Alceste confirment et redéfinissent quelque peu les dimensions prédéfinies dans notre plan d'analyse des FISPA : un croisement entre les anticipations professionnelles passées, actuelles et les différents modes de rapports sous-jacents à ces anticipations (voir tableau 7). Ces résultats nous permettent donc de présenter les caractéristiques générales des anticipations professionnelles de ces docteurs sous trois grandes thématiques :

- le rôle déterminant de l'univers doctoral dans la structuration des formes d'anticipation professionnelle de soi ;
- l'ancrage "académique" de ces anticipations professionnelles de soi ;
- l'amorce ambivalente d'une certaine mise en perspective de soi.

Nous allons poursuivre la présentation de ces résultats par une analyse détaillée et comparative de la manière dont ces thématiques se déclinent dans le discours de chacun des deux docteurs.

8.4.2 Caractéristiques spécifiques des formes identitaires subjectives professionnelles anticipées

Comme annoncé dans l'introduction de ce chapitre, cette deuxième partie de présentation des résultats sur l'observation des processus de transformation des anticipations professionnelles, consiste à étayer les résultats généraux de l'analyse Alceste par une analyse comparative des caractéristiques spécifiques des FISPA telles qu'elles émergent du discours de chacun des deux docteurs. Les énoncés¹ du corpus FISPA sont donc découpés et réorganisés en fonction des trois grandes thématiques que l'analyse Alceste nous a permis d'identifier.

8.4.2.1 Le rôle déterminant de l'univers doctoral dans la structuration des formes d'anticipation de soi

La classe la plus représentative de ce thème est sans doute la classe 2. Elle regroupe les énoncés se rapportant à l'univers doctoral, notamment, les modes de rapports à "l'objet thèse", les modes de rapports à l'environnement doctoral, les modes de rapports au directeur de thèse, aux autres doctorants, etc.

1) Les modes de rapports à "l'objet thèse"

Chez ces deux docteurs, le mode de rapport à leur sujet de recherche, à leur thèse, s'exprime par des liens affectifs très forts : "par passion", "questions passionnantes", "passionné", "me plaisait" etc. (rappelons que les discours de Melle L concernant le corpus FISPA sont codés : FIS. SL, ceux de M. G sont codés FIS. G). Ces doctorants expriment cet aspect à travers des énoncés tels que :

1. Ces énoncés sont des unités de signification qui peuvent être une partie de phrase, une phrase, un paragraphe.

2.FIS.G : la thèse... par passion ! ...ça me plaisait quoi voilà !

4.FIS.SL : parce que c'était des questions qui me semblaient assez passionnantes... ;

12.FIS.SL : j'étais passionnée. Je passais des heures en bibliothèque...

Cette passion semble la condition de la réussite, le moteur d'une "soumission volontaire" aux multiples contraintes qu'impose l'engagement dans un travail de thèse. Ces docteurs abordent également dans leurs modes rapports à "l'objet thèse", les multiples acquis de cette expérience en termes de savoirs, savoir-faire et savoir être :

6.FIS.G : extraire les informations et par analogie à transposer sur d'autres domaines... ;

26.FIS.G : la thèse m'a appris l'humilité... ;

28.FIS.G : le fait que je sois autonome, que je suis capable de monter mon sujet tout seul... ;

60.FIS.SL : la capacité de travail sur le long terme sur un gros dossier. Développer une capacité d'endurance au travail. Une curiosité pour essayer de comprendre le fonctionnement ou essayer de traquer les problèmes pour les anticiper, les résoudre, les éviter... oui c'est ça.

2) Les modes de rapports à l'environnement doctoral

Un environnement méconnu au moment du choix :

Le rapport à l'environnement doctoral se caractérise par une certaine méconnaissance. La "passion", le "goût des études" et l'opportunité de faire une thèse semble les seuls éléments déterminants du choix de la thèse. Malgré les enjeux de ce choix qui devait les engager au moins pendant trois ans, ces jeunes se sont lancés dans cette aventure sans vraiment savoir « *ce que ça voulait dire* » (4.FIS.G). Cette méconnaissance réserve quelques surprises qui peuvent être à l'origine de certaines difficultés liées notamment au financement de la thèse, aux conditions d'encadrement et d'insertion future :

8.FIS.SL : mais après j'ai un peu déchanté parce que j'ai réalisé que l'encadrement du doctorant n'était pas du tout à hauteur de mes espérances... ;

14.FIS.G : le monde du laboratoire c'est très particulier tu peux pas comparer à d'autres métiers ou à... Ce qui m'a conforté c'est que je me suis senti à ma place au bout d'un moment quoi... Ce qui m'a déconcerté, bê comme les conditions de recrutement tout ça... ça marche beaucoup par piston et voilà ;

22.FIS.G : j'étais écœuré... j'étais frustré parce que tu sais que ça marche par piston...

Un environnement de solitude où il faut trouver sa place, créer son réseau :

Il ressort dans les discours de ces deux docteurs une certaine solitude :

8.FIS.G : On avait essayé de faire des collaborations mais j'étais relativement tout seul, j'étais encadré mais quand même tout seul... ;

22.FIS.SL : ... je me suis retrouvée assez seule...

Nous observons particulièrement chez Melle L une stratégie de gestion de cette solitude par le renforcement de son réseau et l'initiation de différentes actions pour créer sa place, accéder à une certaine reconnaissance au sein du laboratoire :

8.FIS.SL : j'aimais bien discuter en comité de rédaction ... pour faire valoir mon point de vue... et voir la réponse... ;

22.FIS.SL : le laboratoire auquel j'ai été rattaché par la suite, après le départ de mon professeur n'était pas du tout intéressé ou impliqué... mais je me suis quand même fait connaître, j'ai réussi à avoir une page sur leur site... jusqu'à la fin de ma thèse... j'ai créé en fait mon propre réseau et j'ai pu faire partie d'un groupe de travail... Je me suis trouvée seule effectivement mais c'était en même temps l'occasion de créer un réseau et... de faire plus de démarches personnelles en fait.

Un environnement qui forge l'autonomie, la liberté, la rigueur :

14.FIS.SL : j'aimais bien au fait la liberté que procurait le statut de doctorant... l'autonomie que je pouvais avoir dans la gestion du projet ;

4.FIS.G : j'ai appris la ténacité, la rigueur, j'ai appris tout cela au cours de la thèse ce que je n'étais pas forcément avant...

Un environnement fermé :

Ces docteurs soulignent le manque d'ouverture de l'univers doctoral quant aux opportunités et à la préparation à l'insertion professionnelle. Ils présentent leurs perspectives professionnelles dans ce contexte comme un formatage implicite dans un "moule" dont les formes sont définies par le système universitaire, à savoir, l'enseignement et la recherche :

44.FIS.SL : *je me voyais donner des cours euh... à l'époque, je me voyais plus maître de conférence parce que c'était ce qu'on me proposait d'emblée comme... parce qu'on manquait vraiment d'informations ! ... et pourtant j'étais allé dans les CIO, j'avais lu le guide ANDES... je sais pas... c'est comme si la communication passait pas ;*

18.FIS.G : *... mais j'avais aucune idée de professions... on était très mal informé donc... tu sais pas trop les autres métiers qu'il y a à côté quoi... tu es formaté pour continuer tout droit... je m'étais pas trop posé la question.*

3) **Les modes de rapports à autrui** (directeur de thèse, autres doctorants, réseau social)

Nous observons particulièrement chez Melle L une certaine influence des modes de rapports à autrui sur la réussite de l'exercice et l'orientation des choix professionnels :

- Le soutien des autres doctorants et des proches :

22.FIS.SL : *y avait pas mal de docteurs et de doctorants... qui avaient de bon réseaux... donc on se tenait au courant les uns les autres et ont se soutenait ;*

24.FIS.SL : *c'était pas facile, en fait y avait des moments de découragement et dans ce cas là j'avais ma famille pour me soutenir...*

- L'impact de la relation avec le directeur de thèse, la rencontre d'une figure qui devient un idéal professionnel :

36.FIS.SL : *mon directeur de thèse a quand même eu une grande influence sur moi... ;*

40.FIS.SL : *oui ! à la fois de rejet, j'ai un peu rejeté sa façon d'enseigner ou de diriger... j'ai pas souhaité faire comme lui... devenir prof. comme lui, mais plus d'indépendance euh... pas me soumettre complètement aux normes académiques... ;*

36.FIS.SL : *par ailleurs les gens que j'étais amenée à rencontrer ou à voir dans des colloques... je me souviens qu'il y avait une femme qui s'appelait M-N L. qui était conseillère d'Etat sur ces questions bioéthiques, et j'étais assez fascinée par son profil, par le poste qu'elle occupait et je me disais... j'aurais dû passer des concours pour être... voilà ;*

36.FIS.SL : *je me souviens qu'elle avait un charisme qui m'enthousiasmait et qui me donnait envie de continuer, de me spécialiser sur ces questions bioéthiques et*

biotechnologie. Y avait des figures comme ça que je pouvais être amenée à voir dans les colloques.

Ces influences ont un rôle stimulant sur le plan des travaux de recherche : "réussir pour devenir comme" mais également sur la détermination d'une certaine anticipation de soi par un processus de "réflexivité duelle", pour utiliser le langage du modèle des FIS. En effet, nous pouvons observer dans le discours de cette jeune docteure, une identification de soi à une personne, un idéal, considéré comme un modèle (la conseillère d'état). Pour ce qui est de son directeur, l'identification est plus ambivalente. Il est à la fois un idéal (le professeur) et un modèle rejeté : « *sa façon d'enseigner ou de diriger* » qui sont à l'opposé de ce qu'elle souhaiterait être. Nous retrouvons également cette réflexivité duelle marquée par le rejet chez M. G : « *un modèle non !* » (20.FIS.G). Ce rejet est lié aux relations conflictuelles avec sa directrice, ce qui aura une conséquence sur son insertion professionnelle. Il prend conscience que ses chances d'avoir un poste d'enseignant-chercheur sont nulles : « ... *j'étais frustré parce que tu sais que ça marche par piston... et ça s'est pas bien passé avec ma directrice...* » (22.FIS.G).

8.4.2.2 L'ancrage "académique" des anticipations professionnelles de soi

Les formes significatives de la classe 4 sont celles qui traduisent le mieux l'idée de cet ancrage. Cette classe montre que les anticipations actuelles et passées de nos deux docteurs restent très ancrées dans le système universitaire/public et déterminées par l'expérience vécue dans l'environnement doctoral (voir classe 2).

Le manque d'ouverture de l'univers doctoral quant aux opportunités d'insertion professionnelle extra-académiques, détermine des anticipations de soi essentiellement orientées, de manière explicite ou implicite vers : "moi en tant qu'enseignant-chercheur" :

- « *je me voyais donner des cours... je me voyais plus maître de conférence parce que c'était ce qu'on me proposait d'emblée* » (44.FIS.SL) ;
- « *...tu es formaté pour continuer tout droit... je m'étais pas trop posé la question* » (18.FIS.G).

Ce "formatage" déterminé par une mono orientation pose question quant à la capacité d'autodétermination de ces jeunes. En effet, peut-on imputer ce manque d'ouverture

uniquement à l'organisation universitaire ? N'y aurait-il pas chez ces jeunes un refus inconscient d'envisager l'échec d'un projet intime qui semble l'idéal de la réussite doctorale : enseignant-chercheur ou chercheur dans un organisme public ? En effet, Melle L dit avoir cherché des informations à l'époque sur les métiers : « ...j'étais allée dans les CIO, j'avais lu le guide ANDES... » (44.FIS.SL). Ce qui est surprenant, c'est que sa recherche semble porter uniquement sur le métier d'enseignant-chercheur ou chercheur : « ... je m'étais renseignée et j'avais trouvé de la documentation sur le métier d'enseignant ou chercheur, le métier d'universitaire en fait... à l'époque je me projetais dans ces professions là... » (2.FIS.SL). Nous remarquons ici qu'il y a sûrement un manque d'ouverture de l'univers doctoral mais également du doctorant. Melle L le souligne bien en ces termes : « c'est comme si la communication passait pas... » (44.FIS.SL). Effectivement, la communication semble impossible dans la mesure où, d'une part, la première préoccupation est la réussite de la thèse et d'autre part, l'évidence implicite d'un poste dans la recherche académique ou publique. En effet, Melle L affirme avoir eu à l'époque l'idée qu'elle pourrait « aussi avoir des postes à responsabilité dans une entreprise, dans un organisme comme une ONG... » (2.FIS.SL), mais elle n'a jamais entrepris aucune démarche pour concrétiser cette idée. Un des arguments avancés par cette jeune docteure pour justifier ce manque d'initiative ouvrant sur d'autres perspectives, semble porter sur la nature même de la formation universitaire : « j'aurais pu envisager l'alternative de m'engager uniquement dans le privé... il aurait fallu que je sorte d'une grande école peut être... parce qu'ils ont des formations beaucoup plus complètes en comptabilité, en gestion de projet je pense beaucoup plus pratiques. Nous à la fac on a quand même des cours très très théoriques ! » (34.FIS.SL). Le doctorat (en sciences humaines) étant un diplôme universitaire, serait-il incompatible avec une insertion dans le secteur privé ?

Elle affirme par ailleurs l'impossibilité de mener de front un travail de réflexion sur sa future insertion professionnelle et le travail de la thèse : « ...il faut passer un certain nombre de cap. Et le cap de la thèse c'était important. Et faut pas perdre de vue ça... sinon on perd de vue la thèse et on finit par ne pas la soutenir en fait... c'est un peu ça qui est dur à tenir de front... » (46.FIS.SL).

8.4.2.3 L'amorce ambivalente d'une mise en perspective des anticipations de soi

Les données des classes 1 et 3 de l'analyse Alceste permettent d'observer une tentative de mise en perspective des anticipations professionnelles mais ce mouvement reste

profondément marquée par une certaine ambivalence entre public-privé. L'ancrage académique des anticipations professionnelles de ces jeunes docteurs s'exprime notamment à travers leurs intérêts et motivations. En effet, malgré la situation de reconversion "forcée" à laquelle ils doivent faire face, ces docteurs continuent à s'imaginer dans un environnement professionnel qui serait presque une reproduction de l'univers doctoral : "la liberté", "l'autonomie", "la stimulation intellectuelle", etc. Ainsi, M. G ne souhaite travailler que dans la recherche. Il s' imagine « *avec quelques techniciens, une petite équipe à encadrer... toujours dans le respect. Ce qui me plaît particulièrement dans le métier de chercheur, c'est la stimulation intellectuelle* » (24.FIS.G). Quant à Melle L, elle s' imagine « *avec un rôle dans une équipe soit pour relever des financements, soit pour coordonner un projet thérapeutique. Avec une position assez indépendante... pas à des postes à grande responsabilité... prise dans une équipe mais sans avoir directement un responsable hiérarchique sous lequel je travaille en fait...[...] Participer à la structuration de pôles d'excellence ou y a des laboratoires de biologie, d'éthique qui travaillent pour le développement de certaines thérapies... Une dimension européenne parce que j'ai fait tout un travail d'expertise sur les directives européennes* » (54/56.FIS.SL).

Nous retrouvons ici une reproduction de ce qu'ils ont apprécié ou rejeté dans leur statut de doctorant : « *j'aimais bien en fait la liberté que procurait le statut de doctorant... l'autonomie que je pouvais avoir dans la gestion du projet* » (14.FIS.SL), la vie du laboratoire, la stimulation intellectuelle, les collaborations/partenariats, la recherche de financement, les difficultés liées à la soumission à un supérieur hiérarchique direct, etc.

▪ **Conclusion de l'analyse des caractéristiques spécifiques des FISPA**

Ces observations confirment les résultats de l'analyse Alceste sur les caractéristiques générales des FISPA. Elles peuvent être mises en rapport également avec les résultats des deux premières études sur l'analyse des compétences des doctorants pour face au secteur privé et celle du cas spécifique de la reconversion. En effet, toutes ces observations sont concordantes sur l'ancrage académique des formes d'anticipation professionnelle chez les docteurs. L'analyse que nous venons de réaliser, souligne l'ébauche d'une réflexion sur d'autres perspectives professionnelles mais cette démarche reste très marquée par l'expérience doctorale.

Ces observations confortent les orientations de nos hypothèses spécifiques qu'il convient de rappeler à cette étape décisive de notre étude. En effet, les résultats exposés dans les deux chapitres qui vont suivre devraient nous permettre une analyse approfondie de ces hypothèses.

Dans la première hypothèse spécifique nous émettons que le jeune docteur en reconversion a une mise en perspective professionnelle de soi ancrée dans le monde universitaire et que la participation à des activités de conseil en orientation professionnelle l'aide à substituer à ces anticipations de soi, de nouvelles formes de mise en perspective de soi plus ouvertes sur le monde socioéconomique.

La deuxième hypothèse spécifique affirme que les processus sous-jacents à cette mise en perspective des anticipations professionnelles découlent de la réflexivité dialogique mise en œuvre lors des interactions de conseil. Nous supposons alors que la participation à des activités de conseil en orientation professionnelle amène le jeune docteur en reconversion à réinterpréter ses expériences passées et à développer ainsi de nouveaux modes de rapports à soi et à son environnement professionnel (notamment : de nouveaux sentiments de compétence, de nouvelles généralisations d'observation de soi). Nous émettons que cette découverte de nouvelles manières d'interpréter son parcours, grâce aux processus de réflexivité dialogique, l'aide à construire de nouvelles anticipations relatives à son avenir professionnel.

Nous allons donc commencer par observer les transformations subies par les FISPA de chacun des deux docteurs du début à la fin de l'accompagnement (hypothèse spécifique 1). Nous analyserons dans un deuxième temps, les processus de réflexivités sous-jacents à ces transformations (hypothèse spécifique 2).

8.4.3 Observation des transformations des formes identitaires subjectives professionnelles anticipées : étude de cas

Ces observations portent sur les transformations qui interviennent dans les FISPA repérées au début de l'accompagnement. Elles sont mises en œuvre par une étude détaillée du cas de chacun des deux docteurs. Il s'agit notamment de l'analyse comparative du CV reconstruit à la fin de l'accompagnement avec celui présenté lors du premier entretien, de la

reconstruction que ces docteurs font de leur présentation de soi après l'exercice de l'instruction au sosie, etc.

8.4.3.1 Présentation de la situation de Melle L

Au début de l'accompagnement, Melle L annonce avoir du mal à définir un projet professionnel. Sa préoccupation majeure est de trouver un emploi qui soit en adéquation avec sa formation : « ... *je pense que ce qui me manque maintenant c'est la valorisation de ce travail... i.e. rencontrer des gens et voir quel poste je peux occuper dans le domaine...* » (58.FIS.SL, Annexe 1). Toutefois, l'expression de son incertitude reste très marquée par l'ancrage académique de ses anticipations antérieures : « *je dois peut-être mieux préparer les concours ?...* ». Cette difficulté pourrait trouver une explication dans les déterminants du projet qu'elle s'était construite dans le passé pendant sa thèse. En effet, elle affirme : « ...*à l'époque, je me voyais plus maître de conférence parce que c'était ce qu'on me proposait d'emblée comme...* » (44.FIS.SL, Annexe 1), « *je me projetais plus dans l'enseignement* » (30.FIS.SL, Anne 1). Elle précise par ailleurs n'avoir pas envisagé d'autres alternatives même si elle dit avoir eu l'idée de poste de responsabilité en entreprise ou dans des ONG (2.FIS.SL, Annexe 1). Nous pouvons constater que les formes qui prennent une place importante dans les anticipations professionnelles de Melle L sont celles en lien avec l'enseignement supérieur et la recherche publique. Traduit dans le langage du modèle des FIS, son concept de soi professionnel possible et souhaitable ou FISPA majeures sont : moi en tant qu'enseignante-chercheuse dans un département de science politique, spécialiste des questions bioéthiques.

Dans les mouvements dialogiques qui caractérisent le discours de Melle L lors des interactions avec la conseillère (et avec elle-même), on perçoit en permanence une concurrence entre son projet de reprendre les concours, mieux les préparer pour accéder à un poste dans la fonction publique et la réalité de sa situation qui l'oblige en quelque sorte à construire un projet orienté vers le privé.

Au moment de l'analyse de son parcours, elle identifie le domaine de la communication comme une piste professionnelle possible. Toutefois, son attitude semble marquée par un certain ballottement entre : " je retente encore ma chance en passant les concours" et " j'abandonne ce projet...". Cette ambivalence ressort dans son discours à plusieurs

reprises et à différents moments de l'accompagnement. Ces extraits issus de l'exercice de présentation de soi à travers l'instruction au sosie permettent d'illustrer ce phénomène (Annexe 3) :

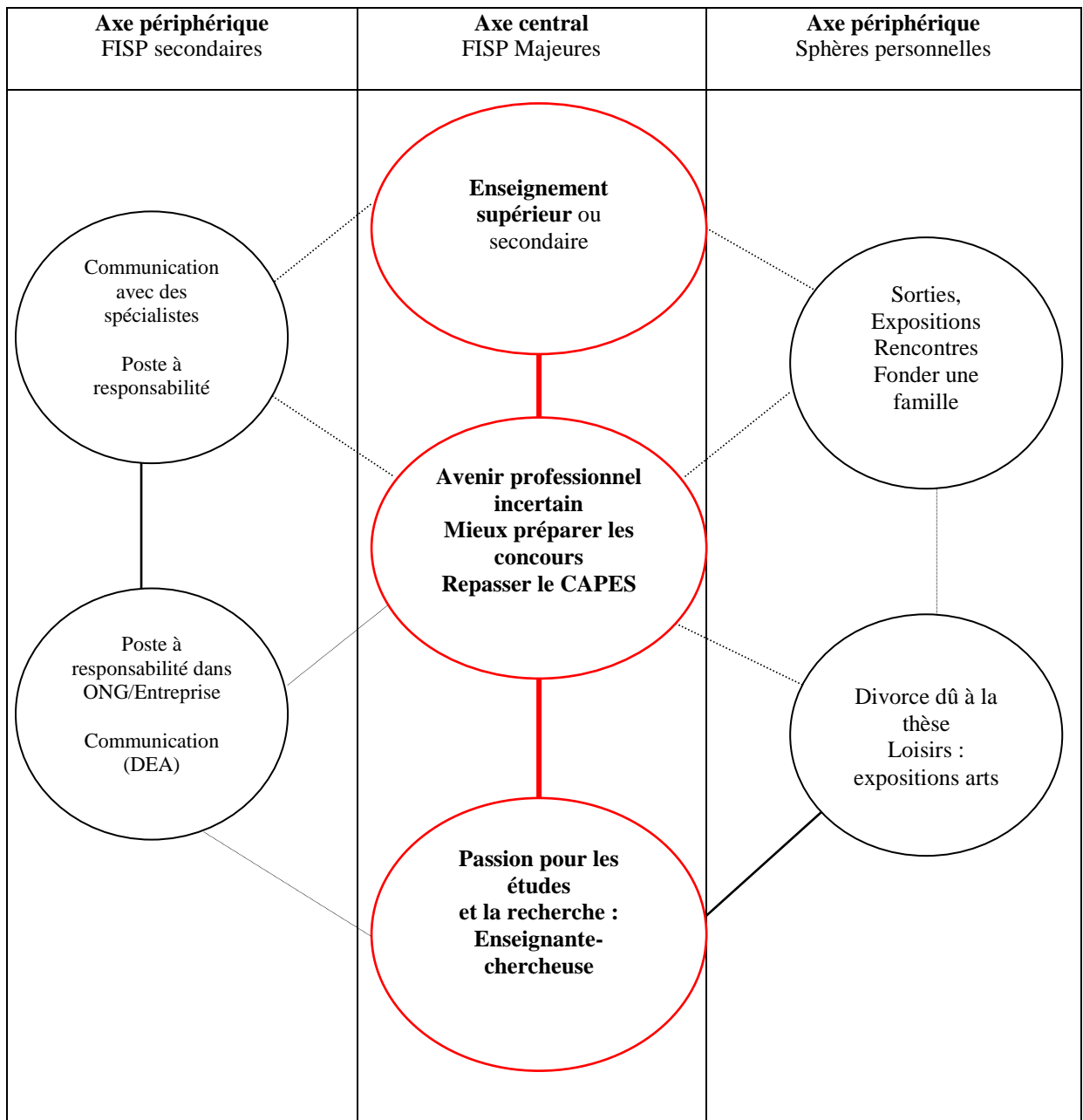
- « *que le monde de l'entreprise... t'étais pas spécialement intéressée, de t'y intégrer...* » ;
- « *alors, tu dis que tu avais la possibilité de... faire des recherches sur un domaine qui justement intéresse l'entreprise...* » ;
- « *Tu dois dire euh... que tu as candidaté pour être maître de conférence par exemple, donc là effectivement tu savais que t'avais des points faibles... ensuite... tu as été refusée... pour des postes d'enseignement également parce que t'avais pas le CAPES... donc il faudrait peut-être dire que tu prévois de mettre en place une formation supplémentaire pour avoir le CAPES, pour être plus crédible devant tes employeurs...* » ;
- « *... c'était juste des projets professionnels qui n'avaient rien à voir... tu n'étais pas motivée par ces concours, c'était à une autre époque ... (très hésitante)* ».

Les formes qui émergent des anticipations de soi chez Melle L au moment où elle commence l'accompagnement sont marquées par son projet d'intégrer la fonction publique : l'enseignement supérieur ou à défaut, l'enseignement secondaire. Elle projette par exemple de mieux préparer les concours, repasser le CAPES, etc. La stratégie qu'elle semble développer pour faire face à l'incertitude qu'elle éprouve par rapport à son avenir professionnel est très orientée vers le secteur public. L'analyse de ces formes d'anticipation confirme en position centrale, ce que l'on pourrait considérer comme sa « représentation intime » (pour utiliser le vocabulaire de Guichard) de la profession qu'elle souhaiterait exercer : enseignant-chercheur (en science politique). En effet, toutes les autres dimensions de sa vie semblent dépendre et déterminer par sa passion pour les études et la recherche (exemple : divorce dû à la thèse).

C'est cette situation de départ que nous résumons sous le schéma de la figure 13. Ce schéma propose une vue synthétique des anticipations majeures de Melle L et de celles qui sont périphériques. L'axe central représente ses formes identitaires subjectives professionnelles (FISP) majeures : au centre nous avons les FISP majeures qui caractérisent sa situation au début de l'accompagnement (avenir professionnel incertain, mieux préparer les concours,

repasser le CAPES). Le cercle inférieur figure les anticipations du passé (avant et quand elle était doctorante) qui continuent à influencer ses orientations professionnelles actuelles. Le cercle supérieur représente la manière dont elle imagine le futur et les FISP qui caractérisent la position professionnelle qu'elle souhaiterait (enseignement supérieur ou secondaire). Dans les deux axes périphériques représentant l'un (celui à gauche) les FISP secondaires et l'autre (celui à droite) le domaine de vie personnel, les cercles inférieurs figurent le passé et les cercles supérieurs le futur. Nous pouvons observer que l'axe des FISP secondaires (passés comme futur) de Melle L, est marqué par une orientation vers la communication (un poste à responsabilité dans la communication, DEA en communication, communication avec des spécialistes, etc.). L'épaisseur des traits reliant les différentes formes de cette cartographie matérialise la force des liens et des rapports d'influence entre elles.

Figure 13 – Cartographie des formes d’anticipation de soi au début de l’accompagnement chez Melle L



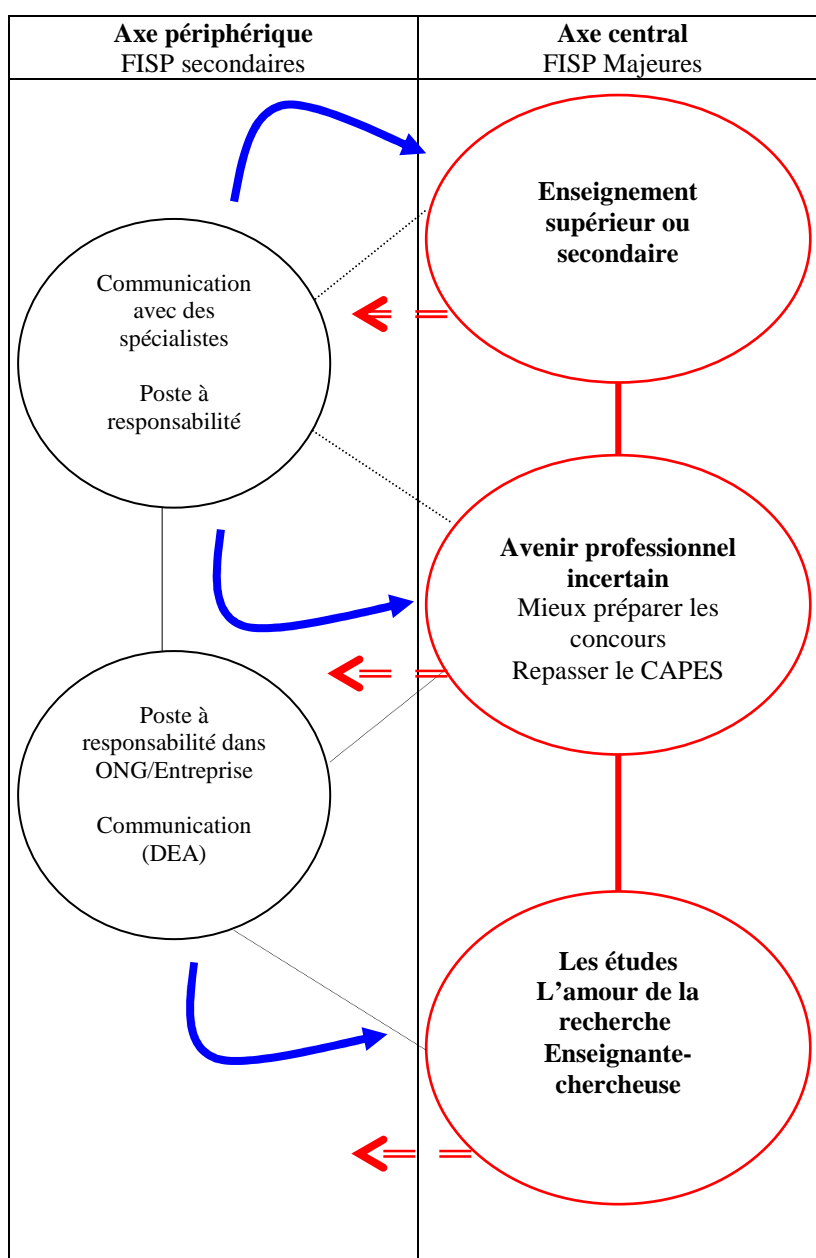
Au fil de ce travail de réflexion sur son parcours et sur soi, à travers les différents exercices proposés tout au long de l'accompagnement (écriture du parcours, entretiens semi-directif, instruction au sosie, reconstruction du CV, etc.), Melle L commence à percevoir une certaine complémentarité entre ses différentes expériences passées et aussi un lien entre ses choix d'études. Elle arrive ainsi à identifier un fil conducteur de son parcours qu'elle exprime en ces termes : «... *Au fait, pendant mon DEA, j'ai fait de la communication pour un public plus large. En thèse, je me suis spécialisée sur les questions bioéthiques... dans le but de dialoguer... de faire dialoguer les différents spécialistes impliqués dans les innovation biotechnologiques... sur les impacts de ces innovations : les concepteurs en entreprise, les professionnels de la santé, les décideurs politiques, etc.* ».

L'axe central des FISP (voir figure 14) est ainsi soumis à un mouvement qui le déplace progressivement vers la périphérie. Le projet de chargée de mission en communication semble se confirmer grâce à une réflexion sur l'adaptation à ce domaine, des compétences techniques et scientifiques acquises pendant la thèse :

- « ... *tu as des compétences techniques qui peuvent intéresser l'entreprise, tu les as acquises au cours de ta thèse, euh pour le développement de campagnes de communication sur des questions de biotechnologies. Que tu as acquis un savoir faire au cours de ta thèse... un recrutement par une entreprise qui te donne les moyens pratiques de participer à des campagnes de communication* » (143.SL, Annexe 3) ;
- « ... *le fait que tu vas pouvoir dans un échange de savoir-faire, conceptualiser des nouveaux outils de communication qui ne seront plus juste adaptés aux biotechnologies...* » (151.SL, Annexe 3).

C'est ce mouvement que nous avons essayé de traduire dans le schéma de la figure 14.

Figure 14 – Evolution des formes d’anticipation de soi au cours de l’accompagnement chez Melle L

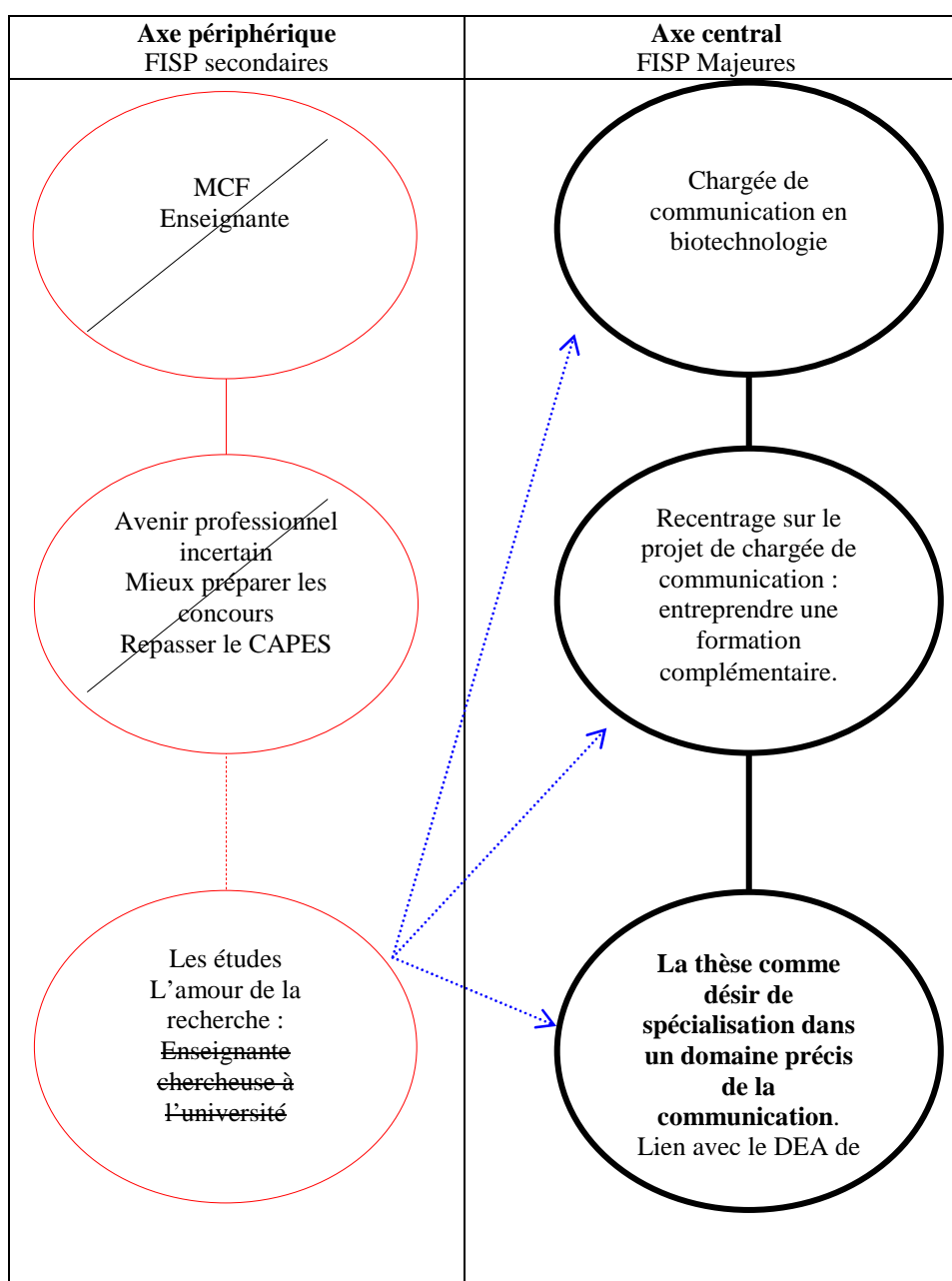


Comme le montre cette illustration, au cours de l’accompagnement, Melle L recentre progressivement son projet d’insertion sur d’autres opportunités dans le secteur socioéconomique, notamment le domaine de la communication. Elle commence à prospecter dans ce domaine et dit « lire autrement les offres d’emploi ». L’analyse de ces offres lui fait prendre conscience de certaines insuffisances au niveau de ses compétences et elle envisage d’entreprendre une formation complémentaire. Elle décide également de maximiser ses chances dans sa nouvelle dynamique de recherche d’emploi en mobilisant

son capital social : reprendre contact avec les structures avec lesquelles elle a travaillé pendant la rédaction de sa thèse, les personnes rencontrées, etc.

La figure 15 illustre ces transformations que nous observons chez Melle L. Les FISP majeures (matérialisés par la couleur de contour rouge) passent de l'axe central à l'axe périphérique. Elles deviennent ainsi secondaires par rapport aux FISP qu'elle présentait comme secondaires au début de l'accompagnement qui se confirment dans une position plus centrale. Nous pouvons observer également un renoncement à certaines anticipations qui sont barrées sur le schéma. Il s'agit notamment de : maître de conférences, enseignante, mieux préparer les concours, etc.

Figure 15 – Transformations des formes d’anticipation de soi à la fin de l’accompagnement chez Melle L



Melle L passe ainsi de son projet d’enseignant-chercheur ou enseignante dans le public à un objectif professionnel qu’elle formule ainsi dans son CV reconstruit : chargée de communication, spécialiste des questions bioéthiques.

L’analyse des CV de Melle L traduit bien ces différents mouvements que nous venons de décrire. Celui qu’elle a construit avant l’accompagnement est très marqué par son orientation universitaire. Elle déclare être dans une démarche de recherche d’emploi dans le privé depuis la dernière année de sa thèse mais son CV reste très orienté vers

l'enseignement et la recherche universitaire avec un vocabulaire très académique : « rédaction de ma thèse », « Attaché Temporaire d'Enseignement Supérieur », « stage », « recherche de bourses », etc. L'on ne perçoit à la lecture de ce CV, aucun projet professionnel, ni aucun fil conducteur du parcours. Aussi, la valorisation des compétences doctorales fait cruellement défaut.

Après l'accompagnement, elle définit de façon plus précise dans son CV un objectif professionnel avec un domaine de spécialité dans lequel elle a des compétences pointues : les questions bioéthiques. On note une certaine cohérence dans la mise en valeur de ses différents domaines de compétences. Ces domaines sont notamment mieux mis en rapport avec l'exercice d'une profession dans le secteur professionnel visé. Le tableau 18 synthétise les analyses de ces deux CV. Le changement le plus remarquable est la différence de titre. Elle passe d'un CV qui affiche en titre son diplôme de doctorat, à un CV qui définit un objectif professionnel ouvert sur des perspectives professionnelles qui diffèrent nettement des formes d'anticipation qui caractérisaient ses orientations au début de l'accompagnement (voir figure 13). Par rapport au corps du CV, nous notons également un changement important dans la valorisation de la thèse. En reconstruisant son CV après l'accompagnement, Melle L met mieux en valeur le rapport entre l'objectif professionnel qu'elle vise désormais (chargée de communication) et l'expérience de la thèse : spécialiste des questions bioéthiques. Elle souligne les compétences communicationnelles et rédactionnelles acquises au cours de cette expérience. Son DEA en philosophie, en communication et sa thèse en science politique prennent ainsi un autre sens.

Tableau 18 – Analyse comparée des CV de Melle L au début et à la fin de l'accompagnement

CV avant (Annexe 6)	Analyse	CV après (Annexe 6)	Analyse
<p><u>Titre :</u> Diplôme de Doctorat de Science Politique</p> <p><u>Compétences</u> Linguistique: Rédaction d'articles et de comptes rendus d'ouvrages, communications orales. Entretiens de 26 personnalités Formation d'élèves au niveau BTS...</p> <p><u>Expériences professionnelles</u> - Enseignante de Culture Générale et de - Communications orales à des colloques nationaux - Rédaction de ma thèse. - Participation à la campagne de communication ... - Stage rémunéré de deux mois à la ... - Attaché Temporaire d'Enseignement Supérieur à... - Recherches de thèse menées grâce à une bourse de la Fondation Cetelem.</p> <p><u>Formation</u> - Diplôme de Doctorat de Science Politique, - Diplôme d'Etudes Approfondies en Communication, Technologies et Pouvoir, - Diplôme d'Etudes Approfondies en Philosophie</p>	<p>Impossible de déceler son objectif professionnel</p> <p>Fil conducteur non perceptible</p> <p>Absence de valorisation de l'expérience de la thèse</p>	<p><u>Titre :</u> Chargée de communication Spécialiste des questions bioéthiques</p> <p><u>COMPETENCES</u> Veille scientifique sur les questions de bioéthique Communication orale et écrite : - Rédiger des rapports d'études et d'activité - Recherche de partenariats : - Créer des réseaux de partenaires institutionnels Formation/Encadrement : - Enseigner et concevoir des supports de cours - Encadrer et suivre individuellement le parcours scolaire d'élèves (en difficulté ?) (20 élèves). - Animer des stages, construire des séquences pédagogiques, animer des séquences de rémotivation d'élèves en difficulté.</p> <p><u>EXPERIENCES PROFESSIONNELLES</u> Enseignante (Français), Ecole Progress Santé, Paris - Encadrement de 175 élèves. - Animation de séquences pédagogiques. - Conception et adaptation de méthodes Chercheur doctorante, - Gestion d'un projet de recherche sur l'impact socio juridique du développement des biotechnologies : Expertise juridique sur les droits de la personne humaine - Evaluation de l'adéquation juridique – politique – éthique des innovations biotechnologiques - Conception et élaboration de documents pouvant ... - Conception et réalisation d'études qualitatives :... Enseignante-chercheuse (doctorante), - Enseignement et encadrement d'étudiants</p>	<p>Objectif professionnel clairement défini : chargée de communication</p> <p>Meilleure mise en valeur des domaines de compétences en rapport avec la communication et le domaine de spécialité : -l'expérience de la thèse : spécialiste des questions bioéthiques -compétences communicationnelles et rédactionnelles -capacité d'encadrement</p> <p>Ces formations en philosophie, communication et sa thèse en science politique prennent ainsi un autre sens</p>

8.4.3.2 Présentation de la situation de M. G

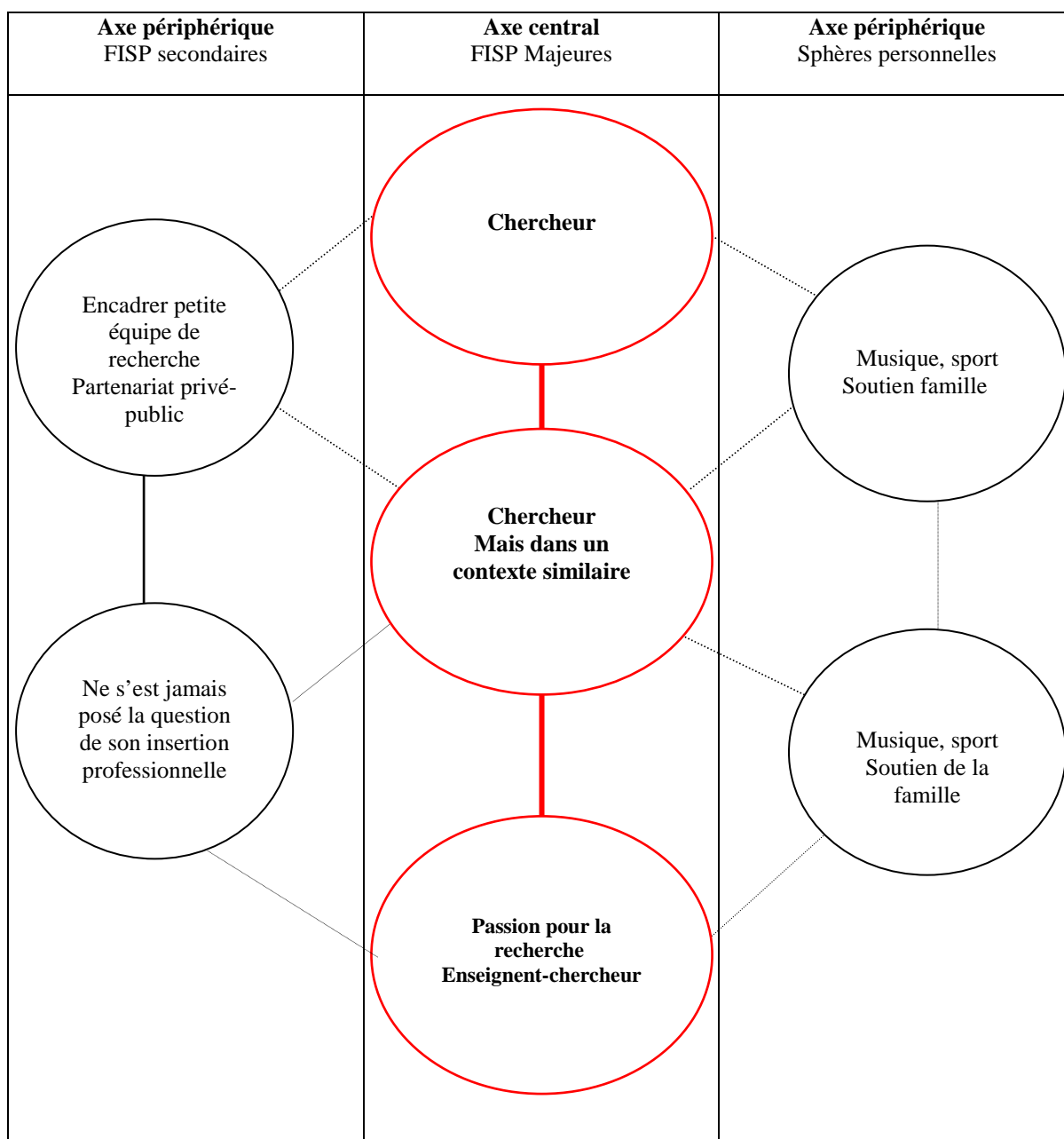
A l'occasion de l'entretien sur l'identification des FISPA en début d'accompagnement, M. G précise avoir choisi de faire une thèse tout simplement par « passion » sans vraiment savoir « *ce que ça voulait dire* » (4.FIS.G, Annexe 1). Il caractérise l'univers doctoral comme une « *monde à part* », « *un autre monde* » (14.FIS.G, Annexe 1). Cette particularité du monde du laboratoire est marquée selon lui, par une certaine déconnexion des autres réalités professionnelles : « *le monde du laboratoire, c'est très particulier, tu peux pas comparer à d'autres métiers* » (14.FIS.G, Annexe 1). Il précise par ailleurs qu'il a fini par trouver sa place dans ce milieu qui constitue désormais un point d'ancrage très fort de ses anticipations professionnelles.

Les FISPA de M. G se caractérisent, comme il le souligne lui-même, par un manque d'ouverture sur le "monde extérieur" : « *on était très mal informé donc... tu sais pas trop les autres métiers qu'il y a à côté quoi... tu es formaté pour continuer tout droit... je m'étais pas trop posé la question.* » (18.FIS.G, Annexe 1). La forme identitaire qui caractérise ce but à atteindre est construite de façon implicite et vécu comme une évidence : moi en tant qu'enseignant-chercheur dans mon domaine de spécialité. Ce manque d'ouverture associé à cet implicite font que ce jeune docteur affirme ne s'être jamais posé la question de sa future insertion professionnelle pendant la préparation de son doctorat. Il y a été contraint par les circonstances, seulement à la fin de son expérience doctorale et aussi du fait de sa relation conflictuelle avec sa directrice de thèse (d'après lui). Affecté par cette réalité, il a pris conscience de l'impossibilité de réaliser ses anticipations d'alors : « *... j'étais écœuré... j'étais frustré parce que tu sais que ça marche par piston... et ça s'est pas bien passé avec ma directrice...* » (22.FIS.G, Annexe 1).

C'est ainsi que M. G a commencé à réfléchir à d'autres alternatives dans le secteur privé. C'est ce qui l'a poussé à effectuer un post-doctorat aux USA pour améliorer son anglais et avoir une expérience internationale. Toutefois, ses propos restent profondément marqués par ses anticipations professionnelles liées à l'expérience doctorale : « *travailler dans la recherche... n'importe quoi mais dans la recherche...* » (16.FIS.G, Annexe 1). Il ne s'imagine que dans la recherche et dans un environnement proche (« *similaire* ») de celui qu'il a connu : « *dans un contexte similaire oui oui, une continuité !* » (18. FIS.G, Annexe 1).

Le schéma présenté dans la figure 16 donne une vue synthétique des formes qui caractérisent les anticipations majeures de M. G. Nous pouvons y observer la prédominance d'une seule FISP. En effet, l'axe des FISP majeures est entièrement dominé par la FISP, chercheur. Aucune autre alternative ne semble se dessiner dans l'axe des FISP secondaires.

Figure 16 – Cartographie des formes d'anticipation de soi au début de l'accompagnement chez M. G



Cet ancrage du projet de M. G dans la recherche est perceptible aussi bien dans le fond que dans la forme du son CV qu'il a construit avant l'accompagnement. Ce CV met en évidence

une orientation vers le système de la recherche publique. On ne perçoit aucune ouverture vers le privé contrairement à ce qu'il affirme avoir entrepris dans ses démarches de recherche d'emploi. Le style rédactionnel et le vocabulaire utilisé restent très "typés" : recherche publique.

- Le fil conducteur du parcours que l'on repère est défini par la discipline et non l'expérience.
- La description de la thèse et du post-doctorat est trop développée en termes de recherche scientifique et non d'expérience.
- Il est impossible d'y déceler un objectif professionnel en dehors du système académique et public.

Après l'accompagnement, son CV passe de 4 pages à 2 pages (Annexe 6). On y trouve un objectif professionnel clairement défini, une organisation des compétences par domaine. Ces compétences sont étayées par des exemples qui leur donnent un caractère spécifique.

Nous présentons une synthèse de l'analyse de ces deux CV dans le tableau 19. En observant ce tableau, nous remarquons que M. G reconstruit son CV dans une "logique compétences" en se positionnant comme chercheur et non plus comme « stagiaire post-doc ». Il présente son doctorat comme une expérience professionnelle, avec un style plus actif qui met en valeur les domaines d'application de sa thèse :

- caractérisation d'un peptide dans le but de comprendre les mécanismes moléculaires qui sous-tendent la mémoire, l'apprentissage, la dépendance aux drogues
- [...] peptide breveté et valorisé par l'UMPC
- [...] applicable dans le domaine de la cancérologie

Tableau 19 – Analyse comparée des CV de M. G au début et à la fin de l’accompagnement

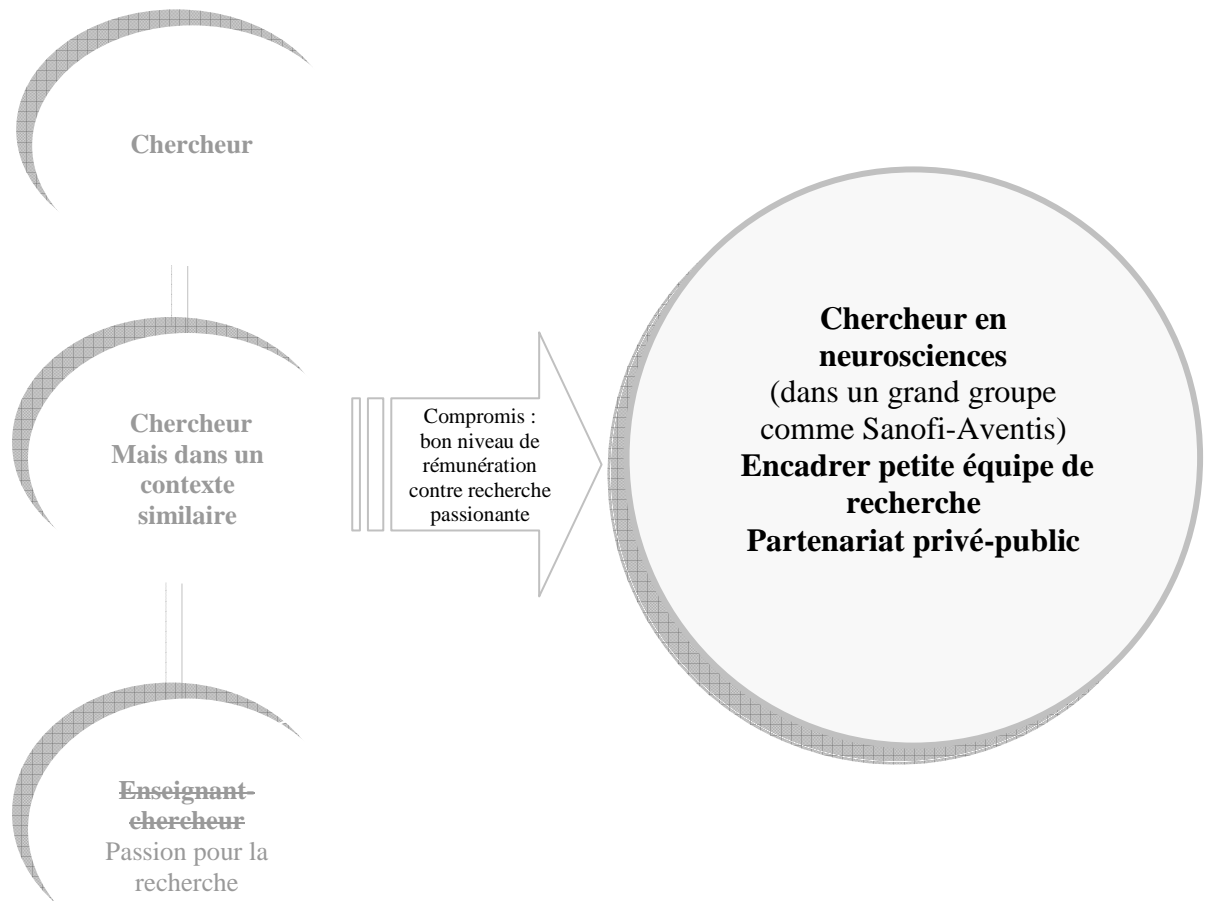
CV avant (Annexe 6)	Analyse	CV après (Annexe 6)	Analyse
<p><u>Titre</u> : aucun</p> <p><u>Compétences professionnelles</u> Biologie cellulaire Biologie moléculaire Imagerie cellulaire Expérimentation animale autres</p> <p><u>Education/qualification/ Expérience professionnelle</u></p> <p>Post-doctorant : Axes de recherche stage Post- doctoral (1/2 page de texte description du projet de recherche)</p> <p>Grade au titre de docteur... (1/4 page de texte description du projet de recherche)</p> <p>DEA : neurosciences Deug : biologies cellulaires et physiologie animale</p> <p><u>Bourses</u></p> <p><u>Publication</u> Liste des publications</p>	<p>CV de 4 pages</p> <p>Impossible de déceler son objectif professionnel hors système académique</p> <p>Citation non étayée des compétences</p> <p>Présentation du post-doc et de la thèse dans un style rédactionnel très académique</p> <p>Fil conducteur définit par la discipline</p>	<p>Chercheur en neurosciences (neurobiologie moléculaire et cellulaire)</p> <p><u>compétences et principaux domaines d’expertise</u> Scientifique Techniques et analytiques Gestion de projets Communication écrite et orale Veille scientifique et technologique</p> <p><u>Expériences professionnelles</u> Chercheur en neurosciences</p> <p>Chercheur doctorant en neurosciences : - présentation de l’équipe de recherche... - au cours de ma thèse j’ai travaillé sur un facteur nommé Elk-1 activé par phosphorylation par les protéines MAPK/ERK...</p>	<p>CV de 2 pages</p> <p>Objectif professionnel clairement défini</p> <p>Construction et présentation : logique compétences</p> <p>Professionnalisation de l’expérience doctorale et post- doctorale :</p> <p>Chercheur</p> <p>Le doctorat = expérience professionnelle</p>

Ces observations montrent qu’il n’y a pas de transformations majeures dans l’ancrage fondamental des FISPA de M. G mais plutôt un changement de point d’ancrage. En effet, au début de l’accompagnement, ses FISPA sont plutôt dominées par ses expériences passées en tant que doctorant puis post-doctorant. Après l’accompagnement, c’est le futur d’une situation de chercheur qui se dessine. Les restructurations que subissent les FISPA chez M. G semblent prendre la forme d’une précision plutôt qu’une transformation. Il y a néanmoins une mise en perspective de ces anticipatives. Toutefois, M. G définit les limites de cette ouverture en insistant sur l’aspect fondamental de la continuité entre son expérience doctorale et son futur métier. En effet, il semble entreprendre une transposition mentale de l’univers du laboratoire académique dans l’entreprise privée. Il définit ainsi les modalités de cette continuité : il se présente comme chercheur en neurosciences (neurobiologie moléculaire et cellulaire), « *dans le privé, avec quelques techniciens, une petite équipe à encadrer... toujours dans le respect.* » (24.FIS.G, Annexe 1).

Dans cette mise en perspective de ses FISPAs, on peut observer chez M. G la recherche d'un compromis pour donner du sens à sa reconversion vers l'entreprise privée : « *Je pense que c'est le prix à payer pour travailler en entreprise. Je pense que c'est moins passionnant que la recherche fondamentale... comme on se fait moins plaisir sur le plan intellectuel, on est mieux payé en contrepartie alors que dans la recherche fondamentale, le prix à payer c'est qu'on ne gagne pas beaucoup d'argent mais sur un plan intellectuel, c'est très satisfaisant !* » (81.G, Annexe 3). Il cherche également à créer du lien entre ces deux mondes (privé-public). Il s'imagine donc évoluer dans l'entreprise, avec un bon niveau de rémunération tout en développant « *des partenariats avec le public* ».

Nous proposons de donner une vue synthétique de ces observations à travers la figure 18. Cette figure traduit le mouvement de précision qui est intervenu dans la construction des FISPAs de M. G au cours de l'accompagnement. Il semble avoir trouvé un compromis entre ses anticipations antérieures marquées par les formes, enseignant-chercheur, chercheur et sa future situation de chercheur (en neurosciences), dans une entreprise privée (comme Sanofi-Aventis). Ce compromis (bon niveau de rémunération contre une recherche passionnante), traduit par la flèche centrale, semble représenter la passerelle qui rend possible sa reconversion vers la recherche privée. Les inconvénients de ce compromis sont compensés par la création d'un lien avec le secteur de la recherche publique (partenariat privé-public).

Figure 17 – Evolution du point d’ancrage des FISPA à la fin de l’accompagnement chez M. G



8.4.3.3 Conclusion de l'approche des formes identitaires subjectives professionnelles anticipées et de leur évolution au cours de l'accompagnement

Les résultats que nous venons de présenter nous ont permis de mettre en évidence la structure des formes identitaires subjectives professionnelles anticipées ainsi que quelques indices sur leur transformation ou leur mise en perspective. Nous observons ainsi chez les deux docteurs un mouvement de restructuration positif mais dans des sens différents. Chez Melle L, nous repérons des indices qui pourraient laisser supposer un processus de transformation de ses anticipations professionnelles alors que chez M. G, les FISPA restent très ancrées dans "moi-chercheur-docteur en neurosciences". On pourrait dire qu'il y a chez M. G, une précision de la Forme Identitaire Subjective Anticipée (FISA) et un début d'ancrage de cette anticipation dans le monde de l'entreprise. Chez ce dernier, on n'a pas véritablement de remaniement du système des formes identitaires comme on peut l'observer chez Melle L. Toutefois, dans les deux cas, il y a des indices de restructuration dans leur façon de se représenter leur avenir professionnel.

Ces résultats confirment donc notre première hypothèse spécifique tout en relativisant le point concernant la transformation des anticipations. En effet, les résultats relatifs au cas de M. G montrent que la participation à des activités de conseil en orientation professionnelle n'aide pas forcément le docteur à substituer à ses anticipations de nouvelles formes identitaires. Ceci dit, l'impact positif de l'accompagnement sur le changement de point d'ancrage est vérifié dans les deux cas. Nous observons aussi bien chez Melle L que chez M. G, de nouvelles formes de mise en perspective de soi plus ouvertes sur le monde socioéconomique.

Cette première hypothèse étant confirmée, nous pouvons donc poursuivre notre analyse en essayant de comprendre par quels processus ces transformations ou ces mises en perspectives nouvelles des anticipations se sont opérées. L'observation des processus d'énonciation qui caractérisent la réflexivité dialogique dans le dispositif construit autour de l'instruction au sosie, constitue la base de cette analyse que nous allons développer dans les présentations qui vont suivre.

8.4.4 L'impact des processus de réflexivité dialogique sur la transformation des formes d'anticipation de soi

L'analyse que nous abordons ici représente l'enjeu majeur de notre étude. Elle vise l'observation des processus de réflexivité dialogique et leur impact sur la transformation et ou la mise en de nouvelles perspectives des formes d'anticipation de soi. Les résultats de l'analyse réalisée sur le corpus des instructions données au sosie constituent la base de ces observations. Elles sont étayées dans leur exploitation par les différents exercices en lien avec ce dispositif, à savoir : le commentaire écrit par les docteurs à l'issue de l'entretien, la reconstruction de leur expérience (les enjeux de la thèse, les acquis du doctorat) qu'ils ont entrepris suite à l'exercice de réécoute et de transcription de l'entretien, le corpus de l'auto-analyse réalisée à la fin de l'accompagnement ainsi que les données du CV reconstruit.

Nous présentons dans un premier temps l'analyse des processus d'énonciation (Benveniste) et leur impact en termes d'actes de pensée (Peirce et Guichard). Les résultats de cette analyse conduisent à des hypothèses relatives aux effets de ces actes de pensée sur les processus de transformation et ou de mise en perspective des formes d'anticipation de soi.

8.4.4.1 Résultats concernant l'analyse des processus d'énonciation et leurs impacts sur les actes de pensée

Ces résultats se réfèrent à l'analyse du corpus de l'instruction au sosie. Ils s'articulent autour de trois structures dialogiques. Ces structures définissent la manière dont les différentes postures du *Je* se manifestent dans l'ensemble du processus d'énonciation qui émerge du discours des deux docteurs. Cette analyse distingue trois postures du *Je*, donc trois structures de dialogiques : le dialogue intériorisé ou intra-individuel, l'extériorisation du dialogue intra-individuel et le dialogue inter-individuel. Le corpus de l'instruction au sosie (composé uniquement des instructions données par les deux docteurs) est découpé et analysé en fonction de ces trois structures dialogiques.

- 1) **Dialogue intériorisé** : dans cette structure dialogique, la posture du *Je* est celle de « locuteur » s'adressant à lui-même, donc à un *Je* « allocutaire ». Nous proposons de présenter cette structure dialogique de la manière suivante : « Je(locuteur) » - « Je(allocutaire) » - « Il/Elle(référent) ».

- 2) **Dialogue intra-individuel extériorisé** : dans cette structure dialogique, *Je* «locuteur» s'adresse à un *Tu* «allocataire» qui n'est autre que lui-même, «son sosie». Nous proposons de présenter cette structure dialogique de la manière suivante : «Je(locuteur)» - «Tu/Je-Sosie(allocataire)»- «Il/Elle(référent)».
- 3) **Dialogue inter-individuel** : cette structure dialogique représente l'interaction entre *Je* «locuteur» et *Tu* «allocataire» : «Je(locuteur)» - «Tu(allocataire)»- «Il/Elle(référent)».

Ces trois structures constituent la trame des grandes dimensions de l'analyse des processus d'énonciation qui caractérisent la réflexivité dialogique. Nous présentons les résultats de cette analyse sous forme de tableaux correspondant aux trois structures de dialogue que nous venons de définir. Ces tableaux mettent en évidence l'analyse des processus d'énonciation à travers l'identification des indices de personne déterminant la structure du dialogue, le repérage des marqueurs linguistiques des processus d'influence et leur impact sur les « actes de pensée ». Pour conclure, nous déduisons de ces résultats des hypothèses visant à analyser l'impact des actes de pensée sur la mise en perspective des anticipations professionnelles de soi.

Quelques indications pour la lecture des tableaux :

Les énoncés sont présentés avec des repères alphanumériques qui correspondent à la codification chronologique du discours tel qu'il s'est produit dans l'interaction avec le sosie (ou le conseiller par moment) : le numéro indique l'ordre de l'intervention et les lettres, les initiales des interlocuteurs à savoir, SL (pour Melle L) et G (pour M. G). Par ailleurs, il nous a semblé nécessaire d'explicitier certaines séquences en mentionnant le titre de la question traitée dans la mesure où l'analyse porte uniquement sur les énoncés émis par les docteurs (les questions du sosie ne sont pas analysées pour permettre de centrer l'analyse uniquement sur les processus de réflexivité).

8.4.4.1.1 Processus de réflexivité caractérisés par la structure : « dialogue intérieurisé » ou « intra-individuel »

Le tableau qui va suivre représente l'analyse des processus de réflexivité caractérisés par la structure, dialogue intérieurisé : «Je(locuteur)» - «Je(allocutaire)»- «Il/Elle(référent)». Cette structure dialogique manifeste un dialogue de soi avec soi-même. Le corpus analysé est constitué de 12 énoncés dont 33% émis par Melle L et 67% par M. G.

Tableau 20 – Analyse des processus de réflexivité relatifs à la structure « dialogue intérieur »

« Je(locuteur)» - « Je(allocutaire)»- « Il/Elle(référent)»

Enoncés	Processus d'énonciation		Processus sémiotiques
	Indices de personne	Marqueurs linguistiques du processus d'influence	Actes de pensée
	« Je(locuteur)» - « Tu/Je-Sosie(allocutaire)»- « Il/Elle(référent)»	l'interrogation l'intimation l'assertion les modalités formelles	recul critique/décentration prise de conscience restructuration/reconstruction mise en perspectives futures
4.SL : « SL : Alors euh, pour ce qui est de l'habillement déjà, il faut avoir une tenue soignée... euh je pense un pantalon noir simple, et une chemise blanche. Alors je ne sais pas veste ou pas veste ? Mais il ne faut pas non plus paraître trop strict ».			
6.SL : « ...peut-être pas de veste Légèrement décontractée... euh... donc peut-être pas de veste. Pour ce qui est de l'habillement, de la coiffure, soit les cheveux tirés, soit une sorte de brushing, euh... Légèrement maquillée mais pas trop... »			
4.SL. [...je ne sais pas...] [...veste ou pas veste ?]	"Je"(ne sais pas, il interroge) - "Je"(au sujet de) - Il/elle (objet : manière de se présenter physiquement)	Interrogation Incertitude	Recul critique/Décentration
6.SL. [...peut-être pas de veste]	"Je"(semble trouver la réponse) - "Je"(se donne une réponse négative) - Il/elle (objet : pas veste)		
92.SL : «Et donc là effectivement, ça fait longtemps que tu aimes bien aller dans des expositions d'art, que... oui... comment dire ça sans paraître trop pédant ? tu as de l'intérêt pour d'autres formes d'expression »			
92.SL. [...Comment dire ça sans paraître trop pédant ?]	"Je" (interroge) - "Je" (sur la manière de parler de) - Il/elle (objet : Loisirs) "Je" (interroge) - "Je" (qui doit dire ça, au sujet de) - "Je"(objectivé) - (sous le contrôle de Il/elle : intériorisation du jugement social, du regard d'autrui)	Interrogation	Recul critique/Décentration

<p>137.SL : « : Tu dois dire euh... que tu as candidaté pour être maître de conférence par exemple, donc là effectivement tu savais que t'avais des points faibles, on t'avais reproché la longueur de ta thèse et que t'appartenais pas à une discipline clairement identifiable, et ça pour l'académique c'est pas très apprécié... ensuite... une fois que tu as été refusée c'était pour des postes d'enseignement également parce que t'avais pas le CAPES... donc il faudrait peut être dire que tu prévois de mettre en place une formation supplémentaire pour avoir le CAPES, pour être plus crédible devant tes employeurs si tu veux continuer à mettre en œuvre ce projet professionnel... mais sinon pour ce qui est du projet professionnel dans lequel tu t'inscris maintenant, qui est chargé de com. Euh... (très hésitante) tu n'as pas... mais tu ne peux pas dire ça... que tu n'as pas... candidaté encore... à un poste, donc que t'as pas vraiment essayé de refus pour le moment... »</p>			
<p>137.SL. [...projet professionnel dans lequel tu t'inscris maintenant ... tu n'as pas...]</p>	<p>"Je" (formule une réponse négative qui s'adresse à un "tu" très hésitant qui semble en fait un "je") – "Tu/Je" – Il/elle (Projet)</p>	<p>Assertion</p>	<p>Recul critique/Décentration</p>
<p>[...mais tu ne peux pas dire ça...]</p>	<p>"Je" (semble prendre conscience de l'effet que sa réponse peut produire sur le jugement d'autrui. Il y a alors une rectification) – "Tu/Je" (ne dois pas...) – "Il/elle" (projet) et "Il/elle" (intérieurisation du jugement d'autrui)</p>	<p>Intimation</p>	<p>Prise de conscience</p>
<p>23.G : « L'intérêt de ma thèse ! qu'est-ce qu'elle m'a apporté ? Euh... je suis complètement... »</p>			
<p>23.G. [L'intérêt de ma thèse ! qu'est-ce qu'elle m'a apporté ? Euh... je suis complètement...]</p>	<p>"Je" (interroge) - "Je" (sur l'intérêt et l'apport de) - "Il/elle" (Thèse)</p>	<p>Interrogation Indécision</p>	<p>Recul critique/Décentration</p>
<p>25.G : « L'intérêt... c'était ... Comment défaire ça ? L'intérêt... euh... l'intérêt euh, c'était quand même de... à partir de... (long silence pensif)... Comment défaire ça ? waouh ! silence... c'est un peut ce qu'on a dit à la fin... »</p>			
<p>25.G. [L'intérêt... c'était ... Comment défaire ça ?] L'intérêt... euh... l'intérêt euh, c'était quand même de... à partir de... (long silence pensif)... Comment défaire ça ? waouh ! silence... c'est un peut ce qu'on a dit à la fin...</p>	<p>"Je" (semble en difficulté, il se retourne vers soi-même) - "Je" (pour trouver une solution) - "Il/elle" (Intérêt de la Thèse)</p>	<p>Interrogation Incertitude</p>	<p>Recul critique/Décentration</p>
<p>Les concepts clés de la thèse et leur mise en application :</p>			
<p>29.G : « ...j'ai vraiment du mal là... Waouh ! (blocage)... j'ai vraiment du mal là... euh... l'idée c'était de euh... »</p>			
<p>29.G. [...j'ai vraiment du mal là...] Waouh ! (blocage)... j'ai vraiment du mal là... euh... l'idée c'était de euh...</p>	<p>"Je" (semble dans l'impasse et il se l'exprime) - "Je" (a du mal) - "Il/elle" (Intérêt de la Thèse)</p>	<p>Assertion</p>	<p>Prise de conscience de sa difficulté à valoriser les acquis de la thèse ?</p>

<p>Se décrire par un mot :</p> <p>39.G : « ... ça va paraître prétentieux (Silence)... waouh! Un mot ? (long silence)... waouh euh... (d'un air un peut gêner) waouh !... ça va paraître prétentieux quoi... Non je dirai... euh... j'ai faim quoi... j'ai envie d'aller plus loin , ambitieux ! »</p>			
<p>39.G. [... ça va paraître prétentieux] (Silence)... waouh! Un mot ? ... waouh euh... waouh !... ça va paraître prétentieux quoi... Non je dirai... euh... j'ai faim quoi... j'ai envie d'aller plus loin , ambitieux !</p>	<p>"Je" (dis à) - "Je" (qu'il sera jugé comme quelqu'un de prétentieux s'il se présente comme ambitieux) - "Il/elle" (qualité) et "Il/elle" (intériorisation du jugement social, du regard d'autrui)</p>	<p>Appréhension</p> <p>Assertion</p>	<p>Recul critique/Décentration</p> <p>Mise en perspectives</p>
<p>Gestion de conflits :</p> <p>63.G : « (sourir profond)... (presque en monologue) Le problème est que jusqu'à maintenant, les conflits que j'ai eu, se sont pas très bien finis... donc donner un exemple concret, ça va pas être évident... à moins de mentir... (silence) et ça c'est pas bon... (silence). ... là c'est pas facile... comme ça à chaud... »</p> <p>67.G : « Il faut travailler sur ce point là, je ne sais pas... »</p>			
<p>63.G. [Le problème ... conflits ... pas très bien finis... donner un exemple concret, ça va pas être évident... à moins de mentir... et ça c'est pas bon... là c'est pas facile...]</p>	<p>Mise en difficulté par une question compromettante, "Je" entre dans un processus d'auto-analyse critique : "Je" – "Je" (mentir ?/pas bon) – "Il/elle"(Gestion conflit) "Je" – "Je" (pas facile/parler de) – "Il/elle"(Gestion conflit)</p>	<p>Assertion</p> <p>Interrogation</p>	<p>Recul critique/Décentration</p> <p>Prise de conscience de sa difficulté</p>
<p>67.G. [Il faut travailler sur ce point là, je ne sais pas...]</p>	<p>Blocage face à la question sur les raisons de sa candidature : "Je"(prends conscience de... et invite) – "Je"(à travailler ce point) – "Il/elle"(Connaissance de l'entreprise : Sanofi-Aventis)</p>	<p>Intimation</p> <p>Refus d'assertion</p>	<p>Prise de conscience</p> <p>Mise en perspectives</p>

Son grand défaut : 3.G : « <i>Bordelique ...Bordelique, (rire) mais c'est ma façon de travailler, un bordel organisé</i> » Je ne suis pas organisée en termes de gestion ? 77.G : « <i>Non non ! je sais gérer un planning...</i> »			
73.G. [Bordelique ...] Bordelique, (rire) mais c'est ma façon de travailler, un bordel organisé.	"Je" - "Je" (bordelique) - "Il/elle" (Défaut)	Assertion	Prise de conscience
77.G. [Non non ! je sais gérer un planning...]	"Je" (rectifie et précise) - "Je" (sais gérer) - "Il/elle"(Planning)	Assertion	Restructuration

Synthèse des observations						
Ss total Enoncés	12		Ss total Marqueurs linguistiques	18	Ss total Actes de pensée	15
Melle L	4		L'interrogation	5	Recul critique/décentration	7
M. G	8		L'intimation	2	Prise de conscience	5
			L'assertion	6	Restructuration/reconstruction	1
			Modalités formelles	5	Mise en perspectives futures	2

▪ Synthèse des observations relatives à la structure dialogue intérieur

L'analyse des processus d'énonciation présentée dans ce tableau met en évidence une structure dialogique marquée en premier par des formes linguistiques de type, assertion. Ces formes représentent 33% des marqueurs linguistiques identifiés (qui sont au nombre de 18). L'interrogation et les modalités formelles viennent en deuxième position, constituant chacune 28% des marqueurs linguistiques. Les processus liés à l'intimation arrivent en troisième position, ils représentent 11% des marqueurs.

Tableau 21 – Répartition des marqueurs linguistiques et des actes de pensée : « dialogue intérieur »

Marqueurs linguistiques			Actes de pensée		
L'interrogation	5	28%	Recul critique/décentration	7	47%
L'intimation	2	11%	Prise de conscience	5	33%
L'assertion	6	33%	Restructuration/reconstruction	1	7%
Modalités formelles	5	28%	Mise en perspectives futures	2	13%
Total	18	100%	Total	15	100%

Les actes de pensée qui prédominent dans cette relation dialogique intra-individuelle sont ceux relatifs au recul critique et à la décentration. Ce processus représente 47 % des actes de pensée (qui sont au nombre de 15 au total). Nous avons en deuxième position la prise de conscience (33% des actes de pensée). Viennent ensuite la mise en perspectives futures et la restructuration qui composent respectivement 13% et 7% des actes de pensée.

L'analyse des processus de réflexivité relatifs à la structure dialogique : « Je(locuteur) » - « Je(allocutaire) » - « Il/Elle(référent) » met en évidence une relation dialogique intra-individuelle qui se manifeste essentiellement chez ces deux docteurs, par un recul critique vis-à-vis de soi-même, de ses représentations du monde de l'entreprise privé. Nous pouvons y observer également une prise de conscience de leurs difficultés et de la nécessité qu'ils ressentent de restructurer leurs systèmes de référence. Ces actes de pensée sont provoqués particulièrement par des processus d'énonciation marqués par l'interrogation, les modalités formelles (incertitude, indécision, appréhension) pour le recul critique, la décentration et l'assertion pour ce qui concerne la prise de conscience.

Chez Melle L, les actes de pensée, recul critique/décentration prédominent (3 sur 4 soit 75%) sont les plus fréquents. Ses énoncés sont plus marqués par des processus d'énonciation de type, interrogation. En revanche, les processus les plus fréquents qui émergent des énoncés de M. G sont de type assertion (5 sur 13) et modalités formelles - incertitude, indécision, appréhension - (4 sur 13). Les actes de pensée les plus fréquents chez lui sont donc de deux sortes : la prise de conscience et le recul critique.

Les questions du sosie exigeant un certain niveau d'explicitation semblent produire chez ces docteurs le retour du *Je* sur lui-même. Il se crée un dialogue du *Je* (sujet) avec lui-même, *Je*, qui devient le *Tu* du *Je*. Nous pouvons ainsi observer chez Melle L, *Je* dans un mouvement de recul critique, s'interroger sur l'importance de ses choix (veste, pas veste ?) et M. G. sur la difficulté à montrer l'intérêt de sa thèse (comment défaire ça ?). Ils sont amenés à analyser les situations auxquelles le contexte dialogique les confronte : quelle image donner de soi à l'entreprise privée pour correspondre à ses exigences ? Comment parler de son projet professionnel, de l'intérêt de sa thèse pour l'entreprise privée ?

On voit intervenir également dans cette structure dialogique (Je-Je-Il/Elle) des processus qui font référence à l'intériorisation du jugement social, du regard d'autrui sur *Je* (objectivé) :

« *tu ne peux pas dire ça !* », « *comment dire ça sans paraître trop pédant ?* ». Dans ces séquences, *Je* intime à *Tu* qui est en réalité *Je* de ne pas dire « ça... » compte-tenu de la représentation que *Je* se fait de la manière dont il est perçu ou pourrait être perçu par autrui, recruteur du secteur privé.

Nous pouvons aussi observer dans ces processus d'énonciation, l'impact cognitif du questionnement et de l'auto-questionnement. Les questions du sosie, reformulées par *Je* pour soi - « *comment tu gères ça ?* » ; « *comment défaire ça ?* » ; « *ma thèse ! Qu'est-ce qu'elle m'a apporté ?* » - entraînent une re-lecture mentale de la difficulté à faire le lien notamment entre ses compétences, ses intérêts professionnels et les besoins de l'entreprise privée. Cette activité mentale montre la mise en œuvre du processus de restructuration qui démarre dès le traitement du sens de la question et se poursuit dans l'élaboration de la réponse.

Cette situation de réflexivité met en œuvre la représentation de soi vue par soi-même du point de vue d'autrui, dans l'environnement professionnel dans lequel l'on est sensé se projeter, à savoir l'entreprise privée. Ce qui semble produire chez ces docteurs une certaine prise de conscience de leurs difficultés et de la nécessité d'une reconstruction de leurs expériences et de leurs représentations antérieures. Nous observons particulièrement ce phénomène dans les énoncés émis par M. G qui sont marqués par des assertions et des intimations telles que : « *j'ai vraiment du mal là...* » ; « *donner un exemple concret, ça va pas être évident...* » ; « *il faut travailler sur ce point là...* » ; etc.

Les énoncés se rapportant à cette structure dialogique étant majoritairement ceux émis par M. G (67%), on peut observer chez ce dernier une plus grande fréquence du dialogue intériorisé marqué de manière équivalente par des processus d'énonciation qui tendent à la fois vers l'affirmation (l'assertion) et le doute (incertitude, indécision, appréhension, refus d'assertion). En revanche, comme on va le voir dans l'analyse suivante, le discours de Melle L est plutôt dominé par une structure dialogique de type, extériorisation du dialogue intérieur.

8.4.4.1.2 Processus de réflexivité caractérisés par la structure : dialogue intra-individuel extériorisé

Nous analysons ici les processus de réflexivité caractérisés par la structure, dialogue intérieur extériorisé. Cette structure dialogique est celle que l'instruction au sosie vise à développer. Elle se manifeste par un dialogue entre : « Je(locuteur)» - « Tu/Je-Sosie(allocutaire)»- « Il/Elle(référent)». Les énoncés émis par Melle L pendant l'exercice de l'instruction au sosie sont les plus représentatifs de ce processus (18 énoncés sur 22, soit 82% des énoncés). Ceux émis par M. G représentent seulement 18% du corpus (soit 4 énoncés sur 22).

Tableau 22 – Analyse des processus de réflexivité relatifs à la structure « dialogue intérieur extériorisé »

« Je(locuteur)» - « Tu/Je-Sosie(allocutaire)»- « Il/Elle(référent)»

Enoncés	Processus d'énonciation		Processus sémiotiques
	Indices de personne	Marqueurs linguistiques du processus d'influence	Actes de pensée
	« Je(locuteur)» - « Tu/Je-Sosie (allocutaire)»- « Il/Elle(référent)»	l'interrogation l'intimation l'assertion Modalités formelles	recul critique/décentration prise de conscience restructuration/reconstruction mise en perspectives futures
<i>14.SL : «Donc, tu t'es spécialisée dans ces questions. Ce que tu peux apporter à l'entreprise c'est euh... une capacité de travail acquise pendant la thèse, qui consiste de manière très autonome à définir un certain nombre de tâches. Alors, euh... là comme tu n'es pas seule et que tu es en rapport avec une structure qui souhaiterait t'embaucher, il faut répondre à leurs consignes et donc il faut pendant l'entretien obtenir un maximum de renseignements sur ce qu'ils attendent de toi, les tâches à réaliser »</i>			
14.SL. [Ce que tu peux apporter à l'entreprise... une capacité de travail acquise pendant la thèse, ...autonome ...]	"Je" (analyse expérience thèse en terme de capacité de travail, autonomie) – "Tu" ("Je" donne la consigne à "Tu" sur ce que je peux apporter à l'entreprise) - "Il/elle" ("Je" objet au sujet duquel je donne des consignes) et "Il/elle" (l'entreprise)	Assertion	Recul critique/Décentration Restructuration
[...tu n'es pas seule... structure qui souhaiterait t'embaucher...] [...il faut répondre à leurs consignes ...il faut ... obtenir ... renseignements sur ... attendent de toi...]	"Je" (semble insister ici sur l'importance d'intégrer les attentes de l'entreprise) - "Tu"("Je" invite par conséquent "Tu" à formuler sa réponse en fonction de... Ceci nécessite d'obtenir le maximum d'informations et de précisions sur...) - "Il/elle" (l'entreprise, ses attentes, ses exigences)	Intimation	Mise en perspectives
<i>16.SL : « Essaie de te sentir en confiance parce que tu as peut-être trop tendance à te poser des questions annexes ou à trop douter de toi... donc il faut être plus... »</i>			

<p>16.SL. [Essaie de te sentir en confiance parce que tu as peut-être trop tendance à te poser des questions annexes ou à trop douter de toi... donc il faut être plus...]</p>	<p>"Je"(conseille à) - "Tu"/"Je"(avoir plus confiance en soi) - "Il/elle" ("Je" objectivé)</p> <p>"Je"(justifie pourquoi) - "Tu"/"Je"(manque de confiance en soi) - "Il/elle" ("Je" objectivé)</p>	<p>Intimation</p>	<p>Recul critique/Décentration</p> <p>Prise de conscience</p> <p>Mise en perspectives</p>
<p>40.SL : « ...tu dis que tu avais beaucoup d'intérêts pour la recherche... »</p> <p>42.SL : « ...le monde de l'entreprise... t'étais pas spécialement... intéressée, de t'y intégrer... Mais en même temps... non ! tu ne peux pas dire ça... C'est pas possible ! »</p> <p>43.SL : « ...Il risque d'avoir des doutes, sur ta capacité à t'intégrer dans l'entreprise...]</p> <p>45.SL : « Alors, tu dis que... tu avais la possibilité de... faire des recherches sur un domaine qui... intéresse l'entreprise... un domaine nouveau... Et c'est ce que tu as fait... avec ton travail de thèse, essayer d'identifier la demande des entreprises »</p>			
<p>40.SL. [...tu dis que tu avais beaucoup d'intérêts pour la recherche...]</p> <p>42.SL. [...le monde de l'entreprise... t'étais pas spécialement... intéressée, de t'y intégrer...]</p> <p>... Mais en même temps... non ! tu ne peux pas dire ça... C'est pas possible !]</p> <p>43.SL. [...Il risque d'avoir des doutes, sur ta capacité à t'intégrer dans l'entreprise...]</p> <p>45.SL. [Alors, tu dis que... tu avais la possibilité de... faire des recherches sur un domaine qui... intéresse l'entreprise... un domaine nouveau...]</p> <p>[...Et c'est ce que tu as fait... avec ton</p>	<p>"Je"(identifie) - "Tu"(intérêts de Tu/Je pour) - "Il/elle" (recherche)</p> <p>"Je"(déduits de ce constat que) - "Tu"(manques d'intérêts de Tu/je pour) - "Il/elle" (une insertion en entreprise)</p> <p>"Je"(rectifie et ordonne à) - "Tu"(ne pas dire ça) - "Il/elle" (manque d'intérêt pour l'entreprise) et "Il/elle" (intériorisation du jugement d'autrui - recruteur)</p> <p>"Je"(déduits que si) - "Tu"(dit ça) - "Il/elle" (Intérêts) et "Il/elle" (intériorisation du jugement d'autrui – recruteur : doutes)</p> <p>"Je"(propose alors à) - "Tu"(de rectifier) - "Il/elle" (Tentative conciliation intérêts recherche et intérêts pour l'entreprise)</p> <p>"Je"(essaye de persuader) - "Tu"(de la transférabilité) -</p>	<p>Assertion</p> <p>Assertion</p> <p>Intimation</p> <p>Appréhension</p> <p>Intimation Assertion</p> <p>Assertion</p>	<p>Prise de conscience</p> <p>Prise de conscience Recul critique/Décentration</p> <p>Recul critique/Décentration</p> <p>Restructuration</p> <p>Restructuration</p>

travail de thèse, essayer d'identifier la demande des entreprises]	"Il/elle" (travail de thèse)		
Capacité de description détaillée de métiers :			
<p>115.SL : « ...tu formules vite une hypothèse et tu te dis que c'est une manière pour lui de savoir... que tu reconnais comme un métier ce que tu as fait jusque là... ou bien tu formules vite une hypothèse et tu te dis que c'est une manière pour lui de savoir que tu reconnais comme un métier ce que tu as fait jusque là ou que tu reconnais comme un métier ce que tu vas faire pour lui ? ».</p>			
<p>117.SL : « ...Ce que tu as fait jusque là c'est ta thèse. Est-ce que ta thèse était pour toi un métier ? ... Qui peut l'intéresser pour ... t'embaucher pour un autre métier... tu te dis donc métier... donc il veut te faire parler de tes compétences... et tes compétences ce sont celles que tu as acquises pendant ta thèse ! et donc... le métier de chargée de communication ! ».</p>			
115.SL. [...tu formules vite une hypothèse et tu te dis que c'est une manière pour lui de savoir]	"Je" (réfléchis sur la notion de métier qui semble lui poser problème. Il propose à) - "Tu" (formuler des hypothèses) - "Il/elle" (sur les attentes du recruteur)	Intimation	Recul critique/Décentration
[que tu reconnais comme un métier ce que tu as fait jusque là ...]	"Je" (déduis de sa réflexion une réponse concernant les attentes du recruteur et suggère à) - "Tu" (d'analyser ce qu'il a fait jusque là comme un métier) - "Il/elle" (les attentes du recruteur)	Assertion	Restructuration
[ou bien tu formules vite une hypothèse et tu te dis que c'est une manière pour lui de savoir que tu reconnais comme un métier ce que tu as fait jusque là ou que tu reconnais comme un métier ce que tu vas faire pour lui ?]	"Je" (progresses en précision dans sa réflexion, identifie l'objet des attentes du recruteur et le soumet à sous forme d'interrogation) - "Tu" (ta thèse est-elle un métier ? Les compétences que tu y as acquises sont-elles transférables dans l'exercice d'un autre métier ?) - "Il/elle" (les attentes du recruteur)	Interrogation	Restructuration
117.SL. [...Ce que tu as fait jusque là c'est ta thèse. Est-ce que ta thèse était pour toi un métier ? ... Qui peut l'intéresser pour ... t'embaucher pour un autre métier... tu te dis donc métier... donc il veut te faire parler de tes compétences... et tes compétences ce sont celles que tu as acquises pendant ta	"Je" (conclus par une analyse du métier en terme de compétences. Il invite donc) - "Tu" (à parler des compétences acquises pendant la thèse qui lui permettent d'envisager le métier de chargée de communication) - "Il/elle" (les attentes du recruteur)	Interrogation Assertion	Prise de conscience Restructuration Mise en perspectives

thèse ! et donc... le métier de chargée de communication !] .			
Emploi dans le privé à défaut de mieux dans la recherche publique ?			
<i>143.SL : « ... Comment tu gères ça ?...tu dis que tu penses que tu as des compétences techniques qui peuvent intéresser l'entreprise, tu les as acquises au cours de ta thèse...pour le développement de campagnes de communication sur des questions de biotechnologies. Que tu a acquis un savoir-faire...maintenant tu souhaiterais passer à l'étape suivante...un recrutement par une entreprise qui te donne les moyens pratiques de participer à des campagnes de communication ».</i>			
143.SL. [... Comment tu gères ça ?...]	"Je" (interroge) - "Tu"/ "Je"(sur la meilleure façon de lever) - "Il/elle" (les doutes du recruteur sur ses motivations à intégrer le privé)	Interrogation	Recul critique/Décentration
[tu dis que tu penses que tu as des compétences techniques qui peuvent intéresser l'entreprise, tu les as acquises au cours de ta thèse...]	"Je" (essaye de persuader) - "Tu" (qu'il a des compétences) - "Il/elle" (Thèse)	Assertion	Prise de conscience
[pour le développement de campagnes de communication sur des questions de biotechnologies. Que tu as acquis un savoir-faire...]	"Je" (étaye sa persuasion) - "Tu" (as des compétences) - "Il/elle" (campagne communication, savoir-faire)	Assertion	Restructuration
[...maintenant tu souhaiterais passer à l'étape suivante]	"Je" (conclut son argumentation) - "Tu" (dois passer à une nouvelle étape) - "Il/elle" (insertion)	Intimation	Mise en perspectives
[...un recrutement par une entreprise qui te donne les moyens pratiques de participer à des campagnes de communication.]	"Je" (précise ce nouveau projet qui consistera pour) - "Tu" (à trouver une place dans une entreprise) - "Il/elle" (pour faire des campagnes de communication)	Assertion	Mise en perspectives
<i>13.G : « Pourquoi t'as fait une thèse ? euh... Tu diras juste que t'as fait une thèse parce que parce que tu aimes bien la science, et que tu t'es posé plusieurs questions scientifiques » .</i>			
13.G. [Pourquoi t'as fait une thèse ? euh... ...Tu diras juste que t'as fait une thèse parce que parce que tu aimes bien la science, et que tu t'es	"Je"(interroge) - "Je"/"Tu"(sur les raisons qui l'on amener à faire) - "Il/elle" (Thèse). cette interrogation qui est plutôt à une auto-interrogation même si elle est adressée à "Tu", semble avoir servi au "Je" pour préciser	Interrogation Assertion	Recul critique/Décentration Restructuration

posé plusieurs questions scientifiques ...]	son argumentation des raisons de son choix, avant de donner des instructions à "Tu" (sosie).		
<p>Importance de l'argent :</p> <p><i>81.G : « Il est source de motivation bien sûr qu'il est important ! C'est ta récompense pour tant d'années d'étude, pour le travail que tu fournis... si t'ai mal payé, je pense que c'est pas motivant pour toi ! Je pense que c'est le prix à payer pour travailler en entreprise. Je pense que c'est moins passionnant que la recherche fondamentale... comme on se fait moins plaisir sur le plan intellectuel, on est mieux payé en contrepartie alors que dans la recherche fondamentale, le prix à payer c'est qu'on ne gagne pas beaucoup d'argent mais sur un plan intellectuel, c'est très satisfaisant ! (ton très marqué, avec une grande assurance et conviction) c'est ce que je pense ! »</i></p>			
<p>81.G.</p> <p>[... Il est source de motivation ...important ! ... ta récompense pour tant d'années d'études, pour le travail que tu fournis...]</p> <p>[...mal payé ... pas motivant pour toi]</p>	<p>"Je" (analyse sa représentation de l'argent qu'il présente à) - "Tu" (comme source de motivation et récompense pour le travail fourni) - "Il/elle"(Argent)</p>	Assertion	Mise en perspectives
<p>[... prix à payer pour travailler en entreprise... moins passionnant que la recherche fondamentale... Comme on se fait moins plaisir sur le plan intellectuel, on est mieux payé en contrepartie ... c'est ce que je pense !]</p>	<p>"Je"(conçois le travail en entreprise comme une activité moins passionnante que la recherche fondamentale. Par conséquent) - "Tu" (se fait moins plaisir donc) - "Il/elle"(l'argent est important pour motiver, compenser)</p>	Assertion	Mise en perspectives

Synthèse des observations						
Ss total Enoncés	22		Ss total marqueurs linguistiques	24	Ss total Actes de pensée	28
Melle L	18		L'interrogation	4	Recul critique/décentration	7
M. G	4		L'intimation	6	Prise de conscience	5
			L'assertion	13	Restructuration/reconstruction	8
			Modalités formelles	1	Mise en perspectives futures	8

▪ **Synthèse des observations relatives à la structure dialogue intra-individuel extériorisé**

Les processus d'énonciation qui caractérisent cette structure dialogique, sont marqués par l'assertion (54%) et l'intimation (25%). Les quatre formes d'actes de pensée sont mises en œuvre de manière presque équivalente (voir tableau 23).

Tableau 23 – Répartition des marqueurs linguistiques et des actes de pensée : « dialogue intra-extériorisé »

Marqueurs linguistiques			Actes de pensée		
L'interrogation	4	17%	Recul critique/décentration	7	25%
L'intimation	6	25%	Prise de conscience	5	18%
L'assertion	13	54%	Restructuration/reconstruction	8	29%
Modalités formelles	1	4%	Mise en perspectives futures	8	29%
Total	24	100%	Total	28	100%

On peut observer dans les processus d'énonciation un *Je* qui est dans un processus d'analyse, de reconstruction (29% des actes de pensée) et de mise en perspectives futures (29% des actes de pensée) face à *Il/Elle* qui se réfère à « l'entreprise », « le recruteur », « ses attentes », « ses exigences », « son jugement », « son intérêt » pour les recherches menées dans le cadre de la thèse, etc.

La mise en œuvre de ces processus passe par un questionnement extérieur (questions du sosie) qui suscite par moment chez M. G comme chez Melle L, un dialogue intérieur. On observe en effet qu'ils reformulent souvent pour eux-mêmes les questions du sosie. Par exemple à la question du sosie : que dire si le recruteur me demande pourquoi ai-je fait une thèse ? M. G reprend cette interrogation en s'auto-questionnant : « *pourquoi t'as fait une thèse ?* ». On observe le même phénomène chez Melle L. Suite à la question du sosie : combien de métiers suis-je capable de décrire de manière détaillée ? Elle tente d'abord de formuler quelques éléments de réponses puis marque une pause en s'auto-questionnant : « *est-ce que ta thèse était un métier pour toi ?* ».

Je est ainsi introduit dans un processus de restructuration de ses représentations au sujet des acquis de l'expérience doctorale qu'il est poussé à mettre en perspective. On observe ce phénomène surtout dans le discours de Melle L :

- « ...*métier... donc compétences...* » ;
- « ... *tes compétences ce sont celles que tu as acquises pendant ta thèse !* » ;
- « ... *et donc... le métier de chargée de communication !* ».

C'est à partir de ce travail d'analyse et de restructuration que l'expérience de la thèse est repensée dans la perspective d'un emploi dans le privé. C'est ainsi que l'on voit émerger de nouvelles formes d'anticipation professionnelles de soi surtout chez Melle L : le métier de chargée de communication.

M. G est dans la même dynamique mais les processus de mise en perspectives futures sont plus liés à une prise de conscience de l'intérêt de sa thèse pour le monde socioéconomique qu'à une réelle transformation de ses objectifs. Nous développons plus loin ces différences entre M. G et Melle L dans la synthèse de l'analyse des trois structures dialogiques.

8.3.4.1.3 Processus de réflexivité caractérisés par la structure : dialogue inter-individuel

Cette structure dialogique se réfère aux énoncés qui expriment une posture du *Je* locuteur qui s'adresse à un *Tu*, allocutaire. Elle reflète les énoncés des deux docteurs qui se rapportent aux discours adressés directement au conseiller pendant l'instruction au sosie. L'analyse réalisée dans le tableau qui va suivre porte donc sur la structure dialogue inter-individuel : « Je(locuteur)» - « Tu(allocutaire)»- « Il/Elle(référent)». Elle est constituée à part égale des énoncés émis par les deux docteurs (4 pour Melle L et 5 pour M. G, sur un total de 9 énoncés).

Tableau 24 – Analyse des processus de réflexivité relatifs à la structure « dialogue interindividuel »

« Je(locuteur)» - « Tu(allocutaire)»- « Il/Elle(référent)»

Énoncés	Processus d'énonciation		Processus sémiotiques
	Indices de personne	Marqueurs linguistiques du processus d'influence	Actes de pensée
	« Je(locuteur)» - « Tu/Je-Sosie(allocutaire)»- « Il/Elle(référent)»	l'interrogation l'intimation l'assertion Modalités formelles	recul critique/décentration prise de conscience restructuration/reconstruction mise en perspectives futures
Un travail que l'on ne souhaite pas faire : <i>100.SL : « ...j'aime bien les occupations désintéressées... J'aime bien qu'il y ait un équilibre entre le travail administratif... et aussi la rencontre avec les gens... Pour moi le travail ... il faut essayer ... avoir un point de vue d'ensemble... c'est ce que j'ai fait avec ma thèse... »</i>			

<p>100.SL. [...j'aime bien les occupations désintéressées... J'aime bien qu'il y ait un équilibre entre le travail administratif... et aussi la rencontre avec les gens... Pour moi le travail ... il faut essayer ... avoir un point de vue d'ensemble]</p> <p>[... c'est ce que j'ai fait avec ma thèse...]</p>	<p>"Je" (parle de ses intérêts et de ses valeurs professionnelles à) - "Tu" (conseiller) - "Il/elle" (métier)</p> <p>"Je" (semble formuler ici sa prise de conscience du lien qui existe entre ses intérêts et son expérience de thèse) - "Tu" (conseiller) - "Il/elle" (intérêts)</p>	<p>Assertion</p> <p>Assertion</p>	<p>Recul critique/Décentration</p> <p>Prise de conscience</p>
<p>Gestion conflits : 135. SL : « <i>Le rôle que j'ai joué ?... je pense que je ne correspondais pas aux attentes... un malentendu sur la définition des tâches</i> ».</p>			
<p>135. SL. [Le rôle que j'ai joué ?... je pense que je ne correspondais pas aux attentes... un malentendu sur la définition des tâches]</p>	<p>"Je" (analyse sa façon de gérer) - "Tu" (conseiller) - "Il/elle" (conflits)</p>	<p>Interrogation</p>	<p>Recul critique/Décentration</p>
<p>Les qualités : 155.SL : « <i>...la persévérance, ... c'est le fait que je n'avais pas de financement donc pour ma thèse mais que j'ai quand même persévéré pour mener à bien ...</i> »</p>			
<p>155.SL. [...la persévérance, ... c'est le fait que je n'avais pas de financement donc pour ma thèse mais que j'ai quand même persévéré pour mener à bien ...]</p>	<p>"Je" (argumente ses affirmations concernant ces qualités) - "Tu" (conseiller) - "Il/elle" (qualités)</p>	<p>Assertion</p>	<p>Restructuration</p>
<p>Explicitation des questions scientifiques traitées : 17.G : « <i>...je me suis posé une vraie question scientifique auquel j'ai essayé de répondre...Par exemple : est-ce que dans les processus d'apprentissage ou de dépression, de drogue d'abus, est-ce que y a des remaniements morphologiques des neurones ?...Et ça m'intéressait énormément</i> »</p>			
<p>17.G. [...je me suis posé une vraie question scientifique auquel j'ai essayé de répondre...]</p>	<p>"Je"(exprime son grand intérêt pour la science à) - "Tu"(conseiller au sujet de sa thèse) - "Il/elle" (Thèse).</p>	<p>Assertion</p>	<p>Restructuration</p>

<p>Par exemple : est-ce que dans les processus d'apprentissage ou de dépression, de drogue d'abus, est-ce que y a des remaniements morphologiques des neurones ?... Et ça m'intéressait énormément]</p>			
<p>Enjeux socioéconomiques de la thèse : <i>21.G : « ... économique, je peux pas dire mais sur le plan de la science ... la protéine sur laquelle j'ai réalisé mes études est activée dans le cancer aussi... je pense que ça a d'énormes répercussions... dans la cancérologie dans des modèles de dépression parce que la protéine sur laquelle j'ai fait ma thèse est aussi activée dans la dépression et apparemment ça a l'air de marcher dans des modèles de dépression... encore une fois je n'ai pas réalisé ce peptide hein... j'ai juste caractérisé... i.e., j'ai mis au point des conditions sur des cultures de neurones pour le faire marcher et in vivo aussi... j'ai fait qu'une caractérisation moléculaire... »</i></p>			
<p>21.G. [... économique, je peux pas dire mais sur le plan de la science ... la protéine sur laquelle j'ai réalisé mes études est activée dans le cancer aussi...]</p> <p>[je pense que ça a d'énormes répercussions... dans la cancérologie... dans des modèles de dépression parce que la protéine sur laquelle j'ai fait ma thèse est aussi activée dans la dépression et apparemment ça a l'air de marcher dans des modèles de dépression...]</p> <p>[encore une fois je n'ai pas réalisé ce peptide hein... j'ai juste caractérisé... i.e., j'ai mis au point des conditions sur des cultures de neurones pour le faire marcher et in vivo aussi... j'ai fait qu'une caractérisation moléculaire...]</p>	<p>"Je" (réfléchit sur les enjeux socioéconomique et scientifique de sa thèse) - "il/elle" (Thèse) : "Je" (sais pas) – "Tu"(conseiller) - "il/elle"(Thèse : enjeux socioéconomiques)</p> <p>"Je" (semble découvrir : il pense savoir que) – "Tu"(conseiller) - "il/elle"(Thèse, enjeux scientifiques et socioéconomique : cancer, dépression).</p> <p>"Je" fait ici un retour en arrière par rapport à sa stratégie marketing très caractéristique de la modestie des docteurs mais qui joue en leur défaveur – il minimise son apport : « j'ai fait que »</p>	<p>Incertitude</p> <p>Assertion</p> <p>Refus d'assertion</p>	<p>Restructuration</p> <p>Prise de conscience (domaines d'application)</p> <p>Mise en perspectives</p> <p>Recul critique/Décentration</p>

Ses atouts pour l'entreprise :			
41.G : « Je suis jeune, j'ai envie d'évoluer, je pense que c'est très bénéfique pour l'entreprise d'avoir des jeunes »			
41.G. [Je suis jeune, j'ai envie d'évoluer, je pense que c'est très bénéfique pour l'entreprise d'avoir des jeunes.]	"Tu"/Sosie(question) - "Je" - "Il/elle" (qualité). "Je"(exprime son ambition et l'intérêt pour l'entreprise à l'embaucher) - "Tu" (conseiller) - "Il/elle" (qualité).	Assertion	Mise en perspectives

Synthèse des observations						
Ss total Enoncés	9		Ss total Marqueurs linguistiques	9	Ss total Actes de pensée	10
Melle L	4		L'interrogation	1	Recul critique/décentration	3
M. G	5		L'intimation	0	Prise de conscience	2
			L'assertion	6	Restructuration/reconstruction	3
			Modalités formelles	2	Mise en perspectives futures	2

Cette structure dialogique exprime l'abandon de la posture d'instructeur par *Je* qui semble prendre de la distance par rapport au *Tu* (sosie). Il lui assigne son vrai rôle du *Tu*, autrui, allocutaire, distinct du *Je*, locuteur.

Ce dialogue est marqué par des processus d'énonciation focalisés sur l'assertion. En effet, l'assertion représente 67% des marqueurs linguistiques (voir tableau 25). Comme dans la précédente structure dialogique, les quatre formes d'actes de pensée sont mises en œuvre de manière presque équivalente (voir tableau 25).

Tableau 25 – Répartition des marqueurs linguistiques et des actes de pensée : « dialogue inter-individuel »

Marqueurs linguistiques			Actes de pensée		
L'interrogation	1	11%	Recul critique/décentration	3	30%
L'intimation	0	0%	Prise de conscience	2	20%
L'assertion	6	67%	Restructuration/reconstruction	3	30%
Modalités formelles	2	22%	Mise en perspectives futures	2	20%
Total	9	100%	Total	10	100%

L'objet dont traite *Je* dans son dialogue avec *Tu* se rapporte essentiellement à l'explicitation de la thèse, aux intérêts et valeurs de *Je*. Est-ce une façon pour *Je* de se réapproprier ce qui revêt une importance majeure pour lui ? En effet le processus d'énonciation est essentiellement marqué par l'assertion qui est, selon Benveniste, la forme la plus significative de la présence du sujet dans son discours. Nous abordons plus loin les explications que ces docteurs donnent eux-mêmes à ce mouvement.

L'observation de cette structure dialogique met en évidence un *Je* qui semble prendre conscience de ses intérêts et de ses valeurs en mettant des mots sur l'expérience du doctorat :

« *j'aime bien les occupations désintéressées...* » ;

« *c'est ce que j'ai fait avec ma thèse...* » ;

« *je me suis posé une vraie question scientifique auquel j'ai essayé de répondre... m'intéressait énormément* ».

Tout se passe comme s'il y avait la construction d'un autre cadre symbolique permettant de voir la thèse autrement, dans une autre perspective.

8.4.4.1.4 Synthèse des observations relatives à l'approche des processus de réflexivité dialogique

L'observation de ces trois structures dialogiques qui émergent du discours des deux docteurs à l'occasion de l'instruction au sosie, met en évidence une prédominance des énoncés qui dérivent d'une extériorisation du dialogue intra-individuel (51% des énoncés). C'était l'objectif recherché dans la conception du dispositif. Nous avons ensuite le dialogue intériorisé qui représente 28% des énoncés et enfin le dialogue inter-individuel (21% des énoncés). Les processus dialogiques se rapportant à la réflexivité, *i.e.* un dialogue du *Je* avec soi-même, qu'il soit intériorisé ou extériorisé, représentent au total 79% des énoncés émis. Nous pouvons donc déduire de cette observation que les processus analysés se réfèrent bien aux mécanismes dialogiques relevant de la réflexivité (voir tableau 26).

Tableau 26 – Répartition des énoncés dans les trois structures dialogiques

Structures dialogiques	Enoncés		Total	
	Melle L	M. G		
Dialogue intériorisé	4	8	12	28%
Dialogue intra-individuel extériorisé	18	4	22	51%
Dialogue inter-individuel	4	5	9	21%
Total	26	17	43	100%

L'analyse des processus d'énonciation sous-jacent à ces énoncés met en relief les marqueurs linguistiques de type, assertion (voir tableau 27) qui sont les plus fréquents (49%). Nous avons ensuite, mais dans une moindre mesure, les marqueurs de type, interrogation (20%). Les deux autres marqueurs ressortent en troisième position de manière équivalente (16%).

Tableau 27 – Répartition des marqueurs linguistiques dans les trois structures dialogiques

Marqueurs linguistiques	Melle L		M. G		Total	
L'interrogation	6	21%	4	18%	10	20%
L'intimation	7	24%	1	5%	8	16%
L'assertion	14	48%	11	50%	25	49%
Modalités formelles	2	7%	6	27%	8	16%
Total	29	100%	22	100%	51	100%

Par rapport aux actes de pensée, leur activation semble se produire de manière complémentaire. En effet, aucun des actes de pensée analysés – recul critique/décentration, prise de conscience, restructuration/reconstruction, mise en perspectives futures – n'est mis en exergue (voir tableau 28). Seul le recul critique/décentration se détache légèrement du reste avec 32% contre 23% pour les trois autres (voir tableau 28).

Tableau 28 – Répartition des actes de pensée dans les trois structures dialogiques

Actes de pensée	Melle L		M. G		Total	
Recul critique/décentration	11	34%	6	29%	17	32%
Prise de conscience	7	22%	5	24%	12	23%
Restructuration/reconstruction	8	25%	4	19%	12	23%
Mise en perspectives futures	6	19%	6	29%	12	23%
Total	32	100%	21	100%	53	100%

En mettant en rapport les marqueurs linguistiques et les actes de pensée, nous observons les combinaisons suivantes (voir tableau 29) :

- aux marqueurs de type interrogation sont associés plus fréquemment des actes de pensée qui se manifestent par un recul critique, une décentration. Cette association concerne 60% des marqueurs de ce type ;
- aux marqueurs de type assertion sont associés dans 40% des cas, des actes de pensée relevant de la restructuration et dans une moindre mesure de ceux se rapportant à la mise en perspectives futures (24% des assertions), la prise de conscience (20% des assertions) et la décentration (16% des cas) ;
- aux marqueurs de type intimation sont associés de manière presque équivalente les actes de pensée suivants : la prise de conscience qui émerge en premier avec 38%, suivie de la mise en perspectives futures et du recul critique/décentration (25% chacun) ;

- 75% des marqueurs de type modalités formelles (incertitude, indécision, appréhension) renvoient au recul critique et à la décentration.

Tableau 29 – Croisement marqueurs linguistiques et actes de pensée

Associations observées	Structure dialogue intérieur	Structure dialogue Intra extériorisé	Structure dialogue Inter-individuel	Ss Total	
<i>Interrogation</i>					
Interrogation-décentration	4	2	0	6	60%
Interrogation-prise de conscience	1	1	0	2	20%
Interrogation-restructuration	0	1	0	1	10%
Ss total	5	5	0	10	100%
<i>Assertion</i>					
Assertion-décentration	2	1	1	4	16%
Assertion-prise de conscience	2	2	1	5	20%
Assertion-restructuration	1	7	2	10	40%
Assertion-mise en perspectives	1	3	2	6	24%
Ss total	6	13	6	25	100%
<i>Intimation</i>					
Intimation - prise conscience	2	1	0	3	38%
Intimation - mise en perspectives	0	2	0	2	25%
Intimation - décentration	0	2	0	2	25%
Intimation - restructuration	0	1	0	1	13%
Ss total	2	6	0	8	100%
<i>Modalités formelles (indécision, appréhension, incertitude, etc.)</i>					
Modalités-perspectives	1	0	0	1	13%
Modalités-décentration	4	1	1	6	75%
Modalités-prise de conscience	0	0	1	1	13%
Ss total	5	1	2	8	100%

Ces observations permettent d'analyser les différences constatées entre la situation de M. G et celle de Melle L. Dans l'interaction avec le sosie, ces deux docteurs privilégient des processus d'énonciation différents (voir tableau 27). Les processus de type assertion ressortent en premier aussi bien chez M. G que chez Melle L mais de manière plus accentuée chez M. G qui semble privilégier ce registre. En effet, 50% des énoncés émis par ce dernier relèvent de l'assertion alors que chez Melle L, cela représente 48% (voir tableau 27). Chez M. G, le type de processus qui émerge en deuxième position se réfère aux modalités formelles (indécision, incertitude, appréhension, refus d'assertion) avec 27%. On observe par contre chez Melle L, une émergence en deuxième position de deux types de marqueurs (voir tableau 27) : l'intimation (24%) et l'interrogation (21%).

Melle L adresse un grand nombre de questions à elle-même alors que M. G tend à privilégier les assertions à propos de lui-même. Or, ce faisant, M. G et Melle L sont en train de construire des anticipations d'eux-mêmes qui prennent des formes différentes. Tout se passe comme si M. G s'en tenait à la FISPA qu'il a construite antérieurement, et tout particulièrement, au cours de la rédaction de sa thèse : « chercheur en neurosciences ». On pourrait dire en se référant au langage des FIS, qu'il privilégie la réflexion duelle : il s'appuie sur l'identification construite pendant le doctorat. Le travail qu'il fait alors (notamment lors de l'instruction au sosie), c'est d'utiliser le processus de réflexion trinitaire pour figurer cette FISPA, pour la préciser, et pour lui trouver des attributs tels qu'elle puisse être reconnue – validée – comme une FIS Professionnelle effective, c'est-à-dire pour qu'elle soit, en fin de compte, validée par un recruteur (notamment : celui de Sanofi). Ce processus se traduit chez lui par des actes de pensée qui se manifestent par le recul critique et la mise en perspectives futures (voir tableau 28). Les processus de réflexion trinitaire que M. G met en jeu sont, chez lui, seconds par rapport à ceux de la réflexion duelle : les processus dialogiques sont des mises en perspectives de son anticipation (identification) professionnelle du point de vue des attentes d'un recruteur potentiel dans une entreprise potentielle : un recruteur et une entreprise relativement bien définis (au moins dans son esprit). Pour le dire dans le langage ancien de Ginzberg & al. (1951), c'est à un processus de spécification et de réalisation qu'on assiste dans le cas de M. G.

Le cas de Melle L est très différent. Elle semble privilégier la réflexion trinitaire en ayant pour objectif d'aboutir à un FISPA à laquelle elle puisse s'identifier. Cela se manifeste par des marqueurs du processus d'influence sur elle-même de types interrogation, intimation (voir tableau 27). Les processus de réflexion duelle ne sont donc utilisés que comme des *auxiliaires* de la réflexion trinitaire. Cela se traduit chez elle par la recherche d'éléments dans sa vie lui permettant de la mettre dans une certaine perspective fondamentale de nature professionnelle (mais pas exclusivement) et cela, dans le cadre d'un récit cohérent. Elle y parvient en produisant finalement une nouvelle FISPA lui permettant de totaliser son existence dans cette perspective. Mais effectuer cette opération suppose, pour elle, de s'interroger sur ce qui importe le plus dans sa vie (l'activité professionnelle ? Avoir des enfants et les éduquer ? Etc.). Dans le langage ancien de Ginzberg et al. (1951), on pourrait dire, à son sujet, que ses actes de pensées et modes d'interlocution manifestent un processus

d'exploration de sa vie en vue de la cristalliser dans une certaine perspective future qui l'unifie. On peut observer ce processus de reconstruction de soi dans l'activation d'actes de pensée produisant une prise de distance par rapport à ses expériences antérieures et leur restructuration (voir tableau 28).

En résumé, l'analyse des processus de réflexivité dialogique qui se manifestent dans ces trois structures dialogiques [je-je(sujet)-il/elle ; je-tu(je sosie)-il/elle ; je-tu(autrui)-il/elle] nous conduit vers trois hypothèses concernant les effets des processus d'influence linguistique sur les actes de pensée et l'impact de ces actes de pensée sur la transformation et ou la mise en perspective des formes d'anticipation de soi :

- 1) l'exercice de l'instruction au sosie donne l'opportunité à ces jeunes docteurs de porter un regard critique sur eux-mêmes. Ce recul critique leur permet de prendre conscience de leurs limites et de les dépasser.
- 2) le fait de donner des instructions à un sosie est déstabilisant pour ces jeunes docteurs mais l'exercice les incite à mieux structurer leur pensée et leurs représentations de soi.
- 3) Cet exercice les stimule et les pousse à mettre en perspective leurs expériences passées en référence à des anticipations qui s'esquissent ou se précisent

L'auto-analyse effectuée par ces deux docteurs à l'issue de l'accompagnement ainsi que les exercices de reconstruction du CV, de réécriture de leur présentation de soi et de leur expérience doctorale, semblent confirmer ces hypothèses. Nous proposons donc de conclure ce chapitre par l'analyse de ces trois hypothèses.

8.4.4.2 Analyse de l'impact des actes de pensée

L'analyse de l'impact des actes de pensée sur la mise en perspective des formes d'anticipation de soi chez les deux docteurs repose sur les grands axes définis par les trois hypothèses mentionnées ci-dessus. Elle consiste à mettre en rapport différentes observations :

- les observations issues des tableaux d'analyse des processus de réflexivité dialogique que nous venons d'effectuer ;
- le corpus de la reconstruction que ces docteurs ont faite de leur expérience pendant la retranscription de l'exercice du sosie. Nous avons en effet noté au niveau de la

retranscription de l'instruction au sosie, un détournement de la consigne car aucun des deux n'a effectué une retranscription littérale comme il le leur avait été demandé. En se réécoutant, ils ont plutôt procédé à une reconstruction de leur discours. Ce phénomène nous a paru intéressant à observer car il reflète la mise en œuvre concrète de l'impact des actes de pensée ;

- toutes ces données servent à étayer les commentaires des deux docteurs sur les effets perçus de l'exercice. Ce travail d'écriture leur avait été demandé à la suite de la retranscription de l'entretien mettant en œuvre l'instruction au sosie. Cette activité consistait à commenter par écrit l'entretien en soulignant ce qui les a surpris dans ce qu'ils ont dit, ce qu'ils ont oublié de dire éventuellement, la manière dont ils auraient pu dire autrement ce qu'ils ont dit, etc. ;
- le corpus de l'auto-analyse qui porte sur le contenu du dernier entretien. Cet entretien consistait à échanger avec le jeune docteur sur son vécu de l'exercice, les apports du travail de réécoute et de retranscription, l'impact des questionnements, les questions suscitées par l'exercice, etc.

L'analyse de chacune des trois hypothèses sur l'impact des actes de pensée consiste donc à extraire de toutes ces données, des éléments d'observation significatifs pouvant mettre en évidence l'impact des actes de pensée sur les transformations ou changements de point d'ancrage observés chez les deux docteurs. Les trois points qui sont traités dans cette dernière phase de présentation des résultats se déclinent suivant l'impact des actes de pensée en termes de :

- recul critique et prise de conscience,
- restructuration de soi et de ses représentations,
- mise en perspective des anticipations de soi.

8.3.4.2.1 Recul critique – décentration et prise de conscience

Dans l'auto-analyse de ces docteurs, il ressort que le fait de se présenter à travers l'exercice de l'instruction au sosie « *donne l'opportunité de porter un regard critique sur soi* ». En effet, d'après eux, l'exercice leur a permis de pointer dans leur présentation de soi, certains axes d'amélioration. Ceci, aussi bien par rapport à la forme qu'au contenu de leur discours.

Par rapport au contenu, ils insistent sur leurs difficultés à parler de leurs compétences :

- « beaucoup de doutes concernant mes compétences... » ;
- « ça m'embête... d'être encore dans une sorte de nébuleuse... » ;
- « sur la présentation des compétences, je ne donne pas assez d'exemples concrets ou je donne toujours les mêmes exemples » ;
- « ça m'a permis surtout en réécoutant l'entretien, de voir que j'étais trop personnelle... pas assez professionnelle, pas assez orientée sur les compétences que je peux mettre à disposition de l'entreprise, et effectivement ce qui me manque, c'est vraisemblablement la connaissance de métiers au sein de l'entreprise » ;
- « ensuite ce qui manquait terriblement, c'est la définition de mon parcours... Je ne fais pas assez ressortir mon parcours professionnel ».

Par rapport à la forme, ils soulignent notamment le ton de la voix et la capacité de réactivité face aux questions :

- « j'ai la voix très traînante, c'est un peu embêtant, il faudrait que j'ajuste... ».
- « la voix, les intonations : je trouve que j'ai une voix, qui a un côté hautain que j'aime pas trop au fait » ;
- « un peu hésitante » ;
- « je coupe trop souvent la parole à mon interlocuteur ou j'interviens inopinément dans la conversation sans y être invitée » ;
- « mes réponses sont trop longues » ;
- « répondre de façon plus ciblée aux questions qui me sont posées... j'ai l'impression que je me raconte un peu. C'est un peu fatigant à écouter » ;
- « d'une manière générale, j'ai trop confié des pans de ma personnalité sans que cela n'apporte rien au recruteur ».

D'après leurs commentaires, la prise de conscience de ces difficultés les introduit dans un processus de recherche de solution et de découverte des ressources dont ils disposent. Ils parviennent ainsi à se voir du point de vue du recruteur tel qu'ils l'imaginent :

- « cet exercice donne la possibilité de se corriger » ;
- « cela fait remonter des doutes et en même temps ça montre les moyens qu'on a aussi d'y faire face ».

Différentes séquences des structures dialogiques présentées au début de ce chapitre permettent d'illustrer ce recul critique par rapport à soi. Les processus d'énonciation en œuvre mettent en évidence la manière dont *Je* se décentre et observe comme de l'extérieur, ses expériences, ses représentations de soi présentes, passées ou anticipées. Nous proposons d'en observer cinq.

16.SL : « <i>Essaie de te sentir en confiance parce que tu as peut-être trop tendance à te poser des questions annexes ou à trop douter de toi... donc il faut être plus...</i> »			
16.SL. [Essaie de te sentir en confiance parce que	"Je"(conseille à) - "Tu"/ "Je"(avoir plus confiance en soi) - "Il/elle" ("Je" objectivé)	Intimation	Recul critique/Décentration
tu as peut-être trop tendance à te poser des questions annexes ou à trop douter de toi... donc il faut être plus...]	"Je"(justifie pourquoi) - "Tu"/"Je"(manque de confiance en soi) - "Il/elle" ("Je" objectivé)		Prise de conscience Mise en perspectives

Dans cette séquence, Melle L porte un regard critique sur sa façon de se présenter. Elle se décentre de soi et s'observe comme dans un miroir. Ce retour sur soi l'introduit dans un processus d'explication. Elle met en évidence les raisons qui font qu'elle n'a pas confiance en elle : la « *tendance à se poser trop de questions* », à « *trop douter* ». Il y a donc ici un dialogue entre ce qu'elle est, ou du moins, ce qu'elle a tendance à être et ce qu'elle souhaiterait être ou devrait être pour réussir son insertion dans le privé. Sa démarche ne s'arrête pas à cette observation. L'acte de pensée (recul critique) mis en œuvre semble l'inciter à trouver une solution : « *...donc il faut être plus...* ».

Les séquences suivantes permettent d'illustrer l'impact de ce dialogue entre le « soi critique » et le « soi innovateur ».

40.SL : « <i>...tu dis que tu avais beaucoup d'intérêts pour la recherche...</i> »			
42.SL : « <i>...le monde de l'entreprise... t'étais pas spécialement... intéressée, de t'y intégrer... Mais en même temps... non ! tu ne peux pas dire ça... C'est pas possible !</i> »			
43.SL : « <i>...Il risque d'avoir des doutes, sur ta capacité à t'intégrer dans l'entreprise...]</i>			
45.SL : « <i>Alors, tu dis que... tu avais la possibilité de... faire des recherches sur un domaine qui... intéresse l'entreprise... un domaine nouveau... Et c'est ce que tu as fait... avec ton travail de thèse, essayer d'identifier la demande des entreprises</i> »			

40.SL. [...tu dis que tu avais beaucoup d'intérêts pour la recherche...]	"Je"(identifie) - "Tu"(intérêts de Tu/Je pour) - "Il/elle" (recherche)	Assertion	Prise de conscience
42.SL. [...le monde de l'entreprise... t'étais pas spécialement... intéressée, de t'y intégrer...]	"Je"(déduits de ce constat que) - "Tu"(manques d'intérêts de Tu/je pour) - "Il/elle" (une insertion en entreprise)	Assertion	
... Mais en même temps... non ! tu ne peux pas dire ça... C'est pas possible !]	"Je"(rectifie et ordonne à) - "Tu"(ne pas dire ça) - "Il/elle" (manque d'intérêt pour l'entreprise) et "Il/elle" (intériorisation du jugement d'autrui - recruteur)	Intimation	Prise de conscience Recul critique/Décentration
43.SL. [...Il risque d'avoir des doutes, sur ta capacité à t'intégrer dans l'entreprise...]	"Je"(déduits que si) - "Tu"(dit ça) - "Il/elle" (Intérêts) et "Il/elle" (intériorisation du jugement d'autrui - recruteur : doutes)	Appréhension	Recul critique/Décentration
45.SL. [Alors, tu dis que... tu avais la possibilité de... faire des recherches sur un domaine qui... intéresse l'entreprise... un domaine nouveau...]	"Je"(propose alors à) - "Tu"(de rectifie) - "Il/elle" (Tentative conciliation intérêts recherche et intérêts pour l'entreprise)	Intimation Assertion	Restructuration
[...Et c'est ce que tu as fait... avec ton travail de thèse, essayer d'identifier la demande des entreprises]	"Je"(essaye de persuader) - "Tu"(de la transférabilité) - "Il/elle" (travail de thèse)	Assertion	Restructuration

Nous observons dans ces séquences une réflexivité dialogique qui met en scène un processus que nous pourrions qualifier de métacognitif. La jeune docteure semble acquérir au fil du dialogue avec soi (sosie) une certaine capacité d'analyse et de recul critique dans ces différents modes de rapports : à soi (Je - objectif), à autrui (recruteur potentiel), à "l'objet thèse" et à l'environnement en lien avec ses anticipations professionnelles. En effet, ces séquences mettent en évidence la manière dont Melle L analyse son propre processus de raisonnement : son analyse de son manque d'intérêt pour le monde de l'entreprise, son raisonnement sur cette analyse qu'elle juge inconvenant pour sa situation actuelle étant donné qu'elle est "obligée" de trouver un poste dans le secteur privé. Elle ne peut donc pas

dire que l'entreprise ne l'intéressait pas d'où l'intimation : « *non ! Tu ne peux pas dire ça !* ». Il se produit alors une restructuration de ce qui semblait aller de soi, des formes construites auparavant. Pour le reformuler avec le langage du modèle des FIS, tout laisse penser qu'il y a l'esquisse de construction d'une nouvelle forme identitaire subjective anticipée qui conduirait sans doute à l'élaboration d'un cadre cognitif. Au manque d'intérêts pour l'entreprise se substitue une réponse qui restructure ses modes de rapports antérieurs (centrés sur sa passion pour la recherche) en y intégrant la dimension "entreprise". La reconstruction qu'elle fait de cette séquence (42.SL, Annexe 3) confirme bien cette nouvelle prise de conscience :

- « *j'ai fait une thèse parce que j'avais beaucoup d'intérêt pour la recherche. J'avais la possibilité de faire des recherches sur un domaine qui intéressait l'entreprise et les particuliers, il s'agit du développement des biotechnologies. C'est un domaine nouveau qui demande des investigations pour savoir comment créer un cadre législatif pour l'entreprise, pour que l'entreprise puisse développer un certain nombre de médicaments* ».

Elle arrive ainsi à reconstruire une réponse conciliant d'une part, ses intérêts pour la recherche et son travail de thèse et, d'autre part, l'intérêt de ses recherches pour le monde de l'entreprise. Ses argumentations sont concises, mieux ciblées et étayées par des exemples bien choisis et pertinents.

8.3.4.2.2 Restructuration de soi et de ses représentations

Dans leur commentaire (Annexe 5) sur l'exercice de l'instruction au sosie, ces docteurs expliquent la difficulté que l'on peut avoir à tenir le rôle d'instructeur : « *l'instructeur c'est celui qui en sait plus que l'autre... et à un moment, on se rend compte qu'on en sait pas plus que l'autre... on préfère revenir à soi, sa réalité, son vécu, on n'est plus dans la projection [...] C'est assez déstabilisant...* ».

Ils expliquent également le renoncement au statut d'instructeur, à certain moment de l'entretien, par le fait que « *ce sont des moments où on a moins d'assurance par rapport à ce qu'on peut dire à l'autre... le fait de vouloir se rassurer d'abord [...] des moments ou on doute de soi ce qui fait qu'on passe...* ». En plus de cette attitude d'autopersuasion, il y a également le besoin de convaincre, d'explicitier, d'être persuasive, en somme, d'être plus soi : « *je reprenais ma place de candidat... là... j'essayais de persuader en fait, d'être*

persuasive, de montrer mes compétences... là j'étais plus dans le conseil... je réalisais que c'était quand même moi qui étais évaluée et qu'il fallait être précis... ». Ce besoin d'explicitation de ses arguments s'exprime par des processus d'influence marqués par l'assertion et des actes de pensée visant la restructuration.

Melle L exprime assez clairement l'impact de cet exercice sur la restructuration de soi en ces termes : « *Je crois que c'est un très bon exercice parce que justement c'est assez atypique d'être à la place de celui qui conseille... donc ça incite à être plus en avant, à être soi-même... ».*

Les effets soulignés dans cette auto-analyse sont observables essentiellement dans la structure dialogique « Je(locuteur)» - « Tu(allocutaire)»- « Il/Elle(référent)». L'analyse des résultats afférents à cette structure dialogique montre une forte présence des processus d'influence de type : assertion. On observe dans ces discours une certaine affirmation de soi. *Je* reprends sa posture de *Sujet*, « pronom subjectif » et assigne au « sosie » son vrai statut de *Tu*, « pronom non subjectif » pour le dire avec les mots de Benveniste.

Explicitation des questions scientifiques traitées : 17.G : « ...je me suis posé une vraie question scientifique auquel j'ai essayé de répondre...Par exemple : est-ce que dans les processus d'apprentissage ou de dépression, de drogue d'abus, est-ce qu' y a des remaniements morphologiques des neurones ?...Et ça m'intéressait énormément »			
17.G. [...je me suis posé une vraie question scientifique auquel j'ai essayé de répondre... Par exemple : est-ce que dans les processus d'apprentissage ou de dépression, de drogue d'abus, est-ce que y a des remaniements morphologiques des neurones ?... Et ça m'intéressait énormément]	"Je"(exprime son grand intérêt pour la science à) - "Tu"(conseiller au sujet de sa thèse) - "Il/elle" (Thèse).	Assertion	Restructuration

Dans cette séquence, *Je* affirme son grand intérêt pour la recherche. Dans la séquence suivante, il s'agit également de l'affirmation de ses intérêts et de ses valeurs : « les occupations désintéressées », « équilibre entre le travail administratif et la rencontre avec les gens », « avoir une vue d'ensemble », etc.

Un travail que l'on ne souhaite pas faire : 100.SL : « ...j'aime bien les occupations désintéressées... J'aime bien qu'il y ait un équilibre entre le travail administratif... et aussi la rencontre avec les gens... Pour moi le travail ... il faut essayer ... avoir un point de vue d'ensemble... c'est ce que j'ai fait avec ma thèse... »			
100.SL. [...j'aime bien les occupations désintéressées... J'aime bien qu'il y ait un équilibre entre le travail administratif... et aussi la rencontre avec les gens... Pour moi le travail ... il faut essayer ... avoir un point de vue d'ensemble]	"Je" (parle de ses intérêts et de ses valeurs professionnelles à) - "Tu" (conseiller) - "Il/elle" (métier)	Assertion	Recul critique/Décentration
[... c'est ce que j'ai fait avec ma thèse...]	"Je" (semble formuler ici sa prise de conscience du lien qui existe entre ses intérêts et son expérience de thèse) - "Tu" (conseiller) - "Il/elle" (intérêts)	Assertion	Prise de conscience

Au-delà de cette affirmation de soi, on peut observer un processus de décentration et de reconstruction qui se traduit essentiellement par des expressions non verbales que provoquent certaines questions. Les réponses affirmatives tranchent souvent avec les longs moments de silence, d'hésitation.

Par exemple, la question, « pourquoi avoir fait une thèse ? », provoque chez ces docteurs dans un premier temps une réponse très hésitante qui commence par une reprise de la question (« *Pourquoi t'as fait une thèse ?* »), un moment d'hésitation (euh...) et de silence (très pensif et perplexe... long silence), une réponse hésitante et vague : « *J'étais juste... tu diras juste que t'as fait une thèse parce que tu aimes bien la science, et que tu t'es posé plusieurs questions scientifiques et que tu étais content d'y répondre en faisant ta thèse...* ».

13.G : « <i>Pourquoi t'as fait une thèse ? euh... Tu diras juste que t'as fait une thèse parce que parce que tu aimes bien la science, et que tu t'es posé plusieurs questions scientifiques</i> » .			
13.G. [Pourquoi t'as fait une thèse ? euh... ...Tu diras juste que t'as fait une thèse parce que parce que tu aimes bien la science, et que tu t'es posé plusieurs questions]	"Je"(interroge) - "Je"/"Tu"(sur les raisons qui l'on amener à faire) - "Il/elle" (Thèse). cette interrogation qui est plutôt à une auto-interrogation même si	Interrogation Assertion	Recul critique/Décentration Restructuration

scientifiques ...]	elle est adressée à "Tu", semble avoir servi au "Je" pour préciser son argumentation des raisons de son choix, avant de donner des instructions à "Tu" (sosie).		
---------------------	---	--	--

La question du sosie sur l'explicitation de cette réponse (quelles questions scientifiques ?) provoque chez le jeune docteur un retour à son statut de sujet (en abandonnant celui de l'instructeur).

Explicitation des questions scientifiques traitées : <i>17.G : « ...je me suis posé une vraie question scientifique auquel j'ai essayé de répondre...Par exemple : est-ce que dans les processus d'apprentissage ou de dépression, de drogue d'abus, est-ce que y a des remaniements morphologiques des neurones ?...Et ça m'intéressait énormément »</i>			
17.G. [...je me suis posé une vraie question scientifique auquel j'ai essayé de répondre... Par exemple : est-ce que dans les processus d'apprentissage ou de dépression, de drogue d'abus, est-ce que y a des remaniements morphologiques des neurones ?... Et ça m'intéressait énormément]	"Je"(exprime son grand intérêt pour la science à) - "Tu"(conseiller au sujet de sa thèse) - "Il/elle" (Thèse).	Assertion	Restructuration

Ces moments sont marqués par des descriptions détaillées d'une expérience qui les touchent personnellement (intérêts, valeurs, loisirs) ou de certaines activités qu'ils souhaitent préciser davantage. Ce changement de statut intervient également suite à des questions qui semblent déstabilisantes pour *Je* (sujet) et qui créent une incertitude ou un inconfort. *Je* (sujet) semble avoir besoin en ces moments-là, d'un retour sur soi avec soi, pour construire des éléments de réponse avant de formuler la consigne pour *Tu* (sosie).

L'impact de ces processus sur la reconstruction faite des séquences concernant la question : « pourquoi avoir fait une thèse ? », est remarquable. Ces docteurs font une restructuration de la présentation de leurs thèses qui reflète à la fois le travail d'analyse entrepris dans l'exercice, la prise de conscience de l'intérêt et des enjeux socioéconomiques de leurs thèses, ainsi que la valorisation des acquis de cette expérience. Pour illustrer ces propos

nous pouvons comparer le contenu du discours concernant les instructions données pendant l'exercice de l'instruction au sosie et l'appropriation corrective de ces instructions.

A la question pourquoi avoir fait une thèse, sur un ton très hésitant, M. G avait donné la réponse suivante :

« Pourquoi t'as fait une thèse ? euh... J'étais juste... Tu diras juste que t'as fait une thèse parce que tu aimes bien la science, et que tu t'es posé plusieurs questions scientifiques et que tu étais content d'y répondre en faisant ta thèse... » (13.G, Annexe 3).

Concernant la présentation des enjeux socioéconomiques de sa thèse, il n'était pas plus convaincant : *« alors... économique, je peux pas dire mais... sur le plan de la science, c'est que euh... la protéine sur laquelle j'ai réalisé mes études est activée euh... dans le cancer aussi... »* (21.G, Annexe 3).

En reconstruisant sa réponse après s'être réécouté, il propose une présentation très structurée des intérêts de sa thèse, ses enjeux, les résultats obtenus et les domaines d'application de son travail de recherche (voir encadré 5). Il montre ainsi que son travail de thèse qui portait sur la caractérisation de peptides¹ a permis à sa directrice de thèse de monter son entreprise. Ce qui illustre bien l'intérêt socioéconomique de ses recherches notamment dans le domaine de la cancérologie car dit-il *« Elk-1 est activé par phosphorylation dans cellules cancéreuses »*.

1. Caractérisation moléculaire - travail sur un facteur de transcription nommé Elk-1, activé par phosphorylation par MAPK/ERK, dans des lignées cellulaires non neuronales.

Présentation de la thèse en 5 min

Intérêts, Enjeux :

Chef monté son entreprise,

Modèle d'application dans cancer, dépression... (caractérisation moléculaire)

J'ai travaillé sur un facteur de transcription nommé Elk-1, activé par phosphorylation par MAPK/ERK, dans des lignées cellulaires non neuronales.

Dans les neurones, Elk-1 est activé par phosphorylation au cours des processus d'apprentissage/mémoire, LTP ou de drogues d'abus.

Dans ce contexte ma thèse a consisté à étudier le rôle de la phosphorylation de Elk-1 dans les régulations géniques neuronales...

Application et transférabilité :

- Validation des effets du peptide sur modèle in vitro

- Montage d'une start-up

- L'étape suivante a consisté à l'injecter in vivo dans des modèles où Elk-1 est phosphorylé (drogues d'abus, dépression)

- Application en cancérologie (car Elk-1 est activé par phosphorylation dans cellules cancéreuses).

Intérêt de l'entreprise d'engager quelqu'un comme moi :

- doctorat=expérience professionnelle c.-à-d. je suis autonome, je sais construire une méthodologie/stratégie, gérer un projet dans le temps avec obligation de résultats et présentation de résultats

- collaborations multidisciplinaires (autres techniques utilisées)

- créatif car j'ai la capacité à transposer mes méthodes dans d'autres modèles (exemple j'ai lu travaux sur cancer ou modèle in vitro de cellules pour les transposer dans mon modèle in vivo de drogues d'abus)

- je suis rigoureux (je suis scientifique), humble (thèse et post-doc), patient et fiable, ma rigueur scientifique fait que je suis objectif donc les résultats que je présente sont sûrs

- je sais innover donc prendre des risques (mais mesurés)

- je peux me projeter et imaginer le futur d'un projet c.-à-d. conceptualiser un projet

- contrôler la complexité/réalisation/faisabilité/incertitude d'un projet

- être réactif : dans ma gérance de planning j'ai su dans le passé intégrer la notion de court terme

- j'aime le travail d'équipe, communiquer mes résultats, demander l'avis aux autres

multitâches : notions d'informatiques, ménage, commandes, capacité à trouver des financements...

Nous observons dans les discours et les écrits de Melle L les mêmes phénomènes. Pendant l'exercice, elle présente son choix de réaliser une thèse d'une manière un peu déconcertante pour un recruteur du secteur privé : « *alors, tu dis que tu avais beaucoup d'intérêt pour la recherche...[...] Que le monde de l'entreprise... euh... t'étais pas spécialement euh... intéressée, de t'y intégrer...* » (40.SL/42.SL, Annexe 3). Elle poursuit par une démonstration, des intérêts de sa recherche pour l'entreprise. Dans sa formulation, cette démonstration manque de précisions et reste peu convaincante : « *tu dis que euh... que tu avais la possibilité de faire des recherches sur un domaine qui intéresse l'entreprise, qui est les biotechnologies mais qui est un domaine nouveau et qui demande des investigations pour savoir comment créer un cadre législatif pour l'entreprise, pour que l'entreprise justement puisse développer un certain nombre de technologies* » (40.SL/42SL Annexe 3).

La suite de son discours sur ce sujet est assez confuse car il bascule sur le mode de financement de sa thèse : « *tu as cherché des financements pour financer cette thèse, que les financements à l'époque n'étaient pas faciles... à obtenir et que tu as donc commencé par un travail de secrétariat au sein de ton école doctorale...* » (49.SL Annexe 3). Ce problème de structuration de son discours laisse supposer des difficultés liées au fait de donner des

instructions à un sosie mais aussi, une méconnaissance des possibilités de valorisation de son expérience doctorale en dehors du système académique et de la recherche publique.

Pendant la retranscription et la reconstruction de son discours, l'impact des processus de réflexivité dialogique sur la valorisation de l'expérience doctorale se manifeste chez Melle L par une présentation écrite très structurée et structurante. On a l'impression qu'à travers ce travail de réécriture, elle reconstruit sa représentation de soi et de son activité de recherche en tant que doctorante (dans le passé) avec un grand intérêt pour la recherche, docteur (dans le présent) qui ré-analyse les acquis des recherches effectuées (dans le passé) et les met en perspective pour une éventuelle activité future en entreprise privée. Voici quelques extraits de l'encadré 6 qui permettent d'illustrer ce travail de restructuration et de mise en perspectives futures :

- *j'ai fait une thèse parce que j'avais beaucoup d'intérêt pour la recherche ;*
- *j'avais la possibilité de faire des recherches sur un domaine qui intéressait l'entreprise et les particuliers, il s'agit du développement des biotechnologies ;*
- *c'est un domaine nouveau qui demande des investigations pour savoir comment créer un cadre législatif pour que l'entreprise puisse développer un certain nombre de médicaments ;*
- *au terme de mes recherches, j'ai proposé un état des lieux [...] pour pouvoir faire évoluer le cadre législatif pour le développement de technologies innovantes.*

Encadré 6 – Reconstruction faite par Melle L au sujet de l'expérience du doctorat

Apport à l'entreprise : montrer ici son esprit d'initiative, son dynamisme

Ce que je peux apporter à l'entreprise c'est une capacité de travail acquise pendant la thèse.

Mes points forts sont :

La ténacité : par exemple, face aux élèves qui ne veulent pas travailler je persiste et je les encourage en leur donnant des exercices à leur portée. Je les motive verbalement par des phrases d'encouragement.

L'initiative : par exemple, j'ai organisé à Paris 1 une table ronde sur proposition d'un collègue. Je l'ai aidé à l'organiser et j'ai animé cette table ronde. J'ai réussi à faire accepter à la hiérarchie du Département de science politique que c'était une bonne initiative. Depuis, chaque année, un groupe d'étudiants organise un séminaire de ce type.

La conscience professionnelle : par exemple lorsque j'ai eu une autre proposition plus intéressante que mon poste à l'Ecole Progress Santé, je l'ai refusée pour pouvoir continuer de travailler auprès des élèves de Progress. Je m'étais engagée, auprès du directeur, à mener les élèves jusqu'au BTS de juin 2009.

Qu'est-ce qu'une thèse et pourquoi j'ai fait une thèse : montrer ici adéquation entre compétences et attentes de l'employeur

J'ai fait une thèse parce que j'avais beaucoup d'intérêt pour la recherche.

J'avais la possibilité de faire des recherches sur un domaine qui intéressait l'entreprise et les particuliers, il s'agit du développement des biotechnologies

C'est un domaine nouveau qui demande des investigations pour savoir comment créer un cadre législatif pour l'entreprise, pour que l'entreprise puisse développer un certain nombre de médicaments.

Donc j'ai d'abord cherché des financements pour financer cette thèse. J'ai commencé par un travail de secrétariat au sein de mon Ecole Doctorale pour pouvoir mener ma recherche sur les biotechnologies, tout en restant dans le monde académique de la recherche

Les enjeux de ma thèse :

Au terme de mes recherches, j'ai proposé un état des lieux des acteurs, de la législation et des problèmes éthiques qui se posent avec les biotechnologies c'est-à-dire les problèmes sociaux qui se posent pour pouvoir faire évoluer le cadre législatif pour le développement de technologies innovantes.

Les plus du docteur pour l'entreprise : être plus personnelle

Je me caractérise par ma capacité à m'adapter, à adapter également les compétences que j'ai acquises sur le terrain, pendant ma thèse. J'ai beaucoup appris au contact de mes différents collègues.

Je suis toujours sur le qui vive, en train de faire un énorme travail de veille dans le domaine qui m'intéresse pour pouvoir interagir avec les personnes qui sont également impliquées.

Je me suis spécialisée sur les questions des relations aux usagers d'un système de santé mais d'autres champs m'intéressent aussi comme celui de la culture.

Je sais faire des recherches sur les exigences législatives dans un domaine. Je fais également des recherches sur les acteurs.

Au cours de mon travail de thèse, j'ai rencontré de nombreux acteurs dans le domaine des biotechnologies et de la bioéthique. J'ai réalisé des entretiens. Je les ai retranscrits. J'ai écrit des articles pour restituer les données importantes qui pouvaient intéresser le monde médical ou politique.

J'ai aussi des compétences administratives et managériales qui consistent par exemple à l'époque où je travaillais pour l'Ecole Doctorale, à chercher des financements pour ma thèse. J'ai fini par obtenir une bourse de 3^{ème} cycle de la Fondation CETELEM qui m'a permis de mener de nouveaux entretiens et d'obtenir un poste d'Attaché Temporaire d'Enseignement à Bordeaux 4. J'ai eu le poste et j'ai pu enseigner pendant un an, tout en continuant mes recherches.

L'impact des actes de pensée sur la mise en perspective de l'expérience doctorale est perceptible dans la structure des grandes rubriques que ces deux docteurs utilisent pour reconstruire leur présentation de cette expérience vitale de leur parcours (Annexe 3.2). Nous avons par exemple les intitulées suivantes :

- « qu'est-ce qu'une thèse et pourquoi j'ai fait une thèse : montrer ici l'adéquation entre mes compétences et les attentes de l'employeur ».
- « présentation de la thèse en 5 minutes :
 - o intérêt, enjeux
 - o résultats
 - o application et transférabilité.
- « l'intérêt de l'entreprise d'engager quelqu'un comme moi ».
- « apport à l'entreprise : montrer ici son esprit d'initiative, son dynamisme ».

- « mes points forts, les plus du docteur pour l'entreprise : être plus personnelle ».

Nous observons effectivement dans les contenus développés, une meilleure présentation de cette expérience avec des arguments mieux ciblés et étayés par des exemples d'application concrets pouvant intéresser l'entreprise : le domaine de la cancérologie, des drogues d'abus et la dépression pour M. G ; Melle L montre le caractère novateur de ses recherches pour la définition de cadres législatifs pouvant favoriser le développement de technologies innovantes mais respectueuses de certaines normes bioéthiques, notamment dans le domaine des produits pharmaceutiques (médicaments).

8.4.4.2.3 Mise en perspective des anticipations de soi

L'exercice de l'instruction au sosie est perçu par ces docteurs comme une aide à une meilleure connaissance de leurs compétences et l'impulsion à trouver dans l'environnement socioéconomique les moyens de les valoriser. Le « processus d'auto-attention » pour utiliser le vocabulaire de Lemoine (Lemoine, 2007) favorisé par l'exercice, les amène à prendre conscience et même à s'émerveiller de l'originalité de leurs réalisations et de la valeur ajoutée de leur expérience pour le secteur privé. Cette prise de conscience améliore leurs représentations d'eux-mêmes et de leurs compétences et les incite à devenir plus acteur de leur propre reconstruction dans cette nouvelle perspective. Le commentaire suivant exprime bien cette dynamique : *« en réécoutant ça... je me dis que c'est quand même un domaine pionnier les biotechnologies et ça mériterait d'être plus fouillé, de continuer dans cette voie parce que c'est un peu ça mon originalité en plus... et on a envie de dire à cette personne... vas-y ! Mets les bouchés doubles ! ».*

Cette augmentation de leur "pouvoir d'agir" se traduit dans leurs commentaires par l'élaboration de stratégies pour une meilleure valorisation des compétences acquises pendant le doctorat : *« pourquoi j'ai fait cette thèse ? Il faut que ce soit clair, que je trouve une ou deux idées que je présente clairement, alors ça peut être le contexte de l'époque, et puis mon intérêt et finalement les résultats, quelque chose comme ça... Ensuite le plus pour l'entreprise... là énumérer les compétences : j'étais dans telle situation de travail, j'ai pu... voilà les résultats que j'ai obtenu... 2, 3... ».* Ces stratégies se concrétisent par la construction de plans d'actions pour explorer le marché de l'emploi, améliorer son niveau d'information, identifier de nouvelles pistes professionnelles, mieux connaître les attentes des recruteurs etc. Les points suivants illustrent ce qu'ils déclarent à ce sujet :

- « il incite également à aller sur Internet pour trouver par soi-même des fiches pratiques qui fournissent des informations sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire lors d'un entretien. Cet exercice a donc un rôle de déclencheur » ;
- « après ça effectivement, je suis retournée sur d'autres sites et je vois tout de suite. J'ai l'impression d'avoir un peu plus conscience des attentes, de la formation, de l'information qu'on attend... » ;
- « j'ai l'impression d'être enfin en recherche d'emploi en fait. Je lis autrement les offres d'emploi maintenant ».

Nous observons cette action stimulante de l'instruction au sosie, essentiellement dans l'analyse des structures dialogiques intra-individuelle (Je-Je) et l'extériorisation de ce dialogue par l'instruction au sosie (Je-Tu/sosie). Les actes de pensée y sont marqués par : la prise de conscience, la restructuration, la mise en perspectives futures.

Nous avons choisi trois séquences pour illustrer l'impact de ces actes de pensée.

Gestion de conflits :			
67.G : « Il faut travailler sur ce point là, je ne sais pas... »			
67.G. [Il faut travailler sur ce point là, je ne sais pas...]	Blocage face à la question sur les raisons de sa candidature : "Je"(prends conscience de... et invite) - "Je"(à travailler ce point) - "Il/elle"(Connaissance de l'entreprise : Sanofi-Aventis)	Intimation Refus d'assertion	Prise de conscience Mise en perspectives

Dans cette séquence, le jeune docteur prend conscience de son manque d'information sur le monde de l'entreprise (en l'occurrence Sanofi-Aventis) et de la nécessiter d'y remédier : « *il faut travailler ce point* ». Il va effectivement le "travailler" au moment de la reconstruction qu'il a fait de l'entretien (Annexe 4) :

« type de poste inconnu à Sanofi-Aventis. Pourquoi Sanofi ? Car c'est la première entreprise pharmaceutique française [...] le public manque de moyens financiers, conditions de travail meilleures...Production de brevets en neurosciences de Sanofi est supérieure à la majorité des autres entreprises (Merck, Servier, Roche, etc.) ».

Son blocage face à la question : « pourquoi une candidature chez Sanofi-Aventis ? » a généré chez lui une certaine prise de conscience. Le fait de ne pas pouvoir mettre des mots sur les raisons de son choix l'oblige à revenir sur le sens et la structure de l'action qu'il compte entreprendre. Il passe ainsi de l'action (à entreprendre : déposer sa candidature chez Sanofi-Aventis) à une réinvention en imagination de cette action qu'il va exprimer avec des mots (transformer en langage). C'est ce processus de mise en mots qui provoque la prise de conscience et l'élaboration de stratégies d'action. Ces processus sont à l'origine de l'effet déclencheur dont parlent ces docteurs dans leur auto-analyse. En effet, Vygotski montre dans ses travaux que la prise de conscience est source de développement d'un dialogue intérieur qui est le moteur de l'interaction de l'individu avec son contexte extérieur et intérieur et qui est aussi la source de la restructuration cognitive. (Vygotski, 1997, p. 303).

<p>Enjeux socioéconomiques de la thèse :</p> <p><i>21.G : « ... économique, je peux pas dire mais sur le plan de la science ... la protéine sur laquelle j'ai réalisé mes études est activée dans le cancer aussi... je pense que ça a d'énormes répercussions... dans la cancérologie dans des modèles de dépression parce que la protéine sur laquelle j'ai fait ma thèse est aussi activée dans la dépression et apparemment ça a l'air de marcher dans des modèles de dépression... encore une fois je n'ai pas réalisé ce peptide hein... j'ai juste caractérisé... i.e., j'ai mis au point des conditions sur des cultures de neurones pour le faire marcher et in vivo aussi... j'ai fait qu'une caractérisation moléculaire... »</i></p>			
<p>21.G. [... économique, je peux pas dire mais sur le plan de la science ... la protéine sur laquelle j'ai réalisé mes études est activée dans le cancer aussi...]</p>	<p>"Je" (réfléchit sur les enjeux socioéconomique et scientifique de sa thèse) - "Il/elle" (Thèse) : "Je" (sais pas) - "Tu"(conseiller) - "Il/elle"(Thèse : enjeux socioéconomiques)</p>	<p>Incertitude</p>	<p>Restructuration</p> <p>Prise de conscience (domaines d'application)</p>
<p>[je pense que ça a d'énormes répercussions... dans la cancérologie... dans des modèles de dépression parce que la protéine sur laquelle j'ai fait ma thèse est aussi activée dans la dépression et apparemment ça a l'air de marcher dans des modèles de dépression...]</p>	<p>"Je" (semble découvrir : il pense savoir que) - "Tu"(conseiller) - "Il/elle"(Thèse, enjeux scientifiques et socioéconomique : cancer, dépression).</p>	<p>Assertion</p>	<p>Mise en perspectives futures</p>
<p>[encore une fois je n'ai pas réalisé ce peptide hein... j'ai juste caractérisé... i.e., j'ai mis au point des conditions sur des cultures de neurones pour le faire</p>	<p>"Je" fait ici un retour en arrière par rapport à sa stratégie marketing très caractéristique de la modestie des docteurs mais qui joue en leur défaveur – il minimise son apport : « j'ai fait</p>	<p>Refus d'assertion</p>	<p>Recul critique/Décentration</p>

marcher et in vivo aussi... j'ai fait qu'une caractérisation moléculaire...]	que »		
--	-------	--	--

Ces séquences illustrent l'analyse et la mise en perspective de l'expérience de la thèse.

Nous observons chez M. G, que la présentation de la thèse n'est plus centrée sur l'activité de recherche scientifique stimulante et passionnante comme il avait tendance à le faire lors du premier entretien (Annexe 1). Le fait de lui permettre de revivre l'expérience de la thèse dans une perspective différente de ses anticipations d'alors (présentation de soi en entretien d'embauche pour un poste dans le privé), provoque une transformation du statut de cette expérience. Effectivement, la transformation de son expérience de thèse en langage pendant l'exercice de l'instruction au sosie a provoqué chez ce jeune docteur, certaines modifications et une réorganisation de cette expérience pendant l'exercice et après l'exercice.

Les reconstructions faites au sujet de l'expérience de la thèse permettent d'illustrer ces transformations (encadrés 5 et 6). Comme souligné dans l'analyse précédente, les deux docteurs entreprennent dans ce travail de reconstruction, une véritable transformation du statut de l'expérience doctorale dans la perspective d'une fonction en entreprise ou dans une structure privée de manière générale.

8.4.4.3 Conclusion de l'approche des processus sous-jacents à la transformation des formes d'anticipation de soi

L'exercice de l'instruction au sosie, les questions ouvertes, les confrontations, le travail d'écriture et de réécoute de soi, etc. proposés dans cette étude, obligent le jeune docteur à adopter une posture d'expert dans l'analyse à sa situation de transition et de reconversion. Il est ainsi amené à "ré-activer" à "re-traiter" et à "reconstruire" ses représentations précédemment construites.

La conversation avec le sosie se construit dans une dynamique intra-inter-supra individuelle permanente. Ce qui se traduit dans les discours par des dialogues intérieurs extériorisés où *Je* (sujet) parle à un *Tu* qui change en permanence de statut (sujet, autrui, sosie, etc.) au sujet d'un objet qui, lui aussi change en permanence (autrui, environnement

socioéconomique, sujet objectivé, etc.). Ce processus dialogique réflexif oblige le jeune docteur à prendre de la distance par rapport à soi-même. Cette distanciation lui permet de porter un autre regard sur son expérience. Il rentre ainsi dans un processus qui développe sa capacité d'analyse et de recul critique vis-à-vis de lui-même et de l'ensemble de ses expériences. Ce processus pourrait être comparé à un effet miroir :

- la décentration de l'individu de son expérience vécue et de sa conception de cette expérience attire son attention sur de nouveaux aspects ;
- l'intériorisation de ce nouveau regard sur soi produit de nouvelles organisations cognitives.

Il y a un processus conjoint d'invalidation et de transformation des expériences passées qui nécessite de les "problématiser", de "re-penser" les articulations entre ces différentes expériences, "déconstruire", transformer et restructurer différemment ces expériences en inventant de nouveaux modes de rapports à soi, à autrui, à son environnement. C'est cette mise en mouvement suscitée par les différents exercices, particulièrement l'instruction au sosie, qui est à l'origine de la transformation des formes d'anticipation de soi et de la mise en perspective de l'expérience du doctorat.

Grâce à l'exercice de l'instruction au sosie, l'expérience du doctorat est déplacée dans un autre contexte, celui de la préparation d'un entretien d'embauche pour un emploi dans le secteur privé. Le travail d'identification des acquis de la thèse dans un contexte nouveau constitue en soi un premier niveau de transformation de cette expérience. Elle est transformée en objet de pensée. Comme le souligne Clot (2003), « c'est parce que l'expérience vécue devient moyen dans un contexte nouveau qu'elle montre ce qu'elle est » (p. 191). Ainsi, pour ces jeunes docteurs, l'expérience de la thèse devient un objet de pensée. De ce fait, les connaissances liées au vécu de la thèse changent de statut. Elles deviennent une nouvelle activité adressée au sosie et par delà, au recruteur du secteur privé. Ainsi, l'expertise scientifique souvent perçue par le jeune docteur comme un acquis essentiellement théorique, se transforme en véritable expérience de gestion de projet. Les compétences acquises pendant cette expérience sont valorisées dans cette perspective.

L'exercice de présentation de soi par l'instruction au sosie, confronte le jeune docteur à un certain nombre de problèmes à résoudre :

- il doit arriver à faire un inventaire des acquis de la thèse et de toutes ses expériences mais sans être exhaustif dans sa présentation : il doit faire un tri, une sélection des expériences les plus significatives en fonction de la cible (en l'occurrence l'offre de poste choisie pour l'exercice) ;
- il doit adapter son vocabulaire : passer d'une expression de type académique au langage de l'entreprise ou du monde socioéconomique de façon générale. Il doit en somme faire l'expérience du passage d'une représentation du vécu de la thèse comme une activité de recherche, à la thèse comme expérience de gestion de projet. Ainsi, en essayant de faire correspondre son expérience de recherche aux exigences du marché de l'emploi privé, avec notamment l'utilisation d'un vocabulaire adéquat, le jeune docteur se découvre "sous de nouveaux jours". Cette mise en perspective de son expérience vécue lui permet de percevoir de nouvelles possibilités d'action ;
- l'instruction au sosie oblige le jeune docteur à prendre de la distance par rapport à son expérience, à se l'approprier et à l'exprimer autrement, notamment, de façon adaptée aux attentes présumées du recruteur ;
- cet exercice crée chez le jeune docteur une mise en tension face au risque de ne pas se faire comprendre. Ainsi, dans l'interaction avec le sosie, il met en œuvre une activité d'influence de son interlocuteur, pour l'amener à penser, agir, sentir comme lui. Il s'approprie les questionnements de son interlocuteur pour se re-présenter son expérience. Il devient ainsi metteur en récit et lecteur de lui-même. Il se réécrit dans une autre perspective. Le langage joue un rôle essentiel dans ce processus de transformation dans la mesure où la parole est ici considérée comme un moyen d'action. Sous l'action de la parole, il y a une révélation de la pensée qui se réorganise, se modifie.

La réflexivité dialogique suscite des processus "métacognitifs" qui amènent l'individu à construire de nouvelles connaissances. Ces processus se traduisent par une décentration, une observation de soi comme de l'extérieur rendu possible par une mise en mots, une "symbolisation", une production de soi dans ces mots. Le langage, considéré comme cette mise en mots de soi, joue un rôle important dans ce processus. C'est par le langage que l'individu peut devenir un objet de connaissance pour lui-même. Molinié (2006) précise à ce sujet que le langage constitue pour l'individu « un miroir de sa propre activité et de ses

propres transformations [...] étaye un développement du sujet qui est multidimensionnel : bien sur cognitif, mais aussi affectif, imaginaire et identitaire » (p. 10).

Ce processus de décentration rendu possible grâce au langage permet à l'individu de prendre conscience de certains traits constitutifs de ses formes identitaires en les disant. Le fait de les exprimer avec des mots, lui permet de faire apparaître des liens qui révèlent les processus sous-jacents induits par cette exploration de soi. C'est ainsi qu'il arrive à se mettre en perspective, à augmenter son "pouvoir d'agir", en somme, à se maintenir dans un processus d'interprétation continue de soi qui donne sens à son parcours de vie, à son existence.

Conclusion

Au cours de cette étude, nous avons essayé de mettre en évidence, à travers l'analyse de la situation des docteurs en reconversion vers le secteur privé, la double exigence théorique et pratique de l'approche des problématiques liées aux transformations identitaires auxquelles les individus sont confrontés dans la construction de leurs parcours de vie. Nous souhaitons ainsi apporter une contribution aux nouvelles orientations des questionnements scientifiques relatifs à la construction de soi au 21^e siècle. Le second aspect de cette étude découle du premier. Il consiste à engager une réflexion sur les implications méthodologiques et pratiques de ces nouvelles orientations théoriques, en vue de construire des dispositifs de conseil ainsi que des démarches de recherche qui tiennent compte de la complexité et de la pluralité des réalités subjectives.

Notre orientation épistémologique dans le cadre de cette recherche écarte donc le principe de l'opposition entre la pratique et la théorie. Celles-ci se nourrissent mutuellement tout au long de l'étude. Ce travail de recherche est guidé par le modèle théorique des Formes Identitaires Subjectives (FIS). Nous avons retenu de ce modèle certaines caractéristiques des formes d'anticipation de soi dont nous avons essayé d'analyser les variations dans des situations de pratiques de conseil elles-mêmes modelées sur le principe de la double réflexivité développé dans cette théorie.

Les résultats de l'étude nous ont permis d'observer les limites des « compétences » des docteurs « pour s'orienter » vers le secteur privé et d'identifier les facteurs pouvant les aider à développer leur « pouvoir d'agir » dans l'élaboration de leur reconversion vers ce secteur. L'analyse approfondie de la situation de deux jeunes docteurs en reconversion nous a notamment permis de souligner l'obstacle majeur à la reconversion vers le secteur privé, à savoir, la difficulté à s'extraire des anticipations académiques. Nous avons également pu observer la manière dont les processus de réflexivité dialogique peuvent aider ces jeunes à prendre de la distance, à se décentrer et à observer comme de l'extérieur les représentations de soi présentes, passées ou anticipées. Celles qu'ils ont d'eux-mêmes, du docteur qu'ils sont et du professionnel qu'ils rêvent d'être ou qu'ils rejettent. Nous avons ainsi constaté que l'expérience du doctorat produit un mode de structuration de soi, de ses anticipations professionnelles qui obéissent à des critères propres à la culture scientifique et à l'univers doctoral. Ce qui confirme notre première hypothèse. L'expérience de la thèse qui occupe une place centrale chez ces jeunes docteurs engendre des mises en perspective

professionnelle de soi fortement ancrées dans le monde universitaire : l'enseignement et la recherche ou la recherche publique. Cet ancrage est marqué par une certaine ambivalence : attrait/rejet qui renvoie au principe de la « réflexivité duelle » : l'identification de soi à une personne, un idéal, considéré comme un modèle ou le rejet des modèles qui sont à l'opposé de ce que l'on souhaiterait être, ceci en vue d'une stabilisation de soi.

Nos résultats nous montrent par ailleurs que cette tendance à la stabilisation est fortement bousculée par la nécessité d'une mise en perspective des réalités multiples et complexes de l'individu. Ce qui nous rappelle les principes de la « réflexivité trinitaire » du modèle des FIS. Ainsi, chez les jeunes docteurs de l'étude, nous avons pu observer que la réflexivité dialogique intra et interindividuelle transforme l'expérience vécue en processus de production de sens sur ce vécu et sur sa mise en perspective.

Nous pouvons ainsi affirmer que les processus de réflexivité dialogique mis en œuvre par la pratique de conseil, amènent ces jeunes docteurs à réinterpréter leurs expériences passées et à développer de ce fait, de nouveaux modes de rapports à soi, à autrui et à leur environnement (notamment : de nouveaux sentiments de compétences, de nouvelles généralisations d'observation de soi). Cette découverte de nouvelles manières d'interpréter leurs parcours les aide à construire de nouvelles anticipations relatives à leur avenir professionnel ou à mettre en perspective leurs anticipations actuelles. Ce qui confirme notre deuxième hypothèse.

Nous sommes invités ici à une analyse plus rigoureuse et plus globale du processus de signification qui inclut tout l'univers de l'individu, tout son système de pensée. Ce processus étant conçu comme une quête permanente de soi, un processus infini. Nous pouvons en déduire que le développement des formes identitaires se fait par la capacité de l'individu à s'inscrire en permanence dans de nouveaux univers de signification. Les ressources de ce développement sont la relation à l'autre et le langage. Autrement dit, le dialogue intra et interindividuel. Le déroulement de ce dialogue s'opère par un processus de "signification" de "dé-signification" et de "re-signification" (en référence au processus de personnalisation selon Malrieu) sur la base d'un équilibre entre deux modes de réflexivité : stabilisation de soi - mise en perspective de soi.

Les résultats de cette étude soulèvent néanmoins un certain nombre de questions qui mériteraient d'être approfondies :

- Nous pouvons nous interroger notamment sur les limites du processus de mise en perspective de soi observé dans la reconversion des anticipations professionnelles chez ces jeunes docteurs : jusqu'à quel point sont-ils capables de faire face à cette situation de transition particulière ? Qu'advient-il de ceux qui n'y arrivent pas ? Quelles sont les limites de l'impact des processus dialogiques développés à l'occasion des interactions de conseil sur la transformation des thèmes de vie majeurs si l'on se rapporte aux travaux Savickas ? Quel est l'impact des transformations observées dans la durée (dans la gestion de leur parcours de vie, de leur carrière) ? Arriveront-ils vraiment à maintenir ces acquis perçus et les stratégies activées ?
- Les différences observées entre les deux docteurs dans la mise en perspective de leurs anticipations professionnelles mériteraient également la mise en œuvre d'une étude comparée plus approfondie. En effet, cette observation suscite plusieurs questions qui n'ont pas été traitées dans cette étude : y'aurait-il des processus dialogiques différents qui expliqueraient cette divergence ? Nous pouvons également nous interroger sur l'impact du champ disciplinaire, etc.
- Enfin, il nous semble important d'entreprendre une réflexion approfondie, dans le cadre d'un travail d'équipe, sur les conditions et les possibilités d'une généralisation des résultats de cette étude, sa traduction en modèle d'intervention dans l'accompagnement, notamment celui des docteurs tout au long de leur carrière et par delà, tout au long de leur parcours de vie. C'est dans la suite de cette dernière interrogation que s'inscrit la perspective que nous souhaitons donner à ce travail de recherche : la conception d'une méthode d'intervention en bilan de compétences adaptée à la situation des docteurs en reconversion vers le privé. Les grands axes conceptuels de cette méthode d'intervention seront déterminés par les nouvelles perspectives théoriques de la psychologie de l'orientation.

Savickas et al. (2010) soulignent que l'accompagnement des individus dans la construction de leur vie au 21^e siècle nécessite le développement d'un nouveau paradigme. Ces auteurs proposent cinq présupposés pour redéfinir les modèles et méthodologies de l'accompagnement en orientation (Savickas & al., 2010, p. 18-20) :

- Voir les identités professionnelles comme des configurations changeantes.
- Se focaliser sur les stratégies de coping : aider les individus à « prendre la responsabilité de la construction de leur parcours professionnel et de la formation de leur identité » (Savickas & al., 2010, p. 16).
- Passer du simple conseil relatif à une décision d'orientation à une expertise dans la co-construction de l'accompagnement.
- Se centrer sur les processus de construction des réalités subjectives.
- Modéliser l'évaluation des effets du conseil.

Sur la base de ces présupposés, une mise en perspective de notre étude dans la construction d'un dispositif d'accompagnement en orientation professionnelle, en l'occurrence une méthode d'intervention en bilan de compétences adaptée à la situation des docteurs en reconversion vers le privé, nous engage sur 5 pistes de réflexion.

1) Un modèle d'intervention qui permet à l'individu une investigation multidimensionnelle des différentes facettes de ses réalités avec son propre langage

Nos résultats sur la transformation des formes d'anticipation de soi nous ont permis d'observer que l'identité professionnelle a une configuration changeante. Elle est soumise aux variations des réalités de l'individu. Face à cette vicariance des formes identitaires dans lesquelles l'individu se construit en permanence, l'accompagnement en orientation ne peut s'effectuer dans des conditions contrôlées par des outils standardisés (Savickas & al., 2010, p.16). Nous préconisons par conséquent un modèle d'intervention en bilan de compétences (adapté à la situation des docteurs en reconversion vers le privé), qui favorisent les récits sur soi plutôt que la recherche d'un profil de résultats standardisé.

Nous pourrions ainsi réfléchir à une adaptation des différentes techniques d'entretien utilisées dans cette étude : l'entretien semi-directif sur les anticipations professionnelles de soi, la présentation de soi par l'exercice de l'instruction au sosie, la réécoute de soi et les différents exercices d'écriture, la retranscription, la reconstruction, la rédaction de documents de synthèse, l'auto-analyse etc. Cette réflexion pourrait intégrer également les questionnements scientifiques déjà élaborés notamment sur les intérêts professionnels ainsi

que les outils d'accompagnement déjà utilisés par l'ABG tel que : le NCT, et l'Auto-évaluation des compétences.

Un tel modèle d'intervention permettrait à l'individu d'investiguer avec son propre langage ses thèmes de vie majeurs, ses différents centres d'intérêts, ses différents modes de rapports à soi, à autrui, aux contextes dans lesquels il évolue, "involue", s'anticipe.

2) Un modèle d'intervention centrée sur la solution

Cette étude nous a permis de comprendre l'importance de focaliser l'accompagnement sur les stratégies de « faire face (coping) » (Savickas & al., 2010, p.16). Dans le même ordre d'idées, les principes du constructionisme social nous ont orientés vers l'intérêt d'une intervention centrée sur la solution. Il s'agit de concevoir dans cette perspective, une méthode d'intervention qui stimule chez l'individu, des actes de pensée et de ce fait, contribue au développement de son pouvoir créateur et re-créateur de soi dans un processus d'interprétation continu de soi. Le but étant de lui permettre de s'engager dans un processus d'intégration continu dans ses divers contextes tout au long de sa vie.

Une méthode d'intervention en bilan de compétences (adaptée à la situation des docteurs en reconversion vers le privé) conçue dans cette perspective, la question centrale serait : comment faire face à la transition thèse – emploi dans le privé ? Comment construire sa vie dans ce secteur et par delà, dans la société humaine à laquelle on appartient en tant que docteur ?

3) Un modèle d'intervention basé sur un accompagnement co-construit qui prend en compte l'individu dans sa globalité

Le troisième présupposé, repose sur le principe de la « co-construction et de l'accompagnement des personnes dans une construction holistique de leur vie » (Savickas & al., 2010, p.18). Partant de ces considérations, le modèle d'intervention à concevoir devrait aboutir à une cartographie de l'ensemble du système des formes identitaires du jeune docteur ou du docteur en évolution de carrière.

Dans notre étude, nous avons essayé de montrer l'importance d'une prise en compte de l'individu dans sa globalité. Nous avons ainsi observé, chez les jeunes docteurs de l'étude, la dynamique des différents modes de rapports dans les processus de construction soi et de mise en perspective de soi. Par rapport à la co-construction de l'accompagnement, les conditions de production de nos données ont accordé une place centrale aux docteurs qui ont été amenés à expliciter et interpréter les données pendant et après leur production. Nous avons ainsi essayé d'avoir une meilleure compréhension des processus psychologiques sous-jacents aux transformations de soi observées. Ces processus étant fondamentalement subjectifs, la co-construction et l'auto-analyse nous semblent indispensables à développer.

Il pourrait également s'avérer intéressant d'explorer l'impact de la "plurivocalité" en intégrant le facteur groupe. En effet, le groupe permet une perception différente de la même réalité. Il peut constituer pour les jeunes docteurs un moyen important de prise de conscience et d'identification sur lequel ils pourront s'appuyer pour mieux se connaître, pour découvrir des perspectives qu'ils n'auraient jamais pu imaginer seul. Une dynamique de croisement de points de vue à travers un exercice de type « confrontation croisée » pourrait être une source d'enrichissement et de développement de nouvelles formes de soi aussi bien pour chacun individuellement que pour le groupe.

C'est à ces conditions que le modèle d'intervention à développer pourrait aider au mieux les jeunes docteurs à trouver par eux-mêmes les solutions les plus viables et à gérer leur variation face aux différentes situations dans leur parcours de vie.

4) Un modèle d'intervention qui met en œuvre l'expertise du sujet dans son processus de développement

« Se centrer sur les processus de construction (et de reconstruction) toujours en cours, par les personnes, de leurs multiples réalités subjectives » (Savickas & al., 2010, p.18), constitue les préconisations du quatrième présupposé. Dans cette perspective, notre modèle d'intervention en bilan de compétences (adapté à la situation des docteurs en reconversion vers le privé), devrait leur permettre de repérer la structure des anticipations de soi en rapport avec leurs différents modes de rapports. Cela suppose la construction d'outils qui favorisent le développement des actes de pensée, la métacognition etc. Pour ce faire, les interventions devraient reposer sur des exercices qui mettent en œuvre des processus de

réflexivité dialogique trinitaire intra et interindividuels. Nous avons observé dans notre étude que l'exercice de l'instruction au sosie constitue un moteur d'activation de ces processus qui sont à l'origine d'une mise en perspective de soi, permettant très vraisemblablement une augmentation du "pouvoir d'agir". Les principes de cet exercice sont donc à retenir pour la conception d'un modèle d'intervention qui met en œuvre l'expertise du sujet et son processus de développement dans le déroulement de la pratique du conseil.

5) Un modèle d'intervention qui favorise une évaluation subjective et objective de ses effets

Le cinquième présupposé, requiert une modélisation de l'évaluation des effets du conseil en orientation : il s'agit de passer « de la description aux modélisations ».

Dans notre étude, nous avons pu observer l'intérêt de l'auto-analyse et son impact positif sur les sujets. Nous avons également pu expérimenter des outils d'analyse qui permettent de préserver une certaine "objectivité" de l'analyste tout en respectant la portée subjective des données analysées : l'analyse textuelle par la méthode Alceste, l'auto-analyse par les sujets de l'impact des actes de pensée, les exercices de reconstruction, l'analyse du CV etc.

Toutes ces réflexions nous ouvrent un large chantier pour améliorer, développer et mettre en perspective les recherches entreprises dans le cadre de cette thèse.

Bibliographie

Ouvrages imprimés

- Bandura A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.C. (2000). *La Flexibilité du travail et de l'emploi*. Paris : Flammarion.
- Baty-Sorel, F., & Deloffre-Vye, F. (2009). *Projet professionnel et doctorat, un duo gagnant*. Paris : Eyrolles.
- Baubion-Broye, A. (Ed.) (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint-Agne : Eres.
- Baugent, L. (2002). *Métamorphoses identitaires*. Bruxelles : PIE - Peter Lang.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, 1*. Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale, 2*. Paris : Gallimard.
- Bernicot, J., Caron-Pargue, J., & Trognon A. (1997). *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Bideaud, J. Houdé, O., & Pédinielli J.-L. (2004). *L'homme en développement*. Paris : PUF.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working : A new perspective for career development, counselling, and public policy*. Londre : Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Bonnewitz, P. (1997). *Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu*. Paris : PUF.
- Bowlby J. (1978). *Attachement et perte*. Paris : PUF.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss : Separation (vol. II)*. New York : Guilford Press.
- Bronckart, J.-P. (1977). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Genève : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*. Wavre : Pierre Mardaga.
- Bujold, C., & Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière ; Théories et recherches (2^{ème} édition)*. Montréal & Paris : Gaëtan Morin.

Carré, P., & Caspar, P. (dir.) (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.

Carrias, B. (2009). *Recrutez des docteurs pour booster votre entreprise*. Paris : Eyrolles.

Charlot, B. (Ed.) (1999). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris : PUF.

Chauviré, C. (1995). *Peirce et la signification : introduction à la logique du vague*. Paris : PUF.

Clot, Y. (Ed.) (1999/2002). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.

Colapietro, V. M. (1989). *Peirce Approach to the Self. A Semiotic Perspective on Human Subjectivity*. Albany, NY: State University of New York Press.

Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : PUF.

Corcuff, P. (1999). *Les nouvelles sociologies, 128*. Paris : Nathan Université.

Danvers F. (1988). *Le conseil en orientation en France*. Paris, EAP.

Deledalle, G. (1980). Avertissement aux lecteurs de Peirce. *Langages*, 14, 58, 25-27.

Deledalle, G. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.

Deledalle, G. (1990). *Lire Peirce aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck. Paris : Editions Universitaires.

Delruelle, E. (2006). *Métamorphose du sujet : éthique philosophique de Socrate à Foucault*. Bruxelles : De boeck.

Desroche, H. (1990). *Apprentissage 3 : Entreprendre d'apprendre*. Paris : Ed. Ouvrières.

Dubar, C. (1991). *Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin, 3 éd., 2000.

Folkman, S., & Lazarus, R. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.

Gergen, G. K. (2001). *Le constructionisme social : une introduction*. Lonay : Delachaux et Nestlé.

Gergen, G. K. (2005). *Construire la réalité : un nouvel avenir pour la psychothérapie*. Paris : Seuil.

Gilly, M., Roux, J.-P., & Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice : an approach to a general theory*. New York : Columbia university Press.
- Giret, J.-F., & Calmand, J. (2009). *Rapport final sur l'insertion des docteurs issus de la génération 2004*. Marseille : CERREQ.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clés*. Paris : Dunod.
- Hetzel, P. (2006). *De l'université à l'emploi*. Paris : La documentation française.
- Kerbrat-Orecchioni (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les Interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Kroger, J. (2007). *Identity development : adolescence through adulthood*. California : Sage Publications.
- Le Boterf, G. (2006). *Professionaliser : Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Eyrolles.
- Lecomte C., & Tremblay L. (1987). *Entrevue d'évaluation en counselling d'emploi*. Montréal : Institut de Recherches Psychologiques.
- Lemoine, C. (1994). *Connaissance d'autrui, enjeu psycho-social*. Publication Université Rouen Havre.
- Lemoine, C. (2005). *Se former au bilan de Compétences*. Paris : Dunod.
- Lévy-Leboyer, C. (1993). *Le Bilan De Compétences*. Paris : Editions D'organisation.
- Mangueneau, P. & Charaudeau, P. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dire autobiographiques*. Ramonville Sainte-Agne : Erès.
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité, soi et le groupe*. Paris : Dunod.
- Martin, O. (2007). *L'analyse des données quantitatives*. Paris : Armand Colin.
- Molinié, M., & Bishop, M.-F. (2006). *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : CRTF.

- Nishida K. (2003). *L'éveil à soi*. Paris : CNRS Editions.
- Palmade J. (éd.) (2003). *L'incertitude comme norme : identité et parcours professionnel*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Poitou, J. P. (1974). *La dissonance cognitive*. Paris : A. Colin.
- Pourmir, I. (2000). *Jeune chercheur : Souffrance identitaire et désarroi social*. Paris : L'Harmattan.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered Therapy*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Rossi, J.-P. (1991). *La recherche en psychologie*. Paris : Dunod.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transitions*. Linking practice with theory. New York : Springer.
- Serbat, G., Taillardat, J. & Lazard, G. (1984). *Emile Benveniste aujourd'hui*. Leuven : Peeters Publishers.
- Tiercelin, C. (1993a.). *C. S. Peirce et le pragmatisme*. Paris : PUF.
- Tiercelin, C. (1993b). *La pensée-signe : études sur C.S. Peirce*. Nîmes : Editions Jacqueline Chambon.
- Tourette-Turgis C. (1996). *Le counseling*. Paris : PUF.
- Trognon, A., Dausendschön-Gay, U., Krafft, U. & Riboni, C. (1994). *La construction interactive du quotidien*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Vygotski, L. S. (Auteur), Sève F. (Introduction), Clot, Y. (Préface), (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Zech, E. (2006). *La psychologie du deuil : impact et processus d'adaptation au décès d'un proche*. Sprimont, Belgique : Mardaga.

Chapitre dans un ouvrage imprimé

- Benveniste, E. (1956). La nature des pronoms. In, E. Benveniste (1966) *Problèmes de linguistique générale, 1* (pp. 251-257). Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1967). La forme et le sens dans le langage. In, E. Benveniste (1974) *Problèmes de linguistique générale, 2* (pp. 215-238). Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1969). Sémiologie de la langue. In, E. Benveniste (1974) *Problèmes de linguistique générale, 2* (pp. 43-66). Paris : Gallimard.

Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J. Friedrich, J. M. Baudoïn, (Eds). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, 255-277.

Codol, J. P. (1980). La quête de la similitude et de la différenciation sociale. In P. Tap (Sous la dir. de), *identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat.

DeFillippi, R.J., & Arthur, M.B. (1996). Boundaryless contexts and careers : a competency-based perspective. In M. B. Arthur and D. M. Rousseau (Eds.), *The Boundaryless Career* (pp. 116-131). Oxford : Oxford University Press.

Dubar, C. (2007). Qualification. In J. Guichard & M. Huteau (dir.), *Orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clefs* (pp. 351-357). Paris : Dunod.

François, P. H. (2007). Orientation, vie professionnelle et conseil individuel. In J. L. Bernaud, C. Lemoine, *Traité de psychologie du travail et des organisations* (pp. 15-99). Paris : Dunod.

François, P. H., Langelier, B. (2000). L'agentivité comme « variable de sortie » du bilan. Communication au 10^{ème} Congrès AIPTLF, Bordeaux 24-27 Août 1998. In B. Gangloff, *Les compétences professionnelles. Descriptif, mesure et développement* (pp. 175-187). Paris : L'Harmattan.

Minsky, M. (1977). A framework for representing knowledge. In P. H. Winston (Ed.), *The psychology of computer vision* (pp. 211-277). New York : McGraw-Hill.

Savikas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (ed.). *Career development and counseling : putting Theory and research to work* (pp.42-70). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.

Travaux universitaires

De Leener, P. (2004). *Prise de conscience, activité et développement, le métier d'agent du développement local en Afrique de l'Ouest*. Thèse de doctorat non publiée, CNAM, Paris.

Demouge, N. (2006). *L'Orientation des adultes et la carrière professionnelle : Analyse d'entretiens biographiques d'adultes entrant en formation continue à l'Université*. Thèse de doctorat non publiée, CNAM, Paris.

Doublet, M. H., (2006). *Etude des interactions conseiller/bénéficiaire dans le bilan de compétences*. Thèse de doctorat non publiée, CNAM, Paris.

Ghanem, T. (2007). *Organisation et conditions de la formation des doctorants dans le cadre de l'université française*. Thèse de doctorat non publiée, IREDU, Université de Bourgogne.

Pouyaud, J. (2008). *Transitions, Construction de soi et Développement Vocationnel : l'exemple des collégiens s'orientant en lycée professionnel*. Thèse de doctorat non publiée, CNAM, Paris.

Articles de périodiques imprimés

- Achard, P. (1995). Formation discursive, dialogisme et sociologie. *Langage*, 117, 82-95
- Acquier, S., Blanchard, S., Guillon, V., Ospital, N., Pellet, F., Pierson, E., & Pietrzyck, C. (2000). Pratiques professionnelles de conseillers d'orientation-psychologues et courants du conseil. *Questions d'Orientation*, 63, 51-75.
- Benveniste, E. (1946). Structure des relations de personne dans le verbe. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 43.
- Benveniste, E. (1958). De la subjectivité dans la langue. *Journal de psychologie*, juillet-septembre.
- Benveniste, E. (1967). *La forme et le sens dans le langage*. Communication présentée au XIII^e congrès *Le Langage, Société de Philosophie de langue française*, Neuchâtel, Suisse.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 17, 12-18.
- Blanchard, S., Cartier, J.-P., Guillon, V., & Sontag, J.-C (2001). Une analyse de récits des pratiques de conseillers d'orientation-psychologues : méthode et résultats. In J. Guichard, V. Guillon et V. Lowit (Eds.), *Actes du Colloque International « Éduquer en Orientation : enjeux et perspectives »*, Paris, 24-26 mai 2000 (pp. 404-411). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, HS.
- Borras I, Legay A, Romani C. (2008). Les choix d'orientation face à l'emploi. *CEREQ-BREF*, 258.
- Bournova, K., & Kapsambelis, V. (2005). Argument. *Revue française de psychanalyse*, 69, 669-674.
- Bowlby, J. (1944). Forty-four juvenile thieves : their characters and home life. *International Journal of Psycho-Analysis* 25, 19-52.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis* 39, 350-373.
- Brassac, C. (1992). Analyse de conversations et théorie des actes de langage. *Cahiers de linguistique française*, 13, 62-75.
- Bronckart, J.-P. (2007). L'activité langagière, la langue et le signe, comme organisateurs du développement humain. *Langage & Société*, 121/122, 56-68.
- Bruzy, C., Burzlaff, W., Marty, R., & Réthoré, J. (1980). La sémiotique phanérosopique de Charles S. Peirce. *Langages*, 14, 58, 29-59.

Bubar, C. (2007). Les sociologues face au langage et à l'individu. *Langage & Société*, 121/122, 28-43.

Burger, M. (1994). (Dé)construction de l'identité dans l'interaction verbale : aspects de la réussite énonciative de l'identité. *Cahiers de linguistique française*, 15, 249-274.

Calmand, J., & Hallier, P. (2008). Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active *CEREQ Bref*, 253.

Cascino, N., & Le Blanc, A. (1993). Diversité des modes de réaction au chômage et impact psychologique de la perte d'emploi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22, 4, 409-424.

Clot, Y., Diallo D. M. (2003). L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 2, 203-217.

Clot, Y., Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 2, 183-201.

Codol, J. P. (1969). Note terminologique sur l'emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs en psychologie sociale. *Bulletin de Psychologie*, 23, 63-71.

Codol, J. P. (1975). On the so-called "superior conformity of the self" : twenty experimental investigations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 457-501.

Codol, J. P. (1989). Vingt ans de cognition sociale. *Bulletin de Psychologie*. 42, 390, 472-491.

Côté, J. (1996). Sociological perspectives on identity formation : the culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19, 417-428.

Côté, J. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20, 577-597.

De Peretti, A. (2004). La dépendance, obstacle de la relation à soi et à autrui, selon Carl Rogers. *Carriérologie*, 9, 3.

Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 35-42.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33, 505-530.

Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures. *L'orientation scolaire et professionnelle* 19, 2, 111-127

Dumora, B. & Lannegrand, L. (1996). Les mécanismes implicites dans la décision en orientation. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 30, 37-57

Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : sa pertinence et ses limites. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 119-136.

Dumora, B. & Boy, T. (2008). Les perspectives constructiviste et constructionnistes de l'identité (1^{re} partie et 2^{ème} partie). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 347-386.

Dupray, A. (2000). Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 261-289.

Eco, U. (1980). Peirce et la sémantique contemporaine. *Langages*, 14, 58, 75-91.

Eraly, A. (2007). Quand la description devient l'explication. L'intervention à l'épreuve du constructionnisme social. *Psychologie du travail et des organisations*, 13, 4, 39-51.

François, P. H. (1998). Bilan de compétence et motivation : pour l'utilisation de la théorie expectation/valence en bilan, perspectives d'applications et de recherches. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 275-282.

François, P. H., Botteman, A. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : application, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie 3-4*, 8, 519-544.

Gaudron, J. P., Bernaud, J. L., & Lemoine C. (2001a). Evaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de compétences. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30,4, 485-510.

Gaudron, J. P., Cayasse, N., Capdevielle, V. (2001b). Bilan de compétences : réduire ou produire de l'incertitude ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 1, 87-108.

Gaudron, J. P., & Croity-Belz (2005). Bilan de compétences (BC) : états des recherches sur les processus psychologiques en jeu. *Psychologie du travail et des organisations*, 11, 2, 101-114

Gautier, P. (1998). Le devenir des docteurs formés sous convention Cifre. *Jeunes Docteurs*, 59.

Germe, J.-F. (2002). Orientation professionnelle, formation et emploi : se préparer à une profession ou s'adapter au marché du travail. *Revue européenne formation professionnelle*, 26.

Giret, J.-F. (2005). De la thèse à l'emploi les débuts professionnels des jeunes titulaires d'un doctorat. *CEREQ-BREF*, 220.

Guichard, J. (1999). Comment démocratiser la transition lycée - enseignement supérieur ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 595-625.

Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 181-212.

Guichard, J., Guillon, V. & Lowit, V. (Eds.), (2000). Actes du Colloque International éduquer en orientation : enjeux et perspectives, Paris, 24-26 mai 2000. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, HS, 404-411.

Guichard, J. (2002). Problématique et finalité du conseil en orientation. *Revue Européenne Formation Professionnelle*, 26, 5-20.

Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (*life designing counseling*) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 3 .

Guichard, J. (2010). Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ? *Questions d'Orientation*, 4, (sous presse).

Guichard, J., Devos, P., Bernard, H., Chevalier, G., Devaux, M., Faure, A., Jellab, M., & Vanesse, V. (1994). Habitus culturel et représentation des professions. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 379-464.

Guichard, J., Guillon, V., & Lowit, V. (Eds.) (2001). Actes du colloque international Éduquer en orientation : enjeux et perspectives , Inetop-Cnam, Paris, 24-26 mai 2000. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, HS.

Hill, C.E., & Corbett, M.M. (1993/1996). La recherche sur les processus et l'efficacité de la relation d'aide en psychologie du conseil. Histoire et perspectives. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 2, 217-265.

Kalaga, W. H. (1995). Subjectivity and interpretation. *Semiosis*, 20, 33-65.

Lamarche, L. (2003). L'accompagnement dans l'insertion socioprofessionnelle, une relation qui aide. *Carriérologie*, 9, 1.

Le Boterf, G. (1997). Pour une définition rigoureuse de la compétence. *Le monde*, 2 juillet.

Lecomte, C. et Guillon, V. (2000). Counselling personnel, counselling de carrière et psychothérapie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 117-140.

Lemoine, C. (1986). Autoemprise analytique et transformation de soi. *Bulletin de psychologie*, 39, 374, 197-203.

Lemoine, C. (2007). De la question à l'autoquestionnement : questionner, source d'emprise et d'appropriation multiple. *Psychologie du travail et des organisations*, 13, 4, 5-24.

Maillard, D., Martinelli, D., Paul, J.-J., & Perret C. (1999). De la compétence universitaire à la qualification professionnelle, l'insertion des docteurs. *CEREQ DT*, 144.

Marty, R.(1980). La théorie des interprétants. In : Bruzy, C., Burzlaff, W., Marty, R., & Réthoré, J. (1980). La sémiotique phanérosopique de Charles S. Peirce. *Langages*, 14, 58, 37-39.

Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier J. (2009). Effectiveness of Career Counseling and the Impact of the Working. *Journal of Career Development*, 36, 183–203.

Matinelli D., Paul, J.-J., & Perret, C. (1998). Emploi public, emploi privé. La difficile conversion des titulaires de thèse. *CEREQ-BREF*, 146.

Mosès, S. (2001). Émile Benveniste et la linguistique du dialogue. *Revue de métaphysique et de morale* 4, 32, 509-525.

Nef, F. (1980). Note sur une argumentation de Peirce (à propos de la valence verbale). *Langages*, 14, 58, 93-101.

Orly-Louis, I. (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue – enjeux et perspectives. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 3, 343-358.

Orly-Louis, I., & Soidet, I. (2003). Coopérer pour co-construire des savoirs : une approche différentielle. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 3, 503-535.

Parlier, M. (2001). En quoi la logique compétence modifie-t-elle les politiques et les pratiques de formation ? *Actualité de la formation permanente*, 170, 39-43.

Piriou, O., & Gadéa, C. (1999). Devenir sociologue. Formations emplois et identités des diplômés en sociologie. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 447-474.

Pralong, J. (1999). Bilans de compétences et analyse de l’activité : quelles compétences ? Quels projets ? *Carriérologie*, 7, 3 et 4, 115-128.

Revuz, C. (1991). Ni thérapeute, ni expert : l’entretien de bilan-orientation à la recherche de sa spécificité. *Education Permanente*, 108, 57-76.

Riverin-Simard D. (1996). Le concept du chaos vocationnel : un pas théorique à l’aube du XXIe siècle ? *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 4, 467-487.

Roques, M., et Pallier, S., (1996). Système des activités et bilan de compétences. *Carriérologie*, 6, 25-35.

Roux, J. P. (2003). Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 3, 475-501.

Savan, D. (1980). La sémiotique de Charles S. Peirce. *Langages*, 14, 58, 9-23.

Savickas, L. M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A. E. M. & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l’orientation au 21e siècle. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39, 1, 5-39.

Schlossberg, N.K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, 85-101.

Sorsana, C. (2003). Comment l'interaction coopérative rend-elle plus savant ? Quelques réflexions concernant les conditions nécessaires au fonctionnement dialogique du conflit sociocognitif. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 3, 437-473.

Tarondeau, J.C. (1999). *La flexibilité dans les entreprises*. Paris : PUF.

Taylor, K. M. & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.

Taylor, K. M. & Popma, J. (1990). An examination of the relationship among Career Decision Making Self-Efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 17-31.

Thibaud, P. (1983). La notion peircéenne d'interprétant. *Dialectica*, 37, 1, 3-33.

Thibaud, P. (1986). La notion peircéenne d'objet d'un signe. *Dialectica*, 40, 1, 19-43.

Trognon, A. (1995). Structures interlocutoires. *Cahiers de linguistique française*, 17, 79-98.

Trognon, A., & Batt, M. (2003). Comment présenter le passage de l'intersubjectif à l'intrasubjectif ? Essai de logique interlocutoire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 3, 399-436.

Trognon, A., & Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de linguistique française*, 13, 76-106.

Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24, 50-61.

Articles de périodiques électroniques

Guichard, J. (2004b). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2004, 33/4, [mis en ligne le 28 septembre 2009]. URL : <http://osp.revues.org/index226.html>

Jean Guichard (2004a). P. Malrieu. La construction du sens dans les dires autobiographiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2004, 33/1, [mis en ligne le 22 octobre 2009]. URL : <http://osp.revues.org/index2270.html>

Calmand, J., Hallier, P. & Epiphane, D. (2008). De l'enseignement supérieur à l'emploi, voies rapides et chemin de traverse. *CEREQ nef*, 43, [en ligne]. URL : <http://www.cereq.fr/cereq/nef43.pdf>

Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs : les raisons d'une « exception française ». *Note de Veille 189* [mis en ligne le 29 juillet 2010]. URL : http://www.strategie.gouv.fr/article.php3?id_article=1230

Communication dans un congrès

Gergen, G. K. Thérapie et médiation en tant que construction sociale : un séminaire avec Kenneth J. Gergen. Lyon, 15, 16 et 17 octobre 1999. <http://www.institutdelafamillegeneve.org/newpage41.htm>

Guichard, J. (2010). Le rôle des théories de la construction de la carrière et de la construction de soi dans l'activité de conception et de construction de sa vie. *Colloque international l'accompagnement à l'orientation tout au long de la vie, Paris, 17-19 Mars 2010*. Paris : INETOP-CNAM.

Sites web consultés

Centre d'analyse stratégique. [12 septembre 2009], URL : <http://www.strategie.gouv.fr/IMG/pdf/Lisbonne-CAS-FRS-27SEPT-FINAL.pdf>

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. [20 octobre 2010], *L'état des lieux de l'emploi scientifique en France. Rapport 2009. l'observatoire de l'emploi scientifique*. URL : http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/93/8/Etat_des_lieux_emploi_scientifique_rapport_2009_136938.pdf

Association Nationale de la Recherche et de la Technologie (ANRT)
Enquête sur le devenir professionnel des anciens doctorants ayant bénéficié du dispositif CIFRE, depuis sa création en 1981. Synthèse des résultats. [1^{er} avril 2009]. http://www.anrt.asso.fr/fr/pdf/resultats_enquete_cifre_2009.pdf

Groupe Interdisciplinaire de Recherche Allemagne France (GIRAF-IFFD)
Enquête GIRAF - Insertion professionnelle des jeunes chercheurs en SHS. [10 novembre 2010]. URL : <http://www.giraf-iffd.ways.org/fr/projets-giraf/enqu%C3%AAte-giraf-insertion-professionnelle-des-jeunes-chercheurs-en-shs>

IUT de Cean [20 octobre 2008]
<http://www.iutc3.unicaen.fr/~moranb/sensign2.html#314>

Annexes

Annexe 1 Entretiens : repérage des FISPA chez Melle L et M.G

Annexe 1.1 Entretien FISPA de Melle L

- 2) (FIS) MB : Pourriez-vous me parler de vous quand vous prépariez-votre thèse et de vos anticipations d'alors : comment imaginiez-vous votre avenir professionnel ?
- 3) (FIS) SL : A l'époque au fait, je me rappelle très bien un jour ou... donc, j'ai pas eu d'allocation, je travaillais au secrétariat de l'école doctorale sous la direction de mon directeur de thèse et en ce moment j'étais au département de Science Po de Paris 1... je m'étais renseignée et j'avais trouvé de la documentation sur le métier d'enseignant ou chercheur, le métier d'universitaire en fait... à l'époque je me projetais dans ces professions là... mais toujours avec cette idée que je pourrais aussi avoir des postes à responsabilité dans une entreprise, dans un organisme comme une ONG... j'aimais aussi les questions d'humanitaires...
- 4) (FIS) MB : Comment en êtes-vous arrivé à choisir de faire cette thèse ? Et de la faire sur ce sujet ?
- 5) (FIS) SL : Alors, la thèse euh... ça a été proposé par mon directeur... j'ai au départ fait la philosophie, donc j'aimais bien lire et écrire... la possibilité de faire une thèse s'est présentée, je l'ai essayé... euh... parce que c'était des questions qui me semblaient assez passionnantes, des questions d'éthique. C'était une question dont on parlait partout... c'était le début de la commission nationale d'éthique et je me disais que ce serait forcément porteur et que y'avait peu de spécialisations et j'aurai certainement des compétences à valoriser. Et mon profil de philosophe n'était pas handicapant. Il fallait au contraire bê compléter ma formation par une formation en science politique
- 6) (FIS) MB : Hum hum
- 7) (FIS) SL : C'était plutôt enthousiasmant et ma famille aussi me soutenait dans ce sens
- 8) (FIS) MB : Qu'est-ce qui a été déterminant pour vous dans cet engagement ? Comment vous décririez-vous en tant que doctorant ?
- 9) (FIS) SL : Donc c'était l'intérêt de la question du respect du corps humain et l'actualité du sujet, le soutien euh de ma famille et puis mon goût pour les études en fait. Y a plusieurs choses qui ont joué... mais après j'ai un peu déchanté parce que j'ai réalisé que l'encadrement du doctorant n'était pas du tout à hauteur de mes espérances...
- 10) (FIS) MB : Comment vous décririez-vous en tant que doctorante ?
- 11) (FIS) SL : Euh... le type de doctorant... plutôt enfermée en fait, je manquais de confiance en moi, j'avais pas fait beaucoup d'exposés à l'oral, c'était un peu l'occasion justement de dépasser ces limites, de trouver des occasions de faire des comptes rendus de lecture, des exposés, j'avais l'impression de trouver des interlocuteurs pour... donc y a ça...
- 12) (FIS) MB : Hum, hum
- 13) (FIS) SL : Mais en même temps j'étais passionnée. Je passais des heures en bibliothèque... j'essayais d'anticiper, de voir l'actualité des questions qui se posaient...
- 14) (FIS) MB : Parmi toutes les activités nécessaires pour faire une thèse quelles sont celles qui vous intéressaient particulièrement ?
- 15) (FIS) SL : Euh... ce que j'aimais bien c'était aller au comité national d'éthique pour lire les avis, rencontrer les gens de ce monde. Euh... j'aimais bien participer aussi aux séminaires de doctorants que j'organisais avec mon directeur... j'aimais bien aller à l'assemblée nationale le soir après euh la fermeture de la fac pour suivre les débats,

- j'aimais bien au fait la liberté que procurait le statut de doctorant... l'autonomie que je pouvais avoir dans la gestion du projet
- 16) (FIS) MB : D'accord... et qu'est-ce qui vous intéressait moins ?
- 17) (FIS) SL : Euh... des activités qui ne me plaisaient pas du tout... non j'ai pas de souvenir de...
- 18) (FIS) MB : Des domaines où vous vous sentiez particulièrement bon...
- 19) (FIS) SL : J'aimais bien discuter en comité de rédaction parce que mon directeur avait une revue avec les autres personnes pour faire valoir mon point de vue... et voir la réponse...
- 20) (FIS) MB : Comment ça c'est passé votre thèse de façon globale ?
- 21) (FIS) SL : Ce qui a été pénible c'est le financement, parce que j'étais en fait en sciences humaines, et j'avais pas vraiment de compétences en médecine ce qui m'aurait permis peut être de trouver plus de soutien... j'avais pas de formation en industrie dans ce domaine et ça m'a desservi en fait...
- 22) (FIS) MB : Comment ça s'est passé cette thèse ? Etiez-vous seul ? Etiez-vous dans un labo ?
- 23) (FIS) SL : Mon directeur était sur le point d'aller en retraite donc son centre avait de moins en moins d'activités, donc je me suis retrouvée assez seule mais en même temps y avait pas mal de docteurs et de doctorants qu'il suivait qui avaient de bons réseaux... donc on se tenait au courant les uns les autres et on se soutenait. Euh le laboratoire auquel j'ai été rattachée par la suite, après le départ de mon professeur n'était pas du tout intéressé ou implique... parce que... pour des questions de conflit interne... euh de divergence théorique mais je me suis quand même fait connaître, j'ai réussi à avoir une page sur leur site... jusqu'à la fin de ma thèse... j'ai créé en fait mon propre réseau et j'ai pu faire partie d'un groupe de travail... Je me suis trouvée seule effectivement mais c'était en même temps l'occasion de créer un réseau et... de faire plus de démarches personnelles en fait
- 24) (FIS) MB : De façon générale comment vous sentiez-vous dans cet environnement ?
- 25) (FIS) SL : C'était pas facile, en fait y avait des moments de découragement et dans ce cas là j'avais ma famille pour me soutenir...
- 26) (FIS) MB : Qu'avez-vous découvert dans ce contexte de travail ?
- 27) (FIS) SL : Le fonctionnement... euh... de l'administration universitaire française, c'est assez intéressant, tous les échanges culturels qu'il peut y avoir autour des écoles doctorales, avec les professeurs invités. J'ai eu l'occasion d'organiser une table ronde avec un grand professeur de l'école de Chicago, un bon contact avec mes collègues à Paris1, donc je voyais comment pouvait s'appliquer les politiques scientifiques dans le domaine des sciences humaines donc ça c'est très intéressant !
- 28) (FIS) MB : Qu'est-ce qui vous a surpris ?
- 29) (FIS) SL : Je pensais qu'au départ y avait plus d'encadrement pour les doctorants, plus d'aménagement, plus d'aide pour rechercher les financements de thèse... Ce qui m'a conforté c'est le fait de pouvoir créer des réseaux, de trouver des rencontres qui m'ont permis d'organiser des séminaires, des rencontres avec des spécialistes des questions sur lesquelles je travaillais
- 30) (FIS) MB : Vous imaginiez-vous à l'époque exercer une profession dans un contexte similaire ?
- 31) (FIS) SL : Euh... je me projetais plus dans l'enseignement mais...
- 32) (FIS) MB : Vous est-il arrivé de vous imaginer travailler dans un contexte différent ? Lequel ?
- 33) (FIS) SL : Non !
- 34) (FIS) MB : Qu'est-ce qui a fait que vous n'avez pas envisagé d'autres alternatives ?

- 35) (FIS) SL : J'aurais pu envisager l'alternative de m'engager uniquement dans le privé... il aurait fallu que je sorte d'une grande école peut être... parce qu'ils ont des formations beaucoup plus complètes en comptabilité, en gestion de projet je pense beaucoup plus pratiques. Nous, à la fac, on a quand même des cours très très théoriques !
- 36) (FIS) MB : Aviez-vous des contacts avec certaines personnes qui comptaient pour vous ? Pourquoi comptaient-elles pour vous ? Comment avez-vous travaillé avec elles ?
- 37) (FIS) SL : Je me rappelle quand je... mon directeur de thèse à quand même eu une grande influence sur moi, par ailleurs les gens que j'étais amenée à rencontrer ou à voir dans des colloques... je me souviens qu'il y avait une femme qui s'appelait M-N L. qui était conseillère d'Etat sur ces questions bioéthiques, et j'étais assez fascinée par son profil, par le poste qu'elle occupait et je me disais... j'aurais dû passer des concours pour être... voilà. Je me souviens qu'elle avait un charisme qui m'enthousiasmait et qui me donnait envi de continuer, de me spécialiser sur ces questions bioéthiques et biotechnologie. Y avait des figures comme ça que je pouvais être amenée à voir dans les colloques...
- 38) (FIS) MB : Avez-vous coordonné un certain groupe de travail ?
- 39) (FIS) SL : Dans le cadre de l'association française de sociologie, j'ai participé à la création d'un réseau sur les questions de biopolitique...
- 40) (FIS) MB : La relation avec votre directeur a-t-elle eu un impact sur votre représentation de votre avenir professionnel ?
- 41) (FIS) SL : Oui ! A la fois de rejet, j'ai un peu rejeté sa façon d'enseigner ou de diriger... j'ai pas souhaité faire comme lui... devenir prof. comme lui, mais plus d'indépendance euh... pas me soumettre complètement aux normes académiques...
- 42) (FIS) MB : Vous dites rejeter le modèle l'enseignant académique mais par ailleurs vous envisager une carrière d'enseignant-chercheur, comment expliquez-vous...
- 43) (FIS) SL : Bè oui, parce qu'il fallait quand-même tenter les concours... parce qu'en fait (très hésitant) il faut avoir à la fois des compétences pratiques et théoriques... euh se retrouver trop à un poste à diffuser un savoir théorique sans me soucier de l'avenir professionnel de mes étudiants... et... ça m'embête au fait... d'enseigner dans ces conditions là... c'est pour ça que les grandes écoles sont plus en phase avec le monde de l'entreprise et c'est une réforme que doit faire l'université !... on ne peut plus se contenter d'enseigner théoriquement
- 44) (FIS) MB : Pendant votre thèse comment vous imaginiez votre futur professionnel ?
- 45) (FIS) SL : Je me voyais donner des cours euh... et éventuellement, je vois ça plus maintenant, travailler du côté de la valorisation de la recherche plutôt, des résultats scientifiques... à l'époque, je me voyais plus maître de conférence parce que c'était ce qu'on me proposait d'emblée comme... parce qu'on manquait vraiment d'informations ! ... Et pourtant j'étais allé dans les CIO, j'avais lu le guide ANDES... je sais pas... c'est comme si la communication passait pas.
- 46) (FIS) MB : Diriez-vous que ces anticipations ont évolué pendant que vous prépariez votre thèse ? Dans quel sens ? Plus précis ? Plus incertain ? Quels furent ces changements ?
- 47) (FIS) SL : Oui, pendant la thèse... c'est toutes les questions de valorisation de ma recherche qui m'intéressent maintenant et que j'avais pas identifié pendant la thèse. Parce qu'il faut passer un certain nombre de cap. Et le cap de la thèse c'était important (d'un ton posé et solennel). Et faut pas perdre de vue ça... sinon on perd de vue la thèse et on finit par ne pas la soutenir en fait... c'est un peu ça qui est dur à tenir de front...
- 48) (FIS) MB : Pendant la thèse vous n'aviez pas de perspectives ?
- 49) (FIS) SL : Je dirais les 1an et demi avant la fin de la thèse ou j'ai commencé à me soucier de l'après thèse...

- 50) (FIS) MB : Quand vous faisiez votre thèse y avait-il d'autres activités (loisirs, associatives etc.) qui étaient importantes pour vous ? Pourquoi ? Que diriez-vous de vous dans chacun de ces domaines ?
- 51) (FIS) SL : Une activité physique pour garder la pêche, sociale sortir, culture générale, actualité politique...
- 52) (FIS) MB : A la fin de votre Thèse, quelle profession vous imaginiez-vous exercer ? Dans quel contexte ?
- 53) (FIS) SL : Les concours d'ingénieur d'étude, maître de conférences...
- 54) (FIS) MB : Quand vous pensiez à cette profession souhaitée, qu'est-ce que vous-voyiez faire concrètement ?
- 55) (FIS) SL : Participer à la structuration de pôles d'excellence ou y a des laboratoires de biologie, d'éthique qui travaillent pour le développement de certaines thérapies... Une dimension européenne parce que j'ai fait tout un travail d'expertise sur les directives européennes
- 56) (FIS) MB : Dans l'exercice de cette profession que vous imaginiez, vous travailleriez, selon toute vraisemblance, avec d'autres personnes...
- 57) (FIS) SL : Des gens dynamiques sur des gestions de projet... Avec un rôle dans une équipe soit pour relever des financements, soit pour coordonner un projet thérapeutique. Avec une position assez indépendante, assez importante ! peut être pas à des postes à grande responsabilité... prise dans une équipe mais sans avoir directement un responsable hiérarchique sous lequel je travaille en fait...
- 58) (FIS) MB : Après ces années de dur labeur pour l'obtention du doctorat, comment pouvez-vous décrire votre thèse aujourd'hui et pourquoi l'avez-vous réalisée ?
- 59) (FIS) SL : Je pourrai la décrire comme un premier état des lieux sur le réseau des acteurs dans le développement des biotechnologies, euh... je pense que ce qui me manque maintenant c'est la valorisation de ce travail... i.e. rencontrer des gens et voir quel poste je peux occuper dans le domaine Pourquoi cette thèse ? Justement pour traiter des questions d'éthique, et apprendre le fonctionnement de grosses institutions que j'ai étudié dans ma thèse, exemple l'agence de la bio médecine, le fonctionnement de l'assemblée nationale qui élabore les lois, le fonctionnement de l'Europe. Donc voir un peu la structure décisionnelle de ces différentes instances pour favoriser le développement d'un certain nombre de thérapies.
- 60) (FIS) MB : En quoi cela vous différencie-t-il des autres candidats (Master, Ingénieur) qui envisageraient la même profession que vous ?
- 61) (FIS) SL : Je pense que c'est la capacité de travail sur le long terme sur un gros dossier. Développer une capacité d'endurance au travail. Une curiosité pour essayer de comprendre le fonctionnement ou essayer de traquer les problèmes pour les anticiper, les résoudre, les éviter... oui c'est ça.

Annexe 1.2 Entretien FISPA de M. G

- 1) (FIS) MB : Pourriez-vous me parler de vous quand vous prépariez-votre thèse et de vos anticipations d'alors ? Comment en êtes-vous arrivé à choisir de faire cette thèse ? Et de la faire sur ce sujet ?
- 2) (FIS) G : La thèse parce que... bè comme tout le monde hein... par passion ! Le sujet euh c'est juste que ça me plaisait quoi voilà !
- 3) (FIS) MB : Qu'est-ce qui a été déterminant pour vous dans cet engagement ? Comment vous décririez-vous en tant que doctorant ?
- 4) (FIS)G : Euh, bè quelqu'un qui ne savait pas ce que ça voulait dire...j'ai appris la ténacité, la rigueur, j'ai appris tout cela au cours de la thèse ce que je n'étais pas forcément avant...
- 5) (FIS) MB : Parmi toutes les activités nécessaires pour faire une thèse (exemple : lire des articles scientifiques, parler avec son directeur, monter une expérimentation, prendre des notes, faire des calculs, rédiger une problématique, faire le compte rendu d'une recherche, etc.) : lesquelles vous intéressaient particulièrement ? Moins et pas du tout ?
- 6) (FIS) G : La paillasse quoi et moins... c'est forcément tous les trucs administratifs. Bon on va dire ... je lisais beaucoup donc j'arrivais à extraire les informations et par analogie à transposer sur d'autres domaines et là où je dois toujours m'améliorer c'est la rigueur quoi.
- 7) (FIS) MB : Comment ça s'est passé cette thèse ? Etiez-vous seul ? Etiez-vous dans un labo ?
- 8) (FIS) G : On avait essayé de faire des collaborations mais j'étais relativement tout seul, j'étais encadré mais quand même tout seul, y a pas eu beaucoup de collaboration.
- 9) (FIS) MB : Pendant les années de thèse, comment vous sentiez-vous dans votre laboratoire ou sur votre terrain de recherche ?
- 10) (FIS) G : Scientifiquement j'étais très bien, sur le plan des relations humaines c'était une autre histoire.
- 11) (FIS) MB : Qu'avez-vous découvert de ce contexte de travail qui vous a surpris, conforté ou déconcerté par rapport à l'idée d'exercer plus tard une profession dans un contexte similaire ?
- 12) (FIS) G : Ah oui ! C'est un autre monde hein !
- 13) (FIS) MB : C'est à dire ?
- 14) (FIS) G : Ce qui est surprenant euh comment dire... c'est le...que tu travail mais je ne sais pas comment dire... tu sens que c'est un monde à part. Je sais pas comment expliquer... le monde du laboratoire c'est très particulier tu peux pas comparer à d'autres métiers ou à...Ce qui m'a conforté c'est que je me suis senti à ma place au bout d'un moment quoi...Ce qui m'a déconcerté, bè comme les conditions de recrutement tout ça... ça marche beaucoup par piston et voilà.
- 15) (FIS) MB : Y a-t-il une profession que tu imaginais exercer plus tard ?
- 16) (FIS) G : Oui oui, bè travailler dans la recherche... n'importe quoi mais dans la recherche quoi...
- 17) (FIS) MB : Vous est-il arrivé de vous imaginer travailler dans un contexte différent ? Lequel ?
- 18) (FIS) G : Dans un contexte similaire oui oui, une continuité ! Dans un contexte différent mais qui reste proche et cela je l'ai envisagé surtout à la fin de la thèse... Mais j'avais aucune idée de profession... on était très mal informé donc... tu sais pas trop les autres métiers qu'il y a à côté quoi... tu es formaté pour continuer tout droit... euh... je m'étais pas trop posé la question.

- 19) (FIS) MB : Pouvez-vous dire que vous aviez alors en tête l'image de quelqu'un qui était un peu un modèle pour vous ? (personne, personnage réel, virtuel...)
- 20) (FIS) G : Un modèle non ! parmi les chefs et d'autres directeurs y'avait personne qui me faisait envie, du respect oui... mais... non non
- 21) (FIS) MB : Comment se sont passés vos relations avec votre directeur de thèse ? Cette relation a-t-elle eu un impact sur votre représentation de votre avenir professionnel ?
- 22) (FIS) G : Bien sûr, j'étais écœuré... j'étais frustré parce que tu sais que ça marche par piston... et ça s'est pas bien passé avec ma directrice... on s'engueulait régulièrement et bien...
- 23) (FIS) MB : Quand vous faisiez votre thèse, qu'est-ce que vous imaginiez concernant votre futur ? Est-ce que vous-vous imaginiez dans une certaine profession future ?
- 24) (FIS) G : Je m'imagine donc dans le privé, avec quelques techniciens, une petite équipe à encadrer... toujours dans le respect. Ce qui me plaît particulièrement dans le métier de chercheur, c'est la stimulation intellectuelle.
- 25) (FIS) MB : Après ces années de dur labeur pour l'obtention du doctorat, comment pouvez-vous décrire votre thèse aujourd'hui et pourquoi l'avez-vous réalisée ?
- 26) (FIS) G : La thèse m'a appris l'humilité...
- 27) (FIS) MB : En quoi cela vous différencie-t-il des autres candidats (Master, Ingénieur) qui envisageraient la même profession que vous ?
- 28) (FIS) G : Le fait que je sois autonome, que je suis capable de monter mon sujet tout seul...

Annexe 2 Rapport détaillé : analyse Alceste du corpus FISPA

Résultats généraux

Paramétrage utilisé

<input type="checkbox"/> Etape A: Analyse du vocabulaire	<input type="checkbox"/> Etape C: Définition des classes et A.F.C
<input type="checkbox"/> Lemmatisation	Seuil minimal d'u.c.e pour retenir une classe: <input type="text" value="5"/>
<input type="checkbox"/> Calcul automatique de la taille des u.c.e	
<input type="checkbox"/> Prendre les paragraphes du texte comme u.c.e	
<input type="checkbox"/> Etape B: Définition des u.c.e et classification	<input type="checkbox"/> Etape D: Calculs complémentaires
<input type="checkbox"/> Classification double sur les u.c	<input type="checkbox"/> Liste des u.c.e significatives
<input type="checkbox"/> Classification simple sur les u.c.i	<input type="checkbox"/> Recherche des segments répétés
<input type="checkbox"/> Classification simple sur les u.c.e	<input type="checkbox"/> Classification ascendante hiérarchique
Nombre de classes terminales par classification <input type="text" value="10"/>	
1ère classif. nbre de mots analysés par u.c <input type="text" value="1"/>	
2ème classif. nbre de mots analysés par u.c <input type="text" value="0"/>	

A propos du traitement

Nom du corpus	Fispa
Date du traitement	19 Juin 2010 à 18 h 03
Taille du corpus	12 Ko
Dernière modification du corpus	19 Juin 2010 à 17 h 59
Type de traitement (et son code)	Classification simple (112)
Réduction du vocabulaire	Oui
Nombre de mots par unité de contexte pour la première classification	1
Nombre de mots par unité de contexte pour la seconde classification	0
Nombre de classes demandées par classification	10
Nombre de classes stables retenues	4

Informations préliminaires

Nombre d'entretiens ou d'unités de contexte initiales (u.c.i.)	2
Nombre total de formes contenues dans le corpus	2129
Nombre de formes distinctes	663
Effectif moyen d'une forme	3
Effectif maximum d'une forme	95
Nombre de hapax (formes présentes une seule fois dans le corpus)	426
Nombre de formes prises en compte dans l'analyse après réduction	33
Nombre de formes supplémentaires (articles, pronoms, etc.)	69
Nombre de modalités de variables ou mots étoilés	3
Nombre d'unités textuelles ou unités de contexte élémentaires (u.c.e)	48
Nombre d'occurrences pour définir une u.c.e	28
Pourcentage de richesse du vocabulaire	93.67 %
Fréquence minimum d'un mot pris en compte dans l'analyse	4
Nombre moyen de mots analysés par u.c.e	4.31
Nombre de couples de mots	1032

Informations techniques

Après l'analyse du vocabulaire, Alceste procède au découpage du texte et à la classification. Lors de cette opération, les différentes techniques spécifiques d'Alceste sont utilisées, comme le découpage en unités de contexte et la classification descendante hiérarchique. Rappelons que dans une analyse standard, les paramètres sont prédéfinis par le logiciel, et Alceste procède à deux classifications successives afin de retenir les classes les plus stables, alors que dans une analyse paramétrée, l'utilisateur définit ses propres paramètres ainsi que le type de classification (simple ou double). En règle générale, on utilise une classification simple lorsque le corpus est de petite taille, par exemple pour le traitement de réponses à des questions ouvertes, etc. En revanche, une classification double devient très intéressante lorsque le corpus est de grande taille (voir les différentes techniques d'optimisation et de paramétrage). Nous vous rappelons par ailleurs qu'un mot est analysé lorsqu'il est présent dans au moins 4 u.c.e.

Valeurs	1ère classification	2ème classification
Nombre minimum de mots par unité de contexte	1 mots analysés	-
Nombre d'unités de contexte (regroupement des u.c.e)	45 unités de contexte	-
Nombre de formes analysées différentes	33 formes analysées	-

Liste des formes analysées

fait, these, travail, voir, faire, question, aimer, doctorant, directeur, monde, reseau, trouver, seul, poste, metier, ethique, fonctionnement, aller, essayer, theori, formation, grand, dire, gens, occasion, recherche, professeur, passer, soutenir, apprendre, enseigner, valoriser, action,

Croisement des classifications

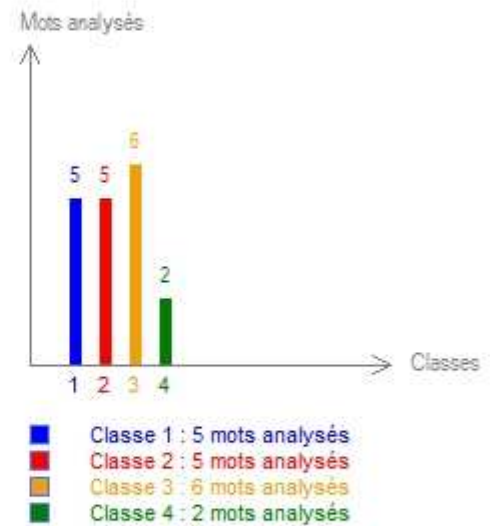
Après la phase de classification, voici les résultats retenus par Alceste:

Nombre de classes stables	4
Nombre minimum d'u.c.e pour retenir une classe	5
Pourcentage d'unités de contexte élémentaires (u.c.e) classées	68 %

Répartition des u.c.e classées

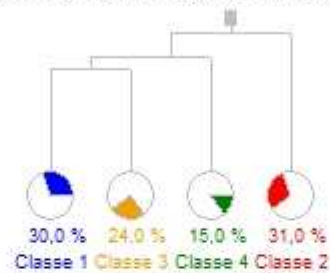


Nombre de mots analysés par classe



Arbre de classification descendante

Première classification descendante



Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 1 en fonction du khi2.

Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;

Effectif 2 : nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
trouver	14	5	5	5	100%	Verbes
fait	10	12	9	16	56%	Formes reconnues mais non
avoir	7	4	4	5	80%	Auxiliaires être et avoir (mots
en	6	12	7	13	54%	Démonstratifs, indéfinis et
travail	4	5	5	9	56%	Formes reconnues mais non
d	3	7	7	16	44%	Formes non reconnues
avec	3	4	4	7	57%	Mots outils non classés
avais	3	4	4	7	57%	Auxiliaires être et avoir (mots
poste	2	3	3	5	60%	Noms
enseigner	2	2	2	3	67%	Verbes

Unités de Contexte Élémentaires de la classe 1

Ci-dessous la liste des unités de contexte élémentaires (u.c.e) caractéristiques de la classe 1, triées par ordre d'importance (khi2) dans la classe et précédées de leur unité de contexte initiale (u.c.i) associée. On observe ainsi les formes les plus caractéristiques de la classe marquées par des parenthèses.

- uce n° 1 Khi2 = 8 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
(a) (l) époque au (fait), je me rappelle très bien un jour (ou) donc, j'ai pas eu (d) allocation, je (travillais) au secrétariat de (l) école_doctorale sous la direction de mon directeur_de_these et (en) (ce) moment j'étais au département de science_politique de paris_1.
- uce n° 7 Khi2 = 8 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
je n (avais) pas (fait) beaucoup (d) exposés (a) (l) oral, c'était un peu (l) (occasion) justement de dépasser ces limites, de (trouver) des (occasions) de (faire) des comptes rendus de lecture, des exposés,
- uce n° 20 Khi2 = 8 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
de (trouver) des rencontres qui (m) ont permis (d) organiser des séminaires, des rencontres (avec) des spécialistes des-questions sur lesquelles je (travillais). euh je me projetais plus (dans) (l) enseignement (mais) non!
- uce n° 16 Khi2 = 5 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
j'ai réussi (a) (avoir) une page sur leur site jusqu' (a) la fin de ma thèse j'ai créé (en) (fait) mon propre (réseau) et j'ai pu (faire) partie (d) un groupe de (travail) je me suis (trouvé) seule effectivement (mais) c'était en-même-temps (l) (occasion) de créer un/
- uce n° 13 Khi2 = 4 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
parce-que j'étais (en) (fait) (en) sciences_humaines, et j' (avais) pas vraiment de compétences (en) médecine ce-qui (m) aurait permis peut-être de (trouver) plus-de soutiens j' (avais) pas de formation (en) industrie (dans) (ce) domaine et ça (m) (a) desservi (en) (fait/)
- uce n° 34 Khi2 = 2 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
(d) éthique qui (travillent) pour le développement de certaines thérapies une dimension européenne parce-que j'ai (fait) tout un (travail) (d) expertise sur les directives européennes des gens dynamiques sur des gestions_de_projet (avec) un rôle (dans/)
- uce n° 2 Khi2 = 1 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
je (m) étais enseignant et j' (avais) (trouvé) de la documentation sur le métier (d) (enseignant) (ou) chercheur, le métier (d) universitaire (en) (fait) (a) (l) époque je me projetais (dans) ces professions là (mais) toujours (avec) cette idée que je pourrais aussi (avoir) des (postes) (a) responsabilité (dans) une entreprise,
- uce n° 35 Khi2 = 1 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
une équipe soit pour relever des financements, soit pour coordonner un projet thérapeutique. (avec) une position assez indépendante, assez importante! peut-être pas (a) des (postes) (a) grande responsabilité prise (dans) une équipe (mais) sans (avoir) directement un responsable hiérarchique sous lequel je (traville) (en) (fait) je pourrai la décrire comme un premier état des lieux sur le (réseau) des/
- uce n° 17 Khi2 = 0 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
(réseau) et de (faire) plus-de démarches personnelles (en) (fait/) C'était pas facile, (en) (fait) y avait des moments de découragement et (dans) (ce) cas là j' (avais) ma famille pour me soutenir/ le fonctionnement euh de (l) administration universitaire française,
- uce n° 27 Khi2 = 0 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
parce qu'il fallait quand-même tenter les concours parce qu' (en) (fait), il faut (avoir) a-la-fois des compétences pratiques et théoriques euh se retrouver trop (a) un (poste) (a) diffuser un savoir théorique sans me soucier de (l) avenir professionnel de mes étudiants et ça (m) embête au (fait) (d) (enseigner) (dans) ces/

Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 2 en fonction du khi2.

Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;

Effectif 2 : nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
directeur	17	6	6	6	100%	Adjectifs et adverbes
aimer	14	7	5	5	100%	Verbes
bien	10	7	6	8	75%	Marqueurs d'une intensité
aller	10	4	4	4	100%	Verbes
doctorant	7	5	4	5	80%	Formes non reconnues
mon	4	5	5	9	56%	Marqueurs de la personne
autre	4	3	3	4	75%	Démonstratifs, indéfinis et
euh	3	6	6	12	50%	Interjections
non	2	2	2	3	67%	Marqueurs d'une modalisation
ont	2	2	2	3	67%	Auxiliaires être et avoir (mots
tout	2	3	3	5	60%	Démonstratifs, indéfinis et
apres	2	2	2	3	67%	Marqueurs d'une relation
action	2	2	2	3	67%	Formes reconnues mais non

Unités de Contexte Élémentaires de la classe 2

Ci-dessous la liste des unités de contexte élémentaires (u.c.e) caractéristiques de la classe 2, triées par ordre d'importance (khi2) dans la classe et précédées de leur unité de contexte initiale (u.c.i) associée. On observe ainsi les formes les plus caractéristiques de la classe marquées par des parenthèses.

- uce n° 10 Khi2 = 31 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
(euh) j (aimais) (bien) participer (aussi) séminaires de (doctorants) que j organisais avec (mon) (directeur) j (aimais) (bien) (aller) à l'assemblée_nationale le soir (après) (euh) la fermeture de la fac pour suivre les débats,
- uce n° 14 Khi2 = 7 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
(mon) (directeur) était sur le point d (aller) en retraite donc son centre avait de moins en moins d (activité), donc je me suis retrouvée assez seule mais en-même-temps y avait pas-mal-de docteurs et de (doctorants) qu'il suivait qui avaient de bons réseaux donc on (se) tenait_au_courant les uns les (autres) et (ont) (se) soutenait.
- uce n° 11 Khi2 = 6 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
j (aimais) (bien) au fait la liberté que procurait le statut de (doctorant) l'autonomie que je pouvais avoir dans la gestion du projet/ (euh) des (activités) qui me plaisaient pas du (tout) (non) j'ai pas de souvenir de/
- uce n° 12 Khi2 = 6 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
J (aimais) (bien) discuter en comité de rédaction (parce-que) (mon) (directeur) avait une revue avec les (autres) personnes pour faire valoir (mon) point de vue et voir la réponse/ ce-qui a été pénible c'est le financement,
- uce n° 3 Khi2 = 3 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
dans un organisme (comme) une ONG j (aimais) (aussi) les questions d'humanitaires/ alors, la thèse (euh) ça a été proposée par (mon) (directeur) j'ai au départ fait la philosophie, donc j (aimais) (bien) lire et écrire la possibilité de faire une thèse s'est présente,
- uce n° 6 Khi2 = 3 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
Y a plusieurs choses qui (ont) joué mais (après) j'ai un peu déçue (parce-que) j'ai réalisé que l'encadrement du (doctorant) n'était pas du (tout) à hauteur de mes espérances/ (euh) le type de (doctorant) plutôt enfermée en fait, je manquais de confiance_en_moi,
- uce n° 9 Khi2 = 3 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
de voir l'actualité des-questions qui (se) posaient/ (euh) ce-que j (aimais) (bien) c'était (aller) au comité_national_d'éthique pour lire les avis, rencontrer les gens de ce (monde).
- uce n° 22 Khi2 = 1 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
en gestion de projet je-pense beaucoup plus pratiques. nous à la fac on a quand-même des cours très très théoriques! je me rappelle quand je (mon) (directeur) de thèse a quand-même eu une grande influence sur moi,
- uce n° 30 Khi2 = 1 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
je me voyais plus maître de conférence (parce-que) c'était ce qu'on me proposait d'emblée (comme) parce qu'on manquait vraiment d'informations! et pourtant j'étais (alle) dans les CIO, j'avais lu le guide ANDES je sais pas c'est (comme) si la communication passait pas.
- uce n° 46 Khi2 = 1 uci n° 2 : *FISPA *sujet_2 *K_3
formaté pour continuer (tout) droit (euh) je m'étais pas trop posé la question. un modèle (non)! parmi les chefs et d (autres) (directeurs) y avait personne qui me faisait envie, du respect oui mais (non) (non) (bien) sur,

Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 3 en fonction du khi2.

Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;

Effectif 2 : nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
est	10	8	6	10	60%	Auxiliaires être et avoir (mots
*sujet_2	6	3	3	4	75%	Formes non reconnues
on	5	5	4	7	57%	Démonstratifs, indéfinis et
voir	5	6	5	10	50%	Verbes
ca	4	4	4	8	50%	Démonstratifs, indéfinis et
donc	4	4	4	8	50%	Marqueurs d'une relation
these	4	4	4	8	50%	Noms
c	3	5	5	12	42%	Formes non reconnues
ce-qu	3	3	3	6	50%	Démonstratifs, indéfinis et
metier	3	2	2	3	67%	Noms
savoir	3	2	2	3	67%	Verbes modaux (ou
travail	3	4	4	9	44%	Formes reconnues mais non
recherche	3	2	2	3	67%	Noms
valoriser	3	2	2	3	67%	Verbes
je	2	7	7	22	32%	Marqueurs de la personne
qu	2	6	6	17	35%	Démonstratifs, indéfinis et

Unités de Contexte Élémentaires de la classe 3

Ci-dessous la liste des unités de contexte élémentaires (u.c.e) caractéristiques de la classe 3, triées par ordre d'importance (khi2) dans la classe et précédées de leur unité de contexte initiale (u.c.i) associée. On observe ainsi les formes les plus caractéristiques de la classe marquées par des parenthèses.

- uce n° 45 Khi2 = 8 uci n° 2 : *FISPA *sujet_2 *K_3
be travailler dans la (recherche) n importe (quoi) mais dans la (recherche) (quoi) dans un contexte similaire oui oui, une continuité! dans un contexte différent mais qui reste proche et cela (je) l'ai envisagé surtout à la fin de la (these) mais j'avais aucune idée de profession (on) était (très) mal informé (donc) (tu) (sais) pas trop les autres (métiers) (qu) il-y-a accoté (quoi) (tu) es/
- uce n° 48 Khi2 = 5 uci n° 2 : *FISPA *sujet_2 *K_3
une petite équipe a encadrer toujours dans le respect. (ce-qui) me plaît particulièrement dans le (métier) de chercheur, (c) (est) la stimulation intellectuelle la (these) m'a (appris) l'humilité le fait (que) (je) sois autonome, (que) (je) suis capable de monter mon sujet tout seul.
- uce n° 29 Khi2 = 4 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
(on) (ne) (peut) (plus) se contenter d'enseigner théoriquement/ (je) me (voyais) donner des cours euh et éventuellement, (je) (vois) (ça) (plus) maintenant, travailler du côté de la (valorisation) de la (recherche) plutôt, des résultats scientifiques à l'époque,
- uce n° 32 Khi2 = 2 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
et faut pas perdre de (vu) (ça) sinon (on) perd de vue la (these) et (on) finit par (ne) pas la soutenir en fait (c) (est) un (peu) (ça) qui (est) dur à tenir de front (je) dirai les un an et demi avant la fin de la (these) ou j'ai commencé à me soucier de l'après/
- uce n° 19 Khi2 = 1 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
(donc) (je) (voyais) (comment) (pouvait) (s) appliquer les politiques scientifiques dans-le-domaine-des sciences humaines (donc) (ça) (c) (est) (très) intéressant. (je) pensais (qu) au départ y avait (plus) d'encadrement pour les doctorants, (plus) d'aménagement, (plus) d'aide pour rechercher les financements de (these) (ce-qui) m'a conforté (c) (est) le fait de pouvoir créer des réseaux,
- uce n° 36 Khi2 = 1 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
acteurs dans le développement des biotechnologies, euh je-pense (que) (ce-qui) me manque maintenant (c) (est) la (valorisation) de ce travail cad rencontrer des gens et (voir) quel poste (je) (peux) occuper dans le domaine.
- uce n° 38 Khi2 = 0 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1
le (fonctionnement) de l'Europe. (donc) (voir) un (peu) la structure décisionnelle de ces différentes instances pour favoriser le développement d'un certain nombre de thérapie. je-pense (que) (c) (est) la capacité de travail sur le long terme sur un gros dossier. développer une capacité d'endurance au travail.
- uce n° 47 Khi2 = 0 uci n° 2 : *FISPA *sujet_2 *K_3
j'étais écoeuré j'étais frustré parce-que (tu) (sais) (que) (ça) marche par piston et (ça) (s) (est) pas bien passe avec ma directrice (on) (s) engueulait régulièrement et bien (je) m'imagine (donc) dans le privé, avec quelques techniciens,

Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 4 en fonction du khi2.

Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;

Effectif 2 : nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
question	22	5	5	7	71%	Noms
il	9	3	3	5	60%	Marqueurs de la personne
passer	7	2	2	3	67%	Verbes
oui	4	2	2	4	50%	Marqueurs d'une modalisation
avait	4	3	3	8	38%	Auxiliaires être et avoir (mots
falloir	4	2	2	4	50%	Verbes modaux (ou
ma	3	2	2	5	40%	Marqueurs de la personne
par	3	2	2	5	40%	Marqueurs d'une relation

Unités de Contexte Élémentaires de la classe 4

Ci-dessous la liste des unités de contexte élémentaires (u.c.e) caractéristiques de la classe 4, triées par ordre d'importance (khi2) dans la classe et précédées de leur unité de contexte initiale (u.c.i) associée. On observe ainsi les formes les plus caractéristiques de la classe marquées par des parenthèses.

uce n° 24 Khi2 = 17 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1

et (j) (etais) (assez) fascinee (par) son profil, (par) le poste qu elle occupait et je me disais (j) aurais du (passer) des concours pour etre voila. je me souviens qu elle (avait) un charisme (qui) m enthousiasmait et (qui) me donnait envi de continuer, de me specialiser (sur) (ces) (questions) bioethiques et biotechnologie.

uce n° 31 Khi2 = 9 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1

(oui), pendant la these c est toutes les (questions) de valorisation de (ma) recherche (qui) m interessent maintenant et que (j) avais pas identifie pendant la these. (parce) qu (il) (faut) (passer) un certain nombre de cap. et le cap de la these c (etait) important.

uce n° 23 Khi2 = 3 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1

par-ailleurs les gens que (j) (etais) amene a rencontrer ou a voir dans des colloques je me souviens qu (il) y (avait) une femme (qui) s appelait marie noelle lenoir (qui) (etait) conseillere d etat (sur) (ces) (questions) bioethique,

uce n° 25 Khi2 = 3 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1

Y (avait) des figures comme ca que je pouvais etre amene a voir dans les colloques. dans le cadre de l association francaise de sociologie, (j) ai participe a la creation d un reseau (sur) les (questions) de biopolitique (oui)!

uce n° 5 Khi2 = 2 uci n° 1 : *FISPA *sujet_1

et mon profil de philosophe n (etait) pas handicapant. (il) (fallait) au-contre (be) completer (ma) (formation) (par) une (formation) en science_politique/ C (etait) plutot enthousiasmant et (ma) famille aussi me soutenait dans ce sens donc c (etait) l interet de la (question) du respect du corps_humain et l actualite du sujet, le soutien euh de (ma) famille et puis mon gout pour les etudes en fait.

Annexe 3 Retranscription de l'instruction au sosie

Annexe 3.1 Entretien sosie de Melle L

1. MB : *“Supposons que tu es retenu pour un entretien d'embauche à ce poste. Je suis ton sosie, je dois me présenter à ce rendez-vous à ta place. Tu vas donc me donner dans les détails, toutes les instructions possibles pour que les recruteurs ne s'aperçoivent pas de la substitution”*
2. SL : D'accord
3. MB : Donc dans les détails vous allez me dire très concrètement qu'est-ce que je dois faire, comment je dois m'habiller, comment je dois me présenter, comment je dois préparer cet entretien d'embauche et que tout se passe très bien, que j'obtienne le poste bien évidemment... comment est-ce que je dois préparer cet entretien ?
4. SL : Alors euh, pour ce qui est de l'habillement déjà, il faut avoir une tenue soignée... euh je pense un pantalon noir simple, et une chemise blanche. Alors je ne sais pas veste ou pas veste ? Mais il ne faut pas non plus paraître trop strict.
5. MB : D'accord
6. SL : Légèrement décontractée... euh... donc peut-être pas de veste. Pour ce qui est de l'habillement, de la coiffure, soit les cheveux tirés, soit une sorte de brushing, euh... Légèrement maquillée mais pas trop...
7. MB : D'accord
8. SL : Des lunettes... qui fonctionnent ! (sourire) euh...
9. MB : Oui
10. SL : Voilà pour ce qui est de l'habillement, après pour la présentation de soi, donc euh... Tout d'abord, donner son nom, son prénom, son âge, au début de l'entretien, dire que... euh, tu vis à Paris... euh... que tu viens de terminer une thèse de science politique et que tu cherches un travail en communication.
11. MB : D'accord
12. SL : Et que ton domaine, ton domaine d'expertise c'est l'impact sociologique du développement des biotechnologies.
13. MB : D'accord
14. SL : Donc, tu t'es spécialisée dans ces questions. Ce que tu peux apporter à l'entreprise c'est euh... une capacité de travail acquise pendant la thèse, qui consiste de manière très autonome à définir un certain nombre de tâches. Alors, euh... là comme tu n'es pas seule et que tu es en rapport avec une structure qui souhaiterait t'embaucher, il faut répondre à leurs consignes et donc il faut pendant l'entretien obtenir un maximum de renseignements sur ce qu'ils attendent de toi, les tâches à réaliser.
15. MB : D'accord
16. SL : Essaie de te sentir en confiance parce que tu as peut-être trop tendance à te poser des questions annexes ou à trop douter de toi... donc il faut être plus... euh...
17. MB : Comment je peux me sentir en confiance, concrètement qu'est-ce que je dois faire... pour me sentir en confiance, pour montrer que je me sens en confiance ?
18. SL : Ben, concrètement, il y a déjà un gros travail qui a été fait en amont pour la définition des compétences avec les différents acteurs institutionnels que tu as rencontrés donc...
19. MB : D'accord
20. SL : Pour ta recherche d'emploi, donc ne t'y prends pas au dernier moment, essaie de t'immerger dans ces données pour insister sur tes points forts en fonction aussi de tes intérêts particuliers... pour pouvoir les mettre en avant...
21. MB : D'accord...

22. SL : Et voir si ces points forts et ce qui t'intéresse peuvent aussi intéresser une entreprise, par la même occasion, la rencontre d'intérêts communs... et c'est à ce moment là qu'il peut y avoir une adéquation...alors... pour que le travail demandé soit le mieux réalisé.
23. MB : Hum, hum... d'accord...
24. SL : Toi c'est vrai ce qui t'intéresse beaucoup, c'est d'avoir une certaine autonomie dans le travail, et être capable de... euh, de confectionner, en fait, tu es à l'aise quand tu crées tes outils de travail...
25. MB : est-ce que je dois dire cela dans ma présentation ...?
26. SL : Non... peut-être pas ...
27. MB : Peut-être plus tard parce que là on me demande de me présenter...
28. SL : Non, effectivement là on est trop dans le comment se comporter, comment être...
29. MB : D'accord
30. SL : Euh, essaie de... comprendre ce qu'ils attendent de toi...
31. MB : D'accord
32. SL : En quoi consistent les tâches ?
33. MB : D'accord
34. SL : Faire en sorte, je ne sais pas... peut-être sur le mode de la plaisanterie... essayer d'instituer un rapport de confiance pour essayer de savoir quel est le travail qui est attendu de toi.
35. MB : D'accord
36. SL : Et, euh essayer d'évaluer l'importance du travail, la quantité, est-ce que tu pourras répondre, être en adéquation avec la charge de travail qui sera demandé...
37. MB : Si le recruteur me demande, qu'est-ce qu'une thèse et pourquoi en ai-je faite ?
38. SL : Alors qu'est-ce que je dis ? et bien...
39. MB : Que dois-je répondre ?
40. SL : Alors, tu dis que tu avais beaucoup d'intérêt pour la recherche...
41. MB : Oui
42. SL : Que le monde de l'entreprise... euh... t'étais pas spécialement euh... intéressée, de t'y intégrer... mais en même temps... non ! tu ne peux pas dire ça... (de façon pensive)... C'est pas possible...
43. SL : Il risque d'avoir des doutes, sur ta capacité à t'intégrer dans l'entreprise.
44. MB : Hum, hum
45. SL : Alors, tu dis que euh... (long silence)... que tu avais la possibilité de justement... faire des recherches sur un domaine qui justement intéresse l'entreprise, qui est les biotechnologies mais qui est un domaine nouveau et qui demande des investigations pour savoir comment créer un cadre législatif pour l'entreprise, pour que l'entreprise justement puisse développer un certain nombre de technologies. Et c'est ce que tu as fait d'ailleurs dans un premier temps avec ton travail de thèse, essayer d'identifier la demande des entreprises
46. MB : D'accord
47. SL : En termes de législation
48. MB : Hum, hum
49. SL : Donc tu as voulu... tu as cherché des financements pour financer cette thèse, que les financements à l'époque n'étaient pas faciles... à obtenir et que tu as donc commencé par un travail de secrétariat au sein de ton Ecole Doctorale pour pouvoir mener de front à la fois ta recherche sur les biotechnologies et pouvoir subvenir à tes besoins tout en restant dans le monde académique de la recherche.
50. MB : D'accord, et s'il me dit de présenter en deux minutes les enjeux de ma thèse ?
51. MB : Alors, les enjeux, c'est... alors donc justement, au terme de tes recherches, tu proposes justement un état des lieux des acteurs, de la législation et des problèmes

éthiques c'est-à-dire des problèmes sociaux qui se posent pour pouvoir faire évoluer le cadre législatif pour pouvoir développer des technologies innovantes,

52. MB : D'accord
53. SL : Dans le domaine de la santé
54. MB : D'accord...
55. SL : Mes connaissances, mes compétences... ?
56. MB : Et en tant que docteur. S'il vous demande « qu'est-ce que vous apportez de plus vous, en tant que docteur ? parce que ce poste, il est ouvert à des personnes qui ont des DEA, des DESS, des Master professionnels... qu'est ce que vous vous apportez de plus en tant que docteur ?... »
57. SL : Le docteur se caractérise par sa capacité à s'adapter...
58. MB : Je dois lui dire ça... comme ça ?...
59. SL : (Oui de la tête)... une grande capacité d'adaptation aux différents acteurs et aux demandes parce qu'il est toujours sur le qui vive, en train de faire un énorme travail de veille sur le domaine qui intéresse l'entreprise pour pouvoir être, interagir avec les personnes qui sont impliquées euh... dans ce réseau de production ou d'action, donc voilà... cette capacité à être toujours dans cette attitude de recherche, de perfectionnement, et puis après sur la spécificité, sur ta spécificité de docteur, toi tu t'es spécialisée sur les questions donc, de relations aux usagers, d'un système de santé ou d'un produit qui sont des thématiques actuelles qui permettent justement d'adapter, d'améliorer un produit, donc tu connais les exigences législatives, le respect de la législation dans ce domaine, tu connais les acteurs qui font évoluer la législation dans ce domaine, tu connais... euh... donc je pense que c'est ça... cette faculté d'adaptabilité et de euh... et ton domaine de compétence qu'il faut faire valoir, à savoir le droit des usagers en fait.
60. MB : D'accord, alors concrètement comment pourrais-je faire valoir ça ?
61. SL : Concrètement...
62. MB : Hum, hum
63. SL : Alors euh... concrètement... par ton travail de thèse, tu as rencontré de nombreux acteurs dans le domaine, tu as réalisé des entretiens, retranscrit ces entretiens, écrit des articles pour euh pouvoir... restituer ces données qui intéressent des gens aussi bien du monde médical que dans le monde politique.
64. MB : D'accord
65. SL : Et tu as mis à dispo ta thèse....
66. MB : Hum, hum
67. SL : Et tu as aussi donc euh... réalisé des entretiens... tu as... tu... tu as fait aussi une recherche de financement de projet.
68. MB : Hum
69. SL : Pour pouvoir mener à bien ta thèse... et trouver des financements pour poursuivre et terminer ta thèse sur ces sujets... donc tu as aussi des compétences administratives et managériales qui consistent par exemple... à... (hésitation, bascule) ben à l'époque où je travaillais pour l'Ecole Doctorale... ou quand je cherchais des financements pour ma thèse il a fallu que je contacte des gens des institution pour leur demander... par exemple j'ai eu une bourse de la Fondation CETELEM et qui m'a permis d'obtenir de l'argent pour ensuite postuler comme ATER à Bordeaux 4, j'ai eu le poste et j'ai pu après enseigner pendant un an, tout en continuant mes recherches.
70. MB : D'accord... ok donc j'avance ça comme argument.
71. SL : Voilà...
72. MB : Je lui donne cet exemple ? pour euh...

73. SL : Voilà, donner des exemples concrets et des faits qui assoient tes arguments lorsque tu dis que tu as des compétences dans euh... en entretien ou dans la recherche de financement
74. MB : D'accord et maintenant s'il me dit de me décrire.
75. SL : Euh
76. MB : Que dois-je répondre à cette injonction ?
77. SL : Euh
78. MB : « Un mot pour vous décrire ! » quelle réponse ?
79. SL : En un mot ? Appliquée !... Quelqu'un qui essaie d'être appliquée. Quelqu'un qui aime bien faire les choses.
80. MB : D'accord, appliquée... et maintenant que dois-je dire par rapport à mes loisirs ?
81. MB : Et comment dois-je le dire ?
82. SL : Alors en fait, pour arriver...
83. MB : C'est une question...
84. SL : Alors en fait ce que j'aime c'est aller à la piscine. Donc voir aussi une activité sportive, pour permettre de s'investir dans son travail et avoir un juste équilibre entre les deux.
85. MB : D'accord
86. SL : Parce qu'à un moment donné pour essayer de gérer le stress que génère le travail. Je fais beaucoup de piscine, je marche aussi, je me déplace à vélo. Donc j'essaie d'avoir un certain dynamisme, d'être sportive.
87. MB : D'accord...
88. SL : Et sinon c'est des expositions artistiques enfin des choses... artistiques des concerts de jazz...
89. MB : D'accord et donc comment est-ce que je dois dire ça ? Comment est-ce que je dois présenter ces loisirs ?
90. SL : Et bien que tu es quelqu'un qui est ouvert sur euh... d'autres activités que ton emploi. Donc euh tu aimes... pour te reposer, il faut te changer les idées, sortir, il faut s'aérer, aller à la rencontre des autres.
91. MB : D'accord...
92. SL : Et donc là effectivement, ça fait longtemps que tu aimes bien aller dans des expositions d'art, que... oui... comment dire ça sans paraître trop pédant ? tu as de l'intérêt pour d'autres formes d'expression.
93. MB : D'accord...
94. SL : Enfin je ne sais pas (RIRES)...
95. SL : Tu as fait un peu de musique, mais euh...
96. MB : D'accord...
97. MB : Que dois-je répondre à cette question : y a-t-il un travail que vous n'aimeriez jamais faire ?
98. SL : Euh... oui...
99. MB : Si on me demande ?
100. SL : Oui, y a euh... à la bourse, miser des grosses sommes d'argent... Etre en compétition avec d'autres personnes sur l'investissement d'argent ou des... Je suis assez... j'aime bien les occupations désintéressées. Etre enfermé dans un bureau... J'aime bien qu'il y ait un équilibre entre... voilà le travail administratif au sein d'un bureau et aussi la rencontre avec les gens pour voir concrètement sur le terrain les effets des mesures prises, ou du travail de réunion, avoir en fait, une vision d'ensemble. Pour moi, le travail, il a effet, dans la pratique, il faut essayer de voir, avoir un point de vue d'ensemble. Et par exemple c'est ce que j'ai fait avec ma thèse, j'ai fait un état des lieux législatifs et je suis allée voir concrètement les hospitaliers pour voir quelles sont les limites qu'ils rencontrent dans leur

quotidien hospitalier et ce qui peut être véritablement mis en œuvre et ce qui ne peut pas l'être pour que le travail soit de plus en plus efficace, sinon après on organise des réunions mais qui n'ont pas d'effets sur les gens, qui ne les mobilisent pas, qui ne motive pas donc essayer d'avoir une vision intégrée de la tâche réalisée.

101. MB : Combien de métiers est-ce que je suis capable de décrire de façon détaillée ?
102. SL : Combien de métiers, un deux trois...
103. MB : Combien de métiers est-ce que je suis capable de décrire de façon détaillée ?
104. SL : Donc euh... je dirais des métiers de recherche de financement... de réseau de partenariat, animation, de recherche finalement, animation de tables rondes...
105. MB : Et s'il me dit que ce ne sont pas des métiers...
106. SL : C'est plus des tâches...
107. SL : Je dis, qu'est-ce que vous entendez par métier ?...
108. MB : Est-ce que je lui demande, je lui pose la question de ce qu'il entend par métier ?
109. SL : Et bien, je ne sais pas dans quelle mesure tu peux faire part de ta perplexité parce que... tu ne comprends pas ce qu'il cherche à obtenir comme information en posant cette question ? C'est une question très abstraite, lui te la pose dans une optique et il faut que tu aies plus d'éléments de compréhension pour pouvoir y répondre judicieusement.
110. MB : D'accord...
111. SL : Tu peux dire, il me manque des éléments pour pouvoir répondre à votre question
112. MB : Donc, est-ce que... je lui demande ce qu'il entend par métier ? Qu'est-ce que je fais là concrètement ?
113. SL : Est-ce que c'est une manière pour lui...
114. MB : Comment je formule ma question... ?
115. SL : (pensive) ou bien tu formules vite une hypothèse et tu te dis que c'est une manière pour lui de savoir que tu reconnais comme un métier ce que tu as fait jusque là ou que tu reconnais comme un métier ce que tu vas faire pour lui ?
116. MB : oui...
117. SL : (pensive et perplexe) Ce que tu as fait jusque là c'est ta thèse. Est-ce que ta thèse était pour toi un métier ? Qui peut l'intéresser pour voir maintenant t'embaucher pour un autre métier. Toi tu parlais plus de tâches comme métiers mais lui parle encore de métier... donc essaye de te dire ça rapidement... tu te dis donc métier... donc il veut te faire parler de tes compétences... et tes compétences se sont celles que tu as acquises pendant ta thèse ! Et donc... le métier de chargée de communication !? .
118. MB : ... là il me demande... sa question est précise hein. Il me demande combien de métiers est-ce que je suis capable de décrire ?...
119. SL : Euh... (longue hésitation)... je peux décrire des métiers qui sont très abstraits, qui n'ont rien à voir avec les métiers que j'ai pu faire... j'ai fais des métiers d'hôtesse d'accueil, d'agent hospitalier, c'était mon premier job...
120. MB : est-ce que je lui parle de ces métiers ?
121. SL : il vaut mieux que tu décrives ces métiers... oui.
122. MB : est-ce que je lui parle du métier d'hôtesse d'accueil ou je lui dis que j'étais hôtesse d'accueil, du métier de serveur du métier de... par ce que je les connais... ?
123. SL : Il vaut mieux parler de ce que tu connais ! Parce que... ce qui m'est venu à l'idée tout de suite à l'esprit c'est plutôt le métier de médecin, parce que j'ai rencontré des médecins, j'ai des médecins dans ma famille, ou... **j'aurais souhaité être médecin...** mais, je sais pas... je vais pas répondre ça parce que j'ai pas exercé moi-même !
124. MB : Hum, hum
125. SL : donc en fait on décrit en général des choses qu'on exerce soi-même... silence... donc les métiers que je pourrai décrire... enquêtrice, j'ai été enquêtrice, agent hospitalier, enseignante, ensuite, chercheuse au niveau du doctorat

126. MB : Qu'est-ce que je peux dire au sujet de mes expériences internationales ou de mes rencontres avec des personnes d'autres nationalités ?
127. SL : (très hésitante)... euh, les expériences internationales au niveau de la formation, c'était une recherche que j'ai menée au USA, au niveau du DEA en philosophie, là j'étais en contact avec des professeurs de philosophie, je suivais leur cours et je travaillais aussi au sein du campus dans un magasin de livres pour pouvoir rester un peu plus longtemps et puis valider une expérience à l'étranger où on exerce une profession en anglais... là j'ai été chargée d'une caisse dans ce magasin...
128. MB : Est-ce que je dis tout ça au recruteur ?...
129. SL : Non c'est trop vague (d'un ton catégorique)
130. MB : Qu'est-ce que je peux dire ?
131. SL : je peux dire que j'ai été au USA en DEA, que j'ai fait un travail d'étudiante, et que par la suite j'ai toujours... euh j'ai été intéressée par des collaborations avec des personnes étrangères, c'est pour ça que j'ai organisé, j'ai aidé un ami et on a co-organisé une table ronde autour d'un grand sociologue américain qui s'appelle... (Rires...)
132. MB : Qu'est-ce que je dois dire s'il me demande si j'ai déjà été impliquée dans des situations conflictuelles et quel rôle j'ai joué dans la gestion de ce conflit ?
133. SL : Oui... Malheureusement cela s'est présenté. Tu as essayé de mener à bien malgré tout le travail qu'il attendait de toi. Et tu as été licencié... (très hésitante)... mais tu as rapporté malgré tout aux ressources humaines le fait qu'il y'avait ce problème pour créer un précédent si jamais ... parce que tu estimais que la personne avait été particulièrement virulente à ton égard.
134. MB : D'accord, et quel rôle est-ce que j'ai joué ?
135. SL : (grande hésitation) Le rôle que j'ai joué... effectivement, je pense que je ne correspondais pas aux attentes ou qu'il y avait un malentendu sur la définition des tâches et du travail à réaliser compte tenu du temps imparti.
136. MB : D'accord. Maintenant Quelle doit être mon attitude face à certaines questions qui peuvent être des questions pièges, par exemple si j'ai proposé ma candidature à des postes pour lesquels je n'ai pas été retenue ?
137. SL : Tu dois dire euh... que tu as candidaté pour être maître de conférence par exemple, donc là effectivement tu savais que t'avais des points faibles, on t'avais reproché la longueur de ta thèse et que t'appartenais pas à une discipline clairement identifiable, et ça pour l'académique c'est pas très apprécié... ensuite... une fois que tu as été refusée c'était pour des postes d'enseignement également parce que t'avais pas le CAPES... donc il faudrait peut être dire que tu prévois de mettre en place une formation supplémentaire pour avoir le CAPES, pour être plus crédible devant tes employeurs si tu veux continuer à mettre en œuvre ce projet professionnel... mais sinon pour ce qui est du projet professionnel dans lequel tu t'inscris maintenant, qui est chargé de com. Euh... (très hésitante) tu n'as pas... ouais mais tu ne peux pas dire ça... que tu n'as pas... candidaté encore... à un poste, donc que t'as pas vraiment essuyé de refus pour le moment...
138. MB : Comment je gère ces questions qui semblent un peu délicates ?
139. SL : Ouais
140. MB : S'il me reproche de prendre ce poste par défaut et s'il m'exprime son inquiétude par rapport au fait que je viens là parce que peut-être je n'ai pas eu mieux ?
141. SL : Oui, c'est vrai...
142. MB : Comment je gère ça ?
143. SL : (très hésitante) euh... comment tu gère ça ?... Tu dis que tu pense que tu as des compétences techniques qui peuvent intéresser l'entreprise, tu les as acquises au cours de ta thèse, euh pour le développement de campagnes de communication sur des questions de biotechnologies. Que tu as acquis un savoir faire au cours de ta thèse qui correspondrait à

- un savoir faire obtenu pendant un stage par exemple, que maintenant tu souhaiterais passer à l'étape suivante qui serait un recrutement par une entreprise qui te donne les moyens pratiques de participer à des campagnes de communication.
144. MB : D'accord. Et donc je lui parle de mon échec au CAPES et au poste de MCF ou pas ?...
145. SL : Non parce que c'était juste des projets professionnels qui n'avaient rien à voir... tu n'étais pas motivée par ces concours, c'était à une autre époque ... (très hésitante)
146. MB : D'accord...
147. SL : Tu as opté à cette époque pour un DEA au Etats-Unis qui te paraissait pouvoir valoriser ton CV pour l'ouvrir à l'international. Donc en fait, cela ne se situe plus sur le même plan...
148. MB : D'accord...
149. SL : C'était une autre époque...
150. MB : D'accord, et comment je lui prouve toute ma motivation actuelle ? et mon projet de chargé de communication
151. SL : Alors euh... effectivement sur les compétences techniques, sur la conception, par exemple, le fait que tu vas pouvoir dans un échange de savoir faire conceptualiser des nouveaux outils de communication qui ne seront plus juste adaptés aux biotechnologies enfin... à ce domaine d'activité, donc voilà ce qui t'intéresse c'est être au contact de professionnels pour développer de nouveaux outils.
152. MB : Donc d'accord, alors quelles sont mes trois grandes qualités ?
153. SL : La persévérance, euh... l'esprit d'équipe, euh... l'écoute, capacité d'écoute...
154. MB : Qu'est-ce qui les prouve, comment puis-je présenter ces trois qualités ?
155. SL : Donc la persévérance, donc c'est le fait que je n'avais pas de financement donc pour ma thèse mais que j'ai quand même persévéré pour mener à bien en essayant de trouver des aides tout au long de mon parcours, des chercheurs, des personnes qui seront intéressés par les retombées de ma recherche, des associations dans le don d'organes, qui trouvaient que mon travail était intéressant et qui m'ont incité à continuer...
156. MB : D'accord...
157. SL : Au sein de mon entourage... ensuite pour ce qui est de l'esprit d'équipe, mon expérience en enseignement m'a montré que j'étais très curieuse... que j'aimais échanger le savoir faire... ne pas rester dans son coin mais essayer de se perfectionner pour s'adapter à une entreprise bon là c'était Progress Santé dans le domaine pédagogique... et ensuite l'écoute, et bien s'est toujours dans un souci d'adaptation comprendre ce qui est attendu de moi...
158. MB : Hum, hum
159. SL : Pour ensuite mettre en œuvre les moyens nécessaires mais l'écoute c'est aussi être à l'écoute des opportunités par exemple la table ronde que j'ai organisée avec un collègue de Paris 1, c'était voilà à la sortie de son livre on s'est dit qu'il fallait être il fallait réunir un certain nombre de personnes pour promouvoir le livre...
160. MB : D'accord, quel est mon grand défaut ?
161. SL : Le grand défaut euh... c'est le manque de confiance en moi, des doutes sur le bien fondé de ce que j'entreprends...
162. MB : Je présente les choses comme ça... je dis que mon grand défaut c'est le manque de confiance en moi ?
163. SL : Non il faut que ce soit un défaut qui... mais en même temps cela a été un moteur parce que euh... par exemple... tu doutais... mais à l'époque tu voulais justement être professeur et te présenter pendant les concours. Tu t'es dit, je vais être en concurrence avec d'autres personnes qui viennent de prépa donc j'ai manqué de confiance en moi mais en même temps cela m'a permis de chercher une bourse pour partir aux Etats-Unis pour

- recentrer mon travail de recherche en philosophie sur des thèmes plus actuels cela m'a permise de faire un doctorat...
164. MB : Hum, hum
165. SL : De découvrir tout un... d'être en contact avec des personnes qui m'ont donné l'opportunité d'enseigner de travailler dans un département de science politique et par la suite de participer à des recherches, donc c'est aussi un manque de confiance en moi qui est moteur finalement... c'est... (silence réflexif)... donc... voilà ! c'est quelque chose qui t'a permise de mobiliser de l'énergie pour entreprendre pas mal de choses
166. MB : d'accord
167. MB : D'accord... maintenant si on me demande ce qui m'a surpris quand j'ai été pour la première fois à l'étranger ? Qu'est-ce que je peux dire ? Qu'est-ce qui vous a surpris ?
168. SL : Bien ce qui m'a surpris de la part de mes congénères, c'est cette capacité de rester en groupe... de se refermer sur eux-mêmes
169. SL : Donc en fait j'étais déjà allée aux Etats-Unis. Mais pour la première fois, c'est leur sens pratique...
170. MB : Une autre question : s'il me demande, est-ce que l'argent c'est important pour vous ?
171. SL : Oui, dans le sens où l'argent c'est ce qui va me permettre de vivre. Par contre avoir des objectifs en terme de carrière en fonction de la rémunération, effectivement s'il y a un projet d'achat. Pour moi, il faut que cela soit raisonné et il faut que cela soit en accord avec la pérennité de l'entreprise et ce que les autres gagnent dans l'entreprise. Donc il y a une sorte de sens de sixième sens pour que ce soit, pour m'arranger, pour que ce ne soit pas pour ne pas demander une rémunération trop importante.
172. MB : Comment je peux lui exprimer ça est-ce que je lui dis... ?
173. SL : Et bien en fait cela fait l'objet d'une négociation en fait ?
174. MB : La rémunération est importante pour moi, que l'argent est
175. SL : Je crois que comme docteur on peut demander 30 000 euros...
176. MB : Qu'est-ce que je répons là, est-ce que l'argent est important concrètement... concrètement je lui dis que ma conception de l'argent c'est ?
177. SL : Ben, que l'argent c'est quelque chose qu'on utilise avec modération, qu'il ne faut pas être fasciné par l'argent... ou chercher l'argent comme unique moyen d'épanouissement...
178. MB : D'accord...
179. SL : Voilà ce n'est pas une fin en soi... c'est un moyen pour subvenir à ses moyens après effectivement en terme de rémunération pour un docteur ...
180. MB : Hum, hum
181. SL : Il peut demander d'après ce que j'avais vu entre 30 000 et 34 000 euros par année
182. MB : Et maintenant s'il me demande de travailler dur...
183. SL : Euh, oui je suis prête à travailler dur...
184. MB : Dur labeur... (rire) qu'est ce que je dois faire là
185. SL : Ben pour ma thèse j'ai travaillé dur... j'ai essayé de garder, d'être toujours dans un mode de travail comme ma priorité, pour ne pas me relâcher, j'étais toujours dans une dynamique de travail, après euh, il faut être pratique, il ne faut pas travailler dans le vide, il faut savoir définir les priorités, avec le reste de l'équipe, cela fait l'objet d'une négociation pour répartir les tâches, avoir un système optimal qui fait que l'on ne se décourage pas à la tâche
186. MB : Hum, hum. Il y a aussi une autre question qui peut m'être posée c'est comment vous vous imaginez dans 5 ans ?
187. SL : Avec plus de responsabilités, en ayant un bon acquis technique et de gestion de projet, une certaine expérience et là peut-être à ce moment là avoir plus de prétention en

- terme de rémunération, euh... avec aussi un projet familial parce qu'à un moment donné ça va aussi se poser pour moi et puis ... mais en arrivant à faire face à ces deux impératifs le travail et la famille.
188. MB : Hum, hum
189. SL : Ce serait peut-être de faire un bilan à cette période, dans 5 ans ce serait l'occasion de faire un bilan pour euh... savoir ce que j'ai obtenu par rapport à ce que j'espérais, voilà, savoir ce que je souhaite maintenant...
190. MB : Rebondissez sur le projet familial en me demandant, voilà... si j'envisage d'avoir des enfants ?
191. SL : A pour le moment c'est...
192. MB : Qu'est-ce que je dois dire ?
193. SL : Pour le moment ce n'est pas du tout prévu parce que je suis célibataire, j'ai pour objectif de m'insérer professionnellement... d'avoir un certain nombre d'acquis... par ailleurs je sors j'essaye d'avoir une vie sociale... je m'investis aussi pour essayer de trouver une personne avec qui je pourrais fonder une famille... effectivement ça se posera d'ici deux trois ans...
194. MB : je lui dis tout ça ?
195. SL : Non ! là c'est très personnel, c'est très... (rire)
196. MB : D'accord, concrètement qu'est-ce que je lui dis ?
197. SL : Je lui dis que je suis disponible pour le moment, que cela ne fait pas partie de mes priorités... (hésitation)... si je l'ai quand même en tête... que je ne veux pas sacrifier ma vie sentimentale pour le travail... que je veux essayer de mener les deux de fronts
198. MB : d'accord. Je ne dis pas comme ça ?...
199. SL : Non ! (rire)
200. SL : silence
201. MB : Comment je peux m'en sortir avec cette question : envisagez-vous d'avoir des enfants ?
202. SL : oui mais dans l'abstrait, pour le moment je ne suis avec personne...
203. MB : Est-ce que je lui dis que c'est pas son problème ? (rire)
204. SL : oui en fait son problème est qu'est-ce que ça risque de faire de moi quelqu'un de moins impliqué dans le travail ? (en grande réflexion)... parce qu'il faudra... mieux... et lui il veut des assurances... il veut quelqu'un qui soit là... disponible... prêt à s'impliquer totalement... (blocage, grande concentration... qui dégénère en Rire). Qu'est-ce que je peux dire... J'espère que j'aurais 2 ou 3 collègues beau et célibataire voilà ... (rire)
205. MB : Bon maintenant face au silence que dois-je faire ?
206. SL : Il faut montrer que c'est un silence pour rassembler ses idées... mais il ne faut pas qu'il dur trop longtemps quand même parce que sinon cela devient un silence embarrassé... donc il faut ne pas être trop précipité de manière générale quand on parle pour que si il y a un silence cela paraisse un silence plus de réflexion que d'embarras...
207. MB : Est-ce que le silence...
208. SL : Le silence sert à répartir la parole...
209. MB : Hum, hum... le silence du recruteur
210. SL : Ca peut être un...
211. MB : S'il me reçoit, il s'assoie, il regarde, il ne dit rien...
212. SL : Il est dubitatif, ouais, il hésite, il est méfiant, dubitatif... il attend d'être convaincu... cela peut être...
213. MB : Je lui demande de me poser des questions... ?
214. SL : Cela peut être l'occasion de lui poser des questions... parce que vous si vous n'avez pas eu l'occasion d'être assez persuasive ou autre c'est peut-être parce qu'il vous manque des données sur ce que vous devez faire au sein de l'entreprise.

215. MB : Face à l'agressivité, par ce qu'il peut être agressif aussi, qu'est ce que vous devez faire ? Quelle doit être mon attitude ?
216. SL : De la réserve, de l'écoute, euh... être capable de répondre mais pour adoucir les choses, se protéger aussi Parce que l'on peut aussi tomber devant des gens qui sont caractériels... et.
217. MB : Se protéger, je me protège comment ?
218. SL : En attendant pas trop de cet entretien... pas surinvestir l'entretien, il y en aura d'autres, s'inscrire dans un projet professionnel à long terme, ce n'est pas parce qu'une porte se ferme que toutes les portes se ferment !...
219. MB : D'accord...
220. SL : Pas trop prendre ça pour soi... prendre de la distance...
221. MB : D'accord, une autre question qui peut m'être posée par rapport au profil, il peut me reprocher de ne pas avoir d'expérience professionnelle à un poste similaire, comment je peux le rassurer ?
222. SL : En lui disant que les compétences acquises pendant votre thèse, lui rappeler ce que vous avez réalisé comme objectifs pendant votre thèse, la table ronde, la présentation de nombreux ouvrages, la veille scientifique pour vous informer à la fois de la législation et de l'actualité dans votre domaine d'expertise, euh, capacité donc à être l'assistante de quelqu'un au sein de l'Ecole doctorale, euh, beaucoup d'intérêt pour le fonctionnement de l'entreprise, le développement de l'entreprise, les entretiens, être capable de mener des entretiens, et de rechercher un financement, euh, de créer des partenariats, des collaborations scientifiques, et d'enseigner, d'être dans la formation, de développer des outils pédagogiques, là pour le moment effectivement votre expérience était plutôt orientée vers la pédagogie, le public étant des élèves mais que vous souhaiteriez justement adapter vos qualités dans le champ de la communication auprès du grand public en fait, de changer de public.
223. MB : D'accord, et à la fin de l'entretien que dois-je faire ?
224. SL : Remercier pour le temps qui vous a été accordé, dire que je suis à leur disposition pour avoir une réponse qu'elle soit favorable ou défavorable, vous leur souhaitez bonne continuation, et puis merci et au revoir RIRE RIRE...
225. MB : Sur un ton ironique : au revoir merci ! (rire)
226. SL : Surtout pas être petite fille, c'est un de mes défauts, trop hésitante, trop petite fille... donc remercier. L'idée de remerciement, fermement, c'est un moment unique, être souriante, ne pas trop être angoissée pour la réponse, être plus dans l'instant, et puis... se lever en même temps (je sais pas après), serrer la main, je ne sais pas ce qu'il faut faire, en général il faut être en attente de ce que va faire l'autre

Annexe 3.2 Entretien sosie de M. G

1. MB : *“Supposons que tu es retenu pour un entretien d’embauche à ce poste à Sanofi-Aventis. Je suis ton sosie, je dois me présenter à ce rendez-vous à ta place. Tu vas donc me donner dans les détails, toutes les instructions possibles pour que les recruteurs ne s’aperçoivent pas de la substitution”*.
2. MB : Comment dois-je préparer l’entretien ?
3. G : Vérifier tes compétences par rapport à l’annonce. Arriver à l’entretien en costume, c’est une entreprise...
4. MB : Comment dois-je me présenter ?
5. G : J’imagine qu’il faut faire un récapitulatif de ton CV, euh... le CV ça raconte que ta formation professionnelle et j’imagine pour qu’il connaisse ta personnalité, des activités extra-CV... qu’est-ce que tu fais en dehors...
6. MB : Je parle d’emblée de ces activités s’il me demande de ma présenter ?
7. G : non... ça pourrait être plus à la fin de l’entretien. Je dirai que dans un premier temps ce qui l’intéresse se sont quand-même tes compétences professionnelles
8. MB : hum, hum...
9. G : Il faut qu’il sache si tu es individualiste...
10. MB : Qu’est-ce que je lui dis concrètement par rapport à mes compétences ?
11. G : Je pense qu’il faut lui faire comprendre que tu as travaillé très dur jusqu’à maintenant, euh... que pour continuer tu as envie d’aller le plus loin possible et voilà quoi... tes très dynamique... t’a envie d’aller loin !
12. MB : Que dois-je répondre à cette question : « pour vous qu’est-ce qu’une thèse ? Pourquoi en avez-vous fait ? »
13. G : Pourquoi t’a fait une thèse ? euh... (très pensif et perplexe... long silence). J’étais juste... (il se ressaisit). Tu diras juste que t’as fait une thèse parce que tu aimes bien la science, et que tu t’es posé plusieurs questions scientifiques et que tu étais content d’y répondre en faisant ta thèse...
14. MB : hum, hum
15. G : Et ça a pris du temps.
16. MB : hum, hum... quel type de question scientifique ?
17. G : Euh... là on rentre vraiment dans les détails scientifiques... par exemple en post-doc je me suis posé une vraie question scientifique auquel j’ai essayé de répondre. Par exemple : est-ce que dans les processus d’apprentissage ou de dépression, de drogue d’abus, est-ce que y a des remaniements morphologiques des neurones ? Et la question que je me suis posée, est-ce que y a une corrélation entre ces remaniements et le comportement de l’animal ? donc moi... en gros, j’ai développé des outils moléculaires qui permettaient de bloquer ces remaniements observés au cours de la dépression, ou de l’apprentissage ou des drogues d’abus... et voir si le comportement de l’animal changeait... et ça ça m’intéressait énormément de voir si c’était lié ou pas...
18. MB : Et s’il me demande de présenter la thèse en 5 minutes ?
19. G : Waouh ! (très surpris, mouvement de recul)... alors... au cours de ma thèse euh... j’ai travaillé sur un facteur de transmission qui s’appelle LK1, qui est activé par phosphorylation... donc c’est une modification post-traductionnelle au cours des processus d’apprentissage, de mémoire, de drogue d’abus... euh... et de... comme toute phosphoprotéine, c’est de bloquer la phosphorylation donc l’activation de ce facteur de transcription et d’observer qu’est-ce qui se passe en terme comportemental sur l’animal et euh... j’ai caractérisé au cours de ma thèse un peptide qui a été développé par ma chef, euh... qui a consisté en fait à bloquer ce facteur de transcription...
20. MB : Comment puis-je présenter les enjeux socioéconomiques de ma thèse ?

21. G : Alors... économique, je peux pas dire mais... sur le plan de la science, c'est que euh... la protéine sur laquelle j'ai réalisé mes études est activée euh... dans le cancer aussi... je pense que ça a d'énormes répercussions... dans la cancérologie et je sais qu'en ce moment même, c'est utilisé parce que j'ai vu ma chef y a pas très longtemps... euh... dans des modèles de dépression parce que la protéine sur laquelle j'ai fait ma thèse est aussi activée dans la dépression et apparemment ça a l'air de marcher dans des modèles de dépression... encore une fois je n'ai pas réalisé ce peptide hein... j'ai juste caractérisé... c'est à dire, j'ai mis au point des conditions sur des cultures de neurones pour le faire marcher et in vivo aussi... j'ai fait qu'une caractérisation moléculaire...
22. MB : Comment dire en 5mn l'intérêt de ma thèse ?
23. G : L'intérêt de ma thèse ! (Soupire) qu'est-ce qu'elle m'a apporté ? Euh... je suis complètement...
24. MB : Je comprends
25. G : L'intérêt... euh... l'intérêt euh, c'était quand même de... à partir de... (long silence pensif)... Comment défaire ça ? waouh ! silence... c'est un peut ce qu'on a dit à la fin...
26. MB : oui...
27. G : Bè l'intérêt, ce qui est beau, c'est que c'était pas une...
28. MB : Quels sont les concepts clés et leur mise en application ?... en 5 minutes.
29. G : Waouh ! (Blocage)... j'ai vraiment du mal là... euh... l'idée c'était de euh... l'idée c'était de bloquer la phosphorylation de ces protéines de façon endogène, parce que les techniques qui existent au jour d'aujourd'hui c'est de sur exprimer la protéine sous forme inactive ou de déleter l'expression de cette protéine et nous, ce qu'on voulait, c'était de manière endogène, bloquer la phosphorylation de cette protéine là, on a eu connaissance euh... de on a su qu'il existait des peptides pour bloquer de façon endogène cette phosphorylation, donc on a regardé dans la littérature, on a vu qu'on pouvait faire des peptides... ma thèse a consisté à euh... le caractériser sur un modèle in vitro euh et en parallèle de vérifier qu'on bloquait que cette protéine là et pas les autres, donc bloquer de manière sélective cette protéine là, et euh une fois qu'on a bien validé sur le modèle in vitro en question, on est passé à l'étape supérieur qui était le modèle in vivo dans lequel nous on administre des drogues sur des souris et voir si on pouvait bloquer la dépendance à la cocaïne... ou autres drogues d'abus mais ce peptide à d'autres avantages évidemment d'être applicable à d'autres domaines, type cancérologie, dépression et d'autres...
30. MB : Qu'est-ce que j'ai de plus que d'autres candidats potentiels à ce poste (master, ingénieur) ?
31. G : Je pense que le fait d'avoir un doctorat et un post-doc, on est beaucoup plus autonome, indépendant, je serai pas la toutes les 5mn à demander quand ça ne marche pas parce qu'on a beaucoup connu cette situation quand-même.
32. MB : Hum, hum
33. G : Rédaction de rapport, autonomie ...
34. MB : Comment prouver cette autonomie ?
35. G : Raconter comment ça s'est passé avec ta chef au cours de ta thèse et de ton post-doc.
36. MB : Exemple ?
37. G : En post-doc, j'étais tout seul, j'ai tout fait de A à Z là y a pas... soit t'es convaincu soit t'es pas convaincu... à chaque fois que j'avais des problèmes euh, je devais les résoudre par moi-même. On m'aidait pas pour dire tu fais ci, tu fais ça... c'est moi qui les proposais...
38. MB : Et si le recruteur me demande de me décrire en un mot ?
39. G : (Silence)... waouh! Un mot ? (Long silence)... waouh euh... (d'un air un peut gêner) waouh !... Ça va paraître prétentieux quoi... Non je dirai... euh... j'ai faim quoi... j'ai envie d'aller plus loin, ambitieux !

40. MB : Quel peut être l'intérêt pour l'entreprise de recruter quelqu'un d'ambitieux ?
41. G : Je suis jeune, j'ai envie d'évoluer, je pense que c'est très bénéfique pour l'entreprise d'avoir des jeunes.
42. MB : Que dire au sujet de mes loisirs ?
43. G : Tu aimes bien la music, le sport, tu aimes bien sortir avec tes amis...
44. MB : Quel intérêt ai-je à dire tout ça ?
45. G : Y a pas que la science dans la vie.
46. MB : D'accord. Que puis-je répondre si le recruteur me demande s'il y a des métiers que je ne voudrais jamais exercer ?
47. G : serveur ! un travail que je n'aimerais jamais faire ?
48. MB : Comment j'argumente ça ?
49. G : Parce que serveur c'est super dur, il faut être toujours aimable, les gens ils ne sourient pas toujours... bon je trouve ça... ou infirmier... je trouve que c'est des métiers ingrats quoi... je trouve que c'est beaucoup de boulot, tu en prends plein...
50. MB : Combien de métiers ?
51. G : Que tu en connais 3, 4, le métier de tes parents, de 2,3 amis...
52. MB : Est-ce que je peux les citer ?
53. G : Le métier de psychologue, le métier de restauration, tu peux citer médecin, avocat
54. MB : Que dire au sujet de mes expériences internationales ?
55. G : Tu peux dire que c'était chouette, tu t'es mis à l'anglais, t'a vécu une expérience humaine, c'était bien...
56. MB : Qu'est-ce qui était bien ?
57. G : T'as découvert que des gens qui parlent une autre langue que la tienne, t'avais des points communs avec eux.
58. MB : Qu'est-ce qui fut surprenant ?
59. G : Tout est grand !
60. MB : Pour ce qui concerne la gestion de conflit, que puis-je dire ?
61. G : En thèse, plusieurs conflits avec ma chef, incompatibilité de caractère, en post-doc avec un stagiaire...
62. MB : Comment en parler ?
63. G : (Soupire profond)... (presque en monologue) Le problème est que jusqu'à maintenant, les conflits que j'ai eu, se sont pas très bien finis... donc donner un exemple concret, ça va pas être évident... à moins de mentir... (silence). Ouais... là c'est pas facile... comme ça à chaud...
64. MB : Et s'il me demande si j'ai déposé d'autres candidatures ?
65. G : Tu as fait des candidatures de post-doc mais malheureusement, tu ne correspondais pas au profil et voilà !
66. MB : Qu'est-ce qui motive ma candidature chez Sanofi-Aventis ?
67. G : Il faut travailler sur ce point là, je ne sais pas...
68. MB : Que dire s'il me demande ce qui motive ma candidature chez Sanofi-Aventis ? Pourquoi Sanofi ?
69. G : Il faut travailler sur ce point là, je ne sais pas...
70. MB : Quelles sont mes 3 grandes qualités ?
71. G : Tenace ça c'est sûr... ça va avec persistant... (silence...réflexion) Et ça je sais pas comment le formuler euh... capacité de transférabilité... gros bosseur s'il le faut...
72. MB : et mon grand défaut ?
73. G : Bordelique, (rire) mais c'est ma façon de travailler, un bordel organisé.
74. MB : Est-ce que je le leur dis comme ça ?
75. G : Non ! Il faut leur dire qu'effectivement tu n'es pas très... euh... organisé par rapport aux autres mais tu sais où sont tes trucs.

76. MB : Je ne suis pas organisée en termes de gestion ?...
77. G : Non non ! pardon pas ça... juste euh... je sais gérer un planning... je sais... moi je parlais juste pour ranger tes classeurs... le bureau...
78. MB : Que puis-je dire au sujet de l'argent ? L'argent est-il important pour moi ?
79. G : Pour moi, l'argent n'est pas important mais j'estime pour le nombre d'années d'étude qu'on a fait, il est important. Il doit être justifié... j'estime que par rapport à d'autres métiers et mon domaine d'étude, j'estime qu'on est payé, euh une misère pour ce qu'on fait.
80. MB : Comment puis-je dire ça au recruteur ?
81. G : (perplexe)... euh... il est source de motivation bien sûr qu'il est important ! C'est ta récompense pour tant d'années d'étude, pour le travail que tu fournis... si t'ai mal payé, je pense que c'est pas motivant pour toi ! Je pense que c'est le prix à payer pour travailler en entreprise. Je pense que c'est moins passionnant que la recherche fondamentale... comme on se fait moins plaisir sur le plan intellectuel, on est mieux payé en contrepartie alors que dans la recherche fondamentale, le prix à payer c'est qu'on ne gagne pas beaucoup d'argent mais sur un plan intellectuel, c'est très satisfaisant ! (Ton très marqué, avec une grande assurance et conviction) c'est ce que je pense !
82. MB : Comment je m'imagine dans 5 ans ?
83. G : J'espère évoluer, promu, très heureux... euh, content de ma décision, surtout une évolution quoi... faire... j'aimerais bien développer des partenariats avec le public quoi... faire partie des gens très mobiles, qui vont à l'étranger, qui tiennent compte des évolutions...

Annexe 4 Reconstruction de la présentation de soi suite à l'instruction au sosie

Annexe 4.1 Reconstruction faite par Melle L

J'ai suivi une formation en Science politique et Communication. J'ai travaillé au sein de l'Ecole Doctorale de Paris 1 pendant ma thèse (rédaction de courrier, envoi de mails, réservation de salle pour des réunions). Mes recherches de thèse portaient sur des archives parlementaires et des entretiens que j'ai menés avec des acteurs politiques ou institutionnels du champ de la santé.

J'ai ensuite participé à des colloques nationaux et des séminaires de recherches pour transmettre les résultats de ma recherche. J'ai également donné des cours de travaux dirigés à l'Université Paris 1 et Bordeaux 4.

A la fin de ma thèse, j'ai enseigné le français et la méthode de synthèse de documents pour une Ecole Privée qui prépare les étudiants au BTS d'Optique. J'ai intégré une épique pédagogique pour le suivi de 175 élèves. En parallèle, j'ai également suivi une vingtaine d'élèves en cours individuels.

Apport à l'entreprise : montrer ici son esprit d'initiative, son dynamisme

Ce que je peux apporter à l'entreprise c'est une capacité de travail acquise pendant la thèse.

Mes points forts sont :

La ténacité : par exemple, face aux élèves qui ne veulent pas travailler je persiste et je les encourage en leur donnant des exercices à leur portée. Je les motive verbalement par des phrases d'encouragement.

L'initiative : par exemple, j'ai organisé à Paris 1 une table ronde sur proposition d'un collègue. Je l'ai aidé à l'organiser et j'ai animé cette table ronde. J'ai réussi à faire accepter à la hiérarchie du Département de science politique que c'était une bonne initiative. Depuis, chaque année, un groupe d'étudiants organise un séminaire de ce type.

La conscience professionnelle : par exemple lorsque j'ai eu une autre proposition plus intéressante que mon poste à l'Ecole Progress Santé, je l'ai refusée pour pouvoir continuer de travailler auprès des élèves de Progress. Je m'étais engagée, auprès du directeur, à mener les élèves jusqu'au BTS de juin 2009.

Qu'est-ce qu'une thèse et pourquoi j'ai fait une thèse : montrer ici adéquation entre compétences et attentes de l'employeur

J'ai fait une thèse parce que j'avais beaucoup d'intérêt pour la recherche.

J'avais la possibilité de faire des recherches sur un domaine qui intéressait l'entreprise et les particuliers, il s'agit du développement des biotechnologies

C'est un domaine nouveau qui demande des investigations pour savoir comment créer un cadre législatif pour l'entreprise, pour que l'entreprise puisse développer un certain nombre de

médicaments.

Donc j'ai d'abord cherché des financements pour financer cette thèse. J'ai commencé par un travail de secrétariat au sein de ton Ecole Doctorale pour pouvoir mener ma recherche sur les biotechnologies, tout en restant dans le monde académique de la recherche

Les enjeux de ma thèse :

Au terme de mes recherches, j'ai proposé un état des lieux des acteurs, de la législation et des problèmes éthiques qui se posent avec les biotechnologies c'est-à-dire les problèmes sociaux qui se posent pour pouvoir faire évoluer le cadre législatif pour le développement de technologies innovantes

Les plus du docteur pour l'entreprise : être plus personnelle

Je me caractérise par ma capacité à m'adapter, à adapter également les compétences que j'ai acquises sur le terrain, pendant ma thèse. J'ai beaucoup appris au contact de mes différents collègues.

Je suis toujours sur le qui vive, en train de faire un énorme travail de veille dans le domaine qui m'intéresse pour pouvoir interagir avec les personnes qui sont également impliquées.

Je me suis spécialisée sur les questions des relations aux usagers d'un système de santé mais d'autres champs m'intéressent aussi comme celui de la culture.

Je sais faire des recherches sur les exigences législatives dans un domaine. Je fais également des recherches sur les acteurs.

Au cours de mon travail de thèse, j'ai rencontré de nombreux acteurs dans le domaine des biotechnologies et de la bioéthique. J'ai réalisé des entretiens. Je les ai retranscrits. J'ai écrit des articles pour restituer les données importantes qui pouvaient intéresser le monde médical ou politique.

J'ai aussi des compétences administratives et managériales qui consistent par exemple à l'époque où je travaillais pour l'Ecole Doctorale, à chercher des financements pour ma thèse. J'ai fini par obtenir une bourse de 3^{ème} cycle de la Fondation CETELEM qui m'a permis de mener de nouveaux entretiens et d'obtenir un poste d'Attaché Temporaire d'Enseignement à Bordeaux 4. J'ai eu le poste et j'ai pu enseigner pendant un an, tout en continuant mes recherches

Se décrire

Je suis une personne appliquée, quelqu'un qui aime bien faire les choses

Les loisirs : cela donne des indications sur le type de personne que l'on est, faire le lien avec le poste ou profession que l'on vise

J'aime aller voir des expositions d'art moderne : c'est un moment de partage avec les amis que j'emmène. J'aime leur faire découvrir des œuvres originales. Je suis quelqu'un qui est ouvert. J'aime sortir, m'aérer, aller à la rencontre des autres.

J'aime la piscine : cela me permet d'être en forme et dynamique pour gérer le stress de la vie

active et permettre de s'investir mieux dans mon travail

Le travail que je ne souhaite pas faire : être prudente dans la réponse, partir d'un métier que je connais, donner l'image de qqn qui est capable de s'adapter à différents contextes, ne pas avoir d'idées préconçues, être plutôt ouvert d'esprit

Je ne veux pas rejeter un métier ou une fonction sans bien la connaître mais disons que le métier de courtier n'est pas un métier qui correspond à mes valeurs. Etre à la bourse, miser de grosses sommes d'argent, être en compétition les uns avec les autres ne correspond pas à mes valeurs qui sont la connaissance, le partage.

J'aime bien les métiers où on rencontre les personnes pour lesquelles on travaille, voir concrètement sur le terrain les effets des mesures prises en réunion, avoir en fait, une vision d'ensemble. Par exemple c'est ce que j'ai fait dans ma thèse, j'ai fait un état des lieux législatifs et je suis allée voir le personnel hospitalier pour voir quels sont les problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique hospitalière concernant le respect de la personne humaine.

Décrire de manière précise plusieurs métiers : le métier de médecin, de secrétaire, d'enquêteur. En posant cette question le recruteur cherche à savoir si le docteur est suffisamment ouvert sur le métier des autres pour pouvoir lui confier un poste d'encadrement. Il faut connaître les autres métiers et leurs exigences.

- Le métier de Chargé de développement : consiste à faire une veille sur les appels à projets et à prospecter des partenaires. Il doit aussi remplir des dossiers de financement (rédiger des demandes, prévoir un budget, communiquer des pièces administratives).

- Le métier d'Attaché culturel : consiste à coordonner des actions de coopération culturelle, universitaire ou artistique pour un institut, un centre, un service ou un établissement culturel. Il est en lien avec des directeurs d'établissement, des partenaires institutionnels et privés. Il est chargé du suivi administratif. Il encadre souvent une équipe de collaborateurs.

Les situations conflictuelles : ne pas parler de la vie privée, il faut montrer que l'on est capable de gérer une situation conflictuelle, il faut donner des exemples avec prudence

Lorsque survient un conflit entre amis par exemple, j'aime en parler pour comprendre ce qu'il s'est passé. Je m'implique pour sortir de la situation. Mais si cela ne donne pas de résultat, j'en tire tout de même une leçon. Je ne cherche pas à prendre partie. Je cherche à calmer les choses pour considérer les choses avec du recul.

Les questions pièges, par exemple si j'ai proposé ma candidature à des postes pour lesquels je n'ai pas été retenue ?

Je n'ai jamais vraiment postulé à d'autres postes. Je viens de terminer une thèse, je suis en reconversion professionnelle. Je suis très intéressée par le poste que vous proposez. Cela me donne l'occasion d'acquérir une expérience professionnelle.

La motivation : ma motivation actuelle, mon projet de chargé de communication

Je souhaite acquérir une expérience professionnelle dans la conception de nouveaux outils de communication. Je suis très motivée par cette activité qui relève du domaine culturel. Pendant

ma thèse, je cherchais à faire en sorte que les gens se rencontrent. Je cherchais à communiquer mes résultats de recherche en collaborant à des projets communs.

Les trois qualités

Mes trois grandes qualités sont la persévérance, la curiosité et l'esprit d'équipe.

La persévérance : c'est le fait par exemple que je n'avais pas de financement pour ma thèse mais j'ai quand même persévéré car je trouvais mon sujet intéressant et d'actualité. Cela intéressait les personnes à qui j'en parlais autour de moi.

La curiosité : je suis quelqu'un de très curieux. Par exemple, mon mémoire de DEA de science politique portait sur la bioéthique vue du Japon. J'ai lu de nombreux livres sur la culture japonaise, sur leur mode de vie, leurs croyances. Je suis ouverte sur les autres cultures.

L'esprit d'équipe : mon expérience de l'enseignement m'a montré que je recherchais l'échange de savoir faire. Je pose beaucoup de questions, pour comprendre, pour me perfectionner.

Le grand défaut

Mon plus gros défaut est l'anxiété. Je suis une personne anxieuse. Pour lutter contre cette anxiété, je dois travailler régulièrement afin de faire avancer mon travail. Cela me permet d'être plus sereine.

La 1^{ère} fois à l'étranger

La première fois que je suis allée aux Etats-Unis par exemple. J'ai beaucoup aimé leur sens pratique. A l'école, ils disaient toujours « la pratique, la pratique, c'est cela qui permet de surmonter les obstacles ». J'aimais beaucoup leur esprit pratique.

L'argent

L'argent c'est ce qui va me permettre de vivre. Pour moi, il faut que cela soit raisonnable. Il faut que cela soit en accord avec la pérennité de l'entreprise et que cela soit aussi en accord avec ce que les autres gagnent dans l'entreprise. La rémunération doit faire l'objet d'une négociation.

Le travail dur

Je suis prête à travailler dur. Pour ma thèse j'ai travaillé dur. Par exemple, le matin je travaillais sur ma thèse, l'après-midi je travaillais au secrétariat du Département de l'Ecole Doctorale et le soir je me rendais aux séances de délibération sur les lois de bioéthique, qui avaient lieu au Sénat.

Cependant, il ne faut pas travailler dans le vide. Il faut savoir définir ses priorités. Un système optimal fait que l'on ne se décourage pas à la tâche et que l'on reste efficace.

Dans 5 ans

Dans 5 ans, je me vois avec plus de responsabilités, en ayant acquis un bon savoir technique en gestion de projet. Je souhaite évoluer avec l'entreprise qui me recrute. Afin qu'au travers du temps, les équipes qui la composent puissent compter sur moi.

Le projet familial

Je verrai avec mon partenaire futur. Pour l'instant, je suis célibataire. De toutes les façons, je suis capable de concilier ma vie professionnelle et ma vie privée.

Le silence du recruteur : ne pas lui poser de question mais proposer de se présenter.

Il faut proposer de se présenter en disant par exemple « Je peux peut-être me présenter ? » En suivant le plan de présentation suivant : parcours, thèse, intérêt pour l'entreprise.

Après seulement, il est possible de lui poser des questions.

L'agressivité

Face à l'agressivité, je me protège. Je me dis qu'il ne faut pas surinvestir sa fonction. Il y en a d'autres. Je m'inscris dans un projet professionnel à long terme.

Le manque d'expérience professionnelle par rapport au poste

J'ai acquis pendant mes années d'études des compétences en recherche de financement (j'ai obtenu une bourse de financement de la Fondation CETELEM), des compétences aussi en organisation logistique de réunion (j'ai organisé et animé une table ronde avec un invité américain), j'ai aussi réalisé de nombreuses présentations des synthèses de documents pour des séminaires (Maison des Sciences de l'Homme, Paris 1). Pour mon travail de thèse j'ai également fourni un important travail de veille scientifique pour m'informer à la fois de la législation et de l'actualité dans mon domaine d'expertise.

Annexe 4.2 Reconstruction faite par M. G

Q1) préparation de l'entretien

Vérification de tes compétences par rapport à l'annonce

Connaissance de l'entreprise (brevets...)

Tenue vestimentaire : code vestimentaire de l'entreprise

Type de poste inconnu à Sanofi-Aventis. Pourquoi Sanofi ? Car c'est la première entreprise pharmaceutique française. J'ai eu l'opportunité de rencontrer une personne travaillant chez Sanofi (madame F) qui m'a convaincu de travailler dans le secteur privé, le public manque de moyens financiers, conditions de travail meilleures... Production de brevets en neurosciences de Sanofi en termes de brevets est supérieure à la majorité des autres entreprises (Merck, Servier, Roche ?) Publications scientifiques en Neurosciences ?

Arriver à l'entretien en costume, c'est une entreprise...

Q2) Présentez-vous

G. 29ans, j'ai fait une thèse à Jussieu par passion pour la recherche (paris 6) sous la direction du Dr J. C. de 2003 jusqu'à 2007. De 2007 jusqu'en 2009, j'ai fait mon post doc chez le Pr M. P. à l'université de Yale (New Haven, USA) car on me l'a recommandé pour 2 raisons : 1) apprendre l'anglais, 2) apprendre de nouvelles techniques (s'ouvrir l'esprit avoir une expérience professionnelle à l'étranger).

J'ai appris à faire des cultures de neurones, maîtrise de pharmacologie, transfection, manipulation in vivo (parler brièvement du CV).

Le sujet de la thèse m'a été imposé (car pas assez de maturité scientifique pour en conceptualiser un moi-même mais m'a beaucoup plu car j'étais très intéressé par la problématique du laboratoire (drogues d'abus), et en post-doc j'ai réalisé moi-même mon sujet (je voulais répondre à une question scientifique précise que je m'étais posé en fin de thèse)

Activités extraCV : cela vient en fin d'entretien, sport (football esprit d'équipe) music, cinéma, sortis....

Q3) Présentation de la thèse en 5 min

Intérêts, Enjeux :

Csq peptide chef monté son entreprise, modèle d'application économique

Modèle d'application dans cancer, dépression... (Caractérisation moléculaire)

J'ai travaillé sur un facteur de transcription nommé Elk-1, activé par phosphorylation par MAPK/ERK, dans des lignées cellulaires non neuronales. Ce dernier régule l'expression de gènes immédiats précoces (IEG) requis pour la prolifération, différenciation cellulaire. Dans les neurones, Elk-1 est activé par phosphorylation au cours des processus d'apprentissage/mémoire, LTP ou de drogues d'abus. Ces processus requièrent également l'expression d'IEG.

Dans ce contexte ma thèse à consister à étudier le rôle de la phosphorylation de Elk-1 dans les régulations géniques neuronales.

Pour répondre à cette question, tout d'abord j'ai mis au point sur des cultures de neurones les conditions pour activer Elk-1, puis j'ai adapté **2 différentes stratégies** :

- 1) Surexpression de mutant Elk-1 muté sur les sites de phosphorylation
- 2) Utilisation/mise en place des conditions d'utilisation d'un peptide (breveté aujourd'hui) qui bloque l'interaction entre MAPK/ERK et Elk-1, ce qui pour a conséquence d'empêcher de manière endogène la phosphorylation, donc l'activation de Elk-1.

Sur ce modèle j'ai analysé le niveau d'expression des IEGs

Résultats :

Le niveau d'expression des IEGs est réduit dans les neurones surexprimant le mutant Elk-1 muté sur le site de phosphorylation ou ayant incorporé le peptide.

Elk-1 est présent dans le cytoplasme à l'état basal, et transloque au noyau par phosphorylation. Le mutant Elk-1 (non phosphorylable) et/ou l'utilisation du peptide bloque cette translocation.

Application et transférabilité :

Validation des effets du peptide sur modèle in vitro

Montage d'une start-up

L'étape suivante à consister à l'injecter in vivo dans des modèles où Elk-1 est phosphorylé (drogues d'abus, dépression)

Application en cancérologie (car Elk-1 est activé par phosphorylation dans cellules cancéreuses).

Q4) Présentation post-doc en 5 min

J'ai travaillé sur une protéine membranaire du cytosquelette appelé Adducin. Adducin interagit avec des protéines du cytosquelette tel que l'actin et la spectrine pour former l'architecture du neurone. Ces interactions sont régulées par phosphorylation.

Il a été montré que des injections répétées de cocaïne induit des changements morphologiques des neurones, qui requiert des remaniements dynamiques du cytosquelette et pourraient être corrélés à la sensibilisation locomotrice. *Cependant les mécanismes moléculaires qui sous tendent ces processus sont mal connus. Mon étude à consister à analyser le rôle d'Adducin, joue un rôle dans ces processus.*

Stratégie développée :

Caractériser la phosphorylation d'Adducin par pharmacologie et immunohistochimie.

Construction d'AAV shRNA délétant l'expression d'Adducin et d'AAV surexprimant Adducin muté sur les sites de phosphorylation

Résultats (papier de post doc accepté) :

Adducin est phosphorylée dans les neurones striataux R-D1 par pKC

Validation des AAV, mais pas le temps de les utiliser

Q5) Des ingénieurs peuvent postuler : Qu'ai-je de plus qu'un ingénieur ?

Doctorat=expérience professionnelle c-a-d je suis autonome, construire une méthodologie/stratégie, gérer un projet avec obligation de résultats et présentation de résultats.

Je sais faire des rapports écrit/présentation orale en anglais (2 ans aux USA). Autonomie car exemple : en thèse soutenue, post-doc autonomie car peu de réunions avec ma chef.

Résolution d'un problème technique exemple : technique qui marche pas, proposer une alternative de technique (confocale par WB). Mise au point amélioration du processus pour gagner du temps.

Q6) Te décrire en 1 mot : curiosité :

Argumenter : je suis curieux de nature et cela s'exprime dans la science par lire des articles en dehors de mon domaine d'expertise (ouverture d'esprit/ curieux), assister à des réunions, demander aux gens ce qui font, et par analogie de reproduire ces expériences similaires dans mon modèle.

Q7) Intérêt de l'entreprise d'engager quelqu'un comme moi

- 1) doctorat=expérience professionnelle c-a-d je suis autonome, je sais construire une méthodologie/stratégie, gérer un projet dans le temps avec obligation de résultats et présentation de résultats
- 2) collaborations multidisciplinaires (autres techniques utilisées)
- 3) créatif car j'ai la capacité à transposer mes méthodes dans d'autres modèles (exemple j'ai lu travaux sur cancer ou modèle in vitro de cellules pour les transposer dans mon modèle in vivo de drogues d'abus)
- 4) je suis rigoureux (je suis scientifique), humble (thèse et post-doc), patient et fiable, ma rigueur scientifique fait que je suis objectif donc les résultats que je présente sont surs
- 5) je sais innover donc prendre des risques (mais mesurés)
- 6) je peux me projeter et imaginer le futur d'un projet c-a-d conceptualiser un projet
- 7) contrôler la complexité/réalisation/faisabilité/incertitude d'un projet
- 8) Etre réactif : dans ma gérance de planning j'ai su dans le passé intégrer la notion de court terme
- 9) j'aime le travail d'équipe, communiquer mes résultats, demander l'avis aux autres
- 10) multitâches : notions d'informatiques, ménage, commandes, capacité à trouver des financements...

Q8) Loisirs :

Music, cinéma, sport, sorties, sociale, **intérêt pour entreprise ?**

Music : rock, cinéma : films d'action, sortir au resto : cinéma/concert, contact humain....

Q9) un travail que tu ne veux pas faire ?

Serveur ou infirmier car ce sont des métiers durs, ingrats, il faut être aimable, peu de retour

Q10) combien de métier êtes vous capable de décrire en détail ?

Psychologue (travail de ma mère), hôtellerie (travail de mon père), pharmacien, avocat, médecin, marketing

Q11) expériences internationales

Appris anglais, rencontrer des gens qui ont des points communs, c'était bien car ces gens en plus de la science ont des points communs : science, music, resto, bars...

Q12) Surpris à l'étranger

Service resto

Habillement

Gens chaleureux fête halloween, thanksgiving

Q13) Implication dans situation de conflits, rôle que j'ai joué

Thèse conflit avec ma chef, comment j'ai géré ?

Post-doc conflit avec thésard, gérance ?

Faut-il en parler au moment de l'entretien ?

Et si dans l'entreprise je suis confronté à ce genre de situation de conflit (collègue important peut pas virer) ? Comment je peux gérer ce genre de situation ?

Ce qu'il faudrait répondre : je suis une personne avant tout, qui n'aime pas les conflits au travail. Si ce cas de figure devait se présenter, alors, je prendrai sur moi, et j'essayerai de communiquer avec cette personne pour comprendre les raisons de cette divergence/ origine du conflit...

Si je suis dépassé par les événements et que cela affecte la qualité de mon travail, alors j'irai voir le supérieur pour régler ce conflit.

Q14) Questions pièges

Déposition de candidature ailleurs ? Pas pris ailleurs pourquoi ?

Réponse : je n'ai pas décroché d'autres entretiens, et Sanofi m'intéresse vraiment car c'est la plus grande industrie pharmaceutique de France (Montrer ma motivation pour leur entreprise, présenter de façon crédible)

3 grandes qualités : ténacité/persévérance, travailleur, passionné..., adapté, gérance d'un planning

1 défaut : pas ordonné bureau et paillasse, ne pas dire bordélique, mais gérance d'un planning bien sur, gérance d'un projet, capacité à gérer les délais de temps, mais je sais m'organiser

Argent important pour vous ? (J'ai répondu oui pour le nombre d'années d'études réalisées) : Je répondrai que j'ai fais une thèse scientifique, on ne fait pas ce genre de métier pour l'argent mais par passion, maintenant, j'aimerais gagner ma vie honorablement

Q16 Comment t'imagines-tu dans 5 ans ?

Une évolution dans l'entreprise, promu... développé partenariat avec la recherche publique, faire partie des gens mobiles, aller à l'étranger, développer des collaborations aux USA

Annexe 5 Auto-analyse

« Ce que m'ont apporté ces exercices sur moi. Tout d'abord je m'exprime très mal à l'orale en général, je n'avais aucune idée du type de questions qu'on pouvait me poser donc ce genre d'exercice c'est très bien ».

« Je crois que c'est un très bon exercice parce que justement c'est assez atypique, d'être à la place de celui qui conseille ... donc ça incite à être plus en avant, à être soi-même, c'est un bon exercice cela incite à être plus soi-même, cela fait remonter des doutes et en même temps ça montre les moyens qu'on a aussi d'y faire face. Cela permet de voir ses naïvetés, un peu naïve, un peu hésitante, je vois que j'ai la voix très traînante, c'est un peu embêtant, il faudrait que j'ajuste ...deux trois questions déstabilisantes, la question des métiers, je me suis embourbée, et j'ai été...là il a fallu que je remette à la surface, que je montre comment est-ce que je réfléchis, concrètement avec les différentes hypothèses d'interprétation de la question, mais ça je ne sais pas si c'est quelque chose que l'on peut faire en entretien ?.... J'ai du mal à évaluer la marge de manœuvre de la personne convoquée pour un entretien. Il y a deux trois gestes à éviter... »

« ...Qu'est-ce que je peux vous dire d'autres, beaucoup de doutes concernant mes compétences... ça m'embête de pas avoir en tête tchuc tchuc tchuc (geste de la main indiquant la succession des idées et leur cadence) mes différentes compétences, d'être encore dans une sorte de nébuleuse... dans la réflexion et ça c'est... c'est quelque chose qui... me pèse... (voix ralentie... comme expression d'un soupir). Etre plus à une question, un faut, pouvoir répondre (silence) et arriver à plus comprendre ce que cherche l'employeur en posant ces questions en fait. »

« Je crois que c'est un très bon exercice. C'est un exercice qui incite à être soi-même et à se corriger. Cela permet d'anticiper les questions qui sont déstabilisantes. Cela permet tout simplement de se préparer à l'entretien d'embauche. C'est la préparation qui peut me permettre de rebondir. C'est la préparation qui me donne toutes mes chances. »

« Cet exercice donne l'opportunité de porter un regard critique sur soi »

Ce que cela m'a apporté :

« Cet exercice donne la possibilité de se corriger. Il incite également à aller sur Internet pour trouver par soi-même des fiches pratiques qui fournissent des informations sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire lors d'un entretien. Cet exercice a donc un rôle de déclencheur. Il met bien en situation. »

« Cet exercice est intéressant car il permet de s'entraîner à l'entretien d'embauche. »

« D'une manière générale, j'ai trop confié des pans de ma personnalité sans que cela n'apporte rien au recruteur. »

Ce que j'ai oublié de dire :

« Lorsque je me présente Nom Prénom je ne fais pas assez ressortir mon parcours professionnel. »

Ce que j'aurais voulu dire autrement :

« Sur la présentation des compétences : je ne donne pas assez d'exemples concrets ou je

donne toujours les mêmes exemples. »

« La question sur la description des métiers m'a posé problème. »

Remarques générales :

Sur le partage de la parole :

« Je coupe trop souvent la parole à mon interlocuteur ou j'interviens inopinément dans la conversation sans y être invitée. »

« Mes réponses sont trop longues. »

« Ça m'a permis surtout en réécoutant l'entretien, de voir que j'étais trop personnelle au fait dans mes réponses, pas assez professionnelle, pas assez orientée sur les compétences que je peux mettre à disposition de l'entreprise, et effectivement ce qui me manque, c'est vraisemblablement la connaissance de métiers au sein de l'entreprise. Y a eu la fameuse question des métiers ou je me suis retrouvée à ne pas pouvoir décrire un métier, et ça, ça m'a un peu déstabilisée et ensuite ce qui manquait terriblement, c'est la définition de mon parcours... »

Le fait de donner des instructions à un sosie :

« C'est assez déstabilisant, parce que, en fait il y a des moments où on joue le jeu... et à d'autres moments hop, je rebascule dans la position de candidat »

« je reprenais ma place de candidat ... là... j'essayais de persuader en fait, d'être persuasive, de montrer mes compétences euh là j'étais plus dans le conseil en fait je réalisais que c'était quand même moi qui étais évaluée et qu'il fallait être précis... »

Difficile de tenir ce rôle d'instructeur :

« L'instructeur c'est celui qui en sait plus que l'autre... et à un moment on se rend compte qu'on en sait pas plus que l'autre... on préfère revenir à soi, sa réalité, son vécu, on n'est plus dans la projection ... oui y a aussi ça... on considère l'autre comme un autre soi-même... donc euh »

« Ce sont des moments où on a moins d'assurance par rapport à ce qu'on peut dire à l'autre... le fait de vouloir se rassurer d'abord... »

« ... bê justement y a des moments où on doute de soi ce qui fait qu'on passe à autre chose »

L'apport de la retranscription :

« La voix, les intonations : je trouve que j'ai ... une voix, qui a un côté hautain que j'aime pas trop au fait. Je voudrais être plus dans la technique, dans... répondre de façon plus ciblée aux questions qui me sont posées... j'ai l'impression que je me raconte un peu. C'est un peu fatigant à écouter.

[...] En réécoutant ça... je me dis que c'est quand même un domaine pionnier les biotechnologies et ça mériterait d'être plus fouillé, de continuer dans cette voie parce que c'est un peu ça mon originalité en plus... et on a envie de dire à cette personne ... vas y ! Mets les bouchés doubles

Après euh... »

« Pourquoi j'ai fait cette thèse il faut que ce soit claire, que je trouve une ou deux idées que je présente clairement, alors ça peut être le contexte de l'époque, et puis mon intérêt et finalement les résultats quelque chose comme ça,

Euh ensuite le plus, ça c'est une question plus abstraite du plus pour l'entreprise, alors là

énumérer les compétences. J'étais dans telle situation de travail, j'ai pu... voilà les résultats que j'ai obtenus... 2, 3

Un effet « déclencheur » :

« Après ça effectivement, je suis retournée sur d'autres sites et je vois tout de suite. J'ai l'impression d'avoir un peu plus conscience des attentes, de la formations, de l'information qu'on attend... on est... j'ai l'impression d'être enfin en recherche d'emploi en fait. Je lis autrement les offres d'emploi maintenant »

Annexe 6 CV des deux docteurs, avant et après l'accompagnement

Annexe 6.1 Les CV de Melle L

Le CV avant l'accompagnement

Titre :

Diplôme de Doctorat de Science Politique

Compétences

- ◆ Linguistique: bilingue en anglais, plusieurs séjours aux Etats-Unis d'une durée totale de 2 ans, dont 8 mois à l'Université de Brown en 1999.
- ◆ Rédaction d'articles et de comptes rendus d'ouvrages, communications orales.
- ◆ Entretiens de 26 personnalités du monde médical et recueil d'informations auprès des acteurs impliqués dans un dispositif de santé, synthèse des informations pour la rédaction de ma thèse.
- ◆ Formation d'élèves au niveau BTS et Licence : construction de cours, élaboration de documents en Word, notions en Power Point, Excel.

Expériences professionnelles

- ◆ 2008-2009: Enseignante de Culture Générale et de Français pour l'Ecole « Progress Santé » (175 élèves)
- ◆ 2006-2008: Communications orales à des colloques nationaux (2^{ème} Congrès de l'Association Française de Sociologie) et à des séminaires en anglais (Mickael Butler), rédaction de ma thèse.
- ◆ Octobre 2006: Participation à la campagne de communication en faveur du don d'organes, « Une pensée pour y penser », Fondation Greffe de Vie.
- ◆ Septembre-octobre 2005: Stage rémunéré de deux mois à la Mission Ethique Internationale de l'INSERM.
- ◆ 2004-2005: Attaché Temporaire d'Enseignement Supérieur à l'Université Bordeaux 4, CDD de un an.
- ◆ 2003. Recherches de thèse menées grâce à une bourse de la Fondation Cetelem.
- ◆ 2001-2003: Assistante du professeur Lucien Sfez, à l'Université Paris 1. Animation d'une table ronde en anglais (autour du sociologue américain Howard Becker).

Formation

- ◆ Octobre 2008: Diplôme de Doctorat de Science Politique, à l'Université Paris 1. Intitulé: « Les conditions de légitimité du prélèvement d'organes à finalité médicale ». Aspects éthiques, juridiques et sociopolitiques comprenant un comparatif France/Europe. Perspective: intérêt pour la recherche sur les origines des normes éthiques et leur élaboration.
- ◆ Novembre 2000: Diplôme d'Etudes Approfondies en Communication, Technologies et Pouvoir, Science Politique, à l'Université Paris 1.
- ◆ Juin 1999: Diplôme d'Etudes Approfondies en Philosophie, à l'Université Paris4.

CV après l'accompagnement

Chargée de communication Spécialiste des questions bioéthiques

COMPETENCES

Veille scientifique sur les questions de bioéthique

Communication orale et écrite :

- Concevoir des supports de communication et présenter les résultats de travaux de recherche sur des questions de bioéthique (colloques, séminaires, réunions).
- Rédiger des rapports d'études et d'activité (documents techniques à destination du personnel soignant et des décideurs politiques sur les questions bioéthiques etc.).
- Organiser et animer des tables rondes, réunions (français-anglais).

Recherche de partenariats :

- Créer des réseaux de partenaires institutionnels (Agence de la Bio-médecine, Centrale Santé, Assistance Publique des Hôpitaux de Paris).

Formation/Encadrement :

- Enseigner et concevoir des supports de cours (étudiants en licence et en BTS)
- Encadrer et suivre individuellement le parcours scolaire d'élèves (en difficulté ?) (20 élèves).
- Animer des stages, construire des séquences pédagogiques, animer des séquences de rémotivation d'élèves en difficulté.

EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

- 2009 **Enseignante (Français)**, Ecole Progress Santé, Paris
- Encadrement de 175 élèves.
 - Animation de séquences pédagogiques.
 - Conception et adaptation de méthodes (d'outils) d'analyse, de synthèse et de restitution de documents
 - Travail en équipe, échange de savoir-faire
- 2000-2008 **Chercheur doctorante**, Université Paris 1
- Gestion d'un projet de recherche sur l'impact socio-juridique du développement des biotechnologies :
- Expertise juridique sur les droits de la personne humaine
 - Evaluation de l'adéquation juridique – politique – éthique des innovations biotechnologiques
 - Conception et élaboration de documents pouvant (permettant de) servir de référence pour la révision d'une loi (laquelle ?)
 - Conception et réalisation d'études qualitatives : construction de questionnaires, réalisation d'entretiens, analyse et synthèse des résultats.
 - Gestion des différentes étapes du projet : étude de faisabilité, demande de financement, construction de réseaux de partenaires, rédaction du document final, présentation des résultats, gestion d'un budget de (coût de la thèse) etc.
- 2005 (2 mois) **Chargée d'études** - Mission Ethique Internationale INSERM, Paris
- (Dire 2 mots de ce que vous y avez fait) ...

2004-2005 **Enseignante-chercheur** (doctorante), Université bordeaux 4

- Enseignement et encadrement d'étudiants en licence et BTS
- Conception et rédaction de supports de cours en (discipline ?) dispensés à des étudiants de ...

2001-2003 **Assistante dans une Ecole Doctorale, Université Paris 1:**

- Gestion administrative et financière : rédaction de documents administratifs (courrier, mailing, rapports), collaboration à la définition du budget prévisionnel,
- Organisation des interventions extérieures (invitations, réservations, cocktail)
- Gestion des commandes (relations fournisseurs, réception des produits)

FORMATIONS

2008 **Doctorat de Science Politique**, Université Paris 1

2000 **DEA en Communication**, Science Politique, Université Paris 1

1999 DEA en Philosophie, Université Paris 4

LOISIRS

- Piscine, expositions d'art moderne

AUTRES COMPETENCES

Langues

- Anglais/Français bilingue : plusieurs séjours aux Etats-Unis (2 ans)

Bureautique

- Word, Excel, Power Point

Annexe 6.2 Les CV de M. G

Le CV avant l'accompagnement

Compétences professionnelles :

Biologie Cellulaire :

- culture primaire de neurones striataux et corticaux
- lignées cellulaires (HEK, N2a, 3T3)
- traitement, stimulation, pharmacologie sur cellules
- transfection de plasmides

Biologie moléculaire

- PCR
- clonage
- construction d'adénovirus AAV

Biochimie

- Western Blot (de phospho-protéines *in vitro* et *in vivo* sur souris, fractionnement subcellulaire)
- Immunoprécipitation, co-immunoprécipitation

Imagerie cellulaire

- Immunocytochimie sur cellules en fluorescence
- Immunohistochimie sur coupes de cerveau de souris (fluorescence, DAB)
- maîtrise et analyse d'image en microscopie classique et microscopie confocale

Expérimentation chez l'animale

- Pharmacologie *in vivo* chez la souris (administration intracérébrale/intrapéritonéale de composants)
- Perfusion de souris
- Stéréotaxie sur souris (injection locale cérébrale d'adénovirus ou de composants)
- Comportement chez la souris (test de sensibilisation locomotrice en réponse aux psychostimulants)

Autres

- Analyses d'images et utilisation de logiciels (power point, excel, word, image pro plus, neuron studio)
- pratique de l'anglais écrit et orale : avancée

Education/Qualification/Expériences professionnelles

2007-2009 **Post-Doctorant à l'université de Yale (New Haven ,
Connecticut, USA)**
(Supervisor Pr Marina PICCIOTTO)

➤ **Axe de recherche stage post-doctorale 2007-2009 :**

Le but du laboratoire dirigé par le Pr Marina Picciotto est de comprendre le rôle de molécules qui pourraient être impliquées dans les processus d'apprentissage, la dépendance aux drogues d'abus et la dépression. Ce qui m'a séduit dans ce laboratoire est la combinaison de plusieurs approches cellulaires/ moléculaires (*in vitro*), mis en relation avec le comportement de l'animale (*in vivo*). Ce laboratoire m'a également permis de me familiariser et de me perfectionner avec les techniques de biologie moléculaire (pcr, clonage, shRNA), et de m'initier aux tests comportementaux de l'animale.

Au cours de ce post-doctorat, j'ai travaillé sur une protéine membranaire du cytosquelette nommée Adducin, activée dans la mise en place de l'apprentissage et en réponse aux drogues d'abus. Il est maintenant bien établi que ces processus induisent des remaniements morphologiques qui requièrent une dynamique/activation des protéines du cytosquelette. ***Cependant aucune étude à ce jour n'a démontré une corrélation directe entre ces changements morphologiques des neurones et le comportement de l'animale.*** Mon hypothèse est que Adducin, étant une protéine du cytosquelette, pourrait jouer un rôle important dans ces processus. Pour répondre à cette question, j'ai appris et développé des shRNA-AAV pour supprimer l'expression d'adducin, pour ensuite injecter ces virus localement dans le cerveau de souris (Accumbens). Les analyses comportementales (test de sensibilisation locomotrice et test de préférence de place en réponse à la cocaïne, appris dans le laboratoire du Pr Marina Picciotto) et morphologiques neuronales sont au cours et feront l'objet d'une publication.

2003-2007 **Grade au titre de Docteur de l'Université Paris VI**
(supervisor Dr Jocelyne CABOCHE), spécialité Neurosciences
(mention très honorable)

➤ **Axe de recherche en thèse 2003-2007 :**

L'équipe du Dr Jocelyne Caboche a pour but de caractériser les voies de signalisation intracellulaires impliquées dans les réponses neuroadaptatives dans des contextes physiologiques (mémoire et apprentissage) ou pathologiques (maladies neurodégénératives tel que Huntington). Au cours de ma thèse j'ai travaillé sur un facteur de transcription nommé Elk-1 activé par phosphorylation par les protéines MAPK/ERK, au cours des processus d'apprentissage et en réponse aux drogues

d'abus. Mon travail a consisté à caractériser un peptide interférant (brevet valorisé par l'UPMC), qui consiste à bloquer la phosphorylation de Elk-1 de manière sélective, sans altérer la phosphorylation des autres partenaires moléculaires de ERK. Mon étude a été réalisé in vitro sur des cultures de neurones striataux, et ainsi permis de valider les effets de ce peptide, qui aujourd'hui est utilisé in vivo dans différents tests comportementaux (test en réponse aux psychostimulants, dépression) qui impliquent l'activation de Elk-1.

2002 **DEA de Neurosciences (mention Bien) Université Paris VI, France.**

1999-2001: **DEUG (mention Assez bien), Licence, et Maîtrise**
(mention Assez bien)
de Biologie Cellulaire et Physiologie Animale Université
Pierre et Marie Curie (UPMC 6), Paris, France.

1998 **Baccalauréat Scientifique (mention assez bien)**

Financement

Bourses /

2007-2009 Financé par des fonds du NIH (National Institute of Health) obtenus par le
Pr Marina Picciotto

2003-2007 **Obtention personnelle d'une bourse de International Center for Advancement of Addiction of the Baron Edmond de Rothschild Chemical Dependency Institute Beth Israel Medical Center.**

Publications

- **Endocytosis controls glutamate-induced nuclear accumulation of ERK.**
Trifilieff P, **Lavaur J**, Pascoli V, Kappès V, Brami-Cherrier K, Pagès C, Micheau J, Caboche J, Vanhoutte P.
Mol Cell Neurosci. 2009 Apr 24.

- **A TAT-DEF-Elk-1 peptide regulates the cytonuclear trafficking of Elk-1 and controls cytoskeleton dynamics.**
Lavaur J, Bernard F, Trifilieff P, Pascoli V, Kappès V, Pagès C, Vanhoutte P, Caboche J.
J Neurosci. 2007 Dec 26;27(52):14448-58.

- Glutamate induces histone H3 phosphorylation but not acetylation in striatal neurons: role of mitogen- and stress-activated kinase-1.

Brami-Cherrier K, **Lavaur J**, Pagès C, Arthur JS, Caboche J.

J Neurochem. 2007 May;101(3):697-708. Epub 2007 Jan 4

Publications en préparation

- Adducin, a membrane Cytoskeletal Protein, is Phosphorylated at a Protein Kinase C Consensus Site Following Cocaine Administration

Lavaur J, Bahi A, Mineur Y, Picciotto MR. Dept. of Psychiatry, Yale School of Medicine, New Haven, CT

- Lfc phosphorylation sites: identification and physiological relevance

Stipanovich A 1, Wei FY 1, **Lavaur J** 1, Stone K2, Colangelo C 2, Gulcicek E 2, Picciotto MR 1, Cedars ED 3, Greengard P 3, Nairn AC 3,1; 1Dept. of Psychiatry, Yale School of Medicine, New Haven, CT; 2W.M. Keck Facility, New Haven, CT; 3Molec/Cell Neurosci Box 296, Rockefeller Univ., New York, NY

- Ezrin is a Novel Binding Partner and Substrate of CaMKI α

Nataliya V. Uboha¹, Marc Flajolet², Jérémie Lavaur¹, Angus C. Nairn^{1,2} and Marina R. Picciotto

¹Department of Psychiatry, Yale University School of Medicine, New Haven, CT. Laboratory of Molecular and Cellular Neuroscience, The Rockefeller University, New York, NY 10021

**Chercheur en neurosciences
(Neurobiologie moléculaire et cellulaire)**

Compétences et principaux domaines d'expertise

Scientifiques :

- Biologie cellulaire et moléculaire, Biochimie
- Expérimentation animale *in vivo*

Techniques et analytiques :

- Culture primaire de neurones/lignées cellulaire (HEK, CHO, 3T3...)
- Western Blot (de phospho-protéines, fractionnement subcellulaire)
- Immunoprécipitation, co-immunoprécipitation
- Injection intracérébrale par stéréotaxie

Gestion de projets :

- Gestion de 2 projets de recherche
- Recherche de financement conception et gestion des différentes étapes d'un projet de recherche : définition des objectifs du projet, élaboration d'un plan d'action, respect des délais etc.

Communication écrite et orale :

- Rédaction et diffusion de documents de synthèse et de supports de communication : 6 articles dont 4 publiés dans des revues internationales spécialisées à comité de lecteur (2 en cours de publication), 2 présentations orales
- Lecture/rédaction de rapports scientifiques et de protocoles

Langues :

- Anglais courant et scientifique (2 ans aux USA comme chercheur associé, rédaction d'articles, présentations orales etc.)

Veille scientifique et technologique.

Expériences professionnelles

2007-2009 **Chercheur en Neurosciences**, Université de Yale, USA

- Etude corrélative entre les changements morphologiques neuronaux et le comportement animal en réponse à la cocaïne
 - o Expérimentations et analyses comportementales chez la souris en réponse à la cocaïne
 - o Pharmacologie *in vivo* (injection intracérébrale ou /intra péritonéale)

- o Analyse du comportement : test de sensibilisation locomotrice à l'aide du logiciel MED PC IV
- o Imagerie cellulaire : immunohisto/cytochimie sur coupes de cerveau de souris (fluorescence, DAB), analyse d'image en microscopie classique et microscopie confocale
- o Fabrication d'adénovirus type AAV (Associated Adeno Virus), afin de supprimer l'expression d'ARNm ; PCR, Sous clonage vecteur
- o Publication scientifique. Mise en évidence d'une corrélation inverse entre changement morphologiques et comportement de l'animal, Application des AAVs dans maladies neurodégénératives/ mémoire, /retard mental
- Collaborations multidisciplinaires : technique de spectrométrie de masse, biochimie
- Encadrement d'un doctorant

2003-2007 **Chercheur-doctorant en Neurosciences**, Université Paris VI (UPMC)

- Gestion d'un projet de recherche sur la caractérisation des effets d'un peptide dans le but de comprendre les mécanismes moléculaires qui sous tendent la mémoire/apprentissage/dépendance aux drogues
 - o Publication scientifique. Peptide breveté et valorisé par l'UPMC applicable dans le domaine de la cancérologie. (brevet N° WO2006087242)
 - o Recherche et obtention du financement du projet (Center for Advancement of Addiction of the Baron Edmond de Rothschild Chemical Dependency Institute Beth Israel Medical Center).

Formation

2007 Obtention du grade de **Docteur en Neurosciences** Université Paris VI (UPMC)

2002 **DEA de Neurosciences** Université Paris VI (UPMC)

Annexe 7 Entretiens des six docteurs en situation de reconversion

Entretien 1

Discipline du doctorat : Maths

Date de soutenance de la thèse : 27 novembre 2000

Domaine professionnel visé :

Recherche en mathématique financière, auprès des banques

Participation à d'autres formations et préparations à l'insertion professionnelles ?

Aucun

MB : Vous avez fait un doctorat en Maths est-ce que tout au long de votre étude vous vous êtes vus exercer une profession particulière ?

PB : Oui, mais ça a un peu changé tout au long de mes études. Je voulais faire de la recherche fondamentale mais ça a peu à peu évolué....

Oui je me voyais faire de la recherche fondamentale en maths, pas du tout me reconvertir mais maintenant je m'aperçois que... ça m'a convenu pendant des années et maintenant je m'aperçois que... j'ai envie de changer

MB : Qu'est-ce qui explique l'orientation de vos recherches d'emploi vers le secteur privé (est-ce un choix ou une contrainte) ?

PB : Premièrement, ... franchement, ... parce que c'est assez difficile d'avoir un poste de chercheur ou d'enseignant chercheur en France ou à l'étranger, ce sont déjà des difficultés... puisque depuis 2000, j'ai cherché,... c'est assez frustrant...

Deuxièmement, je me suis aperçu qu'en faisant de la recherche, il me manquait certaines choses notamment le travail d'équipe, le fait de conduire des projets qui soient concrets, le contact avec le monde extérieur... ça me manque... c'est l'ensemble de ces choses qui font qu'au bout d'un moment, j'ai eu envie de me reconvertir..

MB : Etant docteur en Maths que diriez-vous de vos chances d'avoir un emploi ?

PB : Je pense que j'aurai toujours un emploi parce que je suis professeur agrégé en disponibilité... j'aurai donc toujours un emploi... je sais que j'aime l'enseignement mais j'ai envie de voir autre chose, de regarder dans la direction des maths financières parce que ça me semblerait une chose intéressante.

MB : Comment perceviez-vous l'expérience acquise pendant votre thèse avant la participation à l'atelier ?

PB : Au niveau de l'enseignement et de la recherche, je pense que ça a été une expérience très enrichissante parce que ça m'a appris à faire un boulot de chercheur ou d'enseignant, maintenant pour le reste... ça m'a appris à être rigoureux dans mon travail, des choses techniques, comment on cherche etc.

Maintenant, le reproche que je pourrai faire... On n'est pas assez orienté vers tout ce qui est travail vers l'extérieur... On nous pousse vers une voie et on ne nous montre pas assez ce qu'il y a à côté.

J'ai trouvé ça très enrichissant mais un peu limité sur les perspectives de travail autre que le travail universitaire.

MB : Cette perception a-t-elle évoluée après l'atelier ?

PB : Oui au fait, ... je vais vous avouer que oui, ce que j'ai trouvé d'intéressant dans l'atelier, c'est qu'en tant qu'universitaire, on ne connaît pas le monde de l'entreprise... et on ne sait pas ce qu'on peut apporter comme compétences dans une entreprise... ce que je trouve d'intéressant dans l'ABG, je pense que, ... on nous montre que certaines compétences qu'on a acquises peuvent être des compétences utiles auprès des entreprises... par exemple... l'anglais acquis pendant les études, les déplacements... Ça montrait qu'on avait d'autres compétences par exemple en informatique. C'est montrer qu'on a des compétences et que ces compétences, il faut les mettre en valeur parce qu'elles peuvent être utiles.

MB : Comment perceviez-vous le monde de l'entreprise avant la participation à l'atelier (points positifs, points négatifs) ?

PB : (rire) une espèce de grand méchant monstre... l'inconnu... j'avais fait des jobs d'été... mais ça reste l'inconnu...

MB : Y'avaient-ils des points qui vous posaient problème par rapport au fait de chercher du travail dans ce secteur ?

PB : C'est surtout l'inconnu, le fait de ne pas savoir ce qu'on peut attendre de moi, ce qu'on peut me demander.

MB : Comment la percevez-vous maintenant (après la participation à l'atelier ?)

PB : C'est toujours l'inconnu mais par contre,... non, c'est plus tout à fait l'inconnu parce que j'ai appris certaines choses par mes recherches d'emploi... J'ai changé un peu ma perception des choses... avant je pensais qu'il fallait tout savoir d'un emploi avant de le prendre et maintenant non... je sais que je présente mes compétences à une entreprise et à l'entreprise de me dire si mes compétences peuvent les intéresser ou non... Avant, je cherchais à me coller à un emploi en particulier, maintenant je cherche à proposer des compétences et après c'est à l'entreprise de décider... c'est surtout ça le point le plus important dans l'ABG, 1, savoir se présenter et 2, savoir qu'on a des compétences et qu'elles peuvent intéresser les entreprises.

MB : Qu'est-ce que le fait de participer à cet atelier a changé dans vos stratégies de recherche d'emploi ?

PB : La 1ère chose c'est qu'à partir du moment où j'ai fait cet atelier je me suis dit qu'il fallait que je me remette plus activement à la recherche d'emploi, je me suis mis plus activement. Ça m'a permis de voir où étaient mes erreurs pour me présenter... à savoir que nous les docteurs, souvent on se présente mal, on a tendance à se sous valoriser. J'ai appris plein de petites choses : savoir se mettre en valeur, se renseigner sur ce que l'entreprise fait, ... C'est tout un ensemble de choses qui permet de se corriger...

MB : Comment mettez-vous ces changements en oeuvre ?

PB : Pour ce qui est de s'y mettre plus activement, j'ai envoyé des tonnes de CV partout. Pour passer les entretiens... hum... (hésitations), je ne me surveille pas vous voyez ? Par exemple, pour l'entretien que je viens de passer, je me suis préparé en collectant des informations..., je me renseigne plus sur ce qu'on va me demander en entretien...

MB : Qu'est-ce qui a changé dans votre conception de vous-même ?

PB : C'est pas encore terminé ! ... Je pense que ça l'a changé parce qu'au cours de l'atelier... Par exemple le coup du silence lors de la simulation d'entretien... quand il l'a fait avec une jeune fille de l'atelier, il me semblait évident qu'elle devrait se mettre à parler...

Mais quand il me l'a fait à moi aussi, alors que je suis un gros bavard, je ne savais plus quoi dire... et je m'aperçois qu'en fait, quand on voit les choses de l'extérieur comme ça, ça a l'air facile... mais quand ça vous arrive, c'est beaucoup plus difficile.

Ce sont des choses comme ça que ça change... j'avais l'impression d'être plus prêt que ça, d'être plus aguerri pour un entretien mais en fait non. Je me suis aussi aperçu, comme je le fais avec vous, que pendant mes entretiens, je parlais souvent trop et pas assez précis, je n'arrivais pas à être clair, direct et précis on me l'a... J'essaie de corriger ça.

MB : Si vous aviez à refaire une thèse, quels sont les éléments qui vous semblent important à prendre en compte ?

PB : Je pense que je ferai la même chose parce que... par contre ce que je changerai... ça c'est claire, c'est que quand on fait des mathématiques, on vit dans une bulle et qu'on n'a pas forcément conscience de ce qui se fait à côté et donc... en fait pendant ma thèse, je n'ai absolument pas préparé une reconversion professionnelle à part la recherche et je pense que ça c'est un tord... j'aurai dû assister plus... genre à des doctoriales, forum d'entreprise, probablement une formation dans d'autres domaines (exemple maths financières) de façon à me laisser d'autres portes de sortie.

MB : avez-vous d'autres observations à faire ?

PB : Je pense que c'est une très bonne initiative parce qu'en tant que jeune docteur on ne sait pas trop ou s'orienter, je pense que c'est très formateur.

Suggestions :

- Rencontrer d'autres personnels des entreprises pour savoir ce qu'ils recherchent ou comment ils se comportent.
- Des intervenants extérieurs.

Entretien 2

Identification

Discipline du doctorat :

les études anglophones – relations interculturelles francophone anglophone

Date de soutenance de la thèse : octobre 2003

Participation à d'autres formations et préparations à l'insertion professionnelles ?

Oui, un bilan de compétence, OPI

BM : Est-ce que tout au long de vos études vous vous êtes vues exercer une profession particulière ?

CD : J'ai repris le doctorat après une longue période de travail comme chargée de projet. Mon projet était double : je me voyais soit revenir à des métiers de type chargé de projet, consultant soit essayer une carrière dans l'enseignement et la recherche. J'ai toujours gardé les 2 présents à l'esprit... J'ai obtenu ma qualification, je me suis présentée à 2 campagnes de recrutement de maîtres de conférence... mais cette année non... J'ai fait une croix sur cette possibilité... donc je cherche hors de l'université...

BM : Qu'est-ce qui explique cette réorientation de vos recherches ?

CD : D'une part, l'asphyxie des précédentes campagnes... ne m'a pas encouragée à recommencer une 3^e fois, et d'autre part, le fait d'avoir enseigné pendant un an, mes expériences d'enseignement me... ce milieu ne paraît pas être le mieux où je pourrai envisager de faire carrière...

BM : Comment perceviez-vous l'expérience acquise pendant votre thèse avant la participation à l'atelier ?

CD : Ce que j'en retiens... des nombreux entretiens, la partie doctorat est soit mal comprise soit peu comprise par les employeurs qui ne voient pas d'avantages particuliers, de valeur ajoutée réelle...

BM : la participation à l'atelier vous-a-t-il apporter quelque chose dans ce sens ?

CD : L'atelier m'a semblé peu en adéquation avec la situation particulière des docteurs en sciences humaines et sociales d'une part, et des docteurs ayant une expérience autre que le doctorat d'autre part... Je n'en ai pas tiré... j'ai un peu de peine à répondre à votre question... je me suis sentie un peu en décalage par rapport aux autres.

BM : Vous voulez dire par-là que l'atelier serait plus adapté aux docteurs en sciences dites dures ?

CD : En l'occurrence dans ce groupe là oui, je pense. Parce qu'un Dr en sciences humaines et sociales qui cherche un emploi ne cherche pas forcément dans l'entreprise ou dans l'industrie, il ne cherche pas dans le même domaine que les Dr en sciences dures, d'où le décalage en ce qui concerne la mise en pratique sur le terrain... De part... mon expérience dans l'ABG... j'avais déjà une bonne sensibilisation sur tous les aspects qui ont été abordés pendant l'atelier...

BM : Si vous aviez à refaire une thèse, quels sont les éléments qui vous semblent important à prendre en compte ?

CD : Si enseignement académique, je passerai une agrégation, si par contre j'avais à travailler dans une industrie, une entreprise ou une association, je pense que je choisirai un sujet plus contemporain et plus appliqué qui montrerait plus directement sans avoir à l'expliquer les apports du doctorat.

BM : Quels ont été pour vous les apports de la thèse ?

CD : Les apports du doctorat ont été de différents ordres :

- d'un point de vue professionnel, d'apprendre à gérer moi-même différents projets,
- d'un point de vue d'accomplissement des choses, apprendre à approfondir mes

BM : Avez-vous d'autres observations ?

CD : Il y a des problématiques propres aux sciences humaines sur lesquels il faudrait se pencher.

Entretien 3

Identification

Discipline du doctorat : microbiologie

Date de soutenance de la thèse : 18 décembre 2006

BM : Y a-t-il un domaine professionnel que vous visé particulièrement ?

AP : A la suite de mon doctorat, j'ai pas voulu continuer dans la recherche fondamentale... ce que je voulais faire, c'est un métier... je n'étais renseigné la dernière année de ma thèse sur ce qu'il était possible de faire après un doctorat en microbiologie... c'est là que j'ai entendu parlé du métier d'attaché de recherche clinique... Ce qui m'intéresse dans ce métier, c'est de voir le résultat de la recherche.

BM : Avez-vous participé à d'autres formations ou des préparations à l'insertion professionnelle ?

AP : Oui, l'école doctorale nous proposait beaucoup d'ateliers de préparation professionnelle, le NCT, des ateliers de 3 jours de découverte des métiers spécifiques au domaine... où intervenaient d'anciens docteurs du laboratoire, la découverte de l'industrie pharmaceutique etc. c'est là que j'ai découvert le métier d'attaché de recherche clinique... et c'est ça qui m'avait permis de m'ouvrir un peu parce que, le problème est que moi j'ai un parcours universitaire classique... j'étais dans un laboratoire public... au fait j'avais autour de moi ce milieu de recherche fondamentale et ces ateliers m'ont permis de m'ouvrir sur d'autres aspects de la recherche, plus de possibilités après ma thèse...

BM : Qu'est-ce qui explique l'orientation de vos recherches d'emploi vers le secteur privé ?

AP : La volonté d'être plus indépendante... dans le privé on peut aller dans une direction au bout de 2 ans on peut dire arrêté ! C'est pas rentable... il va falloir travailler sur un autre sujet et ça c'est le privé, c'est pas vraiment nous qui choisissons... C'est en participant à des conférences internationales, des conférences... que j'ai découvert que je préférais en fait des résultats plus appliqués que de travailler à la paillasse... c'est là aussi que j'ai découvert ce que c'était cette recherche clinique.

BM : Comment perceviez-vous l'expérience acquise pendant votre thèse avant la participation à l'atelier ?

AP : Là où je travail, c'est ouvert aux gens qui ont niveau bac+4-5, je vois la différence... moi je vois ce côté organisation, je pense qu'on est beaucoup plus organisé que certains, on a été habitué à avoir beaucoup de responsabilités, à gérer son propre projet, à être organisé pour gérer ces projets là, à respecter des délais et puis aussi tout ce qui est bureautique (PowerPoint, Word...)

BM : Comment perceviez-vous le monde de l'entreprise ?

AP : Pour moi c'était un grand point d'interrogation jusqu'à présent...

BM : Quels ont été les apports de cet atelier pour vous ?

AP : L'apport de l'atelier... le fait que ce soit en anglais... L'aspect RH qui m'était complètement inconnu, comment le recrutement fonctionne dans ces entreprises là et surtout acquérir un vocabulaire que nous, on n'a pas... que j'ai aussi pu acquérir lors du NCT, les entreprises parlent un langage que nous on connaît pas... ça m'a permis de comprendre ce langage et surtout de l'utiliser pour pouvoir répondre à l'entreprise privée...

Avant le NCT et avant l'atelier de M. Hermann, si on m'avait demandé ce que m'avait apporté ma thèse, je pense que j'aurais eu du mal déjà à l'explicitier en 3 points... Avec ces ateliers là on n'a pu reformuler cette expérience en terme de gestion de projet... ce langage qu'attend au fait l'entreprise... eux ils parlent comme ça...

J'ai fait quelques modifications suite à l'atelier... je pense que ça m'a vraiment beaucoup aidé au niveau des entretiens en fait... parce que j'ai passé beaucoup d'entretiens ces 2 dernières semaines et ce que M. Hermann nous disait : "des exemples citer des exemples"... ça c'est vrai que je le voyais moi-même, je me forçais à avoir l'air assez naturel... (rire) pour pouvoir donner un exemple et les gens paraissent assez intéressés en fait... des exemples ça rompt le rythme assez monotone, ça permet de recaptiver l'attention en fait de la personne en face... restructurer nos qualités... Bien me préparer à la question pourquoi avez-vous fait une thèse et pourquoi ne voulez-vous pas continuer... avec du recul, ça paraît tout logique on devrait savoir ce genre de chose mais c'est vrai que c'est des choses... mais sans ces ateliers là on n'aurait... jamais... je pense...

BM : Comment mettez-vous ces changements en oeuvre ?

AP : Je l'ai senti moi-même, j'avais plus d'aisance dans les entretiens, j'étais plus sûre de moi, j'étais moins stressée et plus à l'aise à répondre aux questions à expliquer les expériences acquises, les qualités requises pour ce métier là... j'ai bien remarqué la différence entre octobre et maintenant. En octobre j'étais plus stressée, je parlais plus bas... je pense que j'étais plus effacée au fait pendant les entretiens... avec la formation, je sais de quoi je parle, j'ai plus confiance en moi mais c'est également aussi grâce à l'atelier parce que Jean-Paul Hermann... moi en fait ça m'a donné confiance en moi... de me dire, on est docteur et on va pas faire de la recherche publique... par exemple moi dans mon laboratoire... pendant les 3 ans... tous les docteurs qui sont sortis... ils ont tous fait un post-doc. Y a n'a aucun qui a cherché dans le privé... pourquoi personne ne cherche dans le privé... on n'a pas de valeur dans le privé, on ne reconnaît pas nos qualités dans le privé... on ne cherche que des ingénieurs... c'était intéressant d'avoir le point de vue de M. Hermann... lui nous parlait... nous prouvait que non, et nous disait : vous pouvez !

Mon laboratoire était public, la recherche publique, les enseignants étaient des enseignants chercheurs... eux ne connaissent pas non plus l'entreprise privée ! Ce sont des gens qui on fait

la fac et sont maintenant chercheurs... c'est pour ça que je trouve vraiment que les ateliers qui sont proposés par l'ABG ou tout au long de la thèse par l'école doctorale... je trouve que ça ouvre beaucoup... et moi je sais que ça m'a beaucoup aidé... et ça sort d'un « isolement » du laboratoire.

Entretien 4

Identification

Discipline du doctorat :

Neurosciences cognitives : processus intentionnels chez l'homme

Date de soutenance de la thèse : prévue pour décembre 2007

Domaine professionnel visé :

Actuellement en poste au centre d'information et de recherche chez Danone (recherche info et veille),

BM : Avez-vous participé à d'autres formations et préparations à l'insertion professionnelles ?

NM : Oui, à un atelier pour définir son projet professionnel, aux doctoriales, à 2 ateliers : docteur en marche...

BM : Vous avez fait un doctorat en neurosciences, est-ce que tout au long de votre étude vous vous êtes vues exercer une profession particulière ?

NM : Non

BM : Qu'est-ce qui vous a motivé à faire une thèse ?

NM : Quand j'étais en licence/maîtrise, j'étais attirée par le métier de chercheur par ce que j'ai fait des stages en laboratoire de recherche, effectivement ça m'intéressait d'aller pousser une problématique très précise et pointue. Mais au fil de ma thèse, je me suis rendue compte que j'avais envie de voir autre chose... donc assez naturellement je suis allée voir ce que je pouvais faire d'autre que de la recherche mais j'avais pas d'objectif très précis... j'ai fait un DEA pour décrocher une bourse de thèse vraiment quoi... après, une fois que je me suis trouvée dedans, je me suis rendue compte que faire de la recherche de façon pointue sur un sujet ça pouvait être intéressant mais pas forcément pendant 40 ans...

BM : Est-ce que c'est ce fait qui expliquerait votre réorientation vers le secteur privé ?

NM : Oui, j'avais envie d'avoir plus de concret au fait... c'est intéressant mais je me voyais pas pendant 40 ans aller chercher le petit détail.

BM : Quels ont été les apports de cet atelier pour vous ?

NM : Très concrètement, l'atelier a eu lieu le mercredi, jeudi, vendredi et j'avais mon entretien chez Danone le lundi suivant... j'étais donc à bloc pour l'entretien... en entretien j'étais vraiment en pleine confiance.

BM : Qu'est-ce que cet atelier a changé dans votre conception de vous-même ?

NM : J'ai plus confiance en moi... essentiellement.

Entretien 5

Discipline du doctorat : Thermohydraulique (Mécanique énergétique)

Thème de recherche : Cryomagnétisme

Date de soutenance de la thèse : 18 septembre 2006

Domaine professionnel visé (actuellement) : recherche appliquée ou ingénierie

Participation à d'autres formations et préparations à l'insertion professionnelle ?

« Préparation et valorisation de la thèse », stage CEA INSTN

Vous avez fait un doctorat en est-ce que tout au long de vos études vous vous êtes vus exercer une profession particulière ?

non

Qu'est-ce qui vous a conduit à réussir dans vos études ?

Parents, maturité, assiduité

Dans quelle profession vous vous imaginiez pendant vos études ?

Ingénieur

Qu'est-ce qui explique l'orientation de vos recherches d'emploi vers le secteur privé ?

Le caractère appliqué des recherches, le dynamisme de projets dont les enjeux sont à court terme, le fait que le travail y est (en théorie) plus rémunéré proportionnellement au mérite

Que diriez-vous de ce qui vous a permis d'obtenir cet emploi ?

Le jugement de mon encadrement pendant la thèse

Quelle représentation avez-vous de vous-même sur le marché du travail ?

Quelqu'un de brillant mais qui commence à se spécialiser trop, donc qui se ferme des possibilités d'emploi

Comment perceviez-vous l'expérience acquise pendant votre thèse avant la participation à l'atelier ?

Thèse = projet de haut niveau académique, démontrant des capacités d'adaptation, d'analyse, résolution et communication tant écrite qu'orale

Cette perception a-t-elle évoluée après l'atelier ?

Thèse = diplôme international, et capacité d'adaptation

Si oui comment ? Si non pourquoi ?

Prise de recul, meilleure compréhension de la diversité du travail dans l'entreprise, des aspirations des recruteurs, qui veulent saisir la cohérence et la sincérité d'un parcours professionnel, ainsi que la capacité d'insertion dans une équipe.

Comment perceviez-vous le monde de l'entreprise avant la participation à l'atelier (points positifs, points négatifs) ?

Peur d'être trop spécialisé. J'étais conscient aussi que trop de diplômés peut faire peur sachant qu'il faut quand même apprendre beaucoup sur le tas même après 8 ans d'études

Cette perception a-t-elle évoluée après l'atelier ? Si oui en quoi ?

Meilleure compréhension de ce qu'ils cherchent en embauchant quelqu'un, et de ce qu'il faut leur vendre

Y'avaient-ils des points qui vous posaient problème par rapport au fait de chercher du travail dans ce secteur ? Lesquels ?

Je dois travailler dans le secteur public (contrat normalien). L'entreprise, la recherche appliquée, l'innovation ou l'ingénierie, oui, mais dans une entreprise majoritairement publique.

Comment la percevez-vous maintenant après la participation à l'atelier ?

Je vois moins de cloisons entre recherche, recherche appliquée et ingénierie. Le travail est toujours en équipe, contrairement au travail de recherche académique très souvent solitaire

Qu'est-ce que cette nouvelle perception de l'entreprise vous apporte dans la construction de votre parcours d'insertion ?

plus grande confiance en moi, meilleure connaissance des points forts à mettre en avant sur le CV

Qu'est-ce que l'atelier (de l'ABG) a changé dans vos stratégies de recherche d'emploi ?

Prise de recul, plus de confiance, meilleure capacité à rédiger mon CV et parler de mes compétences de manière concise et concrète.

Comment mettez-vous ces changements en oeuvre (quelques exemples)?

Entretiens avec mes supérieurs, rencontre avec des étrangers ou nouveaux collègues qui demandent qui je suis.

Qu'est-ce qui a changé dans votre conception de vous-même ?

Plus de confiance en soi. Je sais que mon parcours a des points positifs uniques qu'il faut mettre en valeur.

Si vous aviez à refaire une thèse, quels sont les éléments qui vous semblent important à prendre en compte ? Que feriez-vous différemment ?

Les doctoriales ne sont pas pour les thésards qui finissent, mais dès le début car on doit réfléchir longtemps et préparer son insertion professionnelle. Il est important de prendre du recul et de discuter avec des docteurs entrés dans des carrières variées.

L'envie de continuer à faire ce qu'on a fait, continuer à faire la recherche

Obligé d'aller voir ailleurs

Le goût de la recherche et la sécurité on reste longtemps dans l'université, un monde que l'on connaît bien

Entretien 6

Discipline du doctorat : Imagerie en Sciences de l'Univers (Astrophysique)

Thème de recherche : Physique coronale solaire, 3D, météo spatiale

Date de soutenance de la thèse : déc. 1999

Domaine professionnel visé (actuellement) : Chef de projet

Participation à d'autres formations et préparations à l'insertion professionnelle ? :

Doctoriales, Doctorama (Alès),...

Vous avez fait un doctorat en astrophysique. Est-ce que tout au long de vos études vous vous êtes vus exercer une profession particulière ?

Oui au fur et à mesure je me suis senti à l'aise dans la recherche, et j'ai sérieusement envisagé d'en faire mon métier. L'alerte sur le faible nombre de poste est venue trop tard. Cela faisait près de 5 ans que je m'étais engagé dans cette voie, en tentant de maintenir des possibilités d'ingénierie en imagerie, mais en sous-estimant la concurrence déloyale des grandes écoles (carnet d'adresse).

Qu'est-ce qui vous a conduit à réussir dans vos études ?

L'intérêt de ce que je fais.

Dans quelle profession vous vous imaginiez pendant vos études ?

Astrophysicien

Qu'est-ce qui explique l'orientation de vos recherches d'emploi vers le secteur privé ?

Le manque de poste dans le public, un espoir naïf de la reconnaissance du savoir et un refus des « magouilles » qui m'a fait ne pas choisir les « équipes puissantes »

Etant docteur en... Astrophysique..... que diriez-vous de vos chances d'avoir un emploi ?

Si je présente ma carte astrophysicien, aucune...

(Pour ceux qui en ont) Que diriez-vous de ce qui vous a permis d'obtenir cet emploi ?

Il m'a fallu faire un master professionnel en Economie et Droit après ma thèse pour faire oublier la discipline jugée (bêtement) trop abstraite par les recruteurs. Et c'est comme cela que j'arrive à avoir des missions en KM

Quelle représentation avez-vous de vous-même sur le marché du travail ?

Il faut arriver à oublier les préjugés que l'on a acquis à cause de notre engagement dans le public.

Comment perceviez-vous l'expérience acquise pendant votre thèse avant la participation à l'atelier ?

Indispensable mais cachée.

Cette perception a-t-elle évolué après l'atelier ?

Oui.

Si oui comment ? Si non pourquoi ?

Cela m'a permis de me présenter autrement, et d'avoir moins peur des recruteurs.

Comment perceviez-vous le monde de l'entreprise avant la participation à l'atelier (points positifs, points négatifs) ?

De manière exagérée, vision d'une entreprise esclavagiste sans place pour l'homme sauf la production.

Cette perception a-t-elle évolué après l'atelier ? Si oui en quoi ?

Oui. La recherche effectuée peut être intéressante et l'entreprise peut être valorisante et non nécessairement castratrice...

Y'avaient-ils des points qui vous posaient problème par rapport au fait de chercher du travail dans ce secteur ? Lesquels ?

La peur de mal faire, de ne pas être compétant, de ne pas être adaptable

Comment la percevez-vous maintenant après la participation à l'atelier ?

J'apporte un service et un savoir dont ils ont besoin.

Qu'est-ce que cette nouvelle perception de l'entreprise vous apporte dans la construction de votre parcours d'insertion ?

Un œil neuf qui va me permettre de retrouver un job.

Qu'est-ce que l'atelier (de l'ABG) a changé dans vos stratégies de recherche d'emploi ?

Un pragmatisme de fait.

Comment mettez-vous ces changements en oeuvre (quelques exemples)?

Des dates d'envois de candidatures spontanées. Une structuration de la recherche d'emploi.

Qu'est-ce qui a changé dans votre conception de vous-même ?

Une meilleure confiance en moi par la prise de conscience que je peux apporter quelque chose à l'entreprise.

Si vous aviez à refaire une thèse, quels sont les éléments qui vous semblent important à prendre en compte ? Que feriez-vous différemment ?

Je choisirais un directeur de thèse qui n'a pas le nez dans le guidon et qui sait conseiller dans l'intérêt du thésitif (et non du nombre de publications pour lui-même). Remarquons toutefois qu'il est très difficile de savoir avant, la valeur de placement d'une équipe...

J'ai fait une thèse très intéressante ainsi qu'un parcours post-doctoral à l'international très apprécié, mais du fait du manque de débouché, j'aurais peut être fait une agrégation à une époque où l'énergie disponible pour passer des concours existe encore... Sans faire de thèse au besoin...