



HAL
open science

Représentations de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes

Céline Mahieu

► **To cite this version:**

Céline Mahieu. Représentations de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes. Education. Normandie Université, 2023. Français. NNT : 2023NORMR018 . tel-04621796

HAL Id: tel-04621796

<https://theses.hal.science/tel-04621796>

Submitted on 24 Jun 2024

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.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

Représentations de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes

Présentée et soutenue par
CELINE MAHIEU

Thèse soutenue le 23/05/2023
devant le jury composé de

M. JEAN-MARIE DE KETELE	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Catholique de Louvain (Belgique)	Rapporteur du jury
M. SAEED PAIVANDI	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE DE LORRAINE	Rapporteur du jury
M. JOEL LADNER	MAITRE DE CONF UNIV. - PRATICIEN HOSP., Université de Rouen Normandie	Membre du jury
MME ISABELLE SKAKNI	, Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occide	Membre du jury
M. JEAN LUC RINAUDO	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie	Président du jury
MME EMMANUELLE ANNOOT	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par **EMMANUELLE ANNOOT (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation)**

**Représentations de l'engagement en doctorat des sages-femmes
enseignantes**

Céline Mahieu

Thèse dirigée par Emmanuelle Annot

Université de Rouen-Normandie

Résumé

Représentations de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes

En 2014, 9,1 % des sages-femmes enseignantes et directrices d'école de sages-femmes détenaient un diplôme de docteur ou bien étaient en cours de formation doctorale en France (Morin & Leymarie, 2016). Pourtant, seul un diplôme de master est exigé pour occuper de telles missions professionnelles. Nous nous sommes alors demandée pourquoi une partie importante des sages-femmes enseignantes s'engagent en doctorat. Puis, nous avons souhaité découvrir comment elles parvenaient à rester engagées lors des années de formation doctorale alors qu'elles sont en reprise d'études avec une vie privée et une vie professionnelle déjà établies.

Pour répondre à ce questionnement, nous avons étudié le contexte de ce phénomène et les concepts afférents à notre question de recherche tels que l'engagement en formation (De Ketele, 2013b ; Kaddouri, 2011), le processus de formation doctorale (Cros & Bombaron, 2018 ; Skakni, 2019), le parcours de vie (Sapin et al., 2014) ainsi que le genre et le *care* (Molinier et al., 2009 ; Paperman, 2013 ; Champagne et al., 2015). En outre, nous avons mené une étude empirique avec une méthodologie qualitative et longitudinale comprenant deux séries d'entretiens à un an d'intervalle auprès de sages-femmes enseignantes en cours de formation doctorale au moins lors du premier entretien au printemps 2021. Nous avons procédé à un encodage des thématiques à l'aide du logiciel NVivo, puis à une analyse de contenu longitudinale et transversale (Bardin, 1989).

Nos résultats montrent que le processus d'universitarisation de la formation initiale de sage-femme en France impulsé depuis 2009 représente une source motivationnelle importante d'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes. Cependant, les sages-femmes enseignantes engagées en doctorat ont également une motivation personnelle intellectuelle d'analyse réflexive sur des pratiques professionnelles de sage-femme et de sage-femme enseignante, bien souvent dans une quête de reconnaissance de leur identité professionnelle médicale.

Leur engagement est fort que ce soit au niveau comportemental, cognitif et émotionnel, pour reprendre les indicateurs de l'engagement en formation selon Pintrich et al. (1993). Différents facteurs ont une influence sur leur engagement en doctorat, notamment l'articulation entre leurs trajectoires de vie personnelle, professionnelle et doctorale, la reconnaissance de leur travail doctoral par leur hiérarchie, la relation avec leur directeur de thèse. En somme, les sages-femmes enseignantes considèrent l'engagement en doctorat comme une valeur respectable et comme un investissement pour elles-mêmes, pour la profession de sage-femme et pour les sciences maïeutiques.

Cette recherche a ainsi mis en exergue le phénomène d'engagement en doctorat de l'une des professions du *care* dans le contexte actuel d'universitarisation. Elle met en lumière également les difficultés rencontrées par une population de femmes en reprise d'études dans une formation doctorale. Certains leviers sont mis en avant dans la littérature scientifique et au travers des résultats de notre étude empirique. Des perspectives de recherche émanent de cette thèse pour trouver des pistes qui permettraient d'améliorer la qualité de vie doctorante en termes de bien-être et de performance académique.

Mots-clés : engagement, parcours doctoral, sages-femmes enseignantes, représentations, universitarisation, approche qualitative longitudinale

Abstract

Representations of French midwifery teachers' commitment in Doctoral Studies

In 2014, 9,1 % of teaching midwives and midwifery school directors held a doctoral degree or were in the process of doctoral training in France (Morin & Leymarie, 2016). However, only a master's degree is required for such professional assignments. We therefore wondered why a significant proportion of midwifery teachers are enrolled in doctoral studies. Then we wanted to find out how they manage to stay committed during their doctoral training years when they are returning to their studies with an already established private and professional life.

To answer this question, we studied the context of this phenomenon and the concepts related to our research question such as commitment in training (De Ketele, 2013b; Kaddouri, 2011), the doctoral training process (Cros & Bombaron, 2018; Skakni, 2019), the life course (Sapin and al., 2014) and gender and care (Molinier and al., 2009; Paperman, 2013; Champagne and al., 2015). In addition, we conducted an empirical study with a qualitative and longitudinal methodology including two rounds of interviews at one-year intervals with midwifery teachers in doctoral training at least in the first interview in spring 2021. Themes were coded using NVivo software, followed by a longitudinal and cross-sectional content analysis (Bardin, 1989).

Our results show that the process of universitarisation of initial midwifery education in France, which has been underway since 2009, is an important motivational source for midwifery teachers' commitment to a doctorate. However, midwifery teachers involved in doctoral studies also have a personal intellectual motivation for reflective analysis of professional midwifery and midwifery teaching practices, often in a quest for recognition of their medical professional identity.

Their commitment is strong at the behavioural, cognitive and emotional levels, to use the indicators of commitment to training according to Pintrich et al (1993). Various factors influence their commitment to the doctorate, notably the articulation between their personal, professional and doctoral life trajectories, the recognition of their doctoral work by their hierarchy, and the relationship with their thesis director. In short, midwifery teachers consider the commitment to a doctorate as a respectable value and as an investment for themselves, for the midwifery profession and for the midwifery science.

This research has thus highlighted the phenomenon of doctoral commitment in one of the care professions in the current context of universitarisation. It also highlights the difficulties encountered by a population of women returning to study for a doctorate. Certain levers are highlighted in the scientific literature and through the results of our empirical study. Research perspectives emanate from this thesis in order to find ways to improve the quality of doctoral life in terms of well-being and academic performance.

Keywords: commitment, doctoral pathway, midwifery teachers, representations, universitarisation, longitudinal qualitative approach

Remerciements

Tout d'abord, j'adresse mes plus sincères remerciements à ma directrice de thèse, Emmanuelle Annot, pour son engagement envers moi. Pour moi, l'engagement est une valeur très respectable. Je la remercie pour le temps qu'elle m'a consacré, pour ses précieux conseils. J'ai apprécié chacun de nos échanges. Ils étaient toujours constructifs, empreints de bienveillance, de valorisation et de profond respect. Madame Annot m'a accompagnée dans cette expérience de recherche doctorale et m'a donné le goût de poursuivre des travaux de recherche à l'avenir.

Je remercie Jean-Marie De Ketele, Joël Ladner, Saeed Paivandi, Jean-Luc Rinaudo et Isabelle Skakni d'avoir accepté d'évaluer cette thèse et de me faire l'honneur d'être dans le jury. Je vous remercie pour les conseils que vous pourrez m'apporter grâce à votre expertise et pour le regard neuf que vous porterez sur celle-ci.

J'adresse toute ma gratitude aux sages-femmes enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche, qui m'ont accordé leur confiance et qui m'ont permis d'apporter des données inédites jusqu'alors. J'ai tâché de respecter le plus possible la confidentialité des données recueillies pour préserver l'anonymat des interviewées. Je leur suis très reconnaissante du temps qu'elles ont consacré pour les entretiens. J'ai bien conscience que le temps est un élément qui a une valeur importante en période d'études doctorales. A l'occasion des interviews, j'étais en relation avec le terrain. La dimension humaine de cette thèse a été prégnante et a représenté pour moi une source de stimulation.

Mes années de doctorat n'auraient pas été les mêmes sans la socialisation avec d'autres membres du milieu académique, notamment Claudie Bobineau, ingénieure d'études au Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF), Jean-Luc Rinaudo, professeur des universités au CIRNEF animant avec Emmanuelle Annot des séminaires pour les doctorants. Je tiens à remercier également les doctorants du laboratoire pour leur accueil chaleureux, leurs conseils, leur réassurance. Je pense tout particulièrement à Pierre, Gabriela, Emilie, Karen, Charles, Carine et Gilles.

Je remercie par ailleurs ma directrice à l'école de sages-femmes de Rouen, Fabienne Darcet, pour m'avoir soutenue dans mon développement professionnel depuis très longtemps. Je remercie mes collègues sages-femmes enseignantes et secrétaires pédagogiques pour leur disponibilité et leur écoute quand j'en avais besoin.

Enfin, je remercie mes proches pour leurs paroles d'encouragement et pour avoir accepté de me partager avec ma thèse. Je pense que vous aviez conscience de ce que représente pour moi le doctorat.

« Deviens ce que tu es. Fais ce que toi seul peut faire »

Friedrich Nietzsche

« Examine si ce que tu promets est juste et possible, car la promesse est une dette »

Confucius

« Un engagement qui doit durer ne se doit jamais de faire qu'avec de grandes précautions »

Molière L'avare ou l'école du mensonge 1668

Sommaire :

Résumé	5
Abstract	6
Remerciements	7
Introduction	19
PARTIE 1. Les éléments de contexte.....	25
Chapitre 1. Le métier de sage-femme	27
1.1. Les sages-femmes : l'histoire de la profession.....	27
1.2. Les sages-femmes : présentation des compétences	28
1.3. Les sages-femmes : un métier du <i>care</i>	29
1.4. Les sages-femmes : une profession médicale.....	29
1.5. Les sages-femmes : un manque de reconnaissance du statut médical.....	30
La synthèse de la présentation du métier de sage-femme	34
Chapitre 2. L'universitarisation de la formation de sage-femme.....	35
2.1. L'université et les métiers.....	35
2.1.1. L'évolution des conceptions de la formation universitaire.....	35
2.1.2. La professionnalisation des universités	37
2.1.3. L'universitarisation des formations professionnalisantes.....	38
2.2. L'universitarisation de la formation de sage-femme.....	40
2.3. L'élévation de la formation pour les sages-femmes enseignantes : de nouvelles compétences attendues	42
La synthèse concernant l'universitarisation de la formation de sage-femme	47
Chapitre 3. La création d'une section dédiée à la maïeutique au conseil national des universités	49
3.1. La naissance de la discipline des sciences maïeutiques	50
3.2. Les premiers qualifiés.....	54
La synthèse concernant la création d'une nouvelle section au CNU pour les sciences maïeutiques.....	60

Chapitre 4. Les liens entre sciences de l'éducation et de la formation et sciences maïeutiques	61
4.1. La comparaison avec la naissance d'une autre discipline récente apportant une reliance entre savoirs et actions.....	61
4.2. Le choix de présenter une thèse en sciences de l'éducation et de la formation : rapport avec les sciences maïeutiques.....	64
La synthèse des liens entre sciences maïeutiques et sciences de l'éducation et de la formation	70
► La synthèse des éléments contextuels	72
PARTIE 2. Le cadre théorique et conceptuel, la méthodologie de la recherche.....	77
Chapitre 5. Le concept d'engagement.....	79
5.1. La définition	79
5.2. Le rapport entre engagement et motivation.....	82
5.3. Les indicateurs de l'engagement	83
5.4. Les six formes d'engagement en formation	84
5.5. Les facteurs ayant une influence sur l'engagement en formation	85
5.6. Les liens entre engagement en formation et engagement professionnel	87
La synthèse autour du concept d'engagement.....	89
Chapitre 6. Les sources de l'engagement en formation	91
6.1. Le désir d'apprendre, de se développer personnellement intellectuellement.....	91
6.2. Le développement professionnel	94
6.3. Les perceptions liées au changement et les opportunités	97
6.4. Le remaniement des identités professionnelles vers une professionnalité émergente..	101
6.5. Le besoin de reconnaissance parmi les enjeux	105
6.6. Le renforcement de compétences	108
6.7. Les sources prescrites de façon plus ou moins explicite	110
La synthèse des sources de l'engagement en formation	112
Chapitre 7. Le maintien de l'engagement	115
7.1. Le sentiment d'auto-efficacité	115

7.2. Les autres facteurs de persévérance.....	121
La synthèse concernant les facteurs qui influencent le maintien de l'engagement en formation	127
Chapitre 8. Les trajectoires et parcours	129
8.1. Les acceptions selon Doray et al.	129
8.2. Les acceptions selon Sapin et al.	130
La synthèse concernant les notions de trajectoires et de parcours de vie.....	132
Chapitre 9. Les concepts de genre et <i>care</i>	133
9.1. Le genre et l'identité sexuelle.....	133
9.2. Le genre et les activités professionnelles et domestiques.....	133
9.3. Le genre et le travail du <i>care</i>	136
9.4. Le genre et la recherche	138
La synthèse autour des concepts de genre et de <i>care</i>	141
Chapitre 10. Le doctorat comme processus	143
10.1. L'histoire et l'actualité du doctorat.....	143
10.2. L'apprentissage des adultes en doctorat	149
10.2.1. Le doctorat comme véritable expérience professionnelle de recherche.....	150
10.2.2. Les compétences de recherche à acquérir durant le doctorat	151
10.3. Les possibles obstacles durant le doctorat	156
10.3.1. La délicate conciliation entre thèse et vie personnelle et professionnelle	157
10.3.2. La transformation d'identité durant la formation doctorale.....	159
10.3.3. Les imprévus au cours des études doctorales.....	160
10.3.4. Le stress, le mal-être et le doctorat.....	161
10.3.5. La solitude du thésard	164
10.3.6. L'égarement et la surcharge mentale	165
10.3.7. Les difficultés avec l'encadrement de thèse.....	167
10.3.8. La temporalité du doctorat	170
10.3.9. Le manque de financement	172
10.4. Les facteurs favorables au maintien de l'engagement en doctorat	173

10.4.1. La socialisation au monde académique.....	174
10.4.2. L'accompagnement et la relation du directeur de thèse.....	175
10.4.3. Le souvenir de sa motivation initiale et du sens attribué au doctorat	179
La synthèse concernant les études doctorales	181
► La synthèse des concepts mobilisés pour cette recherche	182
PARTIE 3. L'étude empirique : problématique, méthodologie, résultats, analyse et discussion	185
Chapitre 11. La problématique et la méthodologie de l'étude empirique	187
11.1. La problématique	187
11.2. Les objectifs.....	188
11.3. Les hypothèses.....	189
11.4. La méthodologie	191
11.4.1. Des précisions sur le choix d'une méthodologie qualitative.....	191
11.4.2. Des précisions sur le choix d'une méthodologie longitudinale	191
11.4.3. La construction des outils de recueil de données	193
11.4.4. Des précisions sur le terrain	199
11.4.5. Des précisions sur les données pseudonymes	201
11.4.6. Des précisions sur l'analyse des données	203
11.4.7. Les biais	206
Chapitre 12. Les caractéristiques des personnes enquêtées	207
Chapitre 13. La trajectoire doctorale des interviewées	209
13.1. L'interviewée n°1	209
13.2. L'interviewée n°2	210
13.3. L'interviewée n°3	211
13.4. L'interviewée n°4	212
13.5. L'interviewée n°5	213
13.6. L'interviewée n°6	215
13.7. L'interviewée n°7	216
13.8. L'interviewée n°8	216

13.9. L'interviewée n°9	217
13.10. L'interviewée n°10	218
13.11. L'interviewée n°11	219
13.12. L'interviewée n°12	220
13.13. L'interviewée n°13	221
13.14. L'interviewée n°14	222
13.15. L'interviewée n°15	223
Chapitre 14. Les résultats et l'analyse des sources motivationnelles de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes	227
14.1. Le désir personnel.....	227
14.2. Le développement professionnel	229
14.3. Les opportunités.....	229
14.4. La professionnalité émergente et le remaniement identitaire	231
14.5. Le renforcement des compétences	232
14.6. Les prescriptions explicites et implicites	233
La synthèse et l'analyse des sources motivationnelles de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes.....	236
Chapitre 15. Les indicateurs et les facteurs influençant l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes au niveau comportemental	239
15.1. Les choix effectués	239
15.2. Le travail fourni	248
15.2.1. La participation à des formations dans le cadre du doctorat.....	248
15.2.2. La rédaction de productions scientifiques.....	250
15.2.3. La ou les communication(s) lors de colloques scientifiques.....	250
15.2.4. L'enseignement dans la discipline du doctorat	251
15.2.5. Les documents écrits attestant le travail fourni.....	251
15.3. Les aides sollicitées, la gestion des efforts et des difficultés.....	254
15.4. La persévérance	262
15.5. La socialisation avec le milieu académique et les supports motivationnels	263

15.6. Les supports et aides motivationnels	267
La synthèse et l'analyse des indicateurs et des facteurs influençant l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes au niveau comportemental	270
Chapitre 16. Les indicateurs et les facteurs influençant l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes au niveau cognitif	271
16.1. La temporalité envisagée	272
16.2. La conciliation avec la vie personnelle.....	275
16.3. La conciliation avec la trajectoire professionnelle	280
16.4. Les renseignements sur le doctorat.....	285
16.5. La négociation pour effectuer le doctorat	287
16.6. Le rythme de travail pour le doctorat et notamment pour la thèse	289
16.7. L'auto-régulation	290
16.8. Le regard critique sur le travail effectué lors du doctorat.....	292
16.9. L'analyse réflexive	294
La synthèse et l'analyse des indicateurs et des facteurs influençant l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes au niveau cognitif.....	297
Chapitre 17. Les indicateurs et les facteurs influençant l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes au niveau affectif.....	299
17.1. Les difficultés rencontrées	300
17.2. Les émotions et l'anxiété	306
17.3. Le défi.....	308
17.4. L'investissement.....	309
17.5. L'endurance, la résilience	310
17.6. Le sentiment de cohérence.....	311
17.7. Les sentiments de maintien de l'intérêt et de l'engagement en doctorat.....	312
17.8. L'auto-efficacité	314
17.9. L' <i>expectancy</i>	318
17.10. La valeur attribuée au doctorat	319
17.11. Les <i>value perceptions</i>	321

17.12. L'intérêt des formations doctorales	322
17.13. Les perceptions d'encouragement et de soutien de l'entourage	323
17.14. La relation entre doctorant et directeur de thèse.....	331
17.15. La perception d'une possible transformation de soi	335
La synthèse et l'analyse des indicateurs et des facteurs influençant l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes au niveau affectif	336
Chapitre 18. Les projections et enjeux de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes	337
18.1. Le <i>care</i>	337
18.2. Les enjeux personnels.....	338
18.3. Les enjeux pour la profession	339
18.4. Les enjeux pour les sciences maïeutiques.....	343
La synthèse et l'analyse des projections et des enjeux de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes.....	346
Chapitre 19. L'interprétation des données et la discussion	349
19.1. Des sources motivationnelles multiples	349
19.2. Des manifestations comportementales, cognitives et émotionnelles fortes de l'engagement en doctorat des SFE	358
19.3. Les facteurs influençant l'engagement en doctorat	363
19.4. La variation des représentations de l'engagement en doctorat dans le temps	372
19.5. Notre réponse à la problématique	376
Conclusion et perspectives	381
Table des illustrations.....	389
Bibliographie.....	391
Annexes	453

Introduction

De tout temps, les individus ont montré des signes de curiosité intellectuelle et ont développé leur quotient intellectuel pour une actualisation de soi (Rogers, 1963). A l'échelle des organisations dans notre société contemporaine, existe une volonté d'accroître la performance et la rentabilité économique. Du côté des individus, sont constatées à la fois une soumission aux prescriptions du monde social et économique et une prise en main de leur épanouissement professionnel personnel dans l'organisation à laquelle ils sont rattachés ou à laquelle ils aspirent être intégrés. Nous souhaitons concentrer notre recherche sur un groupe professionnel : celui des sages-femmes enseignantes (SFE).

Les sages-femmes assurent l'accompagnement et le suivi des femmes durant la grossesse, l'accouchement et dans ses suites. En France, depuis quelques années (Décret n° 2012-881 du 17 juillet 2012), les sages-femmes ont vu leurs compétences s'élargir au suivi gynécologique de prévention des femmes tout au long de la vie. Elles assurent essentiellement un rôle de prévention et de dépistage.

Depuis 2009, les études de sages-femmes s'universitarisent. Suite au décret relatif aux diplômes de santé conférant le grade master (Décret n° 2014-1511 du 15 décembre 2014), le diplôme d'Etat de sage-femme équivaut à un grade master. Les enseignants formant les étudiants sages-femmes avaient jusqu'en 2011 l'obligation de posséder un diplôme de cadre sage-femme délivré à la suite de neuf mois de formation dans l'unique école située à Dijon. Ce n'est qu'en 2016 qu'un arrêté (Arrêté du 17 mai 2016) rend obligatoire une formation universitaire de master pour les SFE qui ne possèdent pas déjà le diplôme de cadre sage-femme. Morin et Leymarie (2016) ont effectué un recensement des diplômes universitaires obtenus par l'ensemble des SFE en France. Cette étude réalisée en 2014 auprès de la totalité des SFE et directrices d'école de sages-femmes de France, soit une population de 241 personnes, montre que 58,9 % d'entre elles ont validé ou suivent une formation de master et que 9,1 % d'entre elles sont doctorantes ou détiennent un diplôme de doctorat. Concernant le master, cela montre que nombre d'entre elles avaient anticipé la prescription ou ressentaient le besoin de se former. En revanche, nous nous demandons ce qui motive les enseignants en maïeutique à s'engager dans un doctorat.

En outre, en 2019, une nouvelle section au conseil national des universités (CNU) a été créée. Il s'agit de la section 90 dédiée à la maïeutique correspondant à la discipline des sages-femmes. Depuis, vingt-sept sages-femmes détenant un doctorat dans d'autres disciplines que la maïeutique ont été qualifiées par le CNU dans cette section. Sur vingt-sept qualifiées, huit sont SFE et quatre sont directrices d'école de sages-femmes. En 2021, deux sages-femmes qualifiées

ont obtenu un poste de maître de conférences et une un poste de professeur des universités. En 2022, cinq autres postes de maître de conférences en maïeutique étaient proposés sur le site GALAXIE¹.

A ce jour, aucune prescription gouvernementale explicite n'oblige les SFE de détenir un doctorat. Pourtant, en 2014, 9,1 % d'entre elles (nous incluons les directrices d'école de sages-femmes parmi les SFE puisqu'elles assurent également de l'enseignement) sont docteurs ou doctorantes. Nous remarquons ainsi un phénomène émergent dans cette discipline récemment reconnue par le CNU.

Nous nous demandons dans cette thèse quelles sont les sources motivationnelles des SFE pour s'engager en doctorat ? Est-ce que cela fait suite à une prescription implicite gouvernementale à l'ère de l'universitarisation des formations de l'enseignement supérieur ? Est-ce davantage un souhait d'épanouissement personnel ? Est-ce pour prouver à la société la légitimité du statut médical des sages-femmes en France ? Est-ce dans un souci de développer la recherche en maïeutique pour améliorer la prise en charge des femmes dans le respect de la physiologie et du bas risque ?

Le doctorat est une formation de longue durée et correspond au troisième cycle des études universitaires. La population étudiée dans cette thèse sont des SFE doctorantes, qui sont donc en reprise d'études. Cette population a une vie personnelle et familiale déjà établie et une activité professionnelle en parallèle. Aussi, allons-nous porter une attention particulière à leurs représentations de leur engagement en doctorat. Effectivement, le doctorat s'insère dans leur parcours de vie et représente une période de transition de leur vie et un défi. Nous avons fait le choix dans cette thèse d'utiliser les acceptions des mots « trajectoire » et « parcours » selon ce qui est défini par Sapin et al. (2014). Selon ces auteurs, un parcours de vie est composé de plusieurs trajectoires de vie qui sont en interaction les unes les autres. Les termes « trajectoires de vie » et « parcours de vie » feront l'objet d'un approfondissement dans la partie théorique. Ainsi, cette trajectoire de développement professionnel continu, au travers du doctorat, de la

¹ « Le portail GALAXIE est notamment dédié aux opérations relatives

- à la qualification,
- au recrutement (A.T.E.R ; maître de conférences ; professeur des universités ;
astronome/physicien... ; P.R.A.G / P.R.C.E) ;
- à l'avancement de grade des enseignants-chercheurs »

<https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/candidats.html>

population étudiée dans cette thèse, se trouve en interaction avec d'autres trajectoires telles que notamment les trajectoires émotionnelles, cognitives, familiales, de santé et la dimension économique. Le doctorat, durant au minimum trois ans, s'intègre dans un réel parcours de vie. Ainsi, la trajectoire doctorale est influencée par ces différentes autres trajectoires, mais aussi par le contexte social et historique dans lequel notre population se situe.

Cette thèse s'inscrit dans un champ disciplinaire, celui des sciences de l'éducation et de la formation. En effet, pour traiter du phénomène émergent d'engagement en doctorat des SFE françaises, nous convoquons des concepts et des théories des sciences de l'éducation et de la formation tels que l'engagement en formation et le processus de formation doctorale. C'est bien avec les concepts et les méthodes en sciences de l'éducation et de la formation que nous allons étudier ce phénomène.

Concernant la recherche effectuée dans cette thèse, il est question d'avoir une visée heuristique. L'objectif premier de cette thèse est d'apporter des éléments de compréhension de ce phénomène grandissant de formation par le doctorat chez les enseignants en maïeutique.

Pour cela, nous souhaitons présenter le contexte professionnel et politique de ce phénomène émergent car comme le décrivent Sapin et al. (2014), ces contextes influencent les différentes trajectoires de vie et nous pouvons imaginer par exemple que le contexte d'universitarisation de la formation de sage-femme et la création d'une section au CNU pour la maïeutique soient source de motivation pour que les SFE s'engagent en thèse. Ce qui nous intéresse tout particulièrement est l'engagement en doctorat. L'engagement va bien au-delà de la motivation. L'engagement implique la personne, se traduit en actes et la conduit jusqu'à l'aboutissement de ce dans quoi elle s'est engagée (Bourgeois, 1998). L'engagement renvoie à des comportements et des décisions. Il se manifeste également de façon cognitive avec notamment l'instauration d'une auto-régulation et de façon affective à travers les émotions ressenties quand il s'agit d'évoquer l'activité dans laquelle l'individu s'est engagé (Pintrich et al., 1993). Différents facteurs semblent influencer le maintien de l'engagement en formation. Ainsi, Bandura (2003) montre que plus un individu a un sentiment d'efficacité personnelle important, plus les probabilités de persévérer dans l'activité visée sont fortes. Nous étudierons donc le concept d'engagement, et tout particulièrement en formation doctorale. Par ailleurs, nous allons présenter la formation par le doctorat. Comment se déroule cette formation qui permet d'accéder au diplôme de docteur ? Quel est son contenu ? Quelles sont les compétences que doivent acquérir et/ou renforcer les doctorants ? Quels éléments peuvent avoir une influence positive ou négative sur la progression dans le cheminement doctoral ?

Le doctorat dure trois ans au minimum et peut durer au maximum six ans pour les salariés. Le doctorat est une formation dense nécessitant beaucoup d'investissements et de temps. Or, la population que nous choisissons d'étudier est salariée, parfois ayant la responsabilité d'une famille avec des enfants. Nous précisons que la grande majorité des SFE sont des femmes. Au premier janvier 2021, la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES, 2021) a recensé 23 541 sages-femmes en France dont 641 de sexe masculin, soit 2.7 % des effectifs. Qui plus est, la population que nous avons interviewée parce qu'elle répondait à nos critères d'inclusion au printemps 2021, à savoir être SFE ou directrice d'école de sages-femmes et être en cours de doctorat, est exclusivement féminine. Aucun homme enseignant en maïeutique n'était en cours de doctorat au moment de la réalisation de notre recherche. C'est pourquoi nous avons fait le choix dans cette thèse d'évoquer au féminin les SFE. Or, de nos jours, de fortes inégalités de genre persistent en ce qui concerne le partage de la gestion des activités domestiques et de l'éducation des enfants (Pailhé & Solaz, 2009). La femme est encore majoritairement le membre du couple qui consacre le plus de temps aux activités domestiques et à l'éducation des enfants comparé à leur conjoint. Cet engagement en doctorat de la population étudiée représente donc un investissement important dans un parcours de vie déjà occupé. Cependant, Paquet et al. (2016) expliquent que pour être heureux, l'être humain doit pouvoir donner un sens à sa vie et s'engager dans des défis existentiels pour s'épanouir. Alors, nous souhaitons apporter des éléments de compréhension de ce choix de formation, et connaître l'organisation et la gestion prévues et réellement utilisées pour mener au bout cet engagement.

La méthodologie retenue pour cette thèse est qualitative avec des entretiens réalisés auprès de SFE engagées en doctorat. L'approche qualitative avec la réalisation d'entretiens permet de recueillir les représentations des personnes interviewées concernant leur engagement en doctorat. Ainsi, notre question de recherche est : Quelles sont les représentations des SFE concernant leur engagement en doctorat ? La littérature montre que les représentations sont propres à chacun (Delory-Momberger, 2014). Elles dépendent des expériences vécues et de multiples facteurs contextuels tels que par exemple le contexte historique et les origines sociales.

De plus, nous avons choisi d'utiliser une méthodologie longitudinale en réalisant deux entretiens à un an d'intervalle. Cette méthodologie permet de mettre en exergue l'évolution des représentations de l'engagement durant cette trajectoire de formation doctorale. Une stratégie longitudinale révèle la continuité et les changements qui surviennent au cours du temps (Sapin et al., 2014).

L'objectif secondaire de cette thèse est de produire des connaissances qui pourraient permettre aux politiques d'amener de façon explicite le changement qui commence à s'opérer au sein de la formation, de l'identité professionnelle et de la professionnalité des enseignants en maïeutique. Les données qui ont été recueillies, puis conceptualisées, pourront être un support pour aider les instances professionnelles, associatives et politiques à se positionner quant aux transformations sociales envisageables de la profession.

Questions de recherche	• Pourquoi les SFE s'engagent en doctorat?
	• Comment parviennent-elles à maintenir leur engagement en doctorat?
	• Est-ce que le doctorat leur apporte plus que ça ne leur coûte?
Revue de la littérature	• Données contextuelles sur les sages-femmes et les SFE ainsi que l'universitarisation des formations professionnalisantes et la reconnaissance d'une discipline académique par le CNU
	• Données conceptuelles sur l'engagement en formation, sur le processus de formation doctorale, sur le genre et le parcours global de vie
Hypothèses	• Les sources motivationnelles d'engagement en doctorat des SFE sont diverses
	• Les SFE ont un engagement fort en doctorat
	• Leur engagement en doctorat est influencé par différents facteurs dont leur parcours de vie
	• Les représentations de l'engagement en doctorat des SFE renvoient à des valeurs mais aussi à des contraintes
Terrain et problématisation	
Méthodologie	• Approche qualitative par entretiens auprès des SFE doctorantes (profils, sources motivationnelles, représentations, indicateurs de l'engagement et identification des facteurs ayant une influence sur l'engagement en doctorat)
	• Approche longitudinale avec deux séries d'entretiens à un an d'intervalle (mise en exergue de l'évolution des représentations) Annexes VI et VIII
Recueil de données, traitement, analyse, discussion, conclusions	• L'universitarisation de la formation de sage-femme est-elle la seule source d'engagement en doctorat des SFE?
	• Est-ce qu'elles ont un comportement, une organisation et un attachement affectif par rapport au doctorat?
	• Comment font-elles pour concilier leurs études doctorales avec leur parcours de vie?
	• Rencontrent-elles des difficultés durant ces années de doctorat?
	• Comment réagissent-elles face à ces difficultés?
	• Leur engagement en doctorat représente-t-il une valeur ou bien une contrainte?

Figure 1 : Plan de recherche

Nous avons prévu le déroulé de la thèse de la façon suivante : dans une première partie, nous allons présenter les éléments contextuels du phénomène émergent d'engagement en doctorat

des SFE, à savoir l'universitarisation de la formation de sage-femme et la création d'une section au conseil national des universités. Ensuite, dans une deuxième partie, nous étudierons les concepts phares de la littérature scientifique qui permettent d'approfondir et d'étayer notre question de recherche. Nous présenterons les travaux des auteurs clefs qui traitent de l'engagement, de trajectoires et de parcours de vie, de genre et de *care* mais aussi des études doctorales. Après, nous présenterons notre problématique et nos hypothèses suite aux données apportées par la revue de la littérature, puis la méthodologie de notre recherche. Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous exposerons les résultats de notre étude empirique, notre interprétation de ceux-ci et pour finir nous mettrons en exergue nos conclusions.

<u>Introduction</u>	
{Contexte de l'étude} ► {Intérêt de l'étude} ► {Problématique et hypothèses} ► {Démarche}	
<u>Partie 1 : Cadre contextuel</u>	
Chapitre 1 {Le métier de sage-femme}	Chapitre 3 {La création d'une section CNU pour la maïeutique}
Chapitre 2 {L'universitarisation de la formation de sage-femme}	Chapitre 4 {Les liens entre sciences de l'éducation et de la formation et sciences maïeutiques}
<u>Partie 2 : Les concepts mobilisés</u>	
Chapitre 5 {Le concept d'engagement}	Chapitre 8 {Les trajectoires et parcours de vie}
Chapitre 6 {Les sources de l'engagement en formation}	Chapitre 9 {Le genre et le <i>care</i> }
Chapitre 7 {Le maintien de l'engagement}	Chapitre 10 {Le doctorat comme processus}
<u>Partie 3 : L'étude empirique</u>	
Chapitre 11 {La problématique et la méthodologie de recherche}	Chapitre 16 {Les résultats et l'analyse des indicateurs et des facteurs influençant l'engagement en doctorat des SFE au niveau cognitif}
Chapitre 12 {Les caractéristiques des personnes interviewées}	Chapitre 17 {Les résultats et l'analyse des indicateurs et des facteurs influençant l'engagement en doctorat des SFE au niveau émotionnel}
Chapitre 13 {La trajectoire doctorale des interviewées}	Chapitre 18 {Les projections et enjeux de l'engagement en doctorat des SFE}
Chapitre 14 {Les résultats et l'analyse des sources motivationnelles}	Chapitre 19 {L'interprétation et la discussion des données}
Chapitre 15 {Les résultats et l'analyse des indicateurs et des facteurs influençant l'engagement en doctorat des SFE au niveau comportemental}	
<u>Conclusion</u>	
{L'engagement en doctorat des SFE comme un investissement} ► {Enjeux aux niveaux micro, méso et macro} ► {Perspectives de recherche}	

Figure 2 : Plan de la thèse

PARTIE 1. Les éléments de contexte

Dans cette partie, nous allons d'abord présenter la population sur laquelle porte cette thèse : les sages-femmes. Ensuite, nous mettrons en exergue les éléments contextuels de ce phénomène émergent d'engagement en doctorat des SFE en France. Nous évoquerons l'évolution de la profession de sage-femme jusqu'à l'actualité la concernant. Nous détaillerons l'universitarisation de la formation de sage-femme et la création d'une section pour la maïeutique récemment. Ces éléments permettront de contextualiser ce phénomène émergent mais apporteront également des premiers éléments de réponse à notre problématique pour analyser les représentations de l'engagement en doctorat des SFE. Nous préciserons également les liens qui existent entre deux disciplines universitaires correspondant à deux sections du CNU différentes : les sciences de l'éducation et de la formation et les sciences maïeutiques.

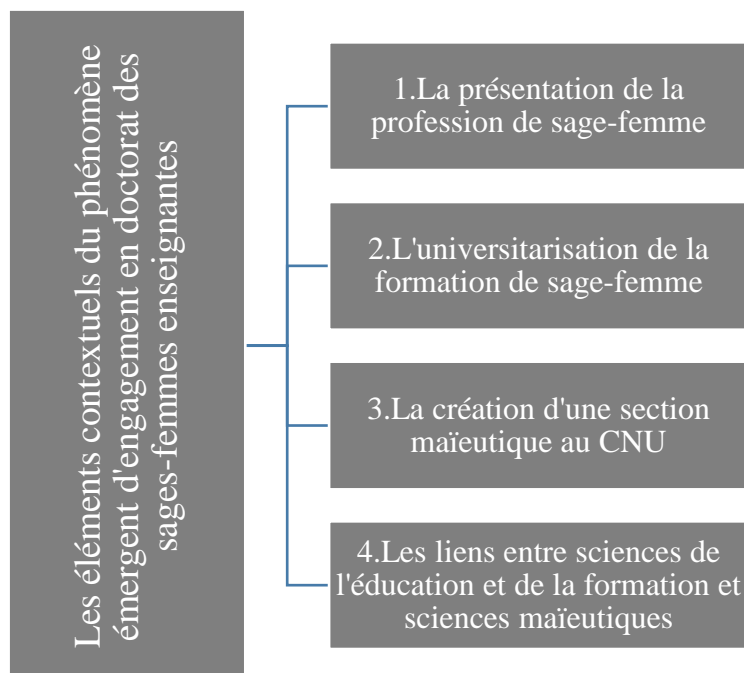


Figure 3 : Plan des éléments contextuels

Nous commençons cette thèse par les éléments qui permettent de contextualiser le phénomène émergent d'engagement en doctorat des SFE. A l'aide de sources bibliographiques législatives, professionnelles et scientifiques, nous mettons en exergue deux éléments contextuels importants qui semblent être en lien avec ce phénomène de reprise d'études : l'universitarisation de la formation initiale de sages-femmes depuis 2009 et la création d'une section pour la discipline « maïeutique » au CNU récemment, en 2019. Mais avant d'aborder ces éléments, il apparaît indispensable de définir le public qui est concerné par ce phénomène : les sages-femmes. Nous répondrons à ces trois questions : Comment définir la profession de sage-femme ? Quelles évolutions ont marqué la profession au cours du temps et jusqu'à tout récemment ? Existe-t-il un lien entre ces évolutions récentes et le phénomène émergent d'engagement en doctorat des SFE ?

Chapitre 1. Le métier de sage-femme

Il nous semble important de décrire la profession de sage-femme, la formation qui permet de devenir sage-femme et les dimensions du métier de formateur qui accompagne les étudiants sages-femmes, c'est-à-dire la population sur laquelle nous concentrerons ce travail de recherche : les SFE.

1.1. Les sages-femmes : l'histoire de la profession

Dans le mot « sage-femme », le terme « sage » dérive de sapiens et a pour sens la connaissance, l'expérience. Le terme « femme » fait référence *a priori* à la parturiente et non la sage-femme (Guichard-Claudic et al., 2008). La profession de sage-femme est initialement fortement associée exclusivement à l'accouchement. Pour désigner une sage-femme, le terme « maïeuticien » peut également être utilisé. D'un point de vue étymologique, en Grèce Antique, le mot « maïeutique » signifie l'art d'accoucher. Ce terme tire lui-même son origine de « Maïa », l'aînée des Pléiades, qui était la déesse de la fertilité et du printemps. Puis, Socrate l'utilisa sous la forme d'une métaphore pour signifier l'accouchement des esprits.

Autrefois matrones, les sages-femmes voient leur dénomination apparaître en 1505. Au moyen-âge, les sages-femmes étaient incultes. Elles étaient désignées par l'ensemble des femmes de la paroisse en présence du prêtre en regard de la moralité dont elles faisaient preuve. La morbi-mortalité maternelle et néonatale était importante. A partir de la renaissance, des connaissances sur l'art de l'accouchement se développent. Par exemple, Louise Bourgeois, dite La Boursier (1563-1636), sage-femme, rédige un ouvrage : « *Les six couches de Marie de Médicis* » qui constitue le premier ouvrage d'obstétrique incluant des données d'anatomie. A la fin du XVII^{ème} siècle, les sages-femmes sont rattachées à la corporation des chirurgiens. A partir du XVIII^{ème}

siècle, pour réduire la morbi-mortalité périnatale, des formations sur la pratique de l'accouchement s'organisent. Ainsi, Angélique Du Coudray (1712-1794), première sage-femme formatrice, réalise des formations pratiques auprès des matrones concernant les manœuvres potentiellement nécessaires lors d'un accouchement en se déplaçant dans les grandes villes de France. Elle utilise des mannequins qu'elle a elle-même confectionnés. Ce sont les prémices de la simulation. Marie-Louise Lachapelle (1769-1821), sage-femme, rédige le premier manuel de maïeutique avec des objectifs pédagogiques. Elle est en charge de l'Hospice de la Maternité qui est à la fois une maternité et un lieu de formation des sages-femmes. Elle élabore un cursus de formation pour les sages-femmes associant une formation pratique entre apprenants sages-femmes et sages-femmes et une formation théorique dispensée par un médecin. Au début du XIX^{ème} siècle, la première école de sages-femmes est créée et le diplôme de sage-femme voit le jour. Progressivement, les sages-femmes sont de mieux en mieux formées et ainsi elles contribuent à l'amélioration des soins pour la mère et l'enfant. L'enseignement d'initiation à la recherche et la soutenance d'un mémoire sont exigés depuis 1985.

1.2. Les sages-femmes : présentation des compétences

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit une sage-femme comme :

une personne qui a suivi un programme de formation reconnu dans son pays, qui a réussi avec succès les études afférentes et a acquis les qualifications nécessaires pour être reconnue ou licenciée en tant que sage-femme. Elle doit être en mesure de donner la supervision, les soins et les conseils à la femme enceinte, en travail et en période post-partum, d'aider lors d'accouchement sous sa responsabilité et de prodiguer des soins aux nouveau-nés et aux nourrissons. Ses soins incluent des mesures préventives, le dépistage des conditions anormales chez la mère et l'enfant, le recours à l'assistance médicale en cas de besoin et l'exécution de certaines mesures d'urgence en l'absence d'un médecin. Elle joue un rôle important en éducation sanitaire, non seulement pour les patientes, mais pour la famille. La sage-femme a aussi un rôle dans la gynécologie (suivi des patientes ne relevant pas de pathologies, avec un devoir d'adresser la patiente au professionnel adapté en cas de pathologie). La sage-femme peut pratiquer en milieu hospitalier, en clinique, à la Protection maternelle et infantile, en Centre de planification et d'éducation familiale, ou encore en cabinet libéral. (OMS)

Les compétences des sages-femmes diffèrent néanmoins d'un pays à l'autre. Le rapport de l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) de 2021 (Piquemal et al., 2021) a réalisé une comparaison des missions et de la formation des sages-femmes dans différents pays tels que l'Allemagne, les pays d'Amérique du Sud, le Danemark, l'Italie, le Royaume-Uni et la Suède. C'est en France que les sages-femmes ont les compétences les plus étendues notamment incluant le suivi gynécologique de prévention et de contraception, la pratique de certains gestes obstétricaux invasifs tels que la délivrance artificielle ou la révision utérine ou bien la prescription des arrêts de travail.

Selon la DREES (2021), au premier janvier 2021, 23 541 sages-femmes exercent en France. Parmi elles, 5471 exercent en libéral et 2458 ont une activité mixte. Par ailleurs, nous précisons que la profession de sage-femme est ouverte aux hommes en France seulement depuis 1982 et qu'au premier janvier 2021, les hommes sages-femmes représentaient 2.7 % des sages-femmes en France.

1.3. Les sages-femmes : un métier du *care*

Les sages-femmes prennent en soin des femmes dans le cadre du suivi gynécologique de prévention et du suivi périnatal. Elles sont en relation avec les femmes dans le but de prévenir et de dépister certains troubles somatiques, psychologiques et sociaux chez celles-ci. Le métier de sage-femme fait donc partie des métiers du *care*. Dans la littérature scientifique, ces métiers sont également appelés métiers adressés à autrui par Maubant et Piot (2011), ou métiers de la relation par Demailly (2013), ou bien encore, métiers de l'interaction humaine par Hébrard (2011). Historiquement, les activités du *care* étaient réalisées par les femmes. Le *care* renvoie au souci des autres, à prendre soin des autres, à être sensible aux autres et à être responsable des autres. A l'origine, ces activités sont associées au travail des mères vis-à-vis de leurs enfants. Puis, peu à peu, des activités de *care* se sont développées en dehors de la sphère privée et sont devenues rémunérées. Tous ces professionnels en relation avec autrui réalisent une activité ayant pour but d'autonomiser l'utilisateur, en construisant des situations contingentes. Ils agissent pour que l'autre « se développe, se transforme, se conforte, ou se reconstruise, voire se reconnaisse » (Bodergat & Buznic-Bourgeacq, 2015, p. 10). Ces activités concernent notamment l'éducation, le soin et le travail social. En France, elles étaient et restent faiblement rémunérées par rapport à d'autres activités professionnelles qui relèvent d'un niveau d'études équivalent. Elles sont globalement insuffisamment reconnues par la société et le monde économique (Molinier et al., 2009).

Grâce à ces éléments de littérature, nous pouvons bien confirmer que le métier de sage-femme fait partie des métiers de la relation : les sages-femmes ont le souci de prendre en soin les femmes et leurs enfants ainsi que leur entourage proche.

1.4. Les sages-femmes : une profession médicale

En France, la profession de sage-femme fait partie des professions médicales, avec les médecins et les chirurgiens-dentistes. En effet, le code de la santé publique classe ainsi les professions et métiers de la santé :

- les professions médicales : les médecins, les sages-femmes et les odontologistes ;
- les professions de la pharmacie : les pharmaciens et les préparateurs en pharmacie ;

- les professions d'auxiliaires médicaux : les infirmiers, les masseurs-kinésithérapeutes, les pédicures-podologues, les ergothérapeutes, les psychomotriciens, les orthophonistes, les orthoptistes, les manipulateurs d'électroradiologie médicale, les audioprothésistes, les opticiens-lunetiers, les prothésistes et orthésistes et les diététiciens.

Une profession médicale se définit comme une profession de santé avec des compétences de diagnostic, de prévention et de traitement des pathologies grâce à un droit de prescription, compétences acquises au cours d'un cursus de formation long.

La profession de sage-femme est bien médicale en France puisque les sages-femmes sont autonomes pour diagnostiquer, déclarer et assurer le suivi de la grossesse, de l'accouchement, pratiquer en toute autonomie un accouchement normal, et il en va de même pour le suivi postnatal de la mère et de l'enfant ainsi que le suivi gynécologique. Pour cela, les sages-femmes ont un droit de prescription de médicaments, de dispositifs médicaux, d'exams complémentaires permettant le dépistage de pathologie, d'arrêt maladie (de façon limitée) (Arrêté du 4 février 2013 ; Arrêté du 8 août 2016 ; Article D331-2 - Code de la sécurité sociale). Tout est réglementé dans le code de la santé publique ainsi que dans le code de déontologie des sages-femmes.

1.5. Les sages-femmes : un manque de reconnaissance du statut médical

Bien que le code de la santé publique confère un statut médical aux sages-femmes, ce statut médical n'est pas toujours reconnu par la société. C'est ce que nous allons présenter ci-dessous.

En France, contrairement à plusieurs autres pays, d'après le code de la santé publique (*Section 3 : Code de déontologie des sages-femmes (Articles R4127-301 à R4127-367) - Légifrance*), la profession de sage-femme est une profession médicale à compétences définies. En revanche, par exemple, au Royaume-Uni et au Danemark, les sages-femmes sont apparentées aux infirmiers (Piquemal et al., 2021). Ce manque d'homogénéité concernant le statut des sages-femmes au niveau mondial peut amener une confusion auprès de la société.

De plus, les compétences des sages-femmes sont « définies » par le code de la santé publique contrairement aux médecins. Nous allons présenter les limites de compétences des sages-femmes. Ces dernières assurent le suivi des femmes en pré, per et postnatal ainsi que le suivi des nouveau-nés jusqu'à vingt-huit jours de vie dans le cadre de la physiologie. En revanche, en cas de dépistage d'une pathologie, la sage-femme doit orienter la patiente ou le nouveau-né vers un médecin. Qui plus est, récemment, depuis 2012, suite au décret d'application (Décret n° 2012-881 du 17 juillet 2012) de la loi Bachelot (LOI n° 2009-879 du 21 juillet 2009), les

sages-femmes peuvent également assurer le suivi de la santé génésique des femmes. De plus, en 2016 (Décret n° 2016-743 du 2 juin 2016) elles sont habilitées à effectuer les interruptions volontaires de grossesse par voie médicamenteuse. Ce même décret va même plus loin puisqu'il ouvre la possibilité aux sages-femmes de prescrire des substituts nicotiques et des vaccins selon le calendrier vaccinal à l'entourage de la femme enceinte et du nouveau-né, étendant ainsi le pouvoir d'agir des sages-femmes dans l'environnement proche des patientes qu'elles accompagnent.

En outre, concernant la formation de sage-femme, deux éléments la distinguent de celles des autres formations médicales et peuvent générer de la confusion aux yeux de la société et plus particulièrement aux yeux des autres professionnels de santé : la durée et la gestion du cursus ainsi que le financement des études.

Les sages-femmes ont une durée d'études moins longue que les autres professions médicales, puisque les études de sage-femme durent cinq ans, comme c'est le cas, par exemple, pour les infirmiers en pratiques avancées.

La formation des sages-femmes est réglementée par le code de la santé publique dans les formations des métiers des carrières sanitaires et sociales. « La région a la charge du fonctionnement et de l'équipement des écoles mentionnées à l'article L. 4151-7 lorsqu'elles sont publiques [...] La subvention de fonctionnement et d'équipement est versée annuellement aux organismes qui gèrent ces écoles » (Article L4151-1 - Code de la santé publique). Ainsi, les SFE sont rémunérées par les centres hospitaliers universitaires dont dépendent les écoles de sages-femmes. Les écoles de sages-femmes non intégrées à l'université sont ainsi classées avec les organismes de formation des métiers des carrières sanitaires et sociales tels que par exemple les infirmiers, les aides-soignants, les ambulanciers, les assistants de service social, et non avec les organismes de formation universitaire tels que les unités de formation des médecins et des chirurgiens-dentistes.

De plus, nous constatons qu'en France, très peu de sages-femmes et de SFE font de la recherche. Il suffit de rechercher des publications de sages-femmes en France. Rares sont les articles scientifiques publiés par ces professionnelles contrairement aux sages-femmes d'autres pays tels que la Suède, l'Angleterre et l'Australie. De plus, les revues françaises en maïeutique sont essentiellement des revues professionnelles. En effet, les articles soumis à des revues en maïeutique en France ne sont pas validés par un comité de relecture mais uniquement par la direction de la revue. En revanche, les médecins, notamment universitaires, publient de façon habituelle et fréquente dans des revues indexées. Ils montrent ainsi qu'ils participent à faire progresser la recherche en santé et qu'ils ont des connaissances de bon niveau de preuve. Au

contraire, dans les pays anglo-saxons, des revues scientifiques en maïeutique existent telles que la revue européenne *Midwifery* qui présente un citescore chez Scopus en 2020 de 3.6 et un facteur d'impact de 2.4 ou encore la revue australienne *Women and Birth* qui a un citescore chez Scopus en 2020 de 4 et un facteur d'impact de 4.2.

Enfin, dernièrement, le Ségur de la santé a permis, notamment, une revalorisation de la rémunération des soignants. Or, les sages-femmes ont tout d'abord perçu la même revalorisation que les professions paramédicales, plutôt que de suivre les revalorisations des professions médicales. Les sages-femmes se sont alors manifestées. Finalement, après négociation, une prime médicale spécifique à leur corps professionnel a été attribuée.

Les sages-femmes font grève régulièrement depuis 2021 en France. Elles demandent, entre autres, des moyens pour la recherche en maïeutique, un temps dédié à la pratique de la recherche scientifique pour les sages-femmes et une reconnaissance du caractère médical de leur profession.

Dans ce contexte de mobilisation des sages-femmes, le ministre des solidarités et de la santé ainsi que le secrétaire d'Etat ont missionné l'IGAS pour rencontrer un échantillon des acteurs concernés afin d'effectuer une analyse du statut, des missions et de la formation des sages-femmes en France (Piquemal et al., 2021). Le rapport IGAS recommande notamment la création pour les sages-femmes exerçant en établissement public de santé d'un statut d'agent public particulier de praticien en maïeutique, se rapprochant du statut de praticien hospitalier des autres professionnels médicaux. De plus, une mission a été commandée au printemps 2022 pour définir l'évolution de la formation des sages-femmes avec un questionnaire sur une potentielle mise en place d'une sixième année d'études ainsi que la rédaction non plus d'un mémoire de fin d'études mais d'une thèse d'exercice. Une proposition de loi en fin d'année 2021 a été présentée à l'Assemblée nationale demandant la création d'un troisième cycle aux études de maïeutique avec une sixième année d'études pour prétendre à un diplôme de doctorat d'exercice en maïeutique au même titre que les chirurgiens-dentistes et réclamant un statut d'enseignant-chercheur bi-appartenant pour les enseignants en maïeutique (Assemblée Nationale, 2021). Cette proposition de loi a été adoptée le 16 janvier 2023 (Assemblée Nationale, 2023) et promulguée le 25 janvier 2023 (LOI n° 2023-29).

Par ailleurs, un rapport a été édité récemment (Douguet & Vilbrod, 2021) sur les relations et les tensions entre les professionnels de santé qui gravitent autour du suivi des femmes, à savoir les sages-femmes, les généralistes et les gynécologues. Effectivement ces trois professionnels de santé ont certaines de leurs compétences communes pour la prise en charge des femmes dans le cadre du suivi gynécologique et périnatal. Il apparaît nécessaire de construire des formes de

coopérations entre eux pour apaiser les tensions que cette jonction de compétences peut générer. Les relations actuelles entre ces professions sont liées à l'Histoire des professions et du suivi des femmes pour l'accouchement puis du suivi gynécologique. Par exemple, « les relations entre sages-femmes libérales et médecins généralistes [...] sont nettement concurrentielles lorsque les premières proposent des suivis de grossesses et gynécologiques que les seconds réalisent déjà auprès des femmes de leur propre patientèle » (p. 17). Les compétences des sages-femmes se sont élargies depuis peu. Ainsi, elles réalisent désormais certains actes qui étaient jusqu'à récemment réservés uniquement aux médecins. Le rapport émet en conclusion plusieurs suggestions pour réduire les méfiances de ces différents professionnels et faciliter leur coopération :

Les un·e·s et les autres ne se connaissent qu'imparfaitement. Or, chacun en convient, plus ils et elles se côtoient, plus les doutes se lèvent, plus les clichés disparaissent, plus la compréhension mutuelle s'établit [...] Dans la littérature, il est aussi beaucoup question de formations communes. Ici il peut s'agir de modules d'enseignement de base, de l'ouverture de stages plus nombreux en gynécologie, de travaux pratiques, entre sages-femmes en dernière année de formation et internes [...] là de la formation médicale continue (FMC) à l'adresse conjointe des médecins et des sages-femmes [...] c'est la recherche de tout ce qui peut faciliter l'interconnaissance, le côtoiement régulier, le décroisement de nombre de formes de travail collectif [...] Parfois est pointé aussi le manque de recherches communes et ce faisant, d'opportunités pour que des thèses de médecine et des mémoires de fin d'études de sage-femme, par exemple, soient menés de concert [...] Cela vaut aussi, à la suite, pour des recherches cliniques dont les financements sont réservés pour l'heure aux seuls collectifs de médecins. (Douguet & Vilbrod, 2021, p. 194-196)

Le rapport conclut que les constats de tensions se répètent et les recommandations pour y remédier existent déjà mais « ne varient guère depuis au moins une décennie, ce qui laisse à penser qu'il y a bien des vœux pieux et des résistances non levées » (p. 196).

La synthèse de la présentation du métier de sage-femme

Pour résumer, nous pouvons retenir que la profession de sage-femme est une profession médicale à compétences définies. Les sages-femmes assurent le suivi préventif gynécologique et périnatal et ont le souci de la santé des femmes. De plus, il s'agit d'une profession majoritairement féminine avec 97.3 % de femmes en 2021. Les éléments contextuels retrouvés pour définir cette profession mettent en exergue un manque de reconnaissance du statut médical pouvant entre autres s'expliquer par un cursus de formation moyennement long, ressemblant ainsi davantage aux études paramédicales que médicales, et à un faible investissement des sages-femmes françaises dans la recherche. Alors, nous nous demandons si certaines sages-femmes françaises ne s'engagent pas en doctorat pour rentrer dans un cursus long similaire aux autres professions médicales et pour pouvoir faire de la recherche et ainsi être davantage reconnues en tant que profession médicale. Notre thèse s'intéresse à l'émergence de la formation par le doctorat des SFE. Nous nous interrogeons ainsi : Est-ce en partie avec un enjeu de reconnaissance professionnelle et scientifique de la maïeutique par rapport aux autres professions médicales ?

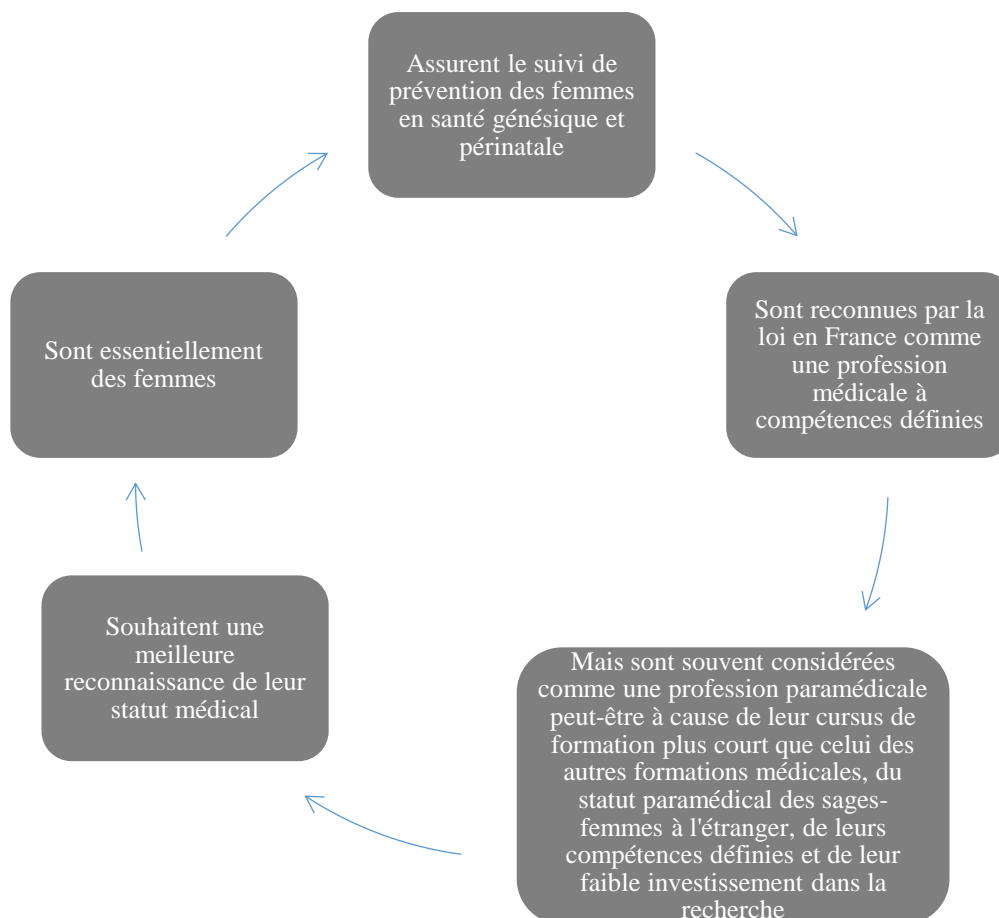


Figure 4 : Données contextuelles sur les sages-femmes

Nous identifions deux éléments contextuels qui semblent en lien avec le phénomène émergent d'engagement en doctorat des SFE : l'universitarisation de la formation de sage-femme et la création récente d'une section au CNU dédiée à la maïeutique. Nous allons les présenter.

Chapitre 2. L'universitarisation de la formation de sage-femme

Nous avons présenté la profession de sage-femme. Cette thèse s'intéresse à l'engagement en doctorat des SFE en France. Nous nous demandons ce qui peut être à l'origine de ce phénomène émergent. Est-ce en lien avec des changements récents d'ordre contextuel ? Tout d'abord, nous constatons que récemment, depuis 2009, en France, la formation de sage-femme a débuté son universitarisation et depuis 2014, le diplôme de sage-femme est reconnu de grade master. Ainsi, un lien entre l'université, plus précisément la formation universitaire, et un métier, celui des SFE, s'est construit depuis quelques années.

2.1.L'université et les métiers

Intéressons-nous d'abord de façon générale au lien entre l'université et les métiers s'instaurant progressivement dans le temps et jusqu'à nos jours avant d'aller plus en détail sur l'universitarisation de la formation de sage-femme et de SFE. Cela contribuera aussi à présenter le contexte professionnel en changement des SFE en France.

2.1.1. L'évolution des conceptions de la formation universitaire

Succinctement, il nous paraît important d'évoquer l'évolution des conceptions de la formation universitaire pour comprendre comment et pourquoi l'université et les métiers se sont rapprochés. Pour appréhender le monde universitaire, il convient d'en distinguer trois conceptions différentes. C. Lessard et Bourdoncle (2002) mettent en lumière ce que peut apporter chaque type de conception universitaire dans les formations professionnelles. Quand bien même la source bibliographique est ancienne, elle semble intéressante pour comprendre le lien qui s'est tissé peu à peu entre l'université et les formations professionnelles. De plus, nous précisons que le texte a été réédité comme texte fondateur dans un ouvrage de Wittorski sur la professionnalisation aux Presses universitaires de Rouen et du Havre (C. Lessard & Bourdoncle, 2016).

La première conception de l'université est libérale, pourvoyeuse de savoirs pluridisciplinaires généraux et philosophiques (Newman et al., 2007). Par libéral, s'entend une quête infinie de connaissances. Selon Newman, cette éducation facilite l'ouverture d'esprit et augmente les capacités progressives d'apprentissage. Newman précise également que l'université libérale comprend une éducation morale et élitiste. Dans les différents pays du monde, des conceptions différentes de l'université libérale existent. Aux Etats-Unis, existe un socle de formation

libérale sans finalité professionnelle. Dans d'autres pays, se sont développés des enseignements généraux optionnels. Enfin, la troisième version de l'enseignement libéral repose sur une approche pédagogique visant le développement de l'esprit critique et de l'explicitation du raisonnement pour former à la réflexivité des étudiants en formation à des métiers avec l'humain.

La deuxième conception du monde universitaire correspond à une université scientifique développant la recherche, en quête d'une vérité. L'enseignement est associé à la recherche. Cependant, dans le contexte actuel de professionnalisation des universités, certains auteurs craignent une perte de liberté de recherche et d'enseignement, en devant répondre uniquement aux exigences du monde du travail et de l'économie.

Enfin, la troisième conception correspond à une université au service de la société, proposant un savoir utile en vue de former de futurs praticiens compétents. Whitehead (1929), philosophe britannique, développe l'idée d'une université au service avant tout de la société. Selon Whitehead, il existe des interactions entre savoirs, recherches et progrès au service de la société. L'auteur qualifie la formation universitaire professionnelle comme l'art de mobiliser des connaissances, en constante actualisation, pour pratiquer de manière adaptée à chaque situation singulière du monde professionnel, tout particulièrement concernant les métiers de l'humain. Selon Parsons et Platt (1975), l'université permet la production de savoirs et la formation professionnelle donne lieu à la production de compétences. Or, la production de compétences dépend forcément de la production de savoirs. En effet, le professionnel accroît sa compétence en choisissant sa manière d'agir en situation professionnelle en fonction de l'état des connaissances sur telle ou telle thématique. La vision universitaire de Whitehead est donc utilitaire, tout en reconnaissant le maintien indispensable en parallèle, quasiment en symbiose, et les liens nécessaires avec la vision libérale et scientifique.

Ces trois conceptions apparaissent indissociables. L'université apporte ainsi un enrichissement intellectuel aux formations professionnelles. Par ailleurs, l'université permet le développement de recherche propre à l'univers professionnel visé. Nous mettons ainsi en évidence un élément important à prendre en considération pour notre recherche. L'arrivée à l'université de la formation de sage-femme semble favoriser le développement de la recherche en sciences maïeutiques, puisque notamment à l'issue de leur formation initiale, les sages-femmes obtiennent un diplôme de grade master leur ouvrant la possibilité de poursuivre en doctorat de recherche leurs études.

En outre, nous voyons se profiler deux phénomènes à la lecture de ce chapitre concernant l'évolution des conceptions de la formation universitaire : la professionnalisation des formations universitaires et l'universitarisation des formations professionnalisantes.

Nous allons donc présenter ces deux phénomènes.

2.1.2. La professionnalisation des universités

Depuis les années 1970-1980, face à des enjeux économiques du monde du travail apparaît le concept de professionnalisation dans les pays développés. La littérature scientifique sur ce concept est dense (Beckers, 2012 ; Bourdoncle, 1991 ; Maubant & Piot, 2011 ; Wittorski, 2007). La professionnalisation renvoie à deux éléments : la profession et la formation.

La professionnalisation correspond au « processus de production des compétences qui caractérisent une profession » (Wittorski, 2018a, p. 23). Les organisations sont à la recherche d'un accroissement de leur rentabilité et souhaitent que les professionnels soient davantage flexibles dans cet intérêt. Cela induit une exigence de développement professionnel régulier, si ce n'est continu, pour les professionnels eux-mêmes. L'individu est ainsi « sommé d'être capable de produire sa propre vie par lui-même, de devenir « l'entrepreneur » de sa propre vie » (Wittorski, 2007, p. 16).

Les formations de l'enseignement supérieur sont soumises à l'injonction de préparer de futurs professionnels à être, dès la sortie des études, opérationnels, efficaces, rentables ainsi qu'avec des compétences en regard des besoins du marché du travail (Champy-Remoussenard, 2016).

Il nous semble nécessaire d'approfondir cette question de la professionnalisation des formations universitaires pour traiter notre sujet de thèse car le doctorat peut représenter une formation permettant de renforcer les compétences des SFE pour produire des connaissances et ainsi, de répondre à l'évolution de la profession de sage-femme.

Il existe plusieurs causes expliquant le processus de professionnalisation des universités. Tout d'abord, elle s'est développée suite à la massification de l'enseignement à l'université.

Pour l'année scolaire 2018-2019, en France, 60,3 % des inscriptions dans l'enseignement supérieur correspondent aux inscriptions universitaires (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2020). L'université occupe donc une place prépondérante de nos jours dans la formation des jeunes et des adultes pour se préparer au monde du travail. Ces dernières décennies, l'université a connu des transformations liées à la massification (Romainville, 2000), à la démocratisation et aux prescriptions politiques de former des étudiants en lien avec des nécessités économiques relevant du monde du travail et de la compétitivité, y compris jusqu'au

niveau international. Ainsi, les stages se développent en formation initiale. Les employeurs sont en attente d'une productivité. Ils souhaitent que les néo-professionnels aient des acquis au cours de leur formation initiale, des compétences permettant de produire immédiatement dès leur insertion professionnelle (Meng & Heijke, 2005). Le doctorat n'échappe pas à cette professionnalisation et au besoin de former des chercheurs compétents dès la sortie de leurs études de façon à répondre aux exigences du monde économique concurrentiel au niveau international (Cros & Bombaron, 2018). Nous développerons la professionnalisation du doctorat dans le chapitre sur le doctorat.

Par ailleurs, la professionnalisation des universités est également en lien avec le développement des mobilités professionnelles tout au long de la carrière. Cela rejoint le cœur de notre sujet qui est la professionnalisation et le développement professionnel au travers de la formation tout au long de la vie ou la reprise d'études, et notamment au travers d'un doctorat.

Selon Le Boterf (2008, 2011), l'université peut former des professionnels compétents. En effet, dans un premier temps, la licence permet un apport théorique disciplinaire ouvert en partie à d'autres disciplines, notamment grâce à des unités d'enseignements mutualisées ou bien dans le cadre des unités d'enseignement libres. Ce savoir disciplinaire et cette ouverture à d'autres disciplines permettent, dans un second temps, lors du master de professionnaliser en apprenant à mobiliser ses savoirs en apprentissage par compétences ou en stage. Le socle de connaissances et la collaboration interdisciplinaire sont nécessaires à un savoir-agir lors d'une situation professionnelle complexe. Paivandi (2015) définit différents niveaux d'apprentissage de l'étudiant au fur et à mesure de son parcours de formation à l'université. Les étudiants passent d'une attitude passive, à active puis à créative au cours de leur cursus. Ces différents niveaux d'apprentissage ne sont pas linéaires mais se cumulent progressivement. Le doctorat correspond au plus haut niveau de formation universitaire. L'apprentissage en doctorat est davantage axé sur la création et l'innovation grâce à la recherche effectuée au travers de la thèse. Nous détaillons l'apprentissage en doctorat dans un chapitre dédié.

Nous avons montré ce qu'apporte la professionnalisation à l'université. Récemment, certaines formations professionnelles se transforment en intégrant peu à peu l'université. C'est le cas de la formation de sage-femme notamment. Mais pourquoi universitariser des formations professionnelles et qu'est-ce que cela signifie ? Et surtout existe-t-il un lien entre l'universitarisation de la formation de sage-femme et l'engagement des SFE en doctorat ?

2.1.3. L'universitarisation des formations professionnalisantes

Politiquement, l'universitarisation correspond à un rapprochement des organismes de formation professionnelle et de l'université.

C. Lessard et Bourdoncle (2002) se sont intéressés au lien entre l'université et la formation professionnelle. Ce sont les accords de Bologne en 1999 qui sont à l'origine de l'universitarisation des formations professionnelles. Au tout début, en juin 1999, 29 pays européens étaient signataires de la déclaration de Bologne. Aujourd'hui, ils sont 48 Etats, incluant des Etats hors Union Européenne. Par exemple, la Russie ou bien le Kazakhstan en font partie.

Le processus de Bologne vise une convergence des cycles d'études sur trois niveaux, licence soit bac+3, master soit bac+5 et doctorat soit bac+8, ainsi qu'une convergence des reconnaissances des diplômes au sein des pays signataires de la convention. Cette uniformisation de l'enseignement supérieur s'est effectuée également avec la mise en place de crédits *European Credits Transfer System* (ECTS). Les étudiants peuvent également faire une partie de leurs études à l'étranger tout en continuant de valider des ECTS.

Ainsi, la mobilité des étudiants durant leur cursus de formation, et la mobilité professionnelle des individus diplômés au sein des pays signataires de la déclaration de Bologne sont encouragées. Ce processus est un facilitateur d'employabilité des diplômés en Europe et progressivement à l'échelle mondiale (Haug, 2001). Il est ainsi vecteur de la professionnalisation de l'enseignement supérieur.

L'universitarisation d'une formation d'enseignement supérieur permet de s'apparenter à un cycle d'enseignement supérieur européen.

L'université offrant un enseignement pluri-disciplinaire ouvre les possibilités de formations par la suite. Un étudiant ayant validé sa licence dans une discipline, peut, s'il souhaite changer de voie, se réorienter grâce aux passerelles (Paivandi, 2015). Cette ouverture vers d'autres formations est également possible tout au long de sa carrière et permet de changer de profession. Ainsi, l'étudiant, peu importe son âge, peut se réorienter à partir des diplômes antérieurement obtenus tels que, par exemple, une licence.

De manière plus précise et globale, Bourdoncle (2007) définit l'universitarisation ainsi :

On peut dire qu'il y a universitarisation lorsque les institutions de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettent se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université. Précisons chacun de ces trois aspects, avant de les détailler un à un :

- les institutions de formation d'origine disparaissent ou sont profondément transformées au profit des structures universitaires habituelles et de leurs modes ordinaires de fonctionnement ;
- les savoirs professionnels y sont désormais non seulement transmis, mais aussi créés et accumulés selon les règles particulières de l'université faisant une large place à l'activité de recherche ;

- les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat. (Bourdoncle, 2007, p. 138)

Concernant les trois aspects de l'universitarisation évoqués par Bourdoncle (2007), nous établissons un parallèle manifeste avec ce qui se produit pour la formation de sage-femme puisque peu à peu les écoles de sages-femmes deviennent intégrées à l'université avec un fonctionnement universitaire. De plus en plus de SFE font de la recherche et incitent les étudiants sages-femmes qu'elles accompagnent à valoriser leur travail d'initiation à la recherche dans le cadre de la réalisation du mémoire de fin d'études et en proposant de participer à des unités d'enseignement libres en initiation à la recherche. Enfin, et c'est le point le plus intéressant dans le cadre de cette thèse, les SFE s'engagent en doctorat et quelques-unes ont obtenu un nouveau statut propre aux enseignants de l'université : celui d'enseignant-chercheur en sciences maïeutiques.

Examinons comment s'est déroulée l'universitarisation de la formation de sage-femme.

2.2.L'universitarisation de la formation de sage-femme

Puisque les sages-femmes réalisent des activités de *care*, en interaction avec autrui, nous allons commencer par traiter globalement de l'universitarisation des formations des métiers du lien et tout particulièrement dans le champ de la santé.

Dans les formations aux métiers de la santé, Adé et Lescouarch (2015) expliquent qu'il ne faut pas se contenter de former un professionnel efficace aujourd'hui, mais de former un professionnel qui sera capable de s'adapter aux évolutions potentielles de sa profession et de collaborer pour faire évoluer son métier.

Les réformes liées à l'universitarisation des formations des métiers à interaction humaine amènent à une reliance entre savoirs universitaires et savoirs professionnels (Adé & Lescouarch, 2015).

Le processus d'universitarisation des professions de santé en France est récent et n'est pas encore uniforme. Le gouvernement a mis en place un comité de suivi de ce processus en 2018. Le rapport réalisé par Le Bouler (2018), permettant de dresser un bilan intermédiaire concernant l'universitarisation des formations paramédicales et de maïeutique, démontre que celle-ci ne fait plus peur et semble être considérée comme un processus souhaité et jugé nécessaire. L'intégration à l'université permet une reconnaissance en modifiant l'architecture des formations selon le schéma Licence Master Doctorat (LMD), d'avoir des enseignements communs et une ouverture interdisciplinaire. Elle permet surtout d'accéder au doctorat et à la recherche.

Intéressons-nous maintenant à l'universitarisation de la formation de sage-femme.

En Europe, une directive a réglementé les voies d'accès au diplôme de sage-femme au sein des Etats membres de l'Union Européenne et de la Suisse. Ainsi, deux principaux types de cursus de formation existent. Soit l'étudiant suit une formation spécialisée d'une durée minimale de trois ans, soit il suit une formation spécialisée de minimum 18 mois après un tronc commun aux études en soins infirmiers ou parfois après l'obtention d'un diplôme en soins infirmiers (Directive 2005/36/CE). Nous retrouvons ainsi des formations de sage-femme débouchant sur des diplômes de niveaux différents, grade licence ou grade master, à l'échelle européenne. Les sages-femmes ou maïeuticiens diplômés d'un pays membre de l'Union européenne ou de Suisse et de nationalité de l'un de ces pays, bénéficient d'une reconnaissance de leur diplôme dans l'ensemble de ces nations. Néanmoins, dans chacun de ces pays, une autorité régule la profession. Au niveau français, il s'agit du conseil national de l'Ordre des sages-femmes (s. d.).

En France, la formation de maïeutique est spécifique et dure au minimum cinq ans. Depuis 2009, la formation s'universitarise avec notamment la sélection des étudiants à l'issue d'une première année d'études commune aux étudiants en médecine et pharmacie (Arrêté du 28 octobre 2009) et en mettant en place notamment des enseignements mutualisés avec ces filières. Depuis la rentrée universitaire 2020/2021, la première année commune d'études en santé n'existe plus et les apprenants souhaitant s'orienter vers des études médicales doivent réaliser soit une année de Parcours Accès Santé Spécifique (PASS) qui correspond à une première année de licence en majeure santé avec une mineure généraliste, soit une première année de Licence avec option Accès Santé (LAS) qui est une première année de licence généraliste et une mineure santé (Décret n° 2019-1125 du 4 novembre 2019). Puis en fonction de leurs résultats en licence et selon un *numerus apertus* défini par les universités et les agences régionales de santé, les étudiants peuvent accéder, entre autres formations médicales, aux quatre années d'études au sein d'une école de sages-femmes (LOI n° 2019-774 du 24 juillet 2019). Ensuite, l'étudiant suit sa formation de sage-femme en alternant entre formation théorique et stages. Le premier cycle des études de sage-femme comprend trois ans pour une valeur totale de 180 ECTS et permet d'obtenir un diplôme de formation générale de sciences maïeutiques (Arrêté du 19 juillet 2011). Le deuxième cycle des études dure deux années, soit pour une valeur de 120 ECTS, et permet d'obtenir le diplôme de formation approfondi de sciences maïeutiques de grade master (Arrêté du 11 mars 2013 ; Arrêté du 22 janvier 2014).

Faisons un point sur l'intégration des écoles de sages-femmes en France. En 2021, 35 écoles de sages-femmes existent sur le territoire français, dont 32 en métropole et 3 dans les départements et régions d'outre-mer et collectivités d'outre-mer (Saint-Denis de la Réunion, Papeete et Fort

de France). En 2021, sur ces 35 écoles, six sont intégrées comme départements dans les Unités de formation et de recherche (UFR) de médecine de leur université respective (Marseille-Méditerranée, Nancy, Nîmes/Montpellier, Lille (Faculté Catholique de Lille), UVSQ (Université Versailles Saint Quentin – site Poissy) et Brest). En 2022, 14 écoles sur 35 sont « intégrées en tant que département ou école interne de maïeutique dans une université » (Fillion et al., 2022).

En France, depuis 2014 (Arrêté du 22 janvier 2014), le diplôme de formation approfondie en sciences maïeutiques est reconnu de grade master. Ainsi, l'universitarisation de la formation de sage-femme ouvre la voie au doctorat de recherche et à la reconnaissance académique de la discipline des sages-femmes qui se nomme la maïeutique. D'ailleurs, la vice-présidente de l'Association nationale des étudiants sages-femmes sur l'année universitaire 2020-2021, Madec (2021), explique que les étudiants en sciences maïeutiques sont intéressés par la recherche en maïeutique. Selon elle, en 2018, 34 sages-femmes françaises étaient docteurs et parmi celles-ci, 12 étaient qualifiées dans des disciplines transversales à la maïeutique.

De plus, l'IGAS et l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche recommandent une sixième année d'études pour la rentrée 2024 ou 2025 : « à l'instar des autres formations médicales en six ans (odontologie et pharmacie), la mission recommande que cette sixième année forme un troisième cycle court » en incluant notamment « la poursuite d'un travail de recherche, concrétisé par la soutenance d'une thèse d'exercice et sanctionné par l'obtention du titre de docteur en sciences maïeutiques » (Fillion et al., 2022, p. 5), ce qui a été acté en janvier 2023 (LOI n° 2023-29 du 25 janvier 2023).

Après avoir présenté la formation pour devenir sage-femme, nous allons nous intéresser aux formateurs qui accompagnent les étudiants sages-femmes : leurs missions, les compétences nécessaires et leur formation.

2.3.L'élévation de la formation pour les sages-femmes enseignantes : de nouvelles compétences attendues

Aux réformes sur la formation des sages-femmes (2009, 2011 et 2013) succèdent la réforme des études pour devenir SFE (Arrêté du 17 mai 2016). Mais tout d'abord, quelles sont les missions professionnelles des SFE et quelles sont les compétences qu'elles doivent détenir ?

L'OMS a décrit les compétences que doivent détenir une SFE. Selon l'OMS, la SFE n'est pas un « *teacher* » mais un « éducateur » car, non seulement elle a un savoir, mais aussi elle détient une expérience clinique pour accompagner les étudiants sages-femmes à devenir compétents

dans leur discipline. La SFE doit avoir des capacités d'évaluation et être capable d'identifier les sources scientifiques de qualité (World health organization [WHO], 2014).

En annexe I, nous présentons un exemple d'offre d'emploi de SFE. Ce document permet de mettre en exergue les activités d'une SFE, les savoir-faire attendus et les compétences requises. Globalement, une SFE a des missions d'enseignement théorique et clinique ayant pour objectif de contribuer à l'acquisition de connaissances et compétences propres à la maïeutique des étudiants sages-femmes, et des missions de recherche.

Notre question de recherche s'intéresse aux représentations des SFE quant à leur engagement en doctorat. La formation doctorale correspond à une formation universitaire de troisième cycle, rendue possible après l'obtention d'un diplôme de master. Or, quelles sont les exigences de formation pour exercer en tant que SFE à ce jour en France ?

Jusqu'en 2011, pour exercer en qualité de sage-femme cadre ou enseignante, il fallait détenir un diplôme de cadre sage-femme après une année de formation dans une seule et unique école non universitaire de cadres sages-femmes. Puis, un master en santé publique, spécialité périnatalité, management et pédagogie a remplacé le diplôme de cadre sage-femme. Ce master pouvait être obtenu à la suite de deux années de formation universitaire dans une seule et unique université française. Enfin, depuis 2016, un diplôme de master, parmi un choix de différentes disciplines et de différentes universités, est désormais exigé pour les sages-femmes qui souhaitent exercer en tant qu'enseignante. Cette disposition nouvelle est liée à l'universitarisation de la formation des SFE présentée dans l'arrêté du 17 mai 2016 (Annexe II). Cela signifie que, de nos jours, lorsqu'une sage-femme souhaite devenir enseignante et qu'elle n'a pas le diplôme de cadre sage-femme, elle doit obtenir un master dans l'une des disciplines stipulées.

Qui plus est, l'étude de Leymarie et Morin (2016) menée en 2014 montre que la formation des SFE s'universitarise puisque, alors, sur 241 SFE et directrices d'école de sages-femmes de France, la moitié des sages-femmes directrices et 42,5 % des SFE possédaient un master et 9,1 % d'entre elles détenaient un doctorat ou étaient doctorantes. Pourtant, aucune prescription explicite n'existe à ce jour pour les inciter à s'inscrire en thèse.

Vaast (2017) a rédigé sa thèse au sujet de l'universitarisation de la formation de sage-femme et ses conséquences pour les structures de formation. Elle évoque notamment les influences que

l'universitarisation peut avoir sur les missions professionnelles des SFE avec un possible remaniement de leur identité professionnelle. Elle écrit :

L'universitarisation des écoles de sages-femmes, prévue initialement en 2015, comme de nombreux changements dans le monde du travail semble caractérisée par l'ambivalence : elle est porteuse d'espoir, de progrès mais en même temps signifie une perte d'un quotidien connu. Outre les modifications des conditions de travail, du fonctionnement organisationnel, ce changement redéfinit des normes et transforme des valeurs collectives et individuelles. On peut alors suggérer que le stress généré par cette transformation se traduise soit par une entrée en résistance du professionnel soit par une adhésion au projet, lui-même source de développement professionnel. De plus le sentiment d'appartenance à une communauté de pairs peut suffire pour rassurer sur un avenir incertain ce d'autant que les intérêts individuels et/ou locaux parasitent largement les débats [...] Leur expérience professionnelle ne semble plus suffire et [...] les oblige à répondre par une logique du diplôme [...] Les titres universitaires apportent-ils respect, assurance ? (Vaast, 2017, pp. 120-121)

Puis, elle fait référence à Schweyer (2008). Ce dernier explique que l'universitarisation est un moyen et non une finalité. Vaast (2017) précise que par ailleurs, les SFE vont progressivement quitter leur affiliation à un centre hospitalier pour intégrer l'université. Elle écrit : « Devenant enseignant en maïeutique, le professionnel doit effectuer une transformation identitaire, dans la « continuité du même » et se redéfinir « comme un autre ». Cela renvoie au phénomène de « renormalisation » évoqué par Schwartz (2004) » (Vaast, 2017, p. 121). L'identité au travail est définie par Sainsaulieu (2014) comme les caractéristiques identifiées associées à un sentiment de permanence dans ses rapports sociaux, et est reconnue par les autres. L'identité professionnelle renvoie à un ensemble d'activités effectuées de façon normée par un groupe professionnel. Lorsque ces activités évoluent dans le temps, les normes qui caractérisent l'activité professionnelle changent, d'où le terme de « renormalisation ». A l'issue de son étude empirique à la fois quantitative et qualitative, Vaast (2017) évoque l'inquiétude des SFE interrogées concernant deux éléments. Tout d'abord, elles craignent de perdre en revenus à l'université. Puis, elles ont peur de s'éloigner de la pratique clinique et de devenir ainsi moins crédibles auprès des étudiants et des collègues cliniciens en se déconnectant de la réalité clinique. Elles redoutent de ne plus être légitimes pour accompagner les étudiants vers l'acquisition et le renforcement de compétences professionnelles de sage-femme clinicienne.

Etant donné le processus d'universitarisation de la formation initiale des sages-femmes, il est question pour les SFE d'évoluer vers des postes d'enseignants-chercheurs. En France, les sages-femmes diplômées depuis 2015 obtiennent un diplôme d'Etat de sage-femme qui leur confère un grade de master délivré par les universités et ainsi permet l'accès au troisième cycle des études pour celles et ceux qui le souhaitent, même si pour l'instant il n'existe pas de doctorat en sciences maïeutiques. Cela implique indirectement une formation des enseignants adéquate.

En France, les enseignantes en maïeutique et directrices sont principalement employées par les hôpitaux. Dans certains pays tels que l'Angleterre et la Suède, elles sont enseignantes universitaires. La conférence nationale des enseignantes en maïeutique (CNEMa) est une association représentant les SFE et directrices de France. Elle est chargée notamment d'établir des propositions concernant l'évolution de la formation des sages-femmes, de l'identité professionnelle des sages-femmes et des SFE. Elle revendique un statut universitaire des SFE de manière à ce qu'elles puissent assurer trois missions : l'enseignement théorique, clinique et la recherche (CNEMa, s. d.-b). Dans d'autres pays tels que le Royaume-Uni ou la Suède, les enseignantes en maïeutique contribuent à améliorer la qualité d'accompagnement des femmes afin de réduire la mortalité périnatale grâce à la recherche (Way, 2016). Le statut universitaire des enseignantes semble important à obtenir afin de maintenir l'activité pédagogique mais aussi pour développer la recherche en maïeutique. Comme nous l'avons présenté dans les différentes conceptions de l'université, la recherche permet d'améliorer les connaissances et il semble prépondérant de viser toujours une amélioration de la prise en soin des femmes et des nouveau-nés. Les enseignantes en maïeutique pourraient développer également la recherche dans d'autres disciplines telles que par exemple les sciences humaines et sociales. Par ailleurs, peut-être qu'une SFE pourrait paraître à la fois plus crédible et légitime si elle possède un diplôme universitaire au minimum semblable, voire, mieux encore, supérieur à celui qui est visé par les étudiants auprès de qui elle enseigne ? Actuellement en France, le statut des enseignants en maïeutique est en cours d'évolution. La CNEMa demande la création d'un statut d'enseignant universitaire. Différents statuts sont envisagés. Pour les enseignants qui n'ont pas de diplôme universitaire, la CNEMa propose un statut de professeur agrégé dans l'enseignement supérieur. Pour les enseignants détenant un diplôme universitaire, soit une mono-appartenance universitaire est envisagée avec un statut de maître de conférences universitaire ou un statut de professeur des universités, soit une bi-appartenance hospitalo-universitaire est proposée avec un statut de maître de conférences universitaire ou de professeur des universités. Demeester et Chantry (2022) critiquent la mono-appartenance des enseignants-chercheurs en maïeutique :

Ceci paraît totalement absurde et témoigne d'une totale iniquité de traitement. D'une part, parce que la maïeutique est définie, selon le thésaurus des termes recommandés par la Commission d'enrichissement de la langue française et publiés au Journal officiel de la République française, comme « discipline médicale exercée par les sages-femmes » et d'autre part, parce que la profession est clairement inscrite au livre 1^{er} du Code de santé publique « professions médicales », comme celles de médecin et de chirurgien-dentiste. Est-il crédible et concevable d'être écarté de toute pratique clinique quand on forme des futurs praticiens ? (Demeester & Chantry, 2022, p. 95)

Enfin, la CNEMa a permis la création d'une section maïeutique au conseil national des universités. Cela permet de viser le recrutement des enseignants-chercheurs en maïeutique et

ainsi de développer la recherche en Maïeutique (CNEMa, s. d.-b). Pour accéder à ce statut d'enseignant-chercheur en maïeutique, les SFE doivent détenir un diplôme de docteur en recherche que ce soit après un parcours de formation doctorale ou par l'intermédiaire d'une validation des acquis et de l'expérience.

En 2016, en France, 11 sages-femmes détenaient un doctorat. En 2021, 80 sages-femmes seraient inscrites pour préparer un doctorat. Selon le rapport IGAS, ce faible nombre de sages-femmes engagées en doctorat s'expliquerait par le manque, voire l'absence d'aménagement de temps dédié pour qu'elles puissent s'investir dans la recherche. Qui plus est, l'obtention du diplôme de docteur n'est pas valorisée dans les grilles de rémunération. Le rapport IGAS préconise donc notamment de « flécher davantage de bourses doctorales vers la recherche en maïeutique, afin d'augmenter le vivier de sages-femmes pouvant aspirer à des fonctions universitaires » (Piquemal et al., 2021, p. 59).

La synthèse concernant l'universitarisation de la formation de sage-femme

Au cours de ce chapitre, nous avons apporté des éléments de compréhension de l'engagement en doctorat des SFE. Trois conceptions des formations universitaires cohabitent : une conception libérale, une autre scientifique et une dernière, utile pour la société. Il semble que de nos jours ces trois conceptions soient indissociables (C. Lessard & Bourdoncle, 2002). Depuis plusieurs décennies, l'université s'est professionnalisée pour contribuer à former à la fois des néo-professionnels compétents mais aussi à former tout au long de la vie des adultes pour qu'ils restent efficaces et capables de s'adapter aux évolutions du monde professionnel. Parallèlement, depuis le processus de Bologne, les formations professionnelles s'universitarisent progressivement. C'est le cas pour la formation de sage-femme depuis 2009 en France. Or, selon Bourdoncle (2007), dans le processus d'universitarisation, « les institutions de formation d'origine disparaissent ou sont profondément transformées au profit des structures universitaires habituelles et de leurs modes ordinaires de fonctionnement » (p. 138). Ainsi, nous constatons suite à l'injonction d'universitarisation de la formation de sage-femme que les étudiants obtiennent un diplôme de grade master à l'issue de leur formation. Avec la reconnaissance d'un grade master, les sages-femmes ont désormais la possibilité de poursuivre leurs études en troisième cycle de formation universitaire, le doctorat. Qui plus est, une sixième année d'études est préconisée par le récent rapport de l'IGAS et sera effective dès la rentrée 2024 pour les étudiants débutant une deuxième année du premier cycle des études de sciences maïeutiques. Ainsi, les sages-femmes peuvent se former à la recherche pour devenir compétentes dans ce domaine. Bourdoncle (2007) précise en lien avec l'universitarisation que « les savoirs professionnels y sont désormais non seulement transmis, mais aussi créés et accumulés selon les règles particulières de l'université faisant une large place à l'activité de recherche » (p. 138). Les SFE se voient ainsi contraintes à s'adapter aux formations universitaires et doivent donc renforcer leurs compétences pour réaliser un enseignement à partir de résultats issus de la recherche et pour accompagner les étudiants en initiation à la recherche. Nous remarquons que le rapprochement de la formation de sage-femme avec l'université permet une reliance entre des savoirs théoriques et des savoirs professionnels. Enfin, Bourdoncle (2007) ajoute que lors du processus d'universitarisation « les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat » (p. 138). Depuis 2016 en France, les SFE doivent détenir un master parmi une liste définie selon un arrêté. Or, nous nous apercevons que depuis l'universitarisation de la formation de sage-femme impulsée en 2009, un phénomène émerge : l'engagement en doctorat des SFE. Les SFE exercent désormais dans des écoles de

sages-femmes qui sont déjà ou sont en cours d'universitarisation. Elles s'acculturent peu à peu au milieu universitaire et tout particulièrement aux conceptions de l'enseignement à l'université, c'est-à-dire à la conception libérale en quête de savoirs, à la conception scientifique en quête d'une vérité et à la conception utilitariste en quête d'un savoir utile pour la société. En France, l'université a une double mission : l'enseignement et la recherche. Qui plus est, les enseignants à l'université qui ont un statut pérenne et qui sont majoritaires sont des enseignants-chercheurs. En arrivant à l'université suite au processus d'universitarisation de la formation de sage-femme, leurs nouveaux pairs sont des enseignants-chercheurs. Pour être reconnues par eux, elles vont devoir avoir des missions professionnelles similaires, la même formation, le même niveau de diplôme : le doctorat. De toute façon, pour pouvoir effectuer un enseignement de type universitaire, s'acculturer à « l'habitus » universitaire et développer des activités de recherche, elles doivent se former. La formation qui permet d'acquérir ces compétences est le doctorat. Grâce aux compétences acquises lors du doctorat, elles seront capables de produire des connaissances dans la discipline de leur doctorat et également dans des disciplines au carrefour de celle-ci, notamment en sciences maïeutiques. Cependant, en ajoutant des activités de recherche à leurs missions professionnelles, certaines SFE craignent de se déconnecter de la pratique clinique.

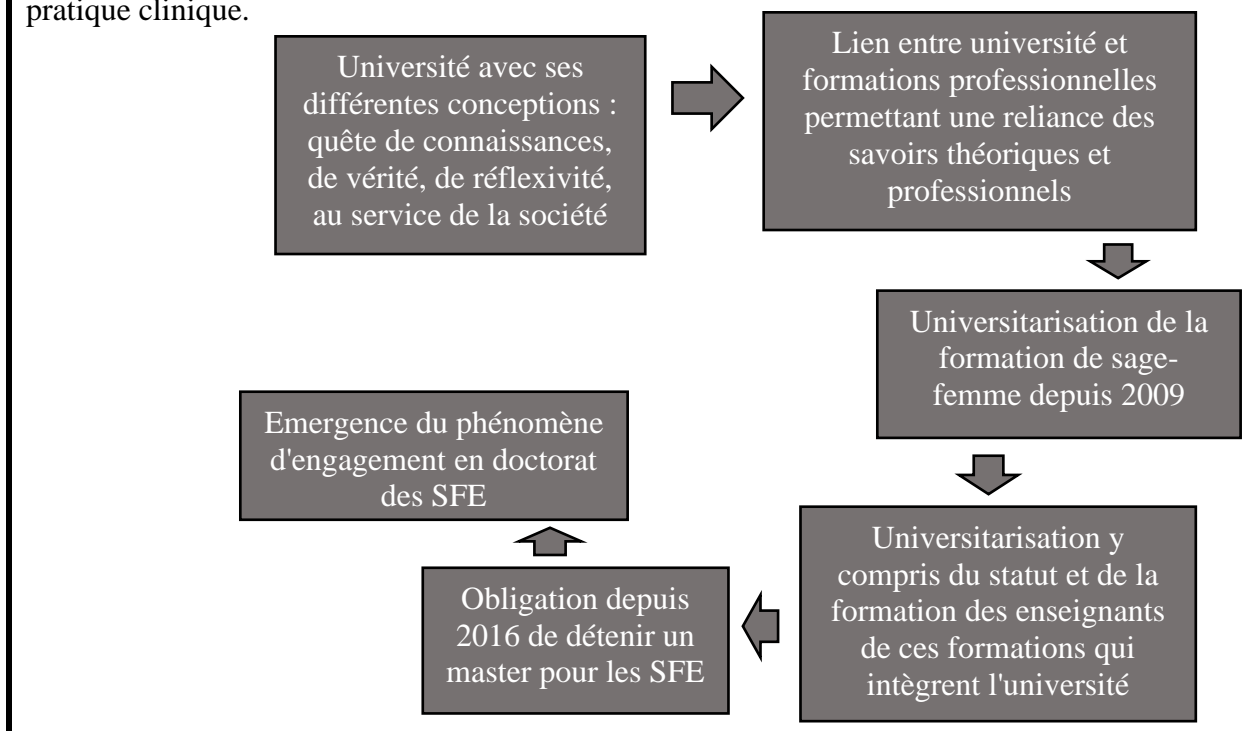


Figure 5 : Liens entre l'universitarisation de la formation de sage-femme et l'engagement en doctorat des SFE

Pour rendre possible la recherche spécifiquement en maïeutique, il était nécessaire de reconnaître la maïeutique en tant que discipline à part entière.

Chapitre 3. La création d'une section dédiée à la maïeutique au conseil national des universités

Plusieurs formations professionnalisantes s'universitarisent depuis une vingtaine d'années, telles que la formation des enseignants ou bien des masseurs kinésithérapeutes par exemple. Ce phénomène ouvre l'accès au doctorat et à la recherche. De nouvelles disciplines sont désormais reconnues au niveau scientifique et ont valu la création de nouvelles sections au conseil national des universités. C'est le cas en 2019 concernant trois disciplines de santé : la maïeutique, les sciences de la rééducation et de la réadaptation et les sciences infirmières. Ajoutons que le travail social cherche aussi à être reconnu en tant que discipline scientifique à part entière. Actuellement, les professionnels de ce secteur ont accès à un doctorat en sciences humaines avec une mention « travail social » au Conservatoire national des arts et métiers (Rullac et al., 2018).

De manière globale, l'accès à un troisième cycle d'études toutes disciplines confondues permet au professionnel d'acquérir des compétences de recherche et de se familiariser avec l'environnement universitaire afin de s'y intégrer.

Différents enjeux peuvent être soulevés par la création d'un troisième cycle de formation spécifique à la discipline. Tout d'abord, un nouveau métier émerge, celui de chercheur propre à la discipline. Ces derniers vont non seulement produire des connaissances, mais aussi, bien entendu, communiquer leurs résultats à la communauté académique et au monde social, en publiant dans des revues, en participant à des colloques, ils vont encadrer des thèses pour contribuer au développement d'une communauté scientifique dans leur discipline. De nouveaux emplois vont être proposés aux doctorants et docteurs : des contrats doctoraux et des contrats postdoctoraux. Ainsi, pour la rentrée universitaire 2020, l'Assistance Publique des Hôpitaux de Paris (AP-HP) lance un appel à candidatures pour financer un doctorat en recherche paramédicale et en maïeutique (Direction de la Recherche Clinique et de l'Innovation de l'AP-HP, 2020). De ce fait, un nouveau marché de l'emploi se développe pour les professionnels qui suivent ou ayant suivi une formation doctorale. De plus, pouvoir accéder à la recherche et ainsi à la communication scientifique et à la valorisation, permet aux professionnels de ces différentes disciplines d'influencer les décisions politiques et sociales. La formation doctorale donne les outils, les codes, la rigueur scientifique et la sémantique adéquates et nécessaires pour communiquer et être entendus. Le titre de docteur, tel que l'explique Bourdieu (1979), confère en quelque sorte un titre de noblesse. Ce titre donne une place au docteur dans une certaine hiérarchie sociale. Il fait partie de l'identité de la personne, aussi bien professionnelle que privée. Selon Pasquet (2018), « le « titre » est aussi un levier pour extraire la situation de la

stigmatisation vers davantage de considération » (p. 108). Enfin, le titre de docteur peut permettre aux professionnels et à leurs usagers une reconnaissance de leur discipline. Mais qu'est-ce qu'une discipline ? Et plus précisément comment se définissent les sciences maïeutiques ?

3.1. La naissance de la discipline des sciences maïeutiques

Tout d'abord, nous allons définir le terme « discipline ».

« Une discipline suppose des lieux, instances, réseaux, supports, corps de professionnels spécialisés dans la production systématique de nouvelles connaissances par la recherche scientifique » (Hofstetter & Schneuwly, 2001, p. 12).

Une discipline académique correspond à un ensemble délimité de connaissances qui sont enseignées et étudiées dans l'enseignement supérieur et notamment à l'université. Les disciplines sont définies et reconnues en France par le CNU. Il s'agit d'une instance consultative et décisionnaire qui permet de gérer le recrutement et le suivi de la carrière des enseignants-chercheurs. Il comprend 92 sections, chacune correspondant à une discipline académique.

Comment sont nées les « sciences maïeutiques » ?

Dans les pays anglo-saxons, la discipline des sciences maïeutiques existe depuis plus longtemps qu'en France et se nomme « *midwifery* ». Dans certains pays étrangers, la recherche dans cette discipline est davantage développée qu'en France. Il suffit de lire les articles publiés par des sages-femmes britanniques par exemple (Feeley et al., 2019 ; Hunter et al., 2019 ; Philpott et al., 2019).

Une série spéciale du Lancet (revue scientifique médicale) précise la définition de la discipline des sages-femmes ainsi :

Processus rigoureux d'études qui a pour but de produire des connaissances et un éclairage sur l'efficacité et l'efficience de la pratique sage-femme ; ses conséquences sur les femmes, les nouveau-nés, les parents, les familles, la culture et la société. Il inclut la recherche en éducation et sur la formation clinique des sages-femmes, sur le développement et l'apprentissage de la maïeutique, le travail en équipe pluridisciplinaire, l'utilisation de l'information et des technologies de communication, l'organisation et sur les services délivrés aux femmes dans les maternités, les conditions de travail et sur les thèmes influençant la vie professionnelle des sages-femmes. (The Lancet, 2014)

En effet, la revue précise l'importance d'améliorer la qualité de prise en charge des femmes et des nouveau-nés pour réduire la morbi-mortalité périnatale que ce soit dans les pays à revenu faible, modéré ou élevé. En effet, dans les pays à revenu élevé, parfois les femmes sont exposées à des soins excessifs engendrant des complications cliniques et psychologiques. Par ailleurs, la recherche en maïeutique est essentiellement centrée sur les pathologies et insuffisamment sur

les préventions primaire et secondaire qui sont au centre des missions des sages-femmes et qui ont un intérêt important en termes de santé publique. Il apparaît ainsi nécessaire de développer la recherche sur la prévention et l'éducation pour la santé notamment dans le cadre du suivi gynécologique de prévention et du suivi périnatal.

La commission de terminologie et de néologie du Ministère de la Santé en France a défini, en 2010, le terme « maïeutique » comme étant la discipline médicale exercée par les sages-femmes. Cette discipline scientifique se situe au carrefour du champ physiologique de prévention des disciplines d'obstétrique, de gynécologie, de pédiatrie et de la santé génésique des femmes, ce qui signifie leur santé sexuelle et reproductive.

En 2011, la loi relative à la bioéthique (Article 39 - LOI n° 2011-814 du 7 juillet 2011) reconnaît la qualification des sages-femmes pour les recherches biomédicales (Annexe III). En fin d'année 2019, une nouvelle section est créée au CNU reconnaissant la maïeutique comme discipline académique (Décret n° 2019-1107 du 30 octobre 2019 ; Arrêté du 30 octobre 2019).

En France, Nguyen, alors présidente de la CNEMa lors de l'une de ses déclarations en 2013 consultable sur le site internet de la CNEMa, explicite la volonté de la CNEMa et du conseil national de l'Ordre des sages-femmes de s'approprier le terme « maïeutique » pour désigner la discipline scientifique propre à la profession de sage-femme:

Il fallait revendiquer officiellement un corpus de savoirs propres aux sages-femmes avant les travaux menés sur la réforme des études de sages-femmes et l'intégration des écoles à l'université (...), le dépôt d'un terme qui définit la discipline exercée par les sages-femmes. Une nécessité ? Une vision du métier ? L'existence d'une discipline ? Créer une unité de corps de la profession de sage-femme ? Se fondre et confondre les activités professionnelles de la gynécologie-obstétrique semblent avoir occupé durant de longues décennies la population des sages-femmes. Comment rendre visible une profession qui rend de véritables services de santé à toute une population d'utilisateurs : femmes enceintes, futurs enfants, couples, futurs parents, mères... ? (CNEMa, s. d.-a, section définition française)

Cette déclaration montre bien la volonté d'identifier et de reconnaître la discipline des sages-femmes : les sciences maïeutiques.

La CNEMa et le conseil national de l'ordre des sages-femmes souhaitent également que la profession de sage-femme soit mieux reconnue par la communauté scientifique. Ils formulent l'hypothèse que faire sa place dans la communauté scientifique serait très probablement possible grâce au développement de la recherche des sages-femmes en sciences maïeutiques et dans des disciplines au carrefour de la maïeutique telles que par exemple d'autres disciplines de santé ou bien les sciences de l'éducation et de la formation. En valorisant les connaissances produites, notamment en participant à des communications, en publiant des ouvrages ou bien

des articles dans des revues scientifiques classées par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES), les sages-femmes chercheuses montrent ainsi qu'elles sont capables de produire des connaissances scientifiques et favorisent la reconnaissance de leurs compétences par autrui et particulièrement par la communauté scientifique médicale dans laquelle elles cherchent à faire leur place, c'est-à-dire dans laquelle elles cherchent à être reconnues. Ainsi, nous citons la CNEMa : « Aujourd'hui, le retard des sages-femmes françaises dans le domaine de la recherche en Europe et dans le monde est indiscutable ». D'ailleurs, nous constatons qu'en France, parmi les sept revues professionnelles consacrées à la maïeutique, aucune ne possède d'*impact factor*, alors que huit revues professionnelles anglo-saxonnes sur dix dédiées à la maïeutique détiennent un *impact factor*. Or, l'*impact factor* d'une revue permet le calcul du score de Système d'interrogation, de gestion et d'analyse des publications scientifiques (SIGAPS) et ainsi, le calcul du financement des missions d'enseignement, de recherche, de référence et d'innovation notamment des Centres hospitaliers universitaires.

Grâce à une formation professionnelle de niveau académique et à la voie de la recherche qui s'ouvrent à elles, les sages-femmes françaises vont pouvoir développer la recherche en maïeutique en France après l'obtention d'une thèse d'université [...] La CNEMa s'attache à développer la recherche en maïeutique. Actuellement un nombre croissant de sages-femmes, à l'issue de l'obtention du diplôme d'Etat de sages-femmes, poursuit en troisième cycle, accède au titre de Docteur et poursuit au sein de leur laboratoire une activité de recherche. Ces sages-femmes aspirent à exercer pleinement, dans l'avenir, leur mission d'enseignement sans pour autant cesser d'exercer une activité clinique. Cette aspiration n'est pas nouvelle et s'ancre dans une pratique où les sages-femmes participent déjà, aux côtés des médecins, à la recherche clinique et épidémiologique. Elles souhaitent dans l'avenir mener elles-mêmes les recherches relatives à leur champ d'exercice. Elles demandent aux pouvoirs publics de promouvoir une recherche en sciences maïeutiques de qualité qui participe à l'amélioration de l'état de santé des femmes et des nouveau-nés en France. Les sages-femmes, chercheurs dans différentes disciplines et praticiens, sont les mieux placées pour mener ces recherches et proposer des nouvelles grilles d'analyse appuyées sur leur lecture plus physiologique et humaniste des faits de santé. Les pays européens qui ont mis en place des politiques de recherche en maïeutique (*Midwifery research*) sont ceux qui ont, à l'heure actuelle, les meilleurs indicateurs de santé périnatale (La Suède, les Pays Bas, le Royaume Uni). Les sages-femmes chercheuses veulent également pouvoir enseigner à leurs futurs confrères et consœurs au sein des universités, ce qui est indispensable à l'autonomie de la profession et à la transmission de leur art. Comme leurs collègues médicaux (médecins et chirurgiens-dentistes) et les pharmaciens, elles souhaitent pouvoir exercer au sein de Centres Hospitalo-Universitaires (CHU) la triple mission : ENSEIGNEMENT – RECHERCHE – ACTIVITE CLINIQUE. (CNEMa, s. d.-a, section la recherche en maïeutique)

Nous constatons que cette déclaration de la CNEMa est militante. Correspond-elle aux points de vue de l'ensemble des sages-femmes ?

Selon le Collège national des sages-femmes de France (CNSF) :

Il faut rappeler que les pays qui ont favorisé des approches de *midwifery research* sont ceux qui ont à l'heure actuelle les meilleurs indicateurs de santé périnatale alors que la France accuse un recul au classement européen et un creusement des inégalités sociales de santé (CNSF, s. d., paragr. 2)

Il semble ainsi prépondérant de développer la recherche en sciences maïeutiques en France.

En France, la section 90 dédiée à la maïeutique au conseil national des universités a été créée en 2019. La section 90 étant toute récente, aucun laboratoire de maïeutique n'existe encore. Ainsi, les sages-femmes n'ont pas la possibilité de faire une recherche spécifiquement en maïeutique. Elles s'orientent donc vers d'autres disciplines ayant un intérêt pour leur profession. Bien souvent, ce sont les disciplines de santé publique, de sciences de l'éducation et de la formation, de sociologie et de psychologie (Nous aurons l'occasion de présenter les disciplines de doctorat des premiers qualifiés à la section 90). En outre, la maïeutique est située au carrefour de plusieurs autres disciplines telles que l'obstétrique, la pédiatrie, la gynécologie, l'éthique, les sciences de l'éducation et de la formation, la santé publique notamment. D'ailleurs, quand bien même la recherche dans un laboratoire de maïeutique deviendrait possible, certaines sages-femmes choisiraient de faire de la recherche dans le prisme d'autres disciplines, car, nous insistons, d'autres disciplines apportent un intérêt certain et nécessaire à la maïeutique et qui plus est, les recherches interdisciplinaires apportent des regards complémentaires pertinents. Nous développerons ce point dans le chapitre 4.

La reconnaissance par le CNU des sciences maïeutiques ouvre l'accès à des financements de recherche. Récemment, le rapport IGAS (Piquemal et al., 2021) précise qu'il recommande de « fléchir davantage de bourses doctorales vers la recherche en maïeutique, afin d'augmenter le vivier de sages-femmes pouvant aspirer à des fonctions universitaires » (p. 59).

Cette nouvelle section, la section 90, reconnaît donc les sciences maïeutiques comme une discipline académique à part entière et donne la possibilité de créer un corps d'enseignants-chercheurs en maïeutique en France comme c'est déjà le cas à l'étranger. Par exemple « La maïeutique (*Midwifery*) existe en tant que discipline en Grande-Bretagne et les sages-femmes peuvent accéder à un cursus PhD, mener des recherches en maïeutique (*midwifery research*) et être habilitées à diriger des recherches » (M. Mead, 1998, pp. 12-22). Demeester et Chantry (2022) expliquent qu'en France « les efforts des « pionnières » pour ouvrir la voie du développement d'une recherche par et pour les sages-femmes portent aujourd'hui leurs fruits » (p. 93). Cependant, elles précisent que l'évolution vers des activités de recherche en maïeutique « reste marginale et la perspective enthousiasmante d'une émancipation de la

profession par le développement d'une recherche conduite par et pour les sages-femmes se transforme en véritable chemin de croix » (Demeester & Chantry, 2022, p. 94).

3.2. Les premiers qualifiés

Après la création de la section 90, des sages-femmes détenant le titre de docteur ont candidaté à la section 90 sur le portail Galaxie. En effet, pour pouvoir candidater sur des postes d'enseignant-chercheur en France, il faut d'abord avoir été qualifié au CNU. A ce jour, vingt-sept sages-femmes docteurs ont été qualifiées à cette section au CNU. Nous allons présenter leur profil. Pour obtenir ces informations, nous avons consulté le site GALAXIE. En effet, sur ce site, les noms des nouveaux qualifiés à la section apparaissent. Ensuite, nous avons consulté le site thèses.fr pour connaître la discipline du doctorat et l'intitulé de la thèse. Enfin, sur *internet* et notamment sur le réseau social professionnel *LinkedIn*, dans le profil public, nous avons obtenu le statut professionnel de chacun. Nous avons demandé au délégué à la protection des données (DPO) de l'université de Rouen-Normandie s'il fallait des autorisations particulières pour présenter ces données dans cette thèse et si nous pouvions afficher les noms des qualifiés à cette section 90. Le retour du DPO a été le suivant : « Il convient de distinguer les informations publiques de tout un chacun de celles qui ont tout de même une part privée. La règle est que si les informations sont rendues publiques et que tout le monde peut y accéder, alors le consentement de la personne n'est pas requis. Cependant, si les informations sont connues de vous car vous êtes en contact avec cette personne, sur *LinkedIn* par exemple, mais qu'une personne non « amie » avec elle n'a pas accès à cette information, alors le consentement de la personne est requis même pour vous qui avez accès à cette information ». Il se trouve que nous avons accès à ces renseignements sans être « amie » avec les personnes étudiées.

Un premier jury de la section 90 du CNU s'est réuni en 2020. Onze premières sages-femmes docteurs ont alors été qualifiées à cette section. Sur les onze premières sages-femmes qualifiées au CNU en section 90, dix le sont pour un poste de maître de conférences et une pour un poste de professeur des universités. Nous présentons dans le tableau ci-dessous leur profil.

Prénom Nom	Année de soutenance de thèse	Discipline de la thèse	Titre de la thèse	Activité professionnelle		
				Sage-femme clinicienne	Sage-femme enseignante	Activité de recherche
Chloé Barasinski	2017	Epidémiologie, recherche clinique	Pratiques obstétricales maïeutiques lors de l'accouchement : État des lieux et évaluation des types de poussée	oui, Centre hospitalier universitaire (CHU) de Clermont- Ferrand	non	oui, au CHU de Clermont-Ferrand
Sophie Baumann	2018	Recherche clinique, innovation technologique, santé publique	Enjeux éthiques posés par le diagnostic anténatal dans le cadre des maladies génétiques à révélation tardive	non	oui à l'Université de Versailles Saint- Quentin-en- Yvelines (UVSQ)	non
Rémi Béranger	2014	Santé publique, épidémiologie	Tumeurs germinales du testicule: étudier l'impact des expositions professionnelles et environnementales aux pesticides	oui, à 40% au CHU de Rennes	non, mais enseignement à 40% sur le pôle de formation des professionnels de santé du CHU de Rennes	oui, à 20% à l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm)
Anne Chantry	2013	Epidémiologie, analyse des systèmes de santé	De la possibilité d'étudier la morbidité maternelle sévère dans les bases de données médico-administratives	non	oui, partiellement à Paris- Baudelocque	chercheuse associée en épidémiologie périnatale à l'Inserm
Karine Goueslard	2017	Médecine, santé publique, environnement et société	Intérêt des bases de données médico- administratives dans l'évaluation du dépistage, de la surveillance et des complications du diabète	non	non, était responsable pédagogique du master santé publique, parcours périnatalité, management, pédagogie	ingénieur recherche au CHU de Dijon
Mathieu Morin	2018	Epidémiologie, santé publique	Etude longitudinale de la qualité de vie liée à la santé chez la femme enceinte: état des lieux, comparaison de l'évolution selon le devenir obstétrical et impact sur le mode d'allaitement à la naissance	coordinateur au CHU de Toulouse	non	chercheur associé à Lyon
Marion Ouidir	2017	Modèles, méthodes et algorithmes en biologie, santé et environnement	Exposition maternelle à la pollution de l'air au cours de la grossesse: caractérisation de l'exposition, de ses déterminants, et association avec la croissance fœtale dans 2 cohortes complémentaires	non	non	en postdoc à Washington
Sébastien Riquet	2015	Santé publique, épidémiologie	L'éducation à la santé familiale: modélisation et expérimentations d'un nouveau modèle à porter soins et secours	non	oui, à l'université d'Aix-Marseille	chercheur au laboratoire Educations et Pratiques de Santé
Priscille Sauvegrain	2010	Sociologie	Différence de traitement et traitements différentiels: les trajectoires de soins des "africaines" en maternité publique	oui, à la Pitié- Salpêtrière	non	chercheuse en santé publique dans l'équipe Epopé de l'Inserm
Yann Sellier	2016	Virologie	Déterminants immuno-virologiques de l'infection congénitale à CMV dans les prélèvements fœtaux périphériques et dans le tissu cérébral	coordinateur à Necker	oui, à l'UVSQ	non

Tableau 1 : Profil des premières sages-femmes qualifiées en section 90 aux fonctions de maîtres de conférences

Nous proposons un deuxième tableau présentant les sages-femmes qui ont été qualifiées au CNU en qualité de maître de conférences en 2021.

Prénom Nom	Année de soutenance de thèse	Discipline de la thèse	Titre de la thèse	Activité professionnelle		
				Sage-femme clinicienne	Sage-femme enseignante	Activité de recherche
Gaëlle Ambroise Grandjean	2020	Sciences de la vie et de la santé	Biométrie foetale par échographie : nouvelle approche techniques et pédagogiques	sage-femme échographiste Nancy		
Valérie Courtin	2015	Sciences de l'éducation	Apprentissage par simulation et activité du formateur : comment le travail avec un simulateur d'accouchement interactif a-t-il développé l'activité d'une enseignante en maïeutique?		directrice école de sages-femmes de Nîmes	
Lionel Di Marco	2020	CIA - Ingénierie de la Cognition, de l'interaction, de l'Apprentissage et de la création	Récit de pédagogie en santé à l'usage de l'enseignant connecté		Grenoble	
Coralie Fregonese	2016	Sciences de l'éducation	La professionnalisation des sages-femmes : étude de la dynamique d'un système représentationnel		Toulouse	
Pierre Fremondière	2015	Pathologie humaine. Recherche clinique et santé publique	L'évolution de l'accouchement dans la lignée humaine. Estimation de la contrainte fœto-pelvienne par deux méthodes complémentaires : la simulation numérique de l'accouchement et l'analyse discriminante des modalités d'accouchement au sein d'un échantillon obstétrical		Marseille	
Laurent Gaucher	2020	Sciences de gestion	Qualité des soins en salle de naissance et perspectives des mères	sage-femme chef de projet aux Hospices Civils de Lyon et Adjoint Scientifique à la Haute Ecole de Santé de Genève		
Marine Julien	2019	Epidémiologie clinique	Hémorragies du post-partum immédiat : Estimations visuelles des pertes sanguines par les sages-femmes et les étudiants sages-femmes et prévalence des troubles psychologiques en cas d'hémorragie du post-partum immédiat : Etude PSYCHE	CHU Clermont-Ferrand		oui
Marie-Christine Leymarie	VAE?				directrice école de sages-femmes de Clermont-Ferrand	
Christine Morin	VAE?	Psychologie	L'Hypnose comme processus central de désapprentissage de la douleur de l'accouchement		CHU Bordeaux	
Marjan Nadjafizadeh	2016	Sciences de l'éducation	Rapport à l'apprendre et développement d'une culture de recherche en formation médicale professionnalisante : l'effet du contexte pédagogique en médecine et en maïeutique		directrice école de sages-femmes Nancy	

Tableau 2 : Profil des personnes qualifiées en section 90 en 2021

VAE (validation des acquis de l'expérience)

En 2022, six autres sages-femmes docteurs ont été qualifiées à la section 90 en tant que maître de conférences. Voici leur profil dans le tableau ci-dessous.

Prénom Nom	Année de soutenance de thèse	Discipline de la thèse	Titre de la thèse	Activité professionnelle		
				Sage-femme clinicienne	Sage-femme enseignante	Activité de recherche
Emilie André	2015	Biomolécules, pharmacologie, thérapeutique	Association de nano et microporteurs pour la thérapie par cellules souches de la maladie de Huntington : nouvelle stratégie de médecine régénérative		attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'Université de Montpellier	
Séverine Barandon	2021	Pharmaco- épidémiologie, pharmaco- vigilance	Prévention en période anténatale en France : facteurs associés et effets sur la santé mentale et la qualité de vie maternelle en période postnatale		directrice à l'école de sages- femmes de Bordeaux	
Elsa Boulet	2020	Sociologie	Espaces et temps de la "production d'enfants": sociologie des grossesses ordinaires			chercheuse postdoctorante au Centre d'études de l'emploi et du travail, Conservatoire national des arts et métiers. Chercheuse associée au Centre Max Weber
Thomas Desplanches	2021	Médecine: Épidémiologie et sciences de l'information médicale	Régionalisation des soins dans le cadre de la grande prématurité	coordonateur Réseau Périnatal de Bourgogne		
Isabelle Hernandez	2019	Développement	Étude de l'expression, de l'activité et du rôle de la NADPH oxydase dans la villosité choriale au premier trimestre de la grossesse: implication dans la physiopathologie de la prééclampsie			post-doctorat Genève sur Identification and characterization of anti- GRP78 therapeutic monoclonal antibodies for ovarian cancer treatment
Mai Le Du	2017	Sociologie	Toucher pour soigner : le toucheur traditionnel, le médecin et l'ostéopathe : un nourrisson entre de bonnes mains			chargée de recherche en anthropologie

Tableau 3 : Profil des personnes qualifiées en section 90 en 2022

Nous ne savons pas si certaines sages-femmes ayant obtenu le titre de docteur ont été qualifiées au CNU dans une autre section que la maïeutique et exercent en tant qu'enseignant-chercheur dans une autre discipline que la maïeutique, en dehors de Corinne Dupont en santé publique.

Nous relevons que huit docteurs sur vingt-sept qualifiés à la section 90 du CNU sont de genre masculin. Cela peut paraître peu en comparaison avec d'autres disciplines, mais cela représente en fait une proportion très importante car ce n'est pas en corrélation avec la proportion d'hommes dans la profession de sage-femme. En effet, au premier janvier 2021, 2,7 % des sages-femmes étaient de genre masculin. Il semble que l'accès aux hautes études est plus prégnant chez les hommes comme relevé dans différentes recherches (Delavault et al., 2002). Cependant, progressivement, en France, nous observons une proportion de femmes doctorantes et ensuite chercheuses de plus en plus importante (Bonneau, 2004). Nous reviendrons plus en détail sur ce constat dans le chapitre sur le genre et le *care*.

Par ailleurs, nous constatons que neuf sages-femmes détenant le titre de docteur sont enseignants en maïeutique et quatre sont directrices d'école de sages-femmes. Cela signifie que, proportionnellement aux effectifs, davantage d'enseignants et de directrices d'organisme de formation en maïeutique détiennent un doctorat comparé aux sages-femmes cliniciennes. Pour rappel, la CNEMa demande la gouvernance pédagogique de la formation des sages-femmes par les sages-femmes elles-mêmes, et le développement de la recherche en maïeutique avec la reconnaissance d'un corps d'enseignants en maïeutique ayant un statut d'enseignants-chercheurs, habilités à diriger des recherches.

De plus, en 2020, la CNEMa a encouragé les SFE ne détenant pas de doctorat à faire valoir leur expérience en enseignement et recherche, notamment lorsque celles-ci ont publié des articles dans des revues scientifiques avec comité de lecteurs experts et/ou lorsqu'elles ont communiqué lors de colloques, en déposant un dossier sur la plateforme GALAXIE et en candidatant à la section 90 du CNU. Deux sages-femmes qualifiées au CNU en 2021 ont obtenu leur doctorat en faisant valoir, nous supposons, une validation des acquis et de l'expérience (VAE). Pour faire valoir une VAE, la personne doit présenter un dossier montrant son expérience de chercheur. Cela signifie qu'elle doit prouver ses compétences en recherche, préciser les articles, chapitres d'ouvrage et/ou ouvrages qu'elle a publiés et qu'elle énumère les communications auxquelles elle a pu participer. Concernant les deux sages-femmes qualifiées au CNU suite à une probable VAE, l'une est directrice d'école de sages-femmes et l'autre est SFE, elles ont donc déjà une expérience d'enseignement dans le supérieur et elles ont toutes deux déjà publié des articles scientifiques et présenté des communications.

Puisque la section 90 au CNU vient d'être créée, nous souhaitons faire un état des lieux des possibilités d'évolution professionnelle des néo-docteurs.

En mars 2022, alors que vingt-six sages-femmes docteurs sont qualifiées au CNU en qualité de maître de conférences et une en qualité de professeur des universités, seules deux sont parvenues à être nommées maîtres de conférences et une professeure des universités en début d'année 2022. Bien entendu, il s'agit de création de poste puisque l'enseignant-chercheur en maïeutique n'existait pas auparavant en France. Le rapport IGAS précise, à la rentrée 2021, que cinq autres recrutements de maîtres de conférences devraient se réaliser prochainement (Piquemal et al., 2021). Effectivement, sur le site GALAXIE, cinq postes d'enseignants-chercheurs en section 90 ont été publiés et ouverts à la candidature en 2022.

Ce rapport IGAS préconise la création d'un statut bi-appartenant, hospitalo-universitaire pour permettre à la fois d'assurer des missions universitaires d'enseignement et de recherche et des missions d'activités cliniques auprès des patientes.

Le rapport souligne l'impossibilité à l'avenir de garantir le recrutement des SFE sur des postes d'enseignants-chercheurs quand bien même elles auraient toutes un doctorat. C'est pourquoi il recommande le recours à un statut de professeur associé en service temporaire avec une obligation de 384 heures d'enseignement sans temps dédié à la recherche, tout en sachant que ce recrutement est limité dans le temps puisqu'il dure trois ans et est renouvelable une fois seulement.

Selon le rapport IGAS (Piquemal et al., 2021), concernant la recherche en maïeutique à l'étranger, la Suède offre aux sages-femmes docteures un statut de « sage-femme universitaire » avec une rémunération 1,5 fois supérieure à celle des sages-femmes. Les doctorats peuvent être financés soit à temps plein, soit à temps partiel. Les sages-femmes universitaires sont plus nombreuses à détenir un diplôme de docteur. En effet, elles sont 176. Le rapport IGAS précise page 92 : « soit près de trois fois plus de sages-femmes titulaires d'un doctorat qu'en France, alors même que la population suédoise est six fois inférieure à la population française ». Au Royaume-Uni, les sages-femmes sont également fortement investies dans la recherche. Les sages-femmes masterisées et/ou docteures peuvent avoir un statut de « *consultant midwife* » avec une valorisation salariale. Elles consacrent en général 25 % de leur temps de travail à la recherche, 25 % à l'enseignement et 50 % à l'activité clinique.

La synthèse concernant la création d'une nouvelle section au CNU pour les sciences maïeutiques

Nous avons montré que l'exigence de master depuis 2016 pour pouvoir exercer en qualité de SFE a ouvert la possibilité de poursuivre en doctorat leur développement professionnel. Or, à ce jour, aucun doctorat n'existe dans la discipline des sciences maïeutiques. Toutes les sages-femmes françaises doctorantes et docteures font leur recherche dans une discipline autre que les sciences maïeutiques. Or, depuis 2019, une nouvelle section au CNU a été créée pour les sciences maïeutiques et depuis, 27 sages-femmes docteures ont été qualifiées à cette section, 3 sont devenues enseignants-chercheurs en sciences maïeutiques en 2021 et 5 autres en 2022. A ce jour, aucun laboratoire en maïeutique n'existe en France contrairement à d'autres pays tels que par exemple l'Angleterre. Il s'agit véritablement de la naissance d'une discipline récemment reconnue en France au niveau académique.



Figure 6 : Evolution des sciences maïeutiques en France

Chapitre 4. Les liens entre sciences de l'éducation et de la formation et sciences maïeutiques

Cette thèse s'intéresse au phénomène émergent d'engagement en doctorat des SFE en France. Nous avons évoqué le lien avec l'universitarisation de la formation de sage-femme et avec la création d'une section au CNU pour les sciences maïeutiques. Or, les sciences maïeutiques étant des sciences au pluriel et toutes récentes, nous souhaitons apporter des éléments pour mieux comprendre comment une discipline naît parmi d'autres disciplines déjà existantes depuis longtemps. Nous avons choisi de présenter succinctement la naissance des sciences de l'éducation et de la formation. Puis, dans un second temps, nous présenterons les liens qui existent entre ces deux sciences.

4.1. La comparaison avec la naissance d'une autre discipline récente apportant une reliance entre savoirs et actions

Nous souhaitons évoquer la naissance et l'épistémologie d'une autre discipline que celle des sciences maïeutiques : celle des sciences de l'éducation et de la formation, nommées les sciences de l'éducation uniquement avant 2019, car tout comme les sciences maïeutiques, elles sont situées au carrefour de plusieurs disciplines, mais aussi et surtout parce qu'historiquement, il s'agit d'une discipline relativement récente au regard d'autres disciplines.

La recherche sur l'éducation date du XIX^{ème} siècle (Mialaret, 2016).

Une dispute s'était élevée au début du XX^{ème} siècle : fallait-il parler de science de l'éducation ou de sciences de l'éducation ? [...] Les préoccupations relatives au rôle de l'éducation et ses relations avec la vie sociale, technique et économique, dans les pays en voie de développement, la nécessité de faire un extraordinaire effort d'alphabétisation, font que les préoccupations relatives à l'éducation prennent une place de premier plan et font appel à de nouvelles disciplines scientifiques : sociologie, ethnologie, démographie, économie... De plus en plus, on voit l'expression « sciences de l'éducation » se substituer à « pédagogie expérimentale » et le nombre de disciplines scientifiques qui vont se préoccuper de l'éducation devient de plus en plus important [...] L'idée d'un enseignement de la pédagogie au niveau universitaire et le besoin de l'organisation d'une recherche scientifique en éducation ne sont développés que par quelques enseignants du supérieur. Sous l'influence des nouvelles réalités et contraintes internationales, sous les effets des actions menées par certains universitaires convaincus (M. Debesse, J. Château, G. Mialaret en particulier) et de quelques personnalités éminentes de l'époque (J. Stoetzel et P. Fraisse) [...] à la rentrée universitaire de 1967, trois universités françaises : Bordeaux, Caen et Paris, organisèrent, au sein des facultés des Lettres, un cursus de sciences de l'éducation [...] Les « sciences de l'éducation » opèrent leur tournant épistémologique en étudiant, dans une perspective scientifique, les situations d'éducation. Les sciences de l'éducation sont du domaine de l'observation, du descriptif et de l'explication ; la pédagogie est du domaine du prescriptif et de l'action éducative, sans aucune idée sous-jacente de hiérarchie entre les deux domaines. (Mialaret, 2016, pp. 62-64)

L'auteur précise que l'éducation peut être étudiée sous différents aspects tels que les aspects législatifs, scientifiques, psychologiques et pédagogiques. « Les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (Mialaret, 2006, p. 69). Ainsi, les sciences de l'éducation et de la formation sont nées en 1967 à partir de plusieurs disciplines telles que la philosophie, la sociologie, la psychologie et d'autres sciences humaines et sociales. Cette section a toute sa place puisqu'elle concentre les recherches, les différentes approches et concepts autour de l'éducation et de la formation que ce soit auprès des jeunes comme des adultes ainsi qu'autour des enseignants, des formateurs. Marcel (2019a) explique que cette discipline, relativement jeune, se trouve au cœur d'un « archipel de carrefours » de directions tout à fait différentes et il souligne l'importance du maintien d'une cohésion concernant l'éducation et la formation. De plus, les sciences de l'éducation et de la formation permettent d'outiller différents professionnels en relation avec autrui. Les enseignants en milieu scolaire ou de l'enseignement supérieur, les soignants, les animateurs de promotion à la santé, les éducateurs sociaux, entre autres, ont besoin de connaître les méthodes pédagogiques efficaces qui se doivent d'être en constante évolution pour s'approcher au plus près des mœurs actuelles et des besoins du public. D'ailleurs, selon Charlot (2017), la recherche en sciences de l'éducation se construit sur une logique de réseaux et non de blocs, c'est-à-dire grâce aux apports constructifs complémentaires en interdisciplinaire et non avec une multitude de disciplines incapables de coconstruction avec d'autres disciplines.

Cette discipline des sciences de l'éducation et de la formation permet une certaine reliance entre savoirs et actions pour les différents professionnels et individus concernés. Ainsi, en 2017, à l'occasion du 50^{ème} anniversaire de la création de la discipline académique des sciences de l'éducation, un colloque international était organisé à l'université de Toulouse. Différents enseignants-chercheurs ont traité de l'épistémologie, de la légitimité et des visées des sciences de l'éducation. Un ouvrage collectif, « *Les sciences de l'éducation : pour quoi faire ? Entre action et connaissance* », regroupe ces thématiques (Bedin et al., 2019). Marcel (2019b) évoque, dans la préface de cet ouvrage, les débats inhérents aux logiques et à l'utilité des sciences de l'éducation. Il explique les difficultés aux débuts des sciences de l'éducation, la nécessité de prouver que les sciences de l'éducation représentent bien une discipline, l'importance ainsi accordée aux travaux de recherche en sciences de l'éducation à visée heuristique pour construire des savoirs. Puis, progressivement, les études à visée praxéologique se sont scientifiées et se trouvent aujourd'hui reconnues, notamment avec l'accréditation des laboratoires. En effet, le gouvernement crée en 2006 l'Agence Nationale d'Evaluation de la

Recherche et de l'Enseignement Supérieur, AERES, devenue en 2013, le HCERES. Ce dernier a pour objectif de valider les établissements d'enseignement supérieur et les unités de recherche, contribuant ainsi à la reconnaissance de la scientificité de chaque discipline. Il évalue et certifie régulièrement des organismes de formation et des laboratoires de recherche en sciences de l'éducation. Plutôt que d'être dans la controverse comme certains auteurs, Marcel se positionne, dans cette préface, en valorisant l'articulation entre la visée heuristique, produisant des savoirs, et la visée praxéologique, influençant les pratiques, l'action. Il insiste cependant, sur l'importance de ne pas confondre les deux, mais bien de les articuler. Marcel (2019b) présente les différentes critiques de chacune des visées de la recherche. La logique de la production de savoirs est soutenue vivement par des auteurs qui craignent de perdre la scientificité de leur discipline et, au contraire, est critiquée par d'autres en étant considérée comme une recherche hors de portée, élitiste et imperméable, « enfermée dans sa tour d'ivoire » (Marcel, 2019b, p. 13). Concernant la logique de l'action, certains auteurs pensent que la recherche doit être au service de l'action, que la production de savoirs ne peut être dissociée de la logique de l'action. Selon Champy-Remoussenard (2019), c'est à partir des questions provenant des pratiques de terrain que se construit la recherche et ainsi la discipline scientifique. Puis, Marcel (2019b) explique que le regard critique est au cœur des sciences de l'éducation, et qu'ainsi, il semble nécessaire de mettre en place une reliance entre le savoir et l'action. Marcel met en garde contre la privatisation de la recherche, commandée par des appels à projet notamment, qui transforme peu à peu l'univers de la recherche en un marché économique et concurrentiel, privé progressivement de liberté, d'éthique et de neutralité. Bru (2019) alerte concernant le risque d'instrumentalisation utilitariste ou d'un engagement militant, plaçant la recherche au service d'intérêts personnels, institutionnels ou politiques, autres que la recherche au sens strict, au sens scientifique. Effectivement, certaines finalités praxéologiques sont parfois associées à des enjeux politiques. Enfin, Marcel (2019b) termine la préface en destinant les sciences de l'éducation pour « l'humanité tout entière » (p. 19). Ainsi, il destine la portée des sciences de l'éducation à bien plus que les professionnels de l'éducation et de la formation, ou encore aux soignants, aux professionnels du travail social. Il la destine à l'ensemble des êtres humains, aux citoyens.

Nous voulions présenter la naissance et les premiers pas des sciences de l'éducation et de la formation car nous pourrions établir quelques parallèles avec la discipline des sciences maïeutiques : les sciences maïeutiques sont récemment reconnues comme une discipline à part entière avec sa propre section au CNU. Il s'agit de sciences pluridisciplinaires également, au carrefour de plusieurs disciplines. De plus, les sciences maïeutiques amènent une reliance elles-

aussi entre des savoirs et des actions. D'autres liens rapprochent les sciences maïeutiques des sciences de l'éducation et de la formation que nous allons préciser ici.

4.2. Le choix de présenter une thèse en sciences de l'éducation et de la formation : rapport avec les sciences maïeutiques

Tout comme nous l'avons explicité dans l'introduction, nous pensions pertinent d'étudier l'engagement en doctorat des SFE françaises sous le prisme de concepts des sciences de l'éducation et de la formation tels que celui d'engagement et de processus de formation doctorale.

Maintenant, nous souhaitons le temps d'un sous-chapitre mettre en exergue les liens qui existent entre les sciences de l'éducation et de la formation et les sciences maïeutiques.

Tout d'abord, ces deux disciplines sont situées au carrefour de plusieurs disciplines et néanmoins, toutes deux nécessitent d'être reconnues comme discipline à part entière. Par exemple, les sciences de l'éducation et de la formation sont au carrefour de disciplines telles que notamment la philosophie, la sociologie et la psychologie. Concernant les sciences maïeutiques, elles sont elles-aussi au carrefour de disciplines telles que, entre autres, l'obstétrique, la gynécologie et l'éthique.

Les sciences maïeutiques incluent une approche par les sciences humaines et sociales, puisque les métiers de la santé sont des métiers du lien. Les professionnels de santé agissent pour que l'autre « se développe, se transforme, se conforte, ou se reconstruise, voire se reconnaisse » (Bodergat & Buznic-Bourgeacq, 2015, p. 10). Par exemple, le lien entre les sciences maïeutiques et les sciences de l'éducation et la formation repose sur l'éducation à la santé et l'éducation thérapeutique des usagers.

« L'éducation pour la santé est une des stratégies de prévention et de promotion de la santé » (Mahieu, 2022). Cela « comprend toutes les activités visant intentionnellement l'accroissement des connaissances en matière de santé et le développement d'aptitudes influençant positivement la santé des individus et des groupes » (traduction libre de Nutbeam, 1998, p. 353).

La prise de conscience de la place importante de l'éducation à la santé est décrite par Stévenin (2006). Selon l'auteur, de nos jours, sont remis...

en question la toute-puissance médicale et son expertise. La représentation de la santé confiée au médecin n'est alors plus limitée au seul aspect sanitaire mais aussi au social et même au sociétal. La prise en charge de la santé est alors assumée par les professionnels du sanitaire et du social. Mais elle est aussi revendiquée par les associations de malades et par les politiques [...] L'évolution juridique va ajouter à sa fragilité en responsabilisant sur le plan civil et pénal les carences d'information et les erreurs ou échecs techniques. Devant cet aspect pluriel de la santé, il semble que la personne humaine puisse retrouver toute sa place à

condition que les sciences la reprennent en considération et en fassent le point de départ de la science. Replacer l'homme au cœur de la démarche scientifique, tel est le pari que font les sciences humaines pour passer d'une médicalisation de la santé à une démarche qui promeuve la santé par l'éducation. (Stévenin, 2006, p. 86)

De plus, les sages-femmes assurent au quotidien des missions d'éducation à la santé auprès des usagers dont elles prennent soin : les femmes, les parents, l'entourage proche des femmes et des nouveau-nés. Par exemple, elles effectuent de l'éducation à la parentalité, aux soins de puériculture, de l'éducation à la vie affective et sexuelle, aux règles hygiéno-diététiques (en termes d'alimentation équilibrée, de lutte contre la sédentarité, de prévention des addictions, de vaccination). En termes d'éducation à la santé, différentes études (Descarpentries, 2020 ; Douiller, 2012 ; Lemonnier et al., 2005) montrent que les approches paternalistes, prescriptives des professionnels de santé ont parfois des effets intéressants sur le comportement des usagers, mais pas systématiquement. Il semble que des approches constructivistes et socio-constructivistes, par exemple entre pairs, soient très productives et permettent d'améliorer la compréhension, le vécu et l'observance de certains comportements ou traitements recommandés. Bloy (2015) s'est intéressée à la prévention réalisée par des médecins généralistes. Certains d'entre eux délivraient des messages de prévention à leurs patients avec des propos violents et effrayants. Selon Bloy, cette approche n'est pas éthique et, qui plus est, peu efficace. Elle préconise une intervention brève ou, mieux encore, un entretien motivationnel mené avec bienveillance et en laissant au patient le libre choix, l'autonomie. En effet, une autre approche est possible dans laquelle l'intervenant utilise des outils pédagogiques pour être davantage dans l'échange avec un groupe d'usagers et l'éduquer avec une approche socio-constructiviste. Les études démontrent que la deuxième approche est la plus satisfaisante (Douiller, 2012 ; Keymeulen, 2016 ; Lemonnier et al., 2005). L'utilisateur doit pouvoir exprimer ses opinions, ses représentations. Il ne doit pas se sentir coupable et ne doit pas recevoir d'ordres (Roussille & Deschamps, 2013). Selon Platon, le dialogue aide la personne à se confronter à ses propres arguments, ses propres croyances (Platon, 2011). Le professionnel de santé incite l'utilisateur à prendre conscience de ce qui est bon pour lui, à le rendre autonome, mais il ne prescrit rien. Cela correspond au sens du mot « maïeutique » selon Socrate. Pour favoriser le changement de représentations et de comportement des usagers, selon Giordan (2010), les injonctions par autrui sont à éviter, il vaut mieux renforcer l'efficacité personnelle de l'individu.

Nous constatons que le champ de la santé s'est approprié des techniques d'éducation recommandées à la suite de résultats de différents travaux de recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Les disciplines médicales ont besoin des travaux de recherche de la discipline des sciences de l'éducation et de la formation pour d'une part analyser les

représentations des individus et d'autre part pour avoir une visée praxéologique et améliorer leurs pratiques.

Si le mouvement hygiéniste de la fin du XIX^{ème} et du début XX^{ème} siècle en France avait déjà commencé l'articulation des questions de santé à la question éducative, c'est la mise au jour des transformations dues à la transition épidémiologique qui a définitivement lié le champ de la santé publique au champ éducatif. Les concepts de maladies "évitables" et de "maladie de société" mis en exergue autour des années 1970, ainsi que la gestion des maladies chroniques par les patients ont, dans le champ éducatif, conféré un statut privilégié à la prévention. Pour preuve, l'émergence de nombreuses formations universitaires et non universitaires, tels que des modules spécifiques de formations dans les Centres régionaux d'éducation pour la santé, des diplômes universitaires en formation continue, des Masters en éducation pour la santé et de nombreux diplômes en éducation thérapeutique du patient. (Meunier, 2008, p. 217)

En outre, depuis 2018, a été mis en place un service sanitaire des étudiants en santé durant leur cursus de formation initiale. Grâce au service sanitaire, les étudiants en santé sont sensibilisés à la prévention et aux différentes stratégies de promotion de la santé (Ladner, 2022).

Après avoir démontré l'importance de poursuivre la recherche en éducation pour la santé, il nous paraît intéressant de mettre en lumière le récent développement de l'utilisation de méthodologie qualitative de recherche en santé. La recherche qualitative était davantage utilisée dans le cadre de recherche en sciences humaines et sociales telles que par exemple les sciences de l'éducation et de la formation. Longtemps, la recherche qualitative a été associée à des critiques dans le champ scientifique de la santé. Les reproches reposaient sur un manque d'objectivité et de données chiffrées, comme si les résultats quantitatifs et les tests statistiques étaient les uniques preuves de scientificité (Kivits et al., 2016). En 2007, une association nommée Groupe Universitaire de recherche qualitative Médicale Francophone (GROUM.F) voit le jour pour promouvoir la recherche qualitative en soins primaires. Cette association est constituée de médecins et d'enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales. Récemment, un ouvrage propose d'apporter une aide aux étudiants en santé pour s'approprier les méthodologies des études qualitatives s'ils souhaitent les utiliser à l'occasion de la rédaction de leur mémoire ou thèse de fin d'études (Lebeau et al., 2021). Il semble ainsi intéressant d'étendre la recherche en santé avec des méthodologies qualitatives mieux connues en sciences humaines et sociales.

Par ailleurs, nous établissons un lien entre les disciplines de santé dont font partie les sciences maïeutiques et la discipline des sciences de l'éducation et de la formation avec la nécessité de développer la recherche en pédagogie médicale. D'ailleurs :

Les sciences de l'éducation représentent le troisième domaine dans lequel les sages-femmes soutiennent leur thèse, après la santé publique et la socio-anthropologie, mais devant le droit, les sciences du management et de gestion et les sciences fondamentales [...] soulignons que l'un des postes de maître de conférences en maïeutique proposé au concours cette année

affichait clairement un profil d'enseignant-chercheur qui « maîtrise l'art des sciences pédagogiques » avec des objectifs très précis de développement d'innovations. (Demeester & Chantry, 2022, p. 95)

Là encore, traditionnellement, les études en pédagogie médicale reposent sur des méthodologies quantitatives, remettant en question la légitimité des approches qualitatives. Pelaccia et Paillé (2011) expliquent cette résistance à la recherche qualitative en éducation médicale par plusieurs facteurs. Il semble bien que les unités de formation et de recherche en santé possèdent une culture bien marquée de recherche en sciences fondamentales et cliniques. Ainsi, les enseignants-chercheurs en éducation médicale étant également praticiens sont incités à adopter les méthodes de recherches quantitatives reconnues par leurs pairs (Albert et al., 2006). Britten (2005) explique que la plupart des chercheurs en éducation médicale n'ont pas les connaissances approfondies des méthodologies de recherche qualitative. Enfin, les thématiques de recherche en éducation médicale relèvent de l'ordre de l'évaluation des pratiques avec pour tradition une évaluation par la mesure quantitative très objective (Kuper et al., 2007). Pourtant, les professionnels médicaux sont confrontés dans leur pratique professionnelle aux interactions avec d'autres confrères et avec les patients, ils doivent être capables de réfléchir pour prendre des décisions. Or, comment appréhender la recherche sur les relations aux autres, sur la réflexivité, les perceptions des individus et les processus sociaux ? Prenons l'exemple de la vaccination contre le Covid. Il ne suffit pas d'informer les usagers que le vaccin est disponible et qu'il est vivement recommandé. Bon nombre de personnes sont réfractaires. Ce sont bien des recherches qualitatives qui peuvent saisir et analyser les représentations des usagers et ainsi aider à comprendre la résistance. Selon Lingard et Kennedy (2010), il est important de valoriser la compréhension et de cette façon de construire des théories. Par ailleurs, les enseignants-chercheurs en éducation médicale, outre le fait qu'ils ont une affinité pour les études quantitatives, lorsqu'ils réalisent des études qualitatives, n'utilisent pas, la plupart du temps, l'ensemble des méthodologies relatives aux études qualitatives (Pelaccia & Paillé, 2011). Lingard (2007) explique le choix méthodologique des enseignants-chercheurs en éducation médicale vers des approches soit quantitative soit qualitative type réalisation d'entretien semi-dirigé ou focus group, plutôt que le choix d'approches qualitatives type ethnographique ou phénoménologique, par « l'impatience » et la volonté de « rendement élevé » qui caractérisent les enseignants-chercheurs de ce champ disciplinaire. Pourtant, l'approche ethnographique est axée sur l'action, objective, alors que les entretiens reposent sur des perceptions, des représentations, soit des données subjectives (Britten, 2005). En outre, les enseignants-chercheurs en éducation médicale ont une croyance importante dans le fait que seules les études quantitatives ont une valeur scientifique fiable, et ils n'ont recours aux méthodes qualitatives

uniquement dans le cadre d'études descriptives. A tel point que I. Wilson (2010) pense que les enseignants-chercheurs en médecine sont tellement endoctrinés par la médecine fondée sur les preuves et les études randomisées contrôlées, qu'il est impossible de les faire changer d'opinion. Or, il semble important de faire comprendre à l'ensemble des enseignants-chercheurs en éducation médicale que les études qualitatives n'apportent pas qu'une description des catégories thématiques mais qu'elles permettent d'apporter des éléments épistémologiques et heuristiques essentiels (Mukamurera et al., 2006). Dans la recherche en éducation médicale, l'approche hypothético-déductive est très ancrée alors que la démarche inductive peut favoriser l'émergence de nouvelles théories. Ainsi, les enseignants-chercheurs en pédagogie médicale optent pour une analyse mixte : une approche hypothético-déductive en tenant compte tout de même des potentiels thèmes émergents (Kennedy & Lingard, 2006). De plus, les enseignants-chercheurs en pédagogie médicale ont tendance à vouloir un échantillon important y compris dans des recherches qualitatives. Or, Lingard (2007) critique cette façon de procéder car il explique que cela les conduit à n'effectuer qu'une description superficielle des phénomènes étudiés. A vouloir rechercher sans cesse une généralisation des données recueillies et générées, cela restreint les enseignants-chercheurs à mettre en lumière majoritairement des données objectives et des normes et laisse ainsi moins de place à la découverte d'autres données. Pour conclure sur l'évolution de la recherche en éducation médicale, il semble bien que de plus en plus, les enseignants-chercheurs ont recours à des méthodes mixtes pour combiner les données obtenues suite à une observation, à des entretiens et à des données quantitatives (DiCiccio-Bloom & Crabtree, 2006 ; Kennedy & Lingard, 2006). Il semble vain d'opposer quantitatif à qualitatif.

Pour un regard de sociologue, cette opposition est révélatrice d'une lutte de pouvoir [...] Il ne faut pas parler de *recherche* quantitative et qualitative, mais d'*approches* quantitatives et qualitatives et que les deux types d'approches sont complémentaires et même nécessaires si l'on considère que la recherche n'est pas simplement un produit mais un processus qui s'inscrit dans la durée [...] il ne s'agit pas de choisir entre les deux approches, mais de faire de la bonne recherche scientifique [...] il s'agit d'une entreprise « *scientifique* » [...] Le vrai débat est donc bien le débat de la qualité de la recherche [...] Dire que la recherche est un processus signifie qu'elle est et restera toujours une « symphonie inachevée », une quête perpétuelle du développement de la connaissance, une construction et une reconstruction perpétuelle du corps de connaissances. La tentation, bien humaine, du chercheur qui veut à tout prix montrer que la conclusion de sa recherche est une conclusion incontournable n'est pas raisonnable, car c'est nier le principe de la réfutabilité et le fait que toute conclusion peut être contredite ou relativisée par les recherches ultérieures, comme le montre bien l'histoire de la science [...] il n'en reste pas moins que toute recherche qui se veut scientifique doit obéir aux mêmes critères essentiels et incontournables, que la communauté scientifique a construits [...] les trois qualités sont la pertinence, la validité et la fiabilité. (De Ketele & Maroy, 2006, pp. 220-237)

Enfin, nous avons expliqué que l'éducation à la santé se situe au carrefour de plusieurs disciplines telles que les sciences de l'éducation et de la formation, la médecine, l'éthique, la maïeutique pour n'en citer que quelques-unes. Ainsi, les enseignants-chercheurs issus de différentes disciplines peuvent être amenés à travailler sur des projets de recherche trans-champ disciplinaire. Cela permet que chaque chercheur apporte le regard de son champ disciplinaire sur l'objet de recherche et contribue à enrichir la compréhension d'un phénomène complexe.

Pour résumer et montrer notre ancrage épistémologique, nous avons choisi les sciences de l'éducation et de la formation pour réaliser cette thèse puisque nous nous intéressons à une formation universitaire : le doctorat, et qui plus est, nous nous concentrons sur l'engagement en formation doctorale. Les concepts clefs de notre cadre théorique ont été travaillés par les chercheurs en 70^{ème} section.

La synthèse des liens entre sciences maïeutiques et sciences de l'éducation et de la formation

Les sciences maïeutiques ont été reconnues comme une discipline à part entière depuis récemment, avec l'attribution d'une section au CNU en 2019. Dans cette thèse, nous faisons le choix d'évoquer au pluriel les sciences maïeutiques car la maïeutique se situe au carrefour de plusieurs disciplines. Ce n'est pas sans rappeler une autre discipline : les sciences de l'éducation et de la formation. En effet, les sciences de l'éducation et de la formation sont relativement récentes, puisqu'elles sont nées en 1967 et qui plus est, elles sont également pluridisciplinaires. Dans ce chapitre, nous avons évoqué l'épistémologie des sciences de l'éducation et de la formation et nous avons mis en exergue qu'avant leur reconnaissance au niveau académique, la recherche en sciences de l'éducation et de la formation existaient déjà sous différents prismes disciplinaires (Mialaret, 2016). De la même façon, la recherche en sciences maïeutiques existaient avant la création de la section 90 au CNU. En effet, des sages-femmes notamment avaient produit des connaissances en sciences maïeutiques avec le prisme d'autres disciplines telles que par exemple les sciences de l'éducation et de la formation ou bien l'anthropologie.

Si nous avons établi un lien entre sciences maïeutiques et sciences de l'éducation et de la formation, c'est pour plusieurs raisons. Ainsi, l'éducation à la santé et l'éducation thérapeutique relie ces deux disciplines. En effet, les données de la recherche montrent que prescrire un comportement à un patient n'apporte pas toujours des résultats satisfaisants. Parfois, il convient au soignant de mobiliser des compétences d'éducation pour parvenir à faire évoluer le comportement du patient afin que son comportement soit plus sain (Bloy, 2015). Par ailleurs, la pédagogie universitaire médicale constitue également un champ de recherche commun. Effectivement, par exemple, à l'heure actuelle, la Haute autorité de santé préconise que les gestes professionnels ne soient pas pratiqués pour la première fois sur un véritable patient mais qu'ils soient pratiqués d'abord en simulation. Qui plus est, l'éditorial du numéro 23 de la revue « *Pédagogie médicale* » était intitulé : « *La recherche en maïeutique concerne aussi le champ de l'éducation et de la formation !* » (Demeester & Chantry, 2022). De plus, que ce soit en termes de recherches sur l'éducation à la santé ou sur la pédagogie médicale, les méthodologies de recherche en sciences maïeutiques ont intérêt à mobiliser des approches aussi bien quantitatives que qualitatives. Or, en santé, historiquement, les méthodologies de recherche étaient essentiellement quantitatives pour être reconnues en tant que méthodologie scientifique (Pelaccia & Paillé, 2011). En sciences humaines et sociales, les approches qualitatives sont davantage utilisées. Ainsi, rapprocher les sciences maïeutiques des sciences de l'éducation et de la formation permet de partager ces approches. La recherche peut se déployer en

interdisciplinaire. La recherche en éducation à la santé et en pédagogie médicale peut progresser avec des résultats issus de méthodologies de recherche qualitatives, particulièrement quand il est question d'étudier des êtres humains tels que les patients en éducation à la santé et les étudiants ainsi que les enseignants en pédagogie médicale (Kennedy & Lingard, 2006).

Notre thèse s'inscrit en sciences de l'éducation et de la formation puisqu'elle porte des concepts propres aux sciences de l'éducation et de la formation, de pédagogie universitaire, tels que notamment l'engagement en formation et le processus de formation doctorale. Par ailleurs, nous nous destinons à produire des connaissances dans ce domaine

► La synthèse des éléments contextuels

La population que nous étudions dans cette thèse, les SFE, a été présentée de façon à connaître ses particularités. Cela a permis de comprendre les liens possibles avec l'évolution de cette profession et de mieux cerner le contexte de ce phénomène émergent d'engagement en doctorat des SFE. En effet, les sages-femmes appartiennent selon le code de la santé publique aux professions médicales mais ne sont pas toujours reconnues comme telles par la société pour différentes raisons que nous avons présentées dans le chapitre premier. Notamment, elles obtiennent à l'issue de leur formation initiale à ce jour un diplôme de grade master alors que les autres professionnels médicaux suivent un cursus allant jusqu'au troisième cycle universitaire. Ce troisième cycle initie davantage à la recherche et à sa valorisation. Nous pouvons ainsi supposer que certaines sages-femmes et notamment SFE s'engagent en doctorat pour obtenir une reconnaissance de leur statut médical. Nous supposons également qu'elles s'engagent en doctorat pour obtenir une meilleure qualification pour former des étudiants au grade de master et pour les initier à la recherche. Cependant, elles émettent des craintes, notamment celles de la perte de revenus et de « se déconnecter » de la réalité clinique.

Puis, dans le deuxième chapitre, nous avons présenté un élément contextuel qui semble avoir un lien évident avec l'engagement en doctorat des SFE. Il s'agit de l'universitarisation de la formation de sage-femme débutée depuis 2009 en France. Effectivement, le rapprochement de l'université avec les formations professionnalisantes telles que celle de sage-femme semble apporter notamment l'accès au doctorat et ainsi à la recherche pour les étudiants et professionnels issus de ces formations professionnelles. Ainsi, les SFE elles-mêmes ont désormais, depuis 2016, une obligation de détenir un master dans certaines disciplines. L'obtention d'un master dans l'une de ces autres disciplines leur ouvre la possibilité de continuer leurs études en doctorat dans ces autres disciplines. Ainsi, des facteurs contextuels, politiques, poussent les SFE à poursuivre leurs études en thèse. C'est comme si l'injonction d'universitarisation de la formation de sage-femme était une prescription implicite de formation par le doctorat des SFE. D'ailleurs, citons à nouveau Bourdoncle (2007) :

On peut dire qu'il y a universitarisation lorsque les institutions de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettent se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université [...] Les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat. (Bourdoncle, 2007, p. 138)

Ensuite, dans le troisième chapitre, nous avons évoqué la naissance des sciences maïeutiques désormais reconnues en tant que discipline académique avec la création en 2019 d'une section au CNU. Depuis, des sages-femmes ont été qualifiées à cette section et les tous premiers postes

d'enseignants-chercheurs en sciences maïeutiques ont été créés : huit à ce jour. Les sages-femmes françaises sont en retard en termes d'investissement dans la recherche en sciences maïeutiques par rapport à celles qui travaillent dans d'autres pays tels que le Royaume-Uni ou bien l'Australie par exemple. Cet engouement de certaines SFE françaises à s'engager en doctorat se comprend bien dans ce contexte d'expansion de la recherche en sciences maïeutiques en France. Ainsi, la création d'une section 90 au CNU constitue un facteur politique contextuel au phénomène émergent d'engagement en doctorat des SFE en France.

Enfin, dans le quatrième chapitre, nous avons précisé le choix de notre ancrage épistémologique pour cette thèse en sciences de l'éducation et de la formation car les concepts tels que l'engagement en formation, la formation universitaire dans les métiers du lien, le processus de formation doctorale constituent notre corpus théorique.

Nous avons présenté le contexte de développement professionnel des SFE par le doctorat dans lequel se situe cette thèse. Il permet de répondre en partie à notre questionnement et d'apporter les premiers éléments de compréhension du phénomène émergent d'engagement en doctorat des SFE françaises. Pour rappel, notre questionnement initial se résume par ces deux questions :

Pourquoi les sages-femmes enseignantes s'engagent-elles en doctorat ? Comment parviennent-elles à maintenir cet engagement ?

Nous avons présenté la profession de sage-femme et tout particulièrement de SFE. Nous avons mis en lumière le lien entre l'université et les métiers. L'universitarisation des formations professionnalisantes, telles que la formation de sage-femme, ouvre la voie au développement de la recherche scientifique. Pour acquérir des compétences de recherche, le doctorat correspond à la formation qui le permet. Toutefois, cette formation nécessite une motivation initiale et tout au long de la formation car elle dure au minimum trois ans et est de haut niveau. L'étude des éléments contextuels a permis d'ailleurs de situer notre question de recherche en référence aux politiques publiques qui accompagnent les transformations du métier de sage-femme et d'apporter les premiers éléments de réponse à nos questions de recherche provisoires. Parmi les « motivations » plausibles (nous reprendrons ce concept polysémique de motivation ultérieurement) d'engagement en doctorat des SFE, il est possible de retrouver par exemple le souhait de tendre vers une meilleure reconnaissance sociétale du statut médical de la profession en s'inscrivant dans un cursus de formation plus long et davantage similaire aux formations des professions médicales et en publiant dans des revues scientifiques. Peut-être souhaitent-elles également s'apparenter à leur nouvel environnement professionnel, l'université, et à leurs nouveaux pairs, les enseignants-chercheurs, dans le contexte d'universitarisation de la formation de sage-femme. Elles veulent possiblement aussi développer la recherche en sciences maïeutiques, en amenant une reliance des savoirs professionnels et des savoirs disciplinaires, suite à la création récente d'une section au CNU pour les sciences maïeutiques et aux premiers postes créés de maître de conférences en sciences maïeutiques. Ces probables sources motivationnelles peuvent représenter potentiellement des éléments « moteurs » du maintien dans l'engagement en doctorat de la population étudiée. Nous arrivons à ce questionnement : comment se définit le concept d'engagement ? A quoi fait-il référence ?

Dans la deuxième partie de la thèse, nous allons définir dans un premier temps le concept d'engagement, les sources motivationnelles de l'engagement en formation et les théories liées au maintien de l'engagement en formation. Puis, dans un second temps, nous nous concentrerons sur certains facteurs qui sont importants à prendre en considération, car pouvant avoir une influence sur l'engagement en formation : les concepts de trajectoires liées et de

parcours de vie, mais aussi de genre et de *care*. Ensuite, nous évoquerons dans un troisième temps le processus particulier de formation doctorale et les facteurs qui peuvent influencer l'engagement en études doctorales.

L'approfondissement de l'ensemble des concepts nous permettra de préciser nos questions de recherche initiales, présentées dans la figure n°1, et les hypothèses. Cela nous conduira alors à la troisième partie de notre thèse.

PARTIE 2. Le cadre théorique et conceptuel, la méthodologie de la recherche

Après avoir exploré le contexte du phénomène émergent d'engagement en doctorat des SFE, nous allons dans cette deuxième partie de thèse approfondir les concepts clés de nos questions initiales en appui sur la littérature scientifique, à savoir : pourquoi les SFE s'engagent en doctorat et comment parviennent-elles à rester engagées durant les études doctorales ? Dans cette thèse, qui s'inscrit en sciences de l'éducation et de la formation, notre principal objet de recherche est l'engagement en formation doctorale d'adultes en reprises d'études et plus particulièrement de femmes, devant concilier leurs études doctorales avec leur vie de famille et leur activité professionnelle. Dans le chapitre 5, il conviendra tout d'abord d'explorer le concept d'engagement et tout particulièrement, d'engagement en formation. Il sera nécessaire également d'étudier la littérature quant aux sources possibles de l'engagement en formation, ce que nous ferons dans le sixième chapitre. Puis, dans le septième chapitre, nous évoquerons les facteurs qui peuvent influencer le maintien de l'engagement en formation. Ensuite, nous nous concentrerons dans le chapitre 8 sur les trajectoires de vie liées. Selon Sapin et al. (2014), un parcours de vie comprend plusieurs trajectoires de vie qui sont liées les unes aux autres. Nous montrerons l'importance de les prendre en considération car elles peuvent être en interaction avec les études doctorales. Sur le même principe, nous mettrons en exergue ce que nous apporte la littérature sur le genre et de *care* dans le chapitre 9 car nous nous intéressons dans cette thèse majoritairement à des femmes et à des personnes qui ont le souci des autres. Enfin, nous présenterons dans le dixième chapitre la formation doctorale, son évolution, le processus d'apprentissage qui lui est propre et les facteurs qui peuvent avoir une influence sur l'engagement dans cette formation.

Grâce à tous ces éléments que nous apporterons dans cette deuxième partie de thèse, nous serons capable de pouvoir affiner nos questions de recherche et nos hypothèses dans la troisième partie.

Chapitre 5. Le concept d'engagement

Puisque cette thèse porte sur l'engagement des SFE en doctorat, nous souhaitons dans un premier temps définir le concept d'engagement. Selon les auteurs, différentes définitions existent (De Ketele, 2013b). Nous allons présenter deux définitions de l'engagement qui nous serviront de référence dans cette thèse. Ensuite, nous décrirons les indicateurs de l'engagement. Il nous semble également nécessaire de mettre en lumière les différences entre engagement et motivation pour ne pas les confondre même si des liens entre ces deux concepts existent. Enfin, nous confronterons le concept d'engagement avec la formation, puis avec l'univers professionnel. Nous pourrions ensuite apporter une synthèse sur ce concept et affiner nos questions de recherche.

5.1. La définition

Après avoir exploré la littérature internationale sur le concept d'engagement, les deux définitions de l'engagement qui nous servent de référence dans cette thèse et qui se complètent sont celles présentées par Kaddouri (2011) et De Ketele (2013a). Ce choix s'explique par le fait que Kaddouri parvient à dégager les sens différents et néanmoins liés propres à ce concept et De Ketele ajoute une précision qui a une grande importance pour définir en profondeur l'engagement.

Kaddouri (2011) attribue trois sens au terme « engagement ». Nous allons les décrire.

Un premier sens de l'engagement correspond à l'amorçage d'un acte ou d'un ensemble d'actes. Dans ce cas, s'engager signifie commencer, initier quelque chose de nouveau sans forcément avoir l'intention de poursuivre. Kaddouri (2011) écrit « Dans certains cas, la décision d'entrée en formation relève de ce type d'engagement. Le candidat s'y inscrit sans intention explicite de poursuite d'un objectif particulier. Il s'y rend pour s'essayer avant de décider de s'y investir » (p. 74). L'engagement se construit progressivement au cours de la formation, en fonction des situations rencontrées, qui vont ainsi stimuler ou non le désir de poursuivre la formation.

Une deuxième acception renvoie à la notion de valeur. Par exemple, d'un point de vue politique, la personne s'engage librement avec une volonté de défendre une cause ou une valeur qui lui tient à cœur.

Le troisième sens de l'engagement selon Kaddouri renvoie à la notion de contrainte. En effet, l'engagement, initialement volontaire, devient ensuite une contrainte. La personne engagée

promet en quelque sorte de réaliser un acte ou un ensemble d'actes à d'autres personnes.

D'ailleurs, le terme engagement contient le mot « gage ». Kaddouri explique que l'engagement :

désigne l'état d'une personne prise dans une situation d'où il lui est impossible de s'extraire sans perdre de sa position, de son statut et de ses ressources mobilisées. L'état d'irréversibilité est atteint car la personne est entrée dans la situation plus avant qu'il ne faudrait, et s'en sortir risque d'être coûteux tant au niveau subjectif qu'objectif. (Kaddouri, 2011, p. 73)

Kaddouri indique que les trois sens d'engagement peuvent se retrouver chez une même personne.

De Ketele (2013a, 2013b) ajoute des précisions issues de la littérature anglo-saxonne pour définir le concept d'engagement. Ainsi, le terme « engagement » utilisé dans la langue française se traduit par différents termes par les Anglo-Saxons selon le sens attribué. En effet :

Quand il s'agit de la profession ou du monde du travail, les travaux anglo-saxons utilisent quasi unanimement un seul terme, celui de *commitment*, pour désigner ce que les francophones dénomment engagement ou implication ou encore investissement. En anglais, il existe cependant d'autres termes comme *investment*, *involvement*, *implication* et même *engagement*. Les trois termes anglais *investment*, *involvement* et *implication* ont en commun de désigner dans leur sens premier l'idée d'enveloppement : on investit (*to invest*) une place forte (militairement ou financièrement parlant) ; on implique (*to involve*) quelqu'un dans une action bonne ou mauvaise comme une araignée qui attire un insecte dans sa toile et l'y enrôle (d'où le sens de l'adjectif *involved* qui est traduit par compliqué) ; on met en cause ou compromet (*to implicate*) quelqu'un dans une affaire. Le verbe *to engage* désigne en anglais comme en français « mettre en gage », « offrir une garantie » et, dans un sens second, « embaucher une personne ». Dans le sens étymologique, *to commit* signifie commettre (mettre avec), confier ou apporter quelque chose (une obole ou une contribution : *mitte* en anglais) ; on retrouve donc l'idée de mettre en gage et d'offrir une garantie en rapport avec une promesse. Parler d'engagement professionnel ou d'engagement dans le travail, c'est donc mettre en gage quelque chose de soi-même pour obtenir en échange un bien matériel (comme un salaire) ou immatériel (comme différentes formes de reconnaissance) ; cela suppose de celui qui met en gage et de celui qui le reçoit des responsabilités et des obligations. (De Ketele, 2013a, pp. 102-103, 2013b, p. 9)

Quelques auteurs anglo-saxons évoquent également la notion d'engagement organisationnel :

Dans leur modèle, J. Meyer et Allen (1991) définissent l'engagement comme une force qui lie une personne à une cible et privilégie la cible organisationnelle. Ce modèle d'engagement organisationnel repose sur l'articulation des trois composantes suivantes : l'engagement continu, l'engagement affectif et l'engagement normatif.

L'engagement continu est fondé sur le calcul des coûts perçus que devrait supporter le salarié s'il décidait de quitter définitivement son organisation. On y retrouve l'idée de Becker (1960), selon laquelle l'engagement n'apparaît qu'à partir du moment où le salarié éprouve le sentiment d'avoir effectué divers investissements dans son entreprise, qui seraient perdus s'il en partait [...] On retiendra le terme d'engagement calculé, qui nous semble plus évocateur que celui d'engagement continu.

L'engagement affectif renvoie à l'idée, développée par Buchanan (1974), que l'attachement à l'organisation où l'on est employé se manifeste par le désir d'en partager les objectifs et les valeurs, au détriment de considérations ou d'intérêts plus personnels [...]

L'engagement normatif est plus récent. Introduit par Allen et J. Meyer (1990) [...] il renvoie à l'idée [...] que le salarié se sent obligé de développer des conduites loyales envers son organisation, en adhérant notamment à ses normes [...] Nombre de chercheurs estiment qu'il ne distingue guère de l'engagement affectif. (Paillé, 2005, pp. 713-714)

Quant au terme « investissement », il renvoie au domaine économique bien souvent, par exemple lorsqu'une personne ou une entreprise dépense une certaine somme d'argent dans l'espoir de la faire fructifier et d'obtenir ainsi une plus-value ou bien d'obtenir un autre type de gain, non financier. « La pratique de l'investissement [...] met en relation deux processus à des fins de synchronisation qui correspondent respectivement à l'avance d'une somme monétaire et à une projection dans l'horizon temporel » (Massé, 2021, p. 88). Le terme « investissement » en formation en France est davantage utilisé par les employeurs ou les politiques que par les usagers. Il s'agit pour les employeurs et les politiques d'investir financièrement dans l'offre de formation proposée aux usagers afin de renforcer notamment leur employabilité et leur rentabilité sur le long terme (Fack & Huillery, 2021). Tilman et Grootaers (1994) expliquent que l'apprentissage permet à une personne de passer d'une façon de faire ancienne, jugée insatisfaisante à de nouvelles compétences plus appropriées aux nouvelles situations qu'elle souhaite maîtriser. Ils précisent que l'apprentissage est un investissement et qu'une personne n'apprend que si elle estime que son apprentissage sera rentable, c'est-à-dire qu'il lui apportera plus que le coût qu'elle devra payer pour y parvenir.

Pour revenir sur l'engagement, d'un point de vue psychologique, il consiste « en une orientation organismique totale de la personne, impliquant non seulement son esprit conscient mais encore tout son organisme » (C. R. Rogers, 1972, p. 273).

Que ce soit au sens politique ou psychologique, l'engagement a plutôt une connotation positive. Qui plus est, les représentations sociales du concept d'engagement en général sont plutôt valorisantes. En effet, l'engagement renvoie à l'adhésion de l'individu dans une action qu'il souhaite mener et qu'il réalise jusqu'au bout. Dans quelques cas, l'engagement peut être au contraire perçu comme une contrainte à laquelle il est impossible de déroger, dont la personne n'avait pas parfois conscience à ses débuts. En effet, lorsque le projet dans lequel l'individu envisage de s'engager est encore à l'état d'ébauche, il n'est perçu qu'à partir de l'imaginaire de l'individu. En revanche, lorsque l'individu a débuté et vécu un tant soit peu son engagement, il peut avoir des représentations qui évoluent et deviennent parfois bien différentes, grâce à l'expérience vécue.

Pour apporter plus de précisions au concept d'engagement, Jorro et De Ketele (2013) le distinguent de celui de motivation. Nous allons donc présenter le rapport entre l'engagement et la motivation.

5.2. Le rapport entre engagement et motivation

Nous souhaitons préciser que selon certains auteurs, les définitions de la motivation diffèrent.

Ainsi, Fenouillet (2012) décrit 101 théories motivationnelles. Il explique que :

comprendre la motivation, c'est mettre le doigt sur une cause qui dépasse une simple vision mécaniste du comportement humain car c'est aussi comprendre pourquoi l'individu « veut » ou non faire des efforts et persister dans ses actions (nous parlerons dans ce cas de volition). (Fenouillet, 2012, p. 1)

Par exemple la motivation renvoie à l'instinct, au besoin, au but, à l'intérêt, à la curiosité, aux émotions, à la valeur, à la dissonance, à la volonté, à l'agentivité, au désir, à l'envie. Fenouillet précise néanmoins que quand bien même la motivation « a pour ambition d'expliquer la cause du comportement [...] cette dernière ne donne pas nécessairement lieu aux conséquences qui devraient lui être associées » (Fenouillet, 2012, p. 2). Pourtant Fenouillet (2012) donne la définition théorique suivante : « la motivation suppose non seulement qu'il y ait un motif au comportement de l'individu mais aussi que ce dernier soit en mesure d'anticiper les effets de ce comportement s'il se décide à agir » (p. 14). En ce qui concerne la volition, l'auteur la définit ainsi : « la volition est une forme de motivation qui explique pourquoi un individu maintient dans la durée son action pour atteindre un ou plusieurs objectifs » (Fenouillet, 2012, p. 12).

Selon Jorro et De Ketele (2013), « la motivation renvoie à la perception de la personne ; elle constitue donc une énergie potentielle susceptible de se convertir ou non en comportements (engagement) » (p. 168).

Nous souhaitons présenter tout spécifiquement la motivation d'apprentissage. En effet, comme nous l'avons précisé précédemment, l'engagement est lié à la motivation. Dubet (1994) décrit l'influence du projet de l'étudiant au travers de son engagement en formation. Plus l'étudiant est motivé et s'engage par vocation dans sa formation, plus la probabilité qu'il réussisse ses études est forte.

La motivation d'apprentissage peut se définir à travers différents critères tels que :

- les sources de motivation (valorisation de la formation envisagée et de ses débouchés, projection personnelle, image positive de la formation) : Bourgeois (1998) précise que certains événements biographiques ou certaines périodes de vie sont davantage propices à l'engagement en formation ;

- les manifestations et les conditions de l'engagement en formation : l'engagement cognitif, selon Barbeau (1994), se caractérise par la qualité et le degré d'effort mental déployé pour accomplir ses activités de formation. Un étudiant motivé juge utile et intéressante sa formation, il se sent capable de faire les activités demandées et a l'impression d'avoir le contrôle du déroulé de sa formation (Viau, 2009) ;

- les facteurs de persévérance (sentiment d'efficacité personnelle, capacités de planification et d'organisation, capacité de travail en autonomie, capacité de demander de l'aide, encouragement de l'environnement personnel) ou au contraire de désengagement. La persévérance est définie par Roussel (2000) comme une attitude « qui se manifeste par la continuité dans le temps des caractéristiques de direction et d'intensité de la motivation » (p. 5).

Par ailleurs, selon la théorie de la motivation, de l'opportunité et de la capacité, le passage de l'intention à la réalisation d'une activité dépend de la motivation, qui elle-même est dépendante des opportunités et des aptitudes de l'individu (Zwick, 2019). Ion (1997) explique que d'un individu à l'autre, les caractéristiques personnelles sont différentes et le contexte environnemental également ce qui revient à dire que les opportunités d'un individu à l'autre sont différentes.

Dans cette thèse, nous nous positionnons derrière la définition de la motivation et de l'engagement fournie par Jorro et De Ketele et présentée dans ce chapitre, à savoir l'engagement va au-delà de la motivation, la motivation correspondant aux intentions de réaliser un acte alors que l'engagement transforme l'intention en comportement. Cependant, Kaddouri (2011) insiste sur l'importance d'être motivé pour s'engager en formation. « Un engagement sans motivation est éphémère » (Kaddouri, 2011, p. 76). La motivation semble ainsi motrice et source de stimulation de l'engagement en formation. Autrement dit, la motivation semble entretenir l'engagement dans la durée.

5.3. Les indicateurs de l'engagement

Pintrich, grâce aux nombreux travaux de recherche effectués avec des confrères (Pintrich, 2004 ; Pintrich & de Groot, 1990 ; Pintrich & Schrauben, 1992 ; Pintrich & Schunk, 1996), est parvenu à décrire des indicateurs permettant d'identifier l'engagement en formation. Il a également conçu un questionnaire, le Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich et al., 1993 et annexe IV), pour mesurer cet engagement. D'autres chercheurs (Fredricks et al., 2004) proposent des échelles de mesure de l'engagement prenant également en considération les dimensions comportementale, cognitive et émotionnelle de l'apprenant.

Les premiers indicateurs d'un engagement sont comportementaux, tels que le choix de la formation, la persévérance, la façon de gérer ses efforts et savoir demander l'aide nécessaire.

De plus, des indicateurs d'ordre cognitif semblent refléter l'engagement de l'apprenant dans sa formation. Ainsi, l'apprenant s'auto-fixant des objectifs à atteindre régulièrement pour progresser, s'autoévaluant et adoptant une posture réflexive sur l'avancée de son travail d'apprentissage montre des signes d'engagement.

La troisième catégorie d'indicateurs de l'engagement concerne les émotions. En effet, l'apprenant possédant des émotions à connotation positive, fier et enthousiaste vis-à-vis de la formation entreprise, semble être plus engagé dans sa formation qu'un étudiant déçu, attristé ou honteux de sa formation.

De manière globale, plus un apprenant présente des indicateurs d'engagement, plus il a de chance de réussir et d'aller jusqu'au bout de sa formation (Pintrich et al., 1993).

5.4. Les six formes d'engagement en formation

Kaddouri (2011) décrit six formes d'engagement en formation, soit six types de rapport à la formation :

- le rapport de « non place » : dans ce cas, la formation est choisie puisque demandée par la hiérarchie, mais elle n'est pas considérée comme utile pour le sujet lui-même hormis le fait que cela montre sa loyauté et sa disponibilité pour l'entreprise ;
- le rapport d'engagement : l'individu choisit de se former pour se développer personnellement. Les personnes « ont clairement identifié la formation comme moyen irremplaçable pour la concrétisation de leur projet d'identité » (Kaddouri, 2011, p. 79) ;
- le rapport de désengagement : suite à des tensions identitaires, l'individu abandonne la formation qu'il a commencée. Kaddouri explique que l'individu peut se trouver en difficulté pour gérer de front son activité de formation avec son activité professionnelle, notamment lorsque de nouvelles missions professionnelles nécessitent un investissement plus important. A tel point qu'il se trouve confronté à devoir se désengager de sa formation pour ne pas être marginalisé par son milieu professionnel. Il écrit : « L'incompatibilité entre le projet de soi à l'œuvre en formation et l'identité professionnelle actuelle peuvent être vécues comme douloureuses » (Kaddouri, 2011, p. 80).
- le rapport de contingence : cela concerne plutôt les demandeurs d'emploi qui s'inscrivent en formation pour pouvoir accéder à un emploi ;

- le rapport d'hostilité : la personne vit la formation comme un « obstacle à contourner », une « source de perturbations à éviter » (Kaddouri, 2011, pp. 81-82). Dans ce cas, la personne ne souhaite pas s'engager en formation car elle ne correspond pas à son projet personnel d'épanouissement professionnel ;
- le rapport à construire : la personne s'engage en formation avec l'intuition que celle-ci peut lui être utile, mais sans savoir réellement ce qu'elle pourra lui apporter. Elle va découvrir progressivement durant son cursus de formation le projet qu'elle va pouvoir développer.

Concernant l'engagement professionnel, certains individus s'engagent personnellement en privilégiant les actions qu'ils préfèrent, avec leurs propres intérêts. D'autres, au contraire, s'engagent dans un travail collaboratif qu'ils affectionnent. De plus, certaines personnes sont plutôt dans la mobilisation de technicité alors que d'autres ont une appétence pour le travail réflexif. L'individu engagé professionnellement, idéal se situerait au carrefour de ces différents profils (De Ketele, 2013b).

5.5. Les facteurs ayant une influence sur l'engagement en formation

Kaddouri (2011) s'intéresse à l'engagement en formation. Il explique que former comprend une intention éducative. Se former avec la forme pronominale signifie que la personne décide elle-même de se former avec une intention de développement personnel. L'entrée en formation dans l'enseignement supérieur permet d'affirmer ses goûts et de construire son avenir personnel et professionnel.

Bourgeois (2013) définit le concept d'engagement comme l'implication des élèves dans l'apprentissage scolaire et l'entrée en formation des adultes. Qui plus est, comme présenté précédemment, selon Jorro et De Ketele (2013), il convient de bien distinguer l'engagement de la motivation. En effet, dans un premier temps, naît la motivation, correspondant à la perception que l'individu possède sur son potentiel d'action. L'engagement va plus loin, puisque, dans ce processus, l'individu se met en action, s'implique et fait preuve d'investissement de lui-même ou dans le travail à mener et ainsi de persévérance. Il garantit l'action visée. Cela vient compléter de façon très claire la définition sur l'engagement. Par ailleurs, au cours et à l'issue de cet engagement, l'apprenant se transforme et dévoile une professionnalité émergente. Selon Wittorski (2007), la « professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel » (p. 91). Ainsi, la motivation reste de l'ordre des perceptions alors que l'engagement relève de l'action. L'auteur insiste bien sur l'importance de la mise en place de ses actes tout au long de la durée de la formation pour favoriser l'engagement sur le long terme.

« La seule prise de décision d'entrer en formation et la simple participation présentielle dans ses lieux sont nécessaires mais non suffisantes pour caractériser une conduite d'engagement » (Kaddouri, 2011, p. 75). Kaddouri précise que la motivation est essentielle pour maintenir un engagement.

Lu (2019) a soutenu une thèse intitulée « *Etude de la motivation ou engagement cognitif de l'étudiant vietnamien dans les activités de formation : le cas de l'Université de Can Tho (Vietnam)* ». Il s'est interrogé sur les causes de la baisse de motivation au fil du temps de l'apprentissage et de l'augmentation du non-engagement. Suite à une étude qualitative, il montre que différents facteurs influencent le découragement des étudiants : des facteurs sociaux et des facteurs pédagogiques. Il semble néanmoins que les facteurs sociaux aient une influence plus conséquente que les facteurs pédagogiques. Ces données semblent importantes à prendre en considération pour la population que nous étudions dans cette thèse puisque les SFE doctorantes sont en reprise d'études. Elles ont déjà une activité professionnelle et une vie personnelle développée. Les facteurs sociaux sont donc primordiaux à prendre en compte car d'après Lu, ils peuvent avoir une influence sur le maintien de l'engagement dans la durée. Or, la population qui nous intéresse dans cette thèse ne choisit pas une formation courte mais une formation d'une durée minimale de trois ans : le doctorat. Les salariés conservant leur activité professionnelle durant les études doctorales peuvent prétendre à des années dérogatoires de façon à ce que le doctorat ait une durée maximale de 6 ans (Arrêté du 25 mai 2016).

Par ailleurs, d'autres éléments influencent l'engagement des apprenants. Cela renvoie aux indicateurs de l'engagement décrits par Pintrich et al. (1993). Tout d'abord, la valeur et le sens que l'apprenant attribue à la formation jouent un rôle. Vroom (1967) et Atkinson (1964) décrivent l'importance de ces perceptions de l'apprenant. Si ce dernier estime que la formation est utile, importante, renforce l'estime de soi et semble apporter plus qu'elle ne coûte, alors l'apprenant a plus de chance d'être performant dans son apprentissage. De plus, le sentiment d'auto-efficacité personnelle, ce qui signifie la perception de l'individu à se sentir capable de réussir l'épreuve, la représentation de la difficulté du travail à fournir et la perception de l'accompagnement par un environnement aidant ont une influence sur la performance potentielle de l'apprenant. Finalement, toutes ces études montrent que plus l'apprenant est rassuré sur de bonnes conditions de réalisation de son apprentissage, plus il est serein et en capacité de réussir et d'aboutir son apprentissage.

Bourgeois (2006) évoque les tensions identitaires et la dynamique identitaire en tant que sources d'engagement en formation. A l'université, l'engagement se caractérise par une capacité à être autonome dans son apprentissage, en donnant un sens à sa formation (Paivandi, 2015).

Cependant, Bourgeois (2013) précise que l'individu n'est pas le seul responsable de son engagement. De nombreux facteurs ont une influence sur le degré d'engagement, à savoir l'univers professionnel et contextuel aux niveaux micro, méso et macro. Des facteurs peuvent être identifiables objectivement alors que d'autres sont implicites et sont des produits de la manipulation de la société (Joule & Beauvois, 2014).

5.6. Les liens entre engagement en formation et engagement professionnel

Par ailleurs, précisons que l'engagement en formation peut être associé à un engagement professionnel. Ce lien est important à explorer dans notre thèse car la population étudiée est salariée. Pour information, une échelle de mesure de l'engagement au travail existe (Schaufeli et al., 2006). Celle-ci prend en considération la vigueur, le dévouement, l'absorption et l'efficacité professionnelle.

Pour différentes raisons, un individu souhaite s'impliquer dans une formation et l'investir. Dweck (1986) et Ames (1992) évoquent les buts d'apprentissage. Ils démontrent que l'individu, grâce à l'apprentissage, augmente ses compétences professionnelles et renforce sa performance professionnelle par rapport aux autres. L'individu vise une meilleure appréciation par autrui de lui-même. Filisetti et al. (2006) font le rapprochement entre les buts visés par l'apprenant et les besoins fondamentaux de l'être humain tels que les besoins de compétence, d'autonomie et de lien avec autrui.

Jorro et De Ketele (2013) font l'articulation entre engagement professionnel et défi professionnel. Les auteurs expliquent « qu'il est rare qu'un acteur s'invertisse pour « une seule bonne raison », l'intentionnalité des acteurs apparaît composite [...] Ces défis donnent du sens à l'activité professionnelle » (Jorro & De Ketele, 2013, p. 166). Ainsi, le développement professionnel est un défi professionnel. Ils ajoutent que cet engagement professionnel nécessite que l'individu accepte de vivre des transformations. La quête d'une reconnaissance professionnelle semble tenir une place prépondérante dans l'impulsion d'un engagement professionnel. La reconnaissance peut être recherchée aussi bien auprès des acteurs auprès de qui le professionnel intervient, mais aussi auprès de ses supérieurs et de ses pairs.

Mias et Bataille (2013) insistent sur le lien entre l'engagement professionnel et les représentations professionnelles. Selon ces auteurs, ces deux concepts sont interdépendants et inséparables. Lac et al. (2010) considèrent la professionnalisation comme la construction de représentations professionnelles spécifiques d'un groupe professionnel. « La professionnalisation, pourrait être lue comme le processus permettant la construction par les acteurs, de connaissances, de savoirs professionnellement reconnus et opérants » (Lac et al., 2010, p. 137). Des savoirs communs aux représentations sociales se transforment en

représentations professionnelles. Les identités professionnelles sont fondées à partir de ces représentations créées grâce aux interactions professionnelles et durant l'action. Face à la réalité du terrain, les personnes s'adaptent et développent des compétences, adoptent une réflexivité sur leur posture professionnelle et s'interrogent sur leur idéal professionnel. C'est ainsi que progressivement les représentations professionnelles se (trans)forment. Cela peut déboucher sur l'engagement professionnel et en formation. Dans ce cas, l'individu s'implique plus qu'il ne s'engage dans le sens où il s'agit de l'individu lui-même qui décide de s'inscrire dans une dynamique professionnelle et/ou de formation. L'implication, selon Mias et Bataille (2013), se distingue de l'engagement. L'implication correspond à une décision, un acte personnel. En revanche, l'engagement est « extorqué dans un processus de soumission librement consentie » (Mias & Bataille, 2013, p. 160) selon les travaux de Joule et Beauvois (2014). Par ailleurs, les auteurs précisent que l'implication relève des dimensions affectives et cognitives alors que l'engagement se définit par des actes.

Après avoir défini les dimensions du concept d'engagement en formation, nous souhaitons présenter plus particulièrement les sources à l'origine d'un engagement en formation.

La synthèse autour du concept d'engagement

Nous retenons de toutes les sources scientifiques que nous avons énoncées dans ce chapitre que l'engagement renvoie à cinq acceptions phares :

l'amorçage d'un acte ou d'un ensemble d'actes (Kaddouri, 2011) ;

la valeur d'une action qui compte beaucoup (Kaddouri, 2011) ;

la contrainte, le gage vis-à-vis des autres (Kaddouri, 2011) ;

la transformation des intentions en actes (Jorro & De Ketele, 2013) ;

la persévérance (Pintrich et al., 1993).

Pintrich et al (1993) ont élaboré une liste d'indicateurs permettant d'évaluer l'engagement d'une personne en formation. Nous les présentons dans le schéma ci-dessous.

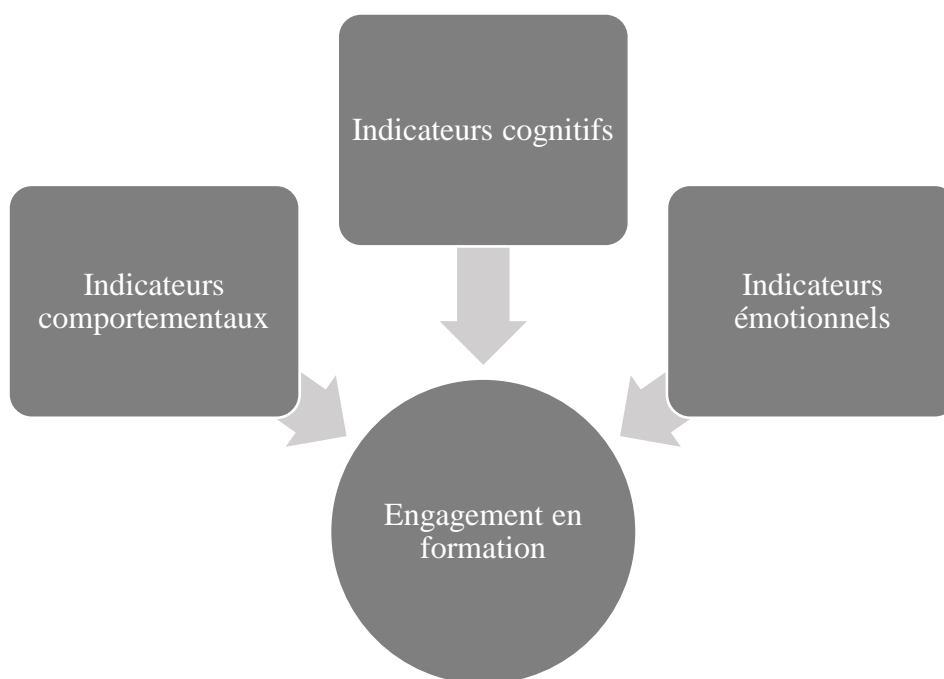


Figure 7 : Les indicateurs de l'engagement en formation selon Pintrich et al., 1993

Enfin, nous précisons que nous distinguons bien la motivation de l'engagement et nous traitons bien d'engagement dans cette thèse sous forme de processus et non de motivation uniquement. En effet, nous nous positionnons dans cette thèse en prenant comme référence la définition de Jorro et De Ketele (2013), à savoir dans un premier temps naît la motivation, puis dès lors que l'individu se met en action de par son comportement, celui-ci devient engagé. D'ailleurs, nous avons précisé que la motivation peut être réduite au cours de l'engagement si la réalité de l'expérience vécue diffère des représentations que l'individu se faisait de l'acte ou l'ensemble

d'actes dans lequel il s'est engagé. C'est alors la notion de gage et de contrainte qui peut prendre le relai dans ce type de situation.

Kaddouri (2011) précise qu'en fonction des sources motivationnelles de l'engagement en formation d'une personne, différents rapports à la formation et donc différents types d'engagement en formation existent.

En outre, des facteurs intrinsèques et extrinsèques ayant une influence sur l'engagement en formation d'un individu ont été mis en exergue dans la littérature tels que notamment le sens accordé à la formation ou bien la perception d'un environnement aidant. Nous avons présenté en première partie de thèse les éléments contextuels politiques qui peuvent influencer le sens accordé au doctorat pour les SFE.

Puisque les sources motivationnelles semblent avoir une influence sur l'engagement en formation, nous allons dans le chapitre suivant nous concentrer sur ce qui peut être à l'origine de l'engagement en formation d'un individu.

Chapitre 6. Les sources de l'engagement en formation

L'engagement ne correspond pas à une action à un moment donné, mais à un processus puisque cela débute au moment où naît la motivation pour l'action et se termine par l'aboutissement de l'action entreprise. Il semble donc intéressant de traiter de la projection de cette action. S'engager, mais pour quels motifs et avec quelles finalités ? Cela renvoie à évoquer les sources de l'engagement.

Dans cette thèse, nous nous intéressons notamment à la question suivante : qu'est-ce qui motive une SFE à s'inscrire en doctorat et à rester engagée dans les études doctorales ?

Par ailleurs, nous souhaitons comprendre le sens de l'engagement en doctorat des SFE. La notion de sens correspond d'une part, à la signification et d'autre part à la direction et en outre aux sensations subjectives (Pineau, 1999). Le sens renvoie au projet, aux attentes et aux aspirations.

Les sources motivationnelles pour s'inscrire en formation doctorale ont une influence sur l'engagement en formation, et plus précisément concernant la persévérance en formation et le vécu de la formation. Kaddouri (2011) écrit pour décrire la formation qu'elle n'est « qu'un instrument au service d'un projet qui la dépasse » (p. 83).

Nous allons présenter les différentes sources d'engagement en formation d'ordre général recensées dans la littérature scientifique. Puis, dans l'étude empirique, nous apporterons des données du terrain concernant de manière spécifique les SFE et leur engagement en études doctorales.

L'adulte en reprise d'études peut faire ce choix pour plusieurs raisons. Nous présentons, dans un premier temps, les motivations en provenance de l'apprenant lui-même, puis nous évoquerons les sources d'engagement en formation qui sont prescrites plus ou moins de façon explicite.

6.1. Le désir d'apprendre, de se développer personnellement intellectuellement

Bourgeois (2018), dans son ouvrage « *Le désir d'apprendre* », explique que l'apprenant adulte qui débute une formation s'y engage en premier lieu pour se sentir vivant grâce à cette formation, puis par intérêt pour l'apprentissage visé. Qui plus est, Paivandi (2015) explique que ce qui est particulier chez les adultes en reprise d'études, c'est le désir et le plaisir d'apprendre. Mais à quoi renvoie le terme « apprendre » ?

Selon Charlot (1997), apprendre correspond au processus intellectuel permettant de s'approprier un savoir que l'apprenant n'a pas encore. Charlot attire l'attention sur un autre

concept : le rapport au savoir. Ainsi, il explique que pour qu'un individu s'engage en formation, il doit pouvoir attribuer un sens à sa formation. Il s'agit de s'engager avec une intention. De plus, lorsqu'un sujet éprouve du plaisir grâce au savoir qu'il acquiert au cours de sa formation, il a plus de chance de rester engagé dans celle-ci. Qui plus est, Charlot (1997) explique qu'un étudiant s'engageant en formation universitaire va devoir développer son rapport au savoir et notamment ses représentations du savoir, sa curiosité intellectuelle. La mobilisation de cette curiosité intellectuelle peut permettre d'initier ou de renforcer le désir de savoir. Ainsi, nous nous interrogeons : les SFE doctorantes ont-elles pris goût au savoir, notamment académique, lors de la réalisation de leur master qui leur est prescrit pour exercer en école de sages-femmes ?

Des chercheurs suédois (Säljö, 1979 ; Marton et al., 1993) s'intéressent aux conceptions de l'apprentissage des étudiants. En fonction de leurs conceptions, les modalités d'apprentissage diffèrent. Ainsi, les étudiants ayant une conception d'un apprentissage comme l'augmentation du savoir, la mémorisation et l'application des méthodes d'apprentissages en pratique, sont plutôt sur un style d'apprentissage passif visant la reproduction. En revanche, les étudiants percevant l'apprentissage comme permettant de comprendre, de prendre du recul, de développer son esprit critique, voire même de se transformer et de changer sa position socialement, sont des apprenants utilisant des méthodes d'apprentissage actives avec pour objectif la recherche de sens. Ces derniers deviennent alors acteurs de leur formation. Par ailleurs, Entwistle et Ramsden (1983) précisent la notion d'approche d'apprentissage. Certains apprenants apprennent dans une approche stratégique, en visant des résultats, et donc en s'intéressant aux exigences attendues lors des examens et en cherchant à être appréciés des enseignants. D'autres ont une approche en profondeur et sont davantage intéressés par le contenu des cours tout en posant un regard critique. Ainsi, Paivandi (2015) décrit quatre catégories de perspectives d'apprentissage, autrement dit :

des relations à l'apprendre chez les étudiants en rapport avec le contexte universitaire [...] La perspective compréhensive [...] répond aux traits attendus dans les exigences académiques : elle fait référence à un étudiant qui privilégie la compréhension et le sens en tentant de s'approprier un savoir d'une manière personnalisée. L'étudiant se montre curieux, intéressé par le sujet de ses études universitaires, et le plaisir de l'apprentissage est un critère d'appréciation [...] La perspective de performance [...] reflète une position intermédiaire entre les perspectives compréhensive et minimaliste. Les étudiants de ce groupe pensent à bien réussir leurs études, à apprendre des choses en rapport avec le métier envisagé et à obtenir leur diplôme avec une bonne mention. Ces éléments représentent une position stratégique de l'étudiant fondée sur une bonne organisation des études et l'assimilation des sommes cognitives exigées. (Paivandi, 2015, pp. 53, 55)

Dans une troisième perspective d'apprentissage, la perspective minimaliste :

l'apprenant [...] se contente consciemment d'un minimum indispensable pour valider ses cours en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions pédagogiques. Pour ce

groupe, les attentes vis-à-vis de l'université sont souvent faibles, les étudiants qui le composent visant avant tout un diplôme qui leur facilite l'accès à un niveau d'études plus élevé, au marché du travail, à une fonction ou aux concours. Les étudiants ne manifestent pas un intérêt débordant pour leurs études et se préoccupent moins de ce qu'ils apprennent que de l'utilité qu'ils en attendent. (Paivandi, 2015, pp. 56-57)

La dernière perspective est celle de désimplification :

Cette attitude traduit l'état d'étudiants en voie de marginalisation, se sentant exclus ou s'excluant eux-mêmes [...] On observe souvent une corrélation entre cette perspective et le type d'orientation (orientation subie, inscription par défaut, erreur d'appréciation, incertitude) ou l'absence de projet. Le manque de goût pour le savoir dispensé par la formation choisie est une donnée constante dans les propos des étudiants de ce groupe. Ces étudiants ne parviennent pas à planifier leur apprentissage car ils vivent une instabilité et des incertitudes par rapport à leurs études. Leur passivité et leur manque de mobilisation viennent parfois du contraste entre les idées qu'ils se faisaient de la filière où ils se sont inscrits et la réalité vécue. Certains sont déçus ou surpris du contenu ou de l'organisation pédagogique de leurs études. (Paivandi, 2015, pp. 59-60)

Nous constatons ainsi que certains étudiants possèdent une vision concrète, pratique et utilitariste avec une finalité essentiellement professionnelle. D'autres ont, au contraire, une vision abstraite, théorique et universitaire, avec une finalité davantage intellectuelle. Paivandi précise que ce rapport aux études peut varier sur la durée pour un même individu, cela s'expliquant notamment par l'acculturation progressive au monde académique et par la socialisation avec d'autres membres universitaires.

Dans quelle logique se positionnent les SFE qui s'engagent en doctorat ? Est-ce avec une logique stratégique pour obtenir un diplôme de docteur ou bien est-ce avec une approche en profondeur avec un objectif de développement personnel intellectuel ? Ou bien d'une SFE à une autre, peut-être que l'approche diffère ? L'étude empirique de cette thèse permettra de répondre à ces questions. Nous pouvons en tout cas soumettre comme hypothèse que les deux sont possibles en fonction du parcours de la SFE.

Intéressons-nous de manière plus ciblée à l'engagement en doctorat. Dans la conclusion de l'ouvrage épistolaire « *Je pars en thèse* » (Marcel & Broussal, 2020), Broussal écrit « A rebours d'une vision doloriste et fort répandue du doctorat, l'entrée en thèse s'y révèle comme l'expression d'un amour de la vie » (p. 218). Chaque doctorant voit ses propres intérêts pour réaliser une thèse. Il s'agit de son projet de vie. Pour aller jusqu'au bout d'une thèse, le doctorant doit être motivé et doit être le seul à l'avoir choisi. Il est porté par l'envie d'apporter des éléments de compréhension, de partager et voire même d'aider la société.

L'engagement en doctorat comprend le désir, la passion, les multiples choix inhérents (du sujet, du directeur de thèse, de méthodologie, de financement, etc.). S'engager en thèse correspond

forcément à un intérêt personnel. Lhéréte (2011) utilise le terme « d'implication affective » dans la réalisation d'une thèse. L'investissement dans le travail de thèse traduit l'intérêt et la motivation pour la thématique de thèse. Par ailleurs, puisque le travail de thèse amène la production de nouveaux savoirs, telle la construction d'une œuvre, il se distingue du travail en général puisqu'il n'a pas d'objectifs économiques. D'ailleurs, Kalubi (2014) compare le travail de thèse à « un chef d'œuvre intellectuel » (p. 54).

Des doctorants et des néo-docteurs interviewés par Aparicio et Cros (2015) expliquent que le choix de leur engagement en doctorat n'était pas toujours associé au souhait d'une meilleure position dans le monde professionnel.

Ainsi, d'un point de vue personnel, une personne peut s'engager en doctorat pour se développer personnellement intellectuellement. Le choix du sujet de recherche au cours de la thèse peut naître d'un constat, d'un besoin d'éclairer une zone d'étonnement. En effet, « le commencement de toutes les sciences, c'est l'étonnement de ce que les choses sont ce qu'elles sont » (Aristote). Le contexte actuel semble moins enclin à l'étonnement de par la sidération des informations à notre disposition, entre autres véhiculées continuellement par les outils technologiques numériques (Meirieu, 2014). Cependant, quand bien même l'étonnement est peut-être moins spectaculaire qu'auparavant, il s'immisce progressivement dans le quotidien, et ravive ainsi la curiosité. Il invite à comprendre ce qui est à l'origine de l'étonnement, à s'engager dans un questionnement et une réflexivité. Cet étonnement est obtenu à nouveau lors de la découverte de la réponse à ce questionnement, aux résultats de la recherche qui ne sont pas forcément ceux attendus. De plus, l'étonnement invite à apprendre, à se former pour combler la curiosité intellectuelle, à acquérir de nouvelles connaissances et produire de nouveaux savoirs (Thievenaz, 2016, 2017).

Ainsi, une personne peut s'engager en formation par désir personnel, par curiosité intellectuelle uniquement.

Quelles autres raisons expliquent l'engagement d'une personne en formation ? Intéressons-nous à ce qui est évoqué dans la littérature. Différents auteurs expliquent qu'une personne peut également choisir de s'engager en formation dans une logique de cheminement professionnel issue de sa propre volonté personnelle, ce qui renvoie au concept de développement professionnel.

6.2. Le développement professionnel

Tout d'abord, nous souhaitons bien différencier les concepts de développement professionnel et de professionnalisation. Ces deux concepts ont été étayés par différents auteurs. Nous

présenterons le concept de professionnalisation dans le sous-chapitre consacré aux sources prescrites d'engagement en formation.

Le développement professionnel correspond à la dynamique d'évolution de l'apprenant dans sa formation (Bailleul et al., 2012). Il représente un réel défi professionnel pour les acteurs (Jorro & De Ketele, 2013). Il correspond à l'approche réellement perçue par les individus qui développent leurs connaissances et compétences suite à leur propre volonté. Wittorski (2007) explique que le développement professionnel dépend de l'individu ou du groupe d'individus qui met en place une activité, notamment un apprentissage, de façon à se transformer et à modifier ainsi l'image qu'il(s) donne(nt) de lui-même (d'eux-mêmes). L'individu ou le groupe d'individus est (sont) alors en quête de reconnaissance identitaire, avec le souhait d'obtenir de nouvelles compétences. Wittorski (2018a) explique qu'il s'agit « d'identité « vécue » ou « agie » » (p. 140).

Une autre notion importante pour qualifier le développement professionnel est que celui-ci s'inscrit dans une temporalité plus longue qu'un simple apprentissage. Le développement est en lien avec la « construction du sujet dans la durée » (Wittorski, 2007, p. 39).

Wittorski explique qu'il existe six thèses dans la littérature actuelle au sujet du développement professionnel. L'une des thèses est soutenue par Ehrenberg (1991) et met au centre de la construction de sa vie l'individu lui-même : « chaque individu doit, dans son travail, ses loisirs ou sa vie affective, conduire sa vie comme un vrai professionnel de sa performance. Nous sommes désormais des entrepreneurs de nos propres vies » (Ehrenberg, 1991, p. 16). De plus, la rédaction par écrit de sa biographie permettrait de se réapproprier sa vie, d'apprendre à mieux se connaître et permet une herméneutique de son histoire de vie. Cela renvoie au concept de biographisation. Enfin, une autre thèse liée au développement professionnel soutient l'idée que chacun se construit en se confrontant à différents mondes d'action. En effet, chaque univers professionnel possède ses normes culturelles par exemple. Chaque individu se développe en fonction des différentes situations professionnelles rencontrées au cours de sa vie et chacun a bien évidemment une trajectoire professionnelle et personnelle singulière (Goffman, 1974).

Nous pouvons supposer que l'engagement en doctorat de personnes en reprise d'études, telles que les SFE, représente une volonté de gérer, « de prendre en main » elles-mêmes leur trajectoire professionnelle.

Intéressons-nous aux liens possibles entre un engagement plus précisément en formation doctorale et le développement professionnel.

De façon pragmatique, pour certains doctorants, l'enjeu est d'obtenir un niveau Bac+8. La thèse, dans ce cas, a essentiellement une visée stratégique. Le doctorant vise un diplôme, un titre de docteur, qui lui permettra peut-être d'avoir une promotion professionnelle en dehors du milieu académique, qui lui facilitera l'obtention d'une revalorisation salariale, ou bien encore de légitimer son statut professionnel. Ce titre de docteur lui donnera la qualification nécessaire pour le statut professionnel envisagé. Pour autant, le doctorant, dans ce cas de figure, ne recherche pas systématiquement l'acquisition et le renforcement de nouvelles connaissances et compétences que ce soit en recherche ou en communication scientifique.

Vansteenkiste et al. (2018) expliquent qu'un individu peut décider de s'engager en doctorat car le diplôme lui permettra de gagner en prestige et en revenus, ce qui renvoie à une régulation externe. Cela lui permet également de se prouver qu'il est intelligent et dans ce cas, cela renvoie à une régulation introjectée. Si c'est dans l'optique d'améliorer ses pratiques professionnelles, il s'agit d'une régulation intégrée. Il peut choisir cette formation doctorale car elle lui permet de retrouver les sensations de découverte et de stimulation perçues lors d'un master. Dans ce cas, il s'agit d'une régulation autonome. Il semble que la régulation autonome conduit à davantage d'engagement et de persévérance (Paquet et al., 2016). Nous détaillerons cela dans le chapitre sur le maintien de l'engagement.

Si certains doctorants s'engagent avec la volonté d'étayer leurs connaissances et compétences professionnelles en recherche, pour être plus à l'aise dans leurs missions professionnelles déjà existantes, d'autres le font pour se réorienter professionnellement dans l'enseignement supérieur et/ou la recherche publique ou privée.

Une étude présente les projets des doctorants pour l'après-soutenance. En premier rang, ils sont 52 % à souhaiter exercer dans le secteur académique (enseignant-chercheur), 27 % dans la recherche en dehors du secteur académique, 9 % d'autres métiers hors du secteur recherche, 4 % d'autres métiers de la recherche (valorisation par exemple), 5 % ont d'autres projets et 3 % souhaitent créer une entreprise issue de travaux de recherche (Réseau national de collègues doctoraux [RNCD], s. d.). Cette étude s'est intéressée également à l'opinion des doctorants concernant ce que le doctorat peut leur apporter pour la suite. 22 % pensent pouvoir valoriser leur connaissance et leur expertise d'un domaine, 19 % leur maîtrise de certaines techniques, méthodes, concepts avancés, 15 % des compétences transverses, des savoir-être, 12 % leur réseau, les relations qu'ils ont établies dans leur communauté scientifique ou avec d'autres, 10 % une dimension internationale, la capacité à faire le point sur un sujet, à travailler dans un contexte international, 7 % les projets qu'ils ont élaborés pour la suite (par exemple un projet de recherche ou bien de création d'entreprise) et 1 % d'autres valorisations.

Stubb et al. (2012) montrent que lorsqu'un doctorant considère le doctorat comme un processus plutôt qu'un produit, il a plus de chance de percevoir des émotions positives durant sa formation et il a moins de risque de vouloir abandonner son cursus. En effet, une personne qui s'engage en doctorat pour lui permettre de transformer ses compétences avec une finalité de développement professionnel sur le long terme va davantage s'investir tout au long du cursus et persévérer pour parvenir à se développer. Voici un élément important à relever dans cette thèse qui traite de l'engagement, sous-entendu de la persistance dans les études doctorales.

Mais revenons au questionnement suivant : pourquoi une personne choisit à un instant « t » de s'engager en formation ? Cela semble provenir de ses propres perceptions de ses possibilités et de son environnement. Cela nous conduit à explorer le concept des opportunités.

6.3. Les perceptions liées au changement et les opportunités

Cros (2001) distingue les réformes qui sont des changements prescrits par les institutions, et les innovations provenant de l'agir professionnel. Selon Cros, à l'origine d'une innovation, existent une inadéquation ou bien une insatisfaction autour des pratiques existantes, le souhait d'apporter une nouveauté provenant d'un autre milieu. Elle met en exergue que lorsque le changement est impulsé par les acteurs, cela traduit un engagement de ces derniers.

Chaque transformation est vécue différemment d'une personne à l'autre, selon si elle est subie ou souhaitée notamment. Chacune génère un minimum d'appréhensions, de questionnements. Certaines personnes sont à l'origine parfois du changement et s'engagent complètement dans celui-ci. D'autres ne l'ont pas initié mais le considèrent adapté et stimulant et se l'approprient. D'autres sont résistants, tout au moins dans un premier temps, sinon sur le long terme. Dans ce cas, des ajustements sont possibles pour établir un compromis. Enfin, d'autres encore perçoivent une inadéquation impossible à résoudre, considérant le changement comme hostile et éprouvant.

Dans cette thèse, nous nous demandons notamment si le phénomène émergent d'engagement en doctorat des SFE n'est pas en lien avec le changement de leur environnement professionnel tel que l'universitarisation de la formation de sage-femme.

Différents auteurs expliquent les différences de comportements individuels face aux changements. Le changement se trouve confronté aux croyances, aux intuitions, aux opinions, aux convictions. Cela peut déboucher sur des craintes. Certains individus se désengagent, d'autres s'en trouvent au contraire stimulés, engagés. Selon des études psychologiques, un changement n'est accepté et approprié que lorsqu'il est jugé tolérable socialement. Si le changement implique des contraintes conséquentes, voire dommageables pour certaines

personnes, il se mettra en place difficilement, voire ne se mettra jamais en place. De toute façon, le changement entraîne un conflit de valeurs. Lorsque le changement est prescrit, il génère de façon plus importante des tensions, des conflits et une résistance (Rinaudo & Tavignot, 2016).

Il faut reconnaître que lorsque le changement provient des acteurs, il ne provient pas forcément de l'ensemble des acteurs. Aussi, des conflits d'intérêts peuvent apparaître. Joas (1999) explique que les intérêts individuels n'ont pas leur place et qu'il est nécessaire de les dépasser pour mettre la créativité au profit du groupe social et du bien commun.

Le vécu et l'appropriation du changement diffèrent en fonction des critères d'origine. Ils diffèrent aussi selon la trajectoire de vie personnelle et professionnelle, la représentation de la profession et la perception que les individus détiennent de leur projection professionnelle.

Concernant précisément les enseignants, un paradoxe est mis en évidence dans l'ouvrage de Rinaudo et Tavignot (2016). Effectivement, les enseignants sont attachés à des pratiques traditionnelles et souhaitent à la fois s'ouvrir à de nouvelles pédagogies. Globalement par ailleurs, ils conçoivent l'utilitarisme comme sécurisant. Lorsqu'un nouveau changement apparaît, une rupture avec certaines pratiques doit s'opérer, tout en conservant une continuité dans l'ensemble.

D'un point de vue psychanalytique, l'appropriation d'un changement professionnel se construit en deux temps : un temps de déliaison et un autre de subjectivation. En effet, face à un élément nouveau, l'individu se méfie d'un potentiel danger et met ainsi en place un mécanisme de défense en le rejetant (Kaës, 2014). Cependant, l'être humain a la capacité de réflexivité, de distanciation pour analyser, et donc de subjectivation. Grâce au processus de subjectivation, le sujet s'approprie dans son identité et avec créativité le changement. Rinaudo et Tavignot (2016) expliquent alors que ces processus de déliaison et de subjectivation permettent de considérer le changement comme pourvoyeur de croissance, d'augmentation des compétences professionnelles.

Dans cette thèse, nous nous intéressons aux SFE qui ont fait le choix de s'engager en doctorat. Notamment, nous cherchons à connaître l'environnement personnel mais aussi professionnel dans lesquels elles évoluent durant les études doctorales et comment cet environnement peut influencer sur leur engagement. Nous nous demandons comment leur engagement est perçu par les autres SFE. Nous nous demandons aussi comment elles perçoivent ce changement de formation impulsé par certaines de leur groupe professionnel. Cela peut générer des conflits d'intérêts entre celles qui se sont ou sont engagées en doctorat et celles qui ne l'envisagent pas.

Certaines personnes s'engagent en formation parfois en évoquant « avoir saisi une opportunité ». Mais qu'est-ce que cela signifie ? Est-ce que d'autres personnes auraient eu la même perception ?

Quelques auteurs se sont tout particulièrement intéressés au concept d'opportunité, autrement nommée *affordance*. Nous citerons Billett (2001), Gibson (1986), Turvey (1992) et De Ketele (2017).

Billett (2001) énonce que le lieu de travail, peut offrir des opportunités d'apprentissage qu'il nomme « *workplace affordances* ». Des encouragements et un soutien du milieu professionnel peuvent impulser un engagement de l'individu dans un apprentissage professionnel. Billett précise malgré tout que pour ce faire, l'individu lui-même doit souhaiter s'engager dans le milieu professionnel. L'individu est un agent actif. Cela signifie qu'il possède des connaissances en amont de ces rencontres professionnelles et a ses propres valeurs. En fonction de tout cela, il choisit de s'engager à un certain degré. Soit il choisit d'apprendre les « codes » professionnels pour les maîtriser sans les comprendre, autrement dit superficiellement, soit il s'approprie le savoir professionnel en les comprenant et l'inclut dans ses propres représentations professionnelles, dans ses croyances et ses valeurs. Billett montre ainsi qu'en fonction de la relation et notamment le degré de similitude entre l'individu et son milieu professionnel concernant les valeurs et les croyances, l'apprentissage professionnel sera soit superficiel, soit engagé. En tout cas, Billett (2001) démontre en quoi le milieu du travail peut être source d'engagement dans un apprentissage. L'apprentissage par le travail naît d'une dualité entre d'une part les possibilités offertes par le milieu professionnel, les interactions professionnelles et, d'autre part, la perception d'une opportunité à saisir, d'un levier ou non de la part de l'individu (Billett, 2009). Pour que se développe un apprentissage professionnel, il semble important qu'existent d'une part un milieu professionnel stimulant, encourageant et soutenant et d'autre part, un individu souhaitant connaître un développement professionnel (Billett, 2010).

Pour définir précisément le concept d'opportunité ou d'*affordance*, nous citons Luyat et Regia-Corte (2009) :

L'*affordance*, néologisme proposé par le psychologue américain James Jerome Gibson, traduit fidèlement cette faculté de l'homme, et de l'animal en général, à guider ses comportements en percevant ce que l'environnement lui offre en termes de potentialités d'actions. Ce néologisme vient en fait du verbe anglais *to afford* qui peut se traduire comme offrir, permettre, fournir. (Luyat & Regia-Corte, 2009, p. 298)

L'approche de Gibson (1986) concernant les opportunités, les *affordances*, repose sur une approche traditionnelle de la perception. Selon les études de Gibson sur les animaux, la

perception correspond à une adaptation de l'animal à l'environnement. Gibson démontre que l'action est indissociable de la perception car c'est après avoir perçu l'environnement que l'animal va mettre en place une action. Plus la perception sera précise, plus l'action réalisée aura des chances d'atteindre le but visé par l'action. Plusieurs auteurs critiquent l'approche de Gibson (Chemero, 2003 ; Heft, 2003 ; K. S. Jones, 2003 ; Kirlik, 2004 ; Michaels, 2003 ; Sanders, 1997 ; Stoffregen, 2004). Ils pensent que Gibson n'a pas suffisamment pris en compte la dimension cognitive. Notamment, ils insistent sur l'importance de la représentation mentale de l'environnement pouvant modifier la perception de celui-ci par les sens. Un individu peut avoir des perceptions différentes d'une même situation en fonction de son parcours de vie, des expériences passées. « L'affordance nous dit que l'environnement est évalué non pas par rapport à un standard extérieur, absolu mais par rapport à l'animal et à ses propres contraintes » (Luyat & Regia-Corte, 2009, p. 305). De plus, selon Koffka (1935), chaque élément de l'environnement qu'un individu rencontre lui donne l'utilité de ce à quoi il peut servir. Cela signifie qu'en fonction des besoins et des désirs de l'individu, l'environnement n'aura pas la même signification. Donc ce n'est qu'en cas de besoin et de désir que l'évènement ou l'élément de l'environnement devient une affordance, une opportunité. Par ailleurs, Gibson (1986) souligne l'importance d'analyser le plus justement possible sa perception de l'environnement de façon à ne pas considérer à tort celui-ci comme une affordance. Une action est opportune si elle n'est pas dangereuse ou négative pour l'agent qui décide de la réaliser (Luyat & Regia-Corte, 2009). Turvey (1992) présente le concept d'affordance dans un contexte de contrôle prospectif de l'action. En effet, l'individu considère un élément de son environnement comme une opportunité s'il croit qu'il a des chances certaines de réussir à atteindre les buts visés par l'action à réaliser. Stoffregen (2003) pense, lui, que c'est l'ensemble des interactions et des possibilités de l'individu et de l'environnement qui crée une affordance et non l'individu seul ou l'environnement seul. Par ailleurs, Gibson (1986) a étudié l'origine des opportunités. Selon lui, la perception de celles-ci provient de l'exploration de l'environnement. Or, est-ce inné de percevoir les affordances ou bien existe-il une éducation de l'attention des potentielles opportunités ?

Dans un nouvel environnement professionnel, il est important d'identifier les opportunités potentielles afin de maintenir un engagement professionnel (De Ketele, 2017). L'apprentissage de nouvelles missions professionnelles est conditionné par affordances.

Encore faut-il distinguer, tant dans l'environnement professionnel que dans l'environnement de formation, quelles sont les opportunités existantes pour apprendre ou mieux apprendre ou mieux faire apprendre, quelles sont celles qui sont accessibles pour l'accompagné et l'accompagnateur, quelle valeur est accordée aux opportunités accessibles par l'un et l'autre,

quelles sont les opportunités que ceux-ci décident de saisir, quelles sont celles qui sont effectivement utilisées par l'un et l'autre ? (De Ketele, 2017, p. 223)

Il semble bien que ce soit avant tout parce que la personne ressent un désir, un besoin de s'engager en formation qu'elle considère celle-ci comme une opportunité. Pour finir, la personne perçoit l'acte ou l'ensemble d'actes dans lequel elle s'engage comme une opportunité uniquement si elle estime qu'elle a des chances de réussir ce dans quoi elle s'est engagée.

Les SFE faisant le choix de s'inscrire dans un processus de formation doctorale le font-elles en lien avec des opportunités professionnelles ? Si tel est le cas, cela signifierait qu'elles ont plutôt une perception favorable de leur engagement en doctorat et de leur chance de réussir leur doctorat.

Après nous être intéressée aux opportunités, comment les individus perçoivent-ils leur environnement professionnel ? Comment s'identifient-ils ? Est-ce que l'identité professionnelle change dans la durée, en lien avec l'évolution de leur environnement professionnel ?

6.4. Le remaniement des identités professionnelles vers une professionnalité émergente

Un individu peut s'engager dans une formation pour contribuer à faire évoluer son identité professionnelle. Ce point est en lien avec notre question de recherche : les SFE sont de plus en plus nombreuses à se former par le doctorat. Certaines sont qualifiées à la section des sciences maïeutiques au CNU. Quelques-unes ont obtenu un poste d'enseignant-chercheur en maïeutique, ce qui renvoie à une nouvelle identité professionnelle. Le rapport IGAS (Piquemal et al., 2021) précise qu'une vingtaine de postes de maître de conférences en maïeutique devraient être créés de façon imminente. Est-ce que toutes les SFE souhaitent et devront devenir des enseignants-chercheurs en maïeutique ou bien seulement une partie d'entre elles ? Nous ne répondrons pas à ce questionnement dans cette thèse. Cependant, compte-tenu des éléments contextuels évoqués et de la définition de l'universitarisation délivrée par Bourdoncle (2007), nous nous posons la question.

Avant d'évoquer le remaniement des identités professionnelles, nous allons commencer par définir ce qu'est une identité professionnelle, et même plus précisément ce qu'est une identité et une profession.

Tout d'abord, intéressons-nous à la définition de l'identité selon différents auteurs. « La notion d'identité est d'abord une construction mentale et discursive que les acteurs sociaux opèrent autour d'eux-mêmes ou autour d'êtres sociaux avec lesquels ils sont en contact, dans une situation ayant pour enjeu immédiat dominant la relation qu'ils entretiennent » (Barbier, 1996,

p. 22). Mucchielli (1986) renvoie aux sentiments identitaires, à tout ce qui appartient au sujet lui-même. Cela comprend les sentiments d'appartenance, de différence, d'existence entre autres. Ricœur (1990) explique que pour définir l'identité d'une personne, nous avons besoin de décrire des critères qui la comparent et/ou distinguent d'une autre personne. Pour certains auteurs, peu importe l'approche disciplinaire, qu'elle soit du champ de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie, la notion d'identité fait référence aux concepts de stabilité, de permanence, de totalité et de singularité. Pourtant, Camilleri et al. (1990) proposent la définition suivante : « l'identité pourrait se définir comme : une structure polymorphe, dynamique, dont les éléments constitutifs sont les aspects psychologiques et sociaux en rapport à la situation relationnelle à un moment donné, d'un agent social (individu ou groupe) comme acteur social » (p. 28).

Puis, définissons le terme profession. Historiquement, le terme « profession » commence à apparaître à la fin du XIX^{ème} siècle dans les pays anglo-saxons. Une profession regroupe alors un groupe social souhaitant obtenir ou renforcer sa place sur le marché du travail. Un ouvrage clef sur la sociologie des professions rédigé par Dubar et al. (2015) permet d'apporter des définitions. La profession peut prendre les sens suivants : une déclaration publique de ses opinions ou croyances, un emploi rémunéré, un groupe social ayant le même métier, une compétence, une fonction reconnue. Les auteurs expliquent que d'un point de vue historique, la profession se rapproche du modèle d'une confrérie. Progressivement, le mot profession s'associe à la notion d'intellectualisation. Puis, et c'est encore le cas de nos jours, la profession revêt une visée fonctionnaliste. Ainsi, Carr-Saunders (1928) et P. A. Wilson (1933) expliquent que les professions nécessitent une technique intellectuelle spécialisée, rendue possible grâce à une formation dans la durée et spécifique, et qu'elles doivent rendre un service efficace à la population. Cela se rapproche du concept de professionnalisation actuelle. Ainsi, la profession de SFE représente un groupe social ayant le même métier. Dubar et al. (2015) préfèrent utiliser le terme « groupe professionnel » plutôt que « profession ». En effet, ils craignent une confusion avec la classification des professions selon l'Institut national de la statistique et des études économiques en catégories socio-professionnelles selon l'origine des revenus (la terre, l'Etat, le travail), ou selon le niveau d'études. Au milieu du XX^{ème} siècle, l'embauche d'un professionnel se fait sur sa qualification, c'est-à-dire sa formation, ses diplômes. Depuis les années 1980, sous l'impulsion du monde du travail, du monde économique, le recrutement se fait sur les compétences. Ainsi, désormais, la classification des employés ne se fait plus seulement sur le diplôme mais aussi sur l'expérience et ainsi le savoir-faire validé et reconnu (Zarifian, 1988). Puis, vient la célèbre trilogie « le savoir, le savoir-faire et le savoir-être » prenant en compte les compétences relationnelles.

Après avoir défini l'identité, la profession et l'identité professionnelle, intéressons-nous aux dynamiques et aux évolutions liées aux identités professionnelles car cette thèse porte sur le phénomène émergent d'engagement en doctorat d'une partie d'un groupe professionnel, celui des SFE. Le doctorat pourrait permettre aux SFE de remanier leur identité professionnelle vers celle d'enseignant-chercheur.

Sainsaulieu (2014) précise que l'identité au travail change forcément au fil du temps puisque de nouveaux rapports relationnels émanent continuellement suite aux ordres de la hiérarchie, ou bien aux résistances ou aux rapports de pouvoirs au sein du groupe professionnel. Ainsi, existent d'anciennes et de nouvelles identités au travail. L'identité au travail est définie par Sainsaulieu comme les caractéristiques identifiées associées à un sentiment de permanence dans ses rapports sociaux, et est reconnue par les autres.

Cela nous amène à définir un autre concept, celui de professionnalité. Selon Wittorski (2007), la « professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel » (p. 91). La professionnalité correspond à la définition qu'il convient de délivrer pour qualifier un bon professionnel. De plus, Jorro et De Ketele (2011) expliquent qu'une professionnalité se définit par ce qu'est capable de réaliser l'individu de façon adaptée au moment et au contexte, sa façon de réagir en se servant de ses compétences professionnelles normées mais aussi en s'adaptant avec de nouvelles façons de procéder, en innovant et en prenant en considération les valeurs qui sont les siennes. Qui plus est, Trépos (1992) décrit la professionnalité comme étant en perpétuelle construction, se renouvelant sans cesse de l'acte de travail. Par ailleurs, la professionnalité correspond à une identité professionnelle à un moment précis. Or, tout au long du parcours professionnel, l'identité professionnelle change. Il semble donc plus juste d'utiliser le terme de professionnalité émergente car la professionnalité est en constante évolution (Jorro & De Ketele, 2011). Tout particulièrement, Bodergat et Buznic-Bourgeacq (2015) précisent que les métiers du lien doivent adapter leurs pratiques aux nouvelles normes sociétales. Selon Stroobants (1993a, 1993b), l'adaptabilité constante induit une individualisation de l'évaluation. Cela génère davantage d'exigence concernant le travail effectué et le salarié, celui-ci étant censé s'adapter aux évolutions de ses activités professionnelles. Cela renvoie ainsi le professionnel à se former soit sur le tas, soit en reprenant des études, pour rester compétent et intéressant sur le marché du travail. Nous pouvons donc imaginer que les SFE s'engagent en doctorat de façon à s'adapter à un changement de leur environnement de travail, notamment lié à l'universitarisation de la formation de sage-femme. Pourtant, à ce jour, aucune obligation

n'existe pour que les SFE s'engagent en doctorat. D'ailleurs, Rinaudo et Tavignot (2016) expliquent que le changement peut être impulsé par l'environnement social en mutation sans aucune injonction réglementaire. Les auteurs ajoutent que le changement peut aussi émerger des acteurs eux-mêmes, tous ou en partie. Dans ce cas, les collectifs de professionnels peuvent percevoir la nécessité d'un changement. Qui plus est, le changement peut être suggéré dans le cadre d'une recherche. Ces recherches peuvent impulser des changements, voire des réformes politiques.

Quel est l'intérêt de s'engager en formation dans un contexte de professionnalité émergente, de remaniement d'identité professionnelle ? D'où provient l'engagement des SFE en doctorat ? De la personne, de son milieu professionnel, des politiques ? Cette thèse devrait apporter des éléments de réponses.

Selon Kaddouri (2002), le projet de soi sur soi correspond à un projet identitaire voulu par l'individu lui-même. L'individu souhaite donner du sens à sa vie grâce à ce projet et envisage ce qu'il souhaite être à l'avenir. Ion (1997) explique que bien souvent, l'individu s'engage d'abord pour lui, puis il s'engage dans le collectif. Selon Crozier et Friedberg (1996), chaque individu peut développer des stratégies individuelles méthodologiques, ou stratégiques, et ainsi faire des choix libres pouvant se démarquer des règles propres à la structure à laquelle il appartient. Ces écarts individuels peuvent contribuer à modifier les règles communautaires. L'innovation émanant des acteurs permet de dynamiser leur développement professionnel vers une nouvelle professionnalité (Cros, 2007). Il semble qu'il existe un lien entre les dynamiques identitaires et le rapport à la formation (Kaddouri, 2019b). Selon Giddens (1987), même si l'individu n'est pas totalement libre de choisir par lui-même, il a tout de même son propre comportement, lequel peut être reproduit par d'autres et ainsi amène des changements sociétaux. Cependant, la société, ou bien la structure, fixe des règles. Ce ne sont donc pas les acteurs qui induisent majoritairement la société, ni le contraire. La réalité sociale se constitue finalement à partir des interactions constantes entre l'action et la société. Pour faire le rapprochement avec notre recherche, les SFE qui s'engagent en doctorat peuvent entraîner d'autres SFE à s'engager en doctorat. De plus, l'universitarisation des écoles de sages-femmes débutée en 2009 amène les SFE à s'engager en doctorat.

Pourquoi ces remaniements identitaires ? Selon la littérature, parfois il s'agit d'une quête de reconnaissance.

6.5. Le besoin de reconnaissance parmi les enjeux

Ricœur (2004) définit la reconnaissance avec différents critères. Tout d'abord, reconnaître l'autre correspond à définir son statut, en l'acceptant tel qu'il est, en le valorisant de par ce qu'il est capable d'apporter un tant soit peu et en le remerciant pour cela.

Camilleri et al. (1990) expriment bien le besoin de reconnaissance de certains individus et groupes sociaux. Les auteurs expliquent que cette quête de reconnaissance identitaire représente une des motivations pour communiquer avec les autres. Le besoin de reconnaissance semble plus important lorsque les individus se sentent exclus ou en position de marginalité, voire d'infériorité. Les individus en quête de reconnaissance veulent « se sentir exister aux yeux des autres » et « être pris en compte, écoutés » (Camilleri et al., 1990, p. 180). Les auteurs ajoutent qu'être reconnu va même au-delà de se sentir exister, il s'agit aussi d'avoir sa place, d'être inclus dans l'unité groupale. Le besoin de reconnaissance peut parfois s'apparenter à un besoin de valorisation. Dans ce cas, « ce besoin de valorisation conduit souvent à percevoir les relations interpersonnelles comme des rapports de forces où l'on risque d'être mis en situation d'infériorité et de faiblesse » (Camilleri et al., 1990, p. 182). Alors, peut apparaître un esprit de compétition ou bien de rivalité. L'individu ou le groupe social souhaitant une valorisation de son/leur identité entre alors dans une logique de séduction. Parfois, le besoin de reconnaissance correspond à un besoin d'individuation, ce qui signifie un besoin d'être reconnu dans son identité propre, distincte du groupe identitaire auquel l'individu ou le groupe social est jusqu'alors assimilé.

De Ketele (2013b) établit un lien entre la reconnaissance professionnelle et la motivation professionnelle. Il souligne la prépondérance de l'influence de la reconnaissance perçue par le professionnel lui-même sur la motivation professionnelle.

Par ailleurs, Jorro (2009) met en garde contre deux phénomènes risquant de désengager le professionnel. Le premier consiste à prescrire de manière stricte une identité professionnelle. Le second correspond à une reconnaissance discontinue avec des périodes de reconnaissance à des degrés différents. Le professionnel alors peut fuir l'environnement professionnel, ou tenter de lutter plus ou moins physiquement, ou bien encore s'inhiber et s'aliéner. Dejourné et Gernet (2016) utilisent le terme d'aliénation sociale.

Au-delà d'un besoin de reconnaissance professionnelle, un souhait de remaniement de l'identité professionnelle peut être à l'origine d'un engagement en reprise d'études. Dans le cas particulier des SFE, nous souhaitons rappeler ce que Bourdoncle (2007) précise concernant les effets directs de l'universitarisation : « Les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés

à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat » (p. 138).

Camilleri et al. (1990) expliquent que, face aux changements réguliers de l'univers professionnel, chaque individu adopte une attitude dynamique et met en place des stratégies pour conserver une image positive de lui-même, pour définir sa place dans le système social et se différencier des autres. Selon G. H. Mead (2006), l'individu a conscience de lui-même en fonction des processus dans lesquels il s'engage, au regard des autres et du groupe social auquel il appartient. G. H. Mead explique ainsi : « le soi naît dans l'expérience sociale ». Les individus peuvent mettre en place des stratégies identitaires. Ces dernières sont des tactiques comprenant des actions avec l'intention de finalités. Camilleri et al. (1990) expliquent que les acteurs développent ces tactiques en fonction des représentations qu'ils se font des enjeux et des représentations de leur contexte au niveau institutionnel et politique. Les auteurs décrivent des comportements qui peuvent être (Camilleri et al., 1990, p. 31) « individuels ou collectifs conscients ou inconscients, adaptés ou inadaptés » dans le but d'aboutir aux finalités stratégiques. Les finalités visées peuvent être de se faire accepter, reconnaître, voire valoriser au niveau identitaire. Concernant les finalités des stratégies collectives, Camilleri et al. mettent en exergue sept finalités parmi les plus rencontrées : la visibilité, soit la reconnaissance de l'existence d'un groupe, l'assimilation à un groupe social, la différenciation avec la genèse de l'identification d'un groupe social, la valorisation notamment dans les rapports de domination, la temporalité afin de reconnaître l'antériorité historique d'un groupe social, les intérêts sociaux incluant les intérêts économiques ou politiques et les bénéfices psychologiques pour s'affirmer suite à des sentiments de frustration ou de culpabilisation. Or, pour faire le lien avec notre thèse, les éléments apportés par la partie contextuelle soulignent des stratégies impulsées par les politiques pour universitariser la formation de sage-femme et de SFE. Ces stratégies sont utilisées par la CNEMa pour contribuer à faire reconnaître la profession de sage-femme, la différencier des professions paramédicales et la valoriser par rapport aux autres professions médicales, et ainsi faire face à un sentiment de frustration au sein du groupe professionnel des sages-femmes.

D'ailleurs, dans le monde du travail, les dynamiques professionnelles sont parfois liées à des concurrences entre professions. Il s'agit de mettre en place des stratégies pour tenter de légitimer le statut identitaire d'une profession (Abbott, 2001). Les compétences ont toujours fait l'objet de concurrence entre groupes professionnels.

En outre, au sein d'un même groupe professionnel peuvent exister des différences de position et de trajectoire. Hughes (1996) nomme ce phénomène la ségrégation, ou bien encore, la

segmentation des groupes professionnels. Les barrières qui peuvent exister concernant les spécialités et les activités au sein d'un même groupe professionnel sont appelées « parois de verre » (Cappellin, 2010).

Toute cette dynamique des identités professionnelles amène Dubar et al. (2015) à s'interroger si ce phénomène ne tend pas vers une dissolution des groupes professionnels. Ils se demandent si cette dynamique des identités ne risque pas d'engendrer une perte des identités collectives ou bien si cela conduit à construire de nouvelles identités professionnelles.

Nous nous questionnons donc sur ce que pourra engendrer le phénomène d'engagement en doctorat d'une partie seulement des SFE.

Cela nous amène à présenter le concept de professionnalisation, au sens de la quête de l'émergence d'une nouvelle identité professionnelle et d'une reconnaissance professionnelle.

Selon Wittorski (2008), trois sens se dégagent du mot professionnalisation. Nous allons nous intéresser à deux de ces sens dans cette thèse.

Tout d'abord, cela peut correspondre au processus de construction des professions. Le mot profession dans l'approche anglo-saxonne renvoie à la profession libérale et non salariée sous les prescriptions hiérarchiques. Dans ce sens, la professionnalisation permet à des professions d'émerger, de se développer et d'être reconnues. Est-ce dans ce but que les SFE s'engagent dans un doctorat ? Espèrent-elles favoriser la reconnaissance de leur identité professionnelle ? Nous avons déjà évoqué ce point. D'ailleurs, Tardif et C. Lessard (2000) conçoivent la professionnalisation comme « une rhétorique, un discours que produit et diffuse un groupe occupationnel dans sa lutte constante pour l'autonomie et la reconnaissance d'une pratique qu'il cherche à maintenir ou à contrôler » (p. 99). Cela renvoie à une dynamique de construction identitaire présentée dans le chapitre sur le remaniement des identités professionnelles. Ainsi, à l'échelle des individus, la professionnalisation peut être impulsée lors de crises des identités professionnelles. Wittorski (2007) explique que « les identités professionnelles tendent désormais à être bricolées par les individus en fonction de leur trajectoires professionnelles » (p. 21). Peut-être que certaines SFE tentent de « bricoler » une nouvelle identité professionnelle en s'engageant en doctorat puis en demandant une qualification au CNU à la section 90.

En outre, un autre sens attribué au terme de professionnalisation renvoie à la construction par la formation d'un professionnel en lien avec ces mêmes exigences du monde du travail qui les attend. Concernant ce dernier sens, nous pouvons imaginer que l'engagement des SFE en doctorat est en lien avec l'universitarisation de la formation de sage-femme qui implique

l'évolution à venir de leur statut qui devrait progressivement devenir celui d'enseignant-chercheur.

Wittorski (2007) explique ce que peut apporter une analyse collective des pratiques professionnelles :

Le fait que les individus verbalisent des pratiques parfois divergentes provoque un questionnement critique mutuel qui remet en question les cadres de perception habituels du travail et engage la construction d'un nouveau cadre de perception collectif du travail [...] Cette transformation des cadres de perception favorise la production de représentations nouvelles anticipatrices de changement à propos des pratiques professionnelles. (Wittorski, 2007, p. 110)

Par ailleurs, les représentations professionnelles évoluent avec le temps et surtout à chaque étape de la formation et de la carrière. Ainsi, Bataille (2000) présente une approche dynamique du processus de professionnalisation. Dans un premier temps, avant de débiter une formation professionnalisante, l'individu détient des représentations de la profession visée relativement naïves. Puis, progressivement, lors de sa formation puis de son exercice professionnel, il développe d'autres représentations professionnelles.

Dès la formation initiale, des tensions existent entre les représentations de la professionnalité de chacun. En effet, un apprenant en formation initiale professionnalisante a une vision du métier envisagé et une identité reçue qui peut différer (Dubar, 2010). Puis, des tensions existent entre le néo-professionnel et le professionnel en poste depuis plusieurs années. Tous deux n'ont forcément pas la même perception de leur professionnalité. Enfin, au sein d'un groupe professionnel, les professionnels ont des visions différentes de leur professionnalité.

Par ailleurs, les personnes qui s'engagent en formation souhaitent acquérir et/ou renforcer des compétences professionnelles.

6.6. Le renforcement de compétences

Historiquement, la formation avait tout d'abord pour fonction d'apporter une qualification professionnelle avec un bagage de connaissances que la personne ainsi formée pouvait détenir pour candidater sur le marché du travail vers un métier. Récemment, depuis les années 1980, le monde du travail exige non seulement une qualification, mais aussi une expérience pratique rendant le néo-professionnel opérationnel de suite, favorisant ainsi la rentabilité de l'employé. Qualification et compétence ont des sens différents.

La qualification apparaît ainsi comme une construction sociale dont le fondement est le savoir, mais un savoir coupé de ses conditions effectives et concrètes de mise en œuvre. La perspective est davantage celle de l'emploi que celle du travail. La compétence est une notion plus difficile à cerner. Elle exprime la capacité à obtenir une performance en situation réelle

de production. En s'intéressant à la situation d'effectuation de l'activité, on n'est plus du côté de la théorie [...] mais de la pratique. (Wittorski, 2016, p. 47)

Selon Wittorski (2007) :

La compétence est davantage un processus qu'un état [...] La compétence est le processus générateur du produit fini qu'est la performance [...] La compétence est, par ailleurs, toujours la compétence d'un individu ou d'un collectif en situation. Elle est finalisée (et non abstraite), contextualisée, spécifique et contingente... Proposons une première définition « minimaliste » de la compétence [...] finalisée, la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée et elle est nommée/ reconnue socialement. Elle correspond à la mobilisation, dans l'action, d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation. (Wittorski, 2007, p. 147)

De plus, les employeurs recherchent des professionnels formés à être compétents dans chaque situation singulière, nouvelle et/ou complexe. Ils recherchent des employés flexibles, capables de s'adapter aux évolutions possibles du métier, des activités professionnelles (Wittorski, 2018a). Ces nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines et de la formation des professionnels, incitant les individus à constamment améliorer leurs compétences, les conduisent vers des objectifs de compétitivité de plus en plus ambitieux (Wittorski, 1997).

Dans un contexte d'intégration universitaire des écoles de sages-femmes, certaines SFE se sentent peut-être obligées d'améliorer leurs compétences notamment pour produire de la connaissance et la diffuser.

Par ailleurs, la compétence n'est attribuée qu'à travers le regard et la reconnaissance des autres. Elle n'est accordée qu'après un jugement social (Wittorski, 2007). Brangier et Tarquinio (1998) expliquent que « la compétence s'appuie sur des critères normatifs qui font l'objet d'une transmission sociale » (p. 24).

Ainsi, l'engagement dans un parcours doctoral correspond peut-être à un besoin d'établir un autre rapport avec la connaissance et de provoquer un regard nouveau sur la profession. En effet, c'est peut-être lorsque les autres membres universitaires constateront dans les publications que les SFE contribuent à la production de connaissances scientifiques, qu'ils reconnaîtront leur statut médical et leur statut académique récent.

Au-delà du souhait de développement professionnel de l'individu, l'engagement en formation peut provenir d'une prescription. Cela nous amène à revenir sur le concept de professionnalisation.

6.7. Les sources prescrites de façon plus ou moins explicite

La professionnalisation est un concept bien développé notamment dans les travaux de recherche de Wittorski (2007, 2008, 2016, 2018a, 2018b). L'auteur rapproche la professionnalisation de la préparation au monde professionnel avec l'acquisition et le renforcement de compétences, de capacités d'adaptabilité aux situations qu'elles soient simples ou complexes, répétées ou singulières (Wittorski, 2008). De plus, la professionnalisation renvoie à l'organisation, qu'elle soit l'organisme de formation ou bien l'employeur ou bien encore les politiques, qui induit sous forme de prescriptions le développement de compétences professionnelles des individus favorisant leur rentabilité pour le monde du travail et sociétal (Wittorski, 2007). Ainsi, la professionnalisation dépend d'un tiers au niveau méso ou macro, prescrivant et évaluant des qualités et des compétences attendues sur la forme parfois de référentiel de « bons professionnels ». Wittorski (2018a) évoque dans ce cas « l'identité « prescrite », attendue puis « reconnue/attribuée » » (p. 140).

Régulièrement, des réformes de l'enseignement supérieur paraissent. Les éducateurs et les formateurs, ainsi que les acteurs concernés par les réformes, subissent celles-ci. Cela engendre des critiques et des tensions. Chacun s'approprie plus ou moins les réformes. Effectivement, les réformes transforment les missions professionnelles et, parfois, nécessitent de développer de nouvelles compétences. Cela engendre plusieurs effets. Tout d'abord, comme l'indique Wittorski (1998), pour développer de nouvelles compétences, il existe plusieurs voies. Par exemple, cela peut s'effectuer directement sur le terrain en pratiquant, ou bien cela peut se réaliser par la reprise d'études. Une deuxième conséquence des changements impulsés est la transformation de l'identité professionnelle et de la professionnalité. Or, tous les acteurs et formateurs concernés par un changement perçoivent celui-ci et réagissent différemment.

Parfois, nous le montrerons, la prescription institutionnelle ou politique n'est pas explicite et relève de mécanismes implicites. D'ailleurs, nous nous demandons si la formation des SFE par le doctorat n'est pas le reflet d'une injonction implicite au niveau politique dans le contexte d'intégration universitaire des écoles de sages-femmes.

Janner Raimondi et Wittorski (2017) ont rédigé un ouvrage dans lequel ils apportent une analyse du concept de rhétorique de l'implicite. Ils expliquent avoir fait le choix de cette étude au vu des réformes qui se succèdent et qui nécessitent des changements rapides et subis car imposés sans collaboration réelle entre les pouvoirs publics et les acteurs concernés. Cet ouvrage est une analyse critique des réformes actuelles dans l'enseignement. Janner-Raimondi et Wittorski (2017) mettent en avant le manque de transparence des annonces du gouvernement. Joule et Beauvois (2014) montrent bien dans leur ouvrage « *Petit traité de manipulation à l'usage des*

honnêtes gens » qu'il est tout à fait possible de conditionner et donc de manipuler autrui en fonction de notre façon d'aborder, de communiquer avec les autres. Ainsi, l'Etat décentralise ses pouvoirs de façon à transférer la responsabilité de l'efficacité au niveau des institutions et jusqu'au niveau des citoyens. Cela a pour effet une responsabilisation des acteurs (Wittorski, 2007). Ainsi, nous nous demandons si les SFE s'engageant en doctorat ne le font pas dans ce sens.

La synthèse des sources de l'engagement en formation

Grâce aux différents apports issus d'une revue de la littérature sur les sources de l'engagement en formation, nous pouvons affiner notre problématique. En effet, différentes sources d'engagement en formation sont possibles. Nous serons attentive à chacune de ces sources d'engagement en formation lors de l'analyse des témoignages de notre public.

Le besoin intellectuel, la volonté de réflexivité sur une expérience ou un phénomène qui provoque de l'étonnement ou le souhait de faire évoluer leur carrière professionnelle constituent des sources de l'engagement. Nous nous demandons dans cette thèse si les SFE n'ont pas « pris goût » au savoir académique lors de leur master. Selon Paivandi (2015), le rapport aux études évolue dans le temps notamment en lien avec l'acculturation au monde académique et avec la socialisation avec d'autres membres universitaires.

En lien avec un changement professionnel, certaines personnes perçoivent ce changement comme une occasion, une opportunité, pour s'engager en formation. Nous pouvons supposer que les SFE s'engagent en doctorat avec une volonté de gérer elles-mêmes leur trajectoire professionnelle.

Qui plus est, le changement est parfois issu du groupe professionnel ou tout du moins d'une partie du groupe professionnel. Il est alors question de remaniement de l'identité professionnelle ou bien de l'émergence d'une nouvelle professionnalité. Il semble que les SFE qui s'engagent en doctorat le font de leur propre choix. C'est un point important à relever. En effet, la littérature scientifique montre qu'un individu qui s'engage en formation pour son propre développement professionnel va davantage s'investir tout au long de la formation et persister. Cependant, nous remarquons qu'à ce jour seulement une partie des SFE s'engagent en doctorat. Ainsi, nous nous demandons comment les autres SFE perçoivent ce changement de formation impulsée par certaines de leur groupe professionnel. Cela génère-t-il des tensions ?

L'engagement en formation peut être perçu comme un outil qui permettra de contribuer à une reconnaissance professionnelle ou qui favorisera le renforcement de compétences. Pour reprendre les mots de Wittorski (2007), nous nous interrogeons si les SFE qui s'engagent en doctorat et puis qui demandent une qualification en section 90 ne tentent pas ainsi de « bricoler » leur identité professionnelle, en tendant vers un statut d'enseignant-chercheur ?

Parfois, des prescriptions peuvent susciter l'engagement en formation. Ces prescriptions sont tantôt explicites, tantôt implicites. Ainsi, nous nous demandons si l'engagement en doctorat des

SFE ne fait pas suite à une injonction implicite dans le contexte actuel d'universitarisation de la formation de sage-femme.

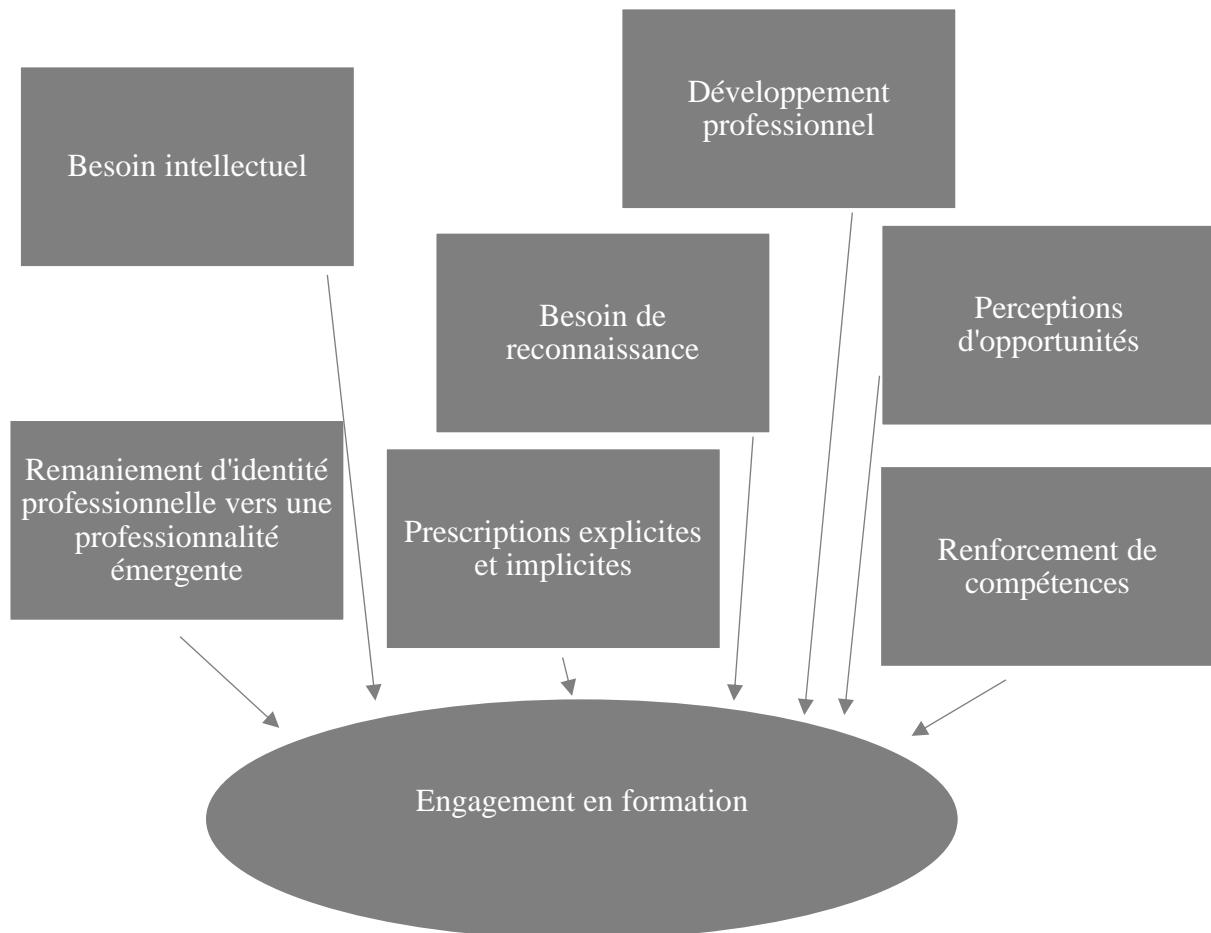


Figure 8 : Différentes sources possibles de l'engagement en formation

Ce sont ces sources motivationnelles qui vont donner du sens à l'engagement en formation et contribuer au maintien de l'engagement.

Nous avons présenté l'ensemble des sources d'engagement en formation. Nous avons mis en exergue l'importance de ces sources d'engagement pour instaurer la transformation d'une motivation, au sens de l'intention de s'inscrire en formation, en engagement, au sens du comportement en s'inscrivant puis en maintenant son engagement en formation (Jorro & De Ketele, 2013). Nous avons montré également l'importance des sources motivationnelles à l'origine d'un engagement en formation pour permettre le maintien de l'engagement en formation. Intéressons-nous maintenant plus particulièrement au maintien de l'engagement et notamment aux facteurs qui favorisent ce maintien.

Chapitre 7. Le maintien de l'engagement

J. Meyer et Allen (1990) expliquent que l'engagement n'existe pas sans désir, ni sans attente de profit, mais aussi sans sens du devoir. Par exemple, un individu engagé professionnellement fournit spontanément tous les efforts qui lui sont possibles de réaliser pour mener à bien les missions professionnelles qui lui sont attribuées. Il souhaite « honorer » ses engagements. Il ne se contente pas d'évoquer son attachement à sa profession, mais il montre à travers ses actions qu'il respecte ses engagements et qu'il persévère.

Tinto (1993) précise que la persévérance peut se définir de différentes façons. En effet, parfois, un individu peut, pour raisons afférentes à sa biographie, mettre en pause un engagement en formation et le reprendre plus tard lorsque les trajectoires de vie le permettront à nouveau. Ainsi, interrompre momentanément ses études à cause d'éléments extérieurs aux études puis reprendre lorsque c'est à nouveau compatible avec ses contraintes de vie ne constitue pas un abandon.

Dans ce chapitre, nous allons explorer la littérature scientifique relative aux facteurs qui peuvent contribuer à maintenir un engagement en formation. Nous nous préoccupons notamment de l'engagement dans la durée des SFE en doctorat.

7.1. Le sentiment d'auto-efficacité

Tout d'abord, différents facteurs ayant une influence sur le maintien de l'engagement en formation sont relatés dans la littérature. Parmi ceux-ci, des facteurs psychologiques occupent une place importante. En effet, des facteurs psychologiques propres à l'apprenant tels que le stress et sa gestion, l'anxiété, la dépression, l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité, influencent la réussite des études (Fisher, 1994 ; Lane et al., 2004).

Qui plus est, la perception de compétence, selon la théorie de Bandura, correspond à « la croyance qu'a une personne de ce qu'elle est capable de faire et non de ce qu'elle sait faire » (Schunk & Pajares, 2005, p. 118).

Le sentiment de se sentir capable et de progresser génère des émotions agréables telles que la joie, la satisfaction et même l'inspiration. Plusieurs auteurs ont concentré leurs recherches sur l'engagement en doctorat tout particulièrement et expliquent que ces émotions positives sont importantes pour le vécu et la persévérance dans l'engagement en formation du doctorant (Appel & Dahlgren, 2003 ; Castelló et al., 2017 ; Devos et al., 2017 ; McAlpine & Amundsen, 2009 ; Van der Linden et al., 2018).

En revanche, une personne n'ayant pas de sentiment d'efficacité personnelle ressent plus souvent du stress, de l'anxiété. Cela peut parfois même conduire à un *burn-out* (Vekkaila et al., 2013), voire même à une dépression (Marais et al., 2018).

Un auteur phare a étudié le sentiment d'efficacité personnelle. Il s'agit d'Albert Bandura. Nous souhaitons préciser les résultats de ses recherches car ce concept tient une place centrale dans cette thèse. En effet, la population à laquelle nous nous intéressons dans cette thèse s'est engagée dans des études doctorales. Le doctorat est une formation longue, d'au moins trois ans, qui nécessite de réaliser un certain nombre d'activités de haut niveau intellectuel, notamment de rédiger une thèse. Pour avoir plus de chance de réussir à aller jusqu'au bout du doctorat, les doctorants ont besoin d'avoir un sentiment d'auto-efficacité. Nous voulons donc comprendre précisément ce que cela signifie.

Nous souhaitons préciser que Bandura a publié son ouvrage « *Self Efficacy* » pour la première fois aux Etats-Unis en 1997. Cet ouvrage a été traduit en français par Lecomte et publié en France en 2003 (Bandura, 2003). Le traducteur explique qu'il était parfois difficile de traduire le plus justement possible quelques mots notamment à cause de la polysémie de certains voire de l'absence de terme similaire en français. Ainsi, nous utilisons le terme d'auto-efficacité comme synonyme de sentiment d'efficacité personnelle. En revanche, Bandura insiste sur la différence de sens entre auto-efficacité et estime de soi. En effet, il écrit : « L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle » (Bandura, 2003, p. 24). D'ailleurs, une personne peut conserver une bonne estime d'elle-même alors qu'elle ne se sent pas capable de réussir une activité donnée. Au contraire, une personne peut croire en ses capacités à réaliser une activité donnée sans en tirer la moindre fierté. Une personne peut avoir une bonne estime d'elle-même sans se fixer d'efforts à réaliser ou d'objectifs à atteindre.

Selon Bandura (2003), pour pouvoir s'accomplir, l'être humain a besoin de croire en son efficacité personnelle. Grâce à son sentiment d'auto-efficacité, il sait ce qu'il doit mettre en œuvre, il est motivé, mais cela signifie bien plus encore. Il déploie une capacité productrice incluant des compétences aussi bien d'ordre cognitif, qu'émotionnel et comportemental. Toutes ces compétences rendent possible l'accomplissement des activités à réaliser pour parvenir aux buts fixés, aux objectifs visés. Au contraire, si un être humain n'est pas convaincu de réussir une activité, il a peu de raisons d'agir et de persévérer face aux difficultés.

Bandura (2003) illustre ce concept d'efficacité personnelle dans différents champs tels que celui de l'enseignement, la politique ou la santé. Il utilise également l'exemple du sport.

Les sportifs qui survivent au processus compétitif de sélection possèdent des talents naturels pour la discipline choisie et la motivation pour perfectionner leurs compétences durant de pénibles heures [...] Pour utiliser leurs compétences malgré une pression compétitive intense, les sportifs doivent fortement contrôler le risque de baisse de performance dû aux stressseurs aigus, à l'idéation perturbatrice, aux reculs décourageants et à la douleur éprouvante, qui font partie des activités sportives exténuantes. Le succès de ces efforts régulateurs repose fortement sur un sentiment d'efficacité personnelle. (Bandura, 2003, p. 550)

Bandura ajoute qu'il est nécessaire de posséder un sentiment résilient d'efficacité pour parvenir à surmonter les diverses difficultés de la vie qui pourraient dissuader de réaliser et d'accomplir d'importantes activités. La vie est en effet remplie de difficultés. Il précise : « Les innovations réclament de lourds investissements en temps, en effort et en ressources » (Bandura, 2003, p. 113). Ces constatations nous semblent essentielles à mettre en exergue dans cette thèse car nous pouvons établir des points de similitudes entre le sportif de haut niveau qui est une personne qui effectue des activités sportives exténuantes avec le doctorant tout particulièrement en reprise d'études qui doit concilier ses études doctorales avec son activité professionnelle et sa vie de famille.

Bandura développe le concept d'agentivité humaine. Cela correspond aux actes que l'être humain effectue intentionnellement. Il est tout à fait conscient que de nombreux facteurs influencent les individus dans un certain nombre d'actes. Il précise aussi que se distinguent l'activité personnelle déployée pour un résultat visé et les conséquences réelles de cette activité. En effet, il arrive parfois que la personne ait mal évalué les effets de son activité et que son activité débouche sur des résultats différents de ceux espérés.

Revenons au concept d'efficacité personnelle. Il semble avoir une place prépondérante pour le maintien de l'engagement d'une personne en formation. Mais, comment se construit ce sentiment ? Bandura a étudié les sources du sentiment d'efficacité personnelle. Quatre principales sources ressortent de ses recherches.

Tout d'abord, intéressons-nous au premier facteur ayant une influence sur la construction du sentiment d'auto-efficacité. L'expérience de performances antérieures ou au contraire, d'échecs ont une influence sur la croyance d'un individu en ses capacités à réussir ce dans quoi il s'engage. Avoir une expérience active de maîtrise représente la plus importante source de l'efficacité personnelle. Bandura précise que les expériences passées de réussite ont davantage d'effets de type renforcement positif sur l'individu lorsque les réussites ont été rendues possibles grâce à une persévérance et à une somme d'efforts. D'autres auteurs tels que Vanlede

et al. (2006) soulignent également l'importance de croire en soi et de puiser dans sa mémoire autobiographique pour construire un sentiment d'efficacité personnelle. « Un sentiment résilient d'efficacité nécessite de vaincre des obstacles grâce à des efforts persévérants » (Bandura, 2003, p. 125). Il explique, qui plus est, que les difficultés rencontrées par le passé sont bénéfiques car elles montrent que pour réussir, cela nécessite de ne pas relâcher ses efforts et que cela a permis de développer de nouvelles compétences pour remédier à la situation difficile. C'est grâce aux expériences passées, à la façon d'avoir traversé et surmonté les difficultés que l'individu acquiert et renforce ses compétences de contrôlabilité et ainsi le sentiment d'auto-efficacité. Bandura utilise le terme d'expérience active de maîtrise pour qualifier les expériences accompagnées d'efforts et de développement de stratégies cognitives et comportementales permettant d'assurer la réussite. Il ajoute : « Les personnes ont non seulement besoin de connaître les procédures et stratégies efficaces, mais aussi d'être convaincues qu'elles peuvent exercer un meilleur contrôle en s'appliquant avec sérieux et persévérance » (Bandura, 2003, p. 126).

Surber (1984) constate que certains individus pensent que l'effort augmente les aptitudes et que d'autres croient qu'un individu qui doit fournir des efforts est un individu qui possède une capacité limitée. Par ailleurs, un individu qui a besoin de fournir des efforts laborieux pour réussir peut diminuer son sentiment d'efficacité à fournir une nouvelle fois ces mêmes efforts (Bandura & Cervone, 1986). Trope (1983) explique que les individus évaluent leur sentiment d'efficacité personnelle également à partir des efforts fournis ayant abouti à des échecs. Effectivement, une personne qui échoue alors qu'elle n'a fourni que très peu d'efforts ne peut conclure quant à ses aptitudes. En revanche, une personne qui a fourni d'importants efforts et qui a échoué voit son sentiment d'auto-efficacité baisser et cela d'autant plus si les activités effectuées étaient jugées faciles et réalisées dans des conditions favorables. Dans cette thèse, nous pouvons donc supposer que les SFE qui se sont engagées en doctorat ont perçu leur engagement antérieur en formation et notamment en master comme une expérience positive, contrôlée et avec une quantité d'efforts acceptable selon elles, permettant de renforcer leur sentiment d'auto-efficacité pour décider de s'engager en doctorat et rester engagées dans ces études doctorales.

Cependant, Bandura (2003) souligne les biais possibles de mémoire dans la perception du sentiment d'efficacité personnelle. Certains souvenirs s'effacent. Notre mémoire déforme certaines perceptions au fur et à mesure des épreuves ultérieures plus récentes qui sont précises. Par ailleurs, Lovitts (2005) soutient que la persévérance en doctorat ne peut être prédit par la réussite lors des premier et deuxième cycles des études supérieures. Cela s'explique par la mobilisation de compétences différentes telles que l'autonomie de travail.

Bandura décrit une deuxième source d'auto-efficacité : les expériences vicariantes se traduisant par la comparaison avec les autres, la transmission de compétences, le modelage. En effet, l'évaluation personnelle d'efficacité d'un individu est non seulement influencée par leurs expériences passées mais aussi par les expériences des autres. Concernant la majorité des activités, les individus peuvent évaluer leurs aptitudes en fonction des actions et des résultats obtenus des autres. Des standards normatifs existent ainsi au sein d'un groupe donné. L'individu se positionne entre un rang bas et élevé sur l'échelle normative du groupe. Weinberg et al. (1979) expliquent que, au quotidien, les individus ont tendance à se comparer à des pairs dans des situations similaires. Ils prennent pour exemple les camarades d'école, les collègues de travail ou bien les personnes dans d'autres contextes qui sont engagées dans une même activité à effectuer. Ainsi, les individus croient davantage en leur auto-efficacité lorsqu'ils surpassent des « concurrents » alors que leur sentiment d'efficacité personnelle décroît quand ils sont dépassés par leurs pairs.

Par ailleurs, avant de s'engager dans une activité, les individus s'intéressent aux expériences déjà vécues par d'autres. Bandura (2003) écrit « voir ou imaginer des individus similaires à soi agir avec succès augmente les croyances d'efficacité des sujets qu'ils peuvent eux-mêmes réaliser des activités comparables. Ils se persuadent que si les autres y arrivent, ils peuvent eux-aussi élever leur performance » (p. 136). Sur la même logique, remarquer que des individus comparables à soi ne parviennent pas à réussir une activité malgré des efforts soutenus diminue le sentiment personnel d'efficacité dans l'activité donnée (Brown & Inouye, 1978). Les auteurs soulignent que plus l'individu estime son niveau de compétences proche des personnes comparées, plus l'expérience de réussite ou d'échec des pairs dans l'activité donnée influencera la croyance personnelle de potentiel de réussite ou d'échec dans cette activité. Brown et Inouye précisent également que même si un individu a essuyé quelques échecs par le passé, le fait de voir d'autres pairs réussir une activité va lui permettre de croire davantage en son aptitude à réussir cette activité.

Bandura (2003) pense que les individus vont chercher au-delà de leurs pairs des modèles qui ont réussi l'activité visée. Ces modèles vont transmettre leurs connaissances et stratégies pour réussir. « Le modelage lié aux aspirations guide et motive le développement personnel » (Bandura, 2003, p. 137). L'attitude confiante et la persévérance des efforts manifestées par ces modèles ont peut-être plus de poids d'ailleurs que la transmission des connaissances et des compétences. Les modèles décrivent les difficultés auxquelles ils ont dû pallier pour continuer et comment ils sont parvenus à contrôler ces situations difficiles. Cela renforce le sentiment de contrôlabilité et permet à l'individu souhaitant s'engager dans une activité similaire de faire face aux événements difficiles avec moins de stress car d'autres ont vécu des situations

comparables, ont transmis les stratégies qu'ils avaient utilisées pour remédier à ces obstacles et ont montré ainsi qu'il était tout à fait possible de traverser ces épreuves et persévérer.

En outre, voir un pair échouer alors qu'il a utilisé des stratégies déficientes augmente le sentiment d'efficacité personnelle car l'individu a conscience qu'il saura développer des stratégies plus efficaces.

Une troisième source à l'origine d'un sentiment d'efficacité personnelle est mise en exergue par Bandura. La persuasion verbale et l'influence de la parole d'autrui valorisant les capacités qu'une personne possède permettent d'augmenter la croyance de cette personne en ses capacités à réussir à atteindre ses objectifs. En outre, Saillot (2018) explique que lorsqu'un apprenant est valorisé par les personnes qui l'accompagnent dans son apprentissage, son sentiment de compétences se trouve renforcé. Or, la plupart des individus pensent que seuls eux-mêmes sont tout à fait conscients de leurs propres difficultés et des efforts qu'ils vont devoir fournir. Il existe donc une certaine résistance à la persuasion sociale. Cependant, si la personne a confiance en celle qui la valorise, qui croit en elle dans le projet envisagé, alors elle a davantage tendance à augmenter son sentiment d'efficacité personnelle. Qui plus est, plus la personne émettant une opinion persuasive est experte de la thématique du projet dans lequel un individu s'engage, et donc est « crédible », plus les jugements d'auto-efficacité de cet individu ont des chances d'évoluer positivement. Schunk (1982) précise que le feed-back évaluateur des autres, faisant référence aux capacités ou aux efforts fournis ou bien encore à la nécessité de fournir davantage d'efforts, a une influence sur l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, lorsqu'autrui souligne que les capacités d'une personne sont le fruit d'importants efforts, le sentiment d'efficacité personnelle est plus modéré que lorsqu'autrui évoque uniquement les aptitudes de cette personne (Schunk, 1983). En effet, la personne peut penser qu'autrui croit qu'elle doit fournir beaucoup d'efforts et donc que ses capacités sont limitées (Schunk & Rice, 1986).

Par ailleurs, l'environnement social peut générer des effets psychosociaux et émotionnels. Il peut ainsi jouer un rôle de différentes façons : lorsque l'environnement social attend des résultats élevés d'un individu, cela induit chez la personne soit un engagement et un sentiment de réussite quand cet individu possède un sentiment d'efficacité personnelle, ou bien au contraire une auto-dévalorisation et un découragement quand le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu est faible. Dans le cas où l'environnement social attend des résultats faibles de l'individu, si celui-ci possède un sentiment d'efficacité personnelle élevé, alors il peut avoir des réactions de revendications, de reproches, voire changer de milieu. En revanche, si l'individu croit peu en ses capacités, il peut manifester une résignation (Bandura, 2003).

Une quatrième source d'auto-efficacité est décrite par Bandura. Les états physiologiques et émotionnels d'une personne ont une influence sur l'évaluation de la personne par rapport à ses possibles vulnérabilités et forces.

Les réactions de stress au contrôle inefficace génèrent un stress supplémentaire par l'auto-activation anticipatoire. En évoquant des pensées désagréables sur leur inaptitude et sur leurs réactions de stress, les gens peuvent s'auto-activer jusqu'à des niveaux élevés de stress produisant précisément les dysfonctionnements qu'ils redoutent. (Bandura, 2003, p. 163)

Les recherches de Cervone (1989) montrent que lorsqu'un individu focalise son attention sur les côtés difficiles d'une activité, il réduit sa confiance dans sa capacité à réussir. En revanche, quand il pense davantage aux aspects réalisables de l'activité, il augmente sa croyance dans son efficacité personnelle. De plus, selon Pennebaker et Lightner (1980), moins une personne est occupée vers des activités extérieures, plus elle focalise son attention sur elle-même et prend conscience des états corporels négatifs et perçoit ainsi sa vulnérabilité. Cioffi (1991) prend l'exemple d'une personne malade qui souhaite rester prudente par rapport aux activités physiques pour garder le contrôle et ainsi ne pas arriver jusqu'à ses limites. Cela lui permet d'éviter de lui rappeler son inefficacité. Bandura (1991 ; 2003) explique l'importance de fixer des objectifs intermédiaires et réguliers car ils génèrent une autosatisfaction dès lors que chaque objectif intermédiaire est atteint. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle est réactivé et favorise une motivation durable.

La meilleure façon de maintenir la motivation personnelle est donc de combiner un but à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et à maintenir les efforts de la personne tout au long du parcours. (Bandura, 2003, p. 329)

Après avoir montré l'importance du sentiment d'efficacité personnelle pour persévérer en formation et comment ce sentiment peut se construire et être plus ou moins renforcé, nous souhaitons présenter d'autres facteurs évoqués dans la littérature scientifique pouvant avoir une influence sur le maintien d'un tel engagement.

7.2. Les autres facteurs de persévérance

Enfin, selon la théorie de Bandura, un individu s'engage et persiste dans une action s'il estime posséder les aptitudes nécessaires pour satisfaire aux exigences de l'action visée. Nous allons maintenant détailler d'autres facteurs de persévérance qui peuvent avoir une influence sur l'engagement en formation. La littérature à ce sujet est dense. Nous souhaitons présenter les facteurs essentiels qui sont évoqués car cette thèse s'intéresse à l'expérience doctorale et aux facteurs ayant une influence sur l'engagement et plus précisément sur le maintien de l'engagement en doctorat. Nous allons détailler ces différents facteurs pour apporter davantage

de finesse de compréhension des facteurs qui peuvent influencer l'engagement et la persistance de l'engagement en formation. Cela devrait permettre d'apporter des éléments de réponse à l'une de nos questions de recherche dans cette thèse, à savoir : comment les SFE parviennent-elles à rester engagées en doctorat ? Quels sont les facteurs qui contribuent à maintenir cet engagement ou bien au contraire qui fragilisent cet engagement ?

De nombreux facteurs interviennent dans le processus de persévérance. Il existe des facteurs individuels et des facteurs externes à l'individu. Qui plus est, la persévérance dépend des interactions entre les facteurs individuels et les facteurs externes. Nous allons les présenter.

Tout d'abord, nous allons évoquer les facteurs individuels.

Ainsi, Schmitz et al. (2010) décrivent, en tant que facteurs individuels, les caractéristiques sociodémographiques, le passé scolaire, les expériences sociale et académique vécues, et des caractéristiques davantage psychologiques tels que le sentiment de compétence, le sentiment d'efficacité personnelle, les *expectancy perceptions*, la *value perception*, l'intention de persévérer.

Deux autres facteurs individuels semblent avoir un rôle sur l'engagement en formation : l'autonomie et l'auto-régulation.

De façon prépondérante en thèse, l'autonomie occupe une place importante parmi les facteurs de persistance dans les études. En effet, l'autonomie évolue progressivement durant les études doctorales. Le doctorant construit sa thèse sous la supervision de son directeur de thèse. Néanmoins, il va faire des choix de plus en plus en autonomie, soutenir ses points de vue, en argumentant à la lumière de ses savoirs et compétences qui s'accroissent durant son parcours (Bourdages, 2001 ; Devos et al., 2015 ; McAlpine, 2012 ; Pyhältö & Keskinen, 2012 ; Vekkaila, 2014 ; Virtanen & Pyhältö, 2012). Néanmoins, il semble que les doctorants insérés dans une équipe ressentent moins de stress et de baisse d'intérêt (Pyhältö & Keskinen, 2012).

Bourgeois (2006) insiste sur la nécessité d'autonomie. Il décrit l'autonomie comme le :

besoin de penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a la capacité de contrôle sur ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré, de façon « autodéterminée » [...] et non sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur. (Bourgeois, 2006, p. 237)

Par ailleurs, Dupont et al. (2015) précisent que « parmi les différentes dimensions qui composent l'engagement, l'engagement comportemental et les stratégies d'autorégulation apparaissent comme étant les prédicteurs les plus importants de la réussite » (p. 124).

Nous rappelons qu'il n'existe aucune obligation réglementaire explicite à réaliser un doctorat pour exercer en tant qu'enseignant en maïeutique aujourd'hui. Il s'agit donc d'apprenants ayant une motivation personnelle pour s'engager en doctorat. Or, Bandura (2003) souligne l'importance du choix de l'activité dans laquelle l'individu s'engage. En effet, l'individu a plus de chance de s'impliquer s'il réalise une activité qu'il a lui-même choisie. Pour cela, il est nécessaire de bien se connaître et d'avoir une bonne estime de soi (Martinot, 2006).

Il existe trois principales sources de dynamique motivationnelle : la perception de la valeur d'une activité (Brophy, 1983), la perception de sa propre compétence (Bandura & Schunk, 1981 ; Schunk, 1989), et la perception de la contrôlabilité. Cette dernière correspond à la capacité de l'étudiant à avoir conscience de sa maîtrise lors de la réalisation d'une activité (Viau, 2009). Selon Lu (2019), un étudiant :

est jugé motivé si et seulement si toutes ses trois perceptions sont positives. Si l'une ou l'autre de ces trois perceptions est faible ou négative, il y a de fortes chances que l'étudiant perde sa motivation. Ces trois sources de la motivation d'apprentissage se manifestent sur trois comportements liés à l'apprentissage : l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage. Un étudiant motivé s'engage activement dans une activité pédagogique en faisant appel à des stratégies d'apprentissage efficaces (stratégies de répétition, d'élaboration et d'organisation), persévère dans son accomplissement et, par ricochet, fait également les apprentissages souhaités. Si l'une des trois perceptions en question est faible ou négative, l'étudiant a recours à des stratégies d'évitement plutôt que de s'investir dans une activité pédagogique. (Lu, 2019, p. 484)

Cela renvoie également au concept d'auto-efficacité développé par Bandura (2003).

Lu (2019) montre également qu'en cas de désengagement, la formation réelle ne correspond pas à ce que l'étudiant s'était imaginé et ce à quoi il s'attendait. Dans ce cas, cela revient à souligner l'importance pour l'apprenant de se renseigner le plus possible sur la formation dans laquelle il souhaite s'engager pour avoir une représentation de la formation la plus fidèle à son déroulement.

En outre, certains chercheurs distinguent le concept d'auto-efficacité forgé par Bandura du concept « d'*expectancy* ». Le sentiment d'efficacité personnelle concerne le jugement des individus quant à leurs aptitudes personnelles, alors que la notion d'*expectancy* se concentre principalement sur le résultat de l'action envisagée (Bourgeois et al., 2009). De plus, Robbins et al. (2004) expliquent que lorsque des étudiants croient en leur réussite d'une activité (*expectancy perceptions*) et qu'ils se projettent sur ce que peut leur apporter cette activité (*value perceptions*), alors ils ont plus de chance d'adopter des comportements d'apprentissage et de persister dans leur formation.

Concernant l'intention de persévérer, plusieurs auteurs démontrent son lien avec la persévérance effective (Bean, 1985 ; Cabrera et al., 1993 ; Neuville et al., 2007). L'autodétermination d'un individu a également une influence certaine sur sa persévérance (Csillik & Fenouillet, 2019 ; Ryan & Deci, 2017).

Un lexique bien spécifique aux différentes notions de perception de la valeur, de sentiment d'efficacité personnelle, d'investissement, de perception de son pouvoir sur l'environnement et d'*expectancy*, est souvent utilisé par les personnes engagées. Nous présentons un tableau élaboré par Jorro et De Ketele (2013, pp. 169-170) en annexe V contenant ce champ sémantique. Les termes utilisés sont à connotation positive.

Le doctorat pour des adultes en reprise d'études tels que les SFE représente en quelque sorte une épreuve de la vie qui dure dans le temps puisque le doctorat s'étale sur au moins trois années. Or, pour parvenir à surmonter cette épreuve dans le temps, un individu a plus de chance s'il détient certains aspects protecteurs de la personnalité. Bruchon-Schweitzer et Boujut (2014) évoquent ainsi l'optimisme, le contrôle, l'endurance, le sens de la cohérence, la résilience et l'auto-efficacité notamment. Voyons ce que ces termes signifient.

Lorsqu'un individu a des attentes positives de l'activité qu'il réalise, ce qui signifie lorsqu'un individu perçoit ses objectifs comme atteignables, alors cela le conduit à fournir les efforts nécessaires quand bien même ceux-ci seraient pénibles et durables (Carver et al., 2010 ; Scheier & Carver, 1985). De plus, « les sujets optimistes sont moins stressés que les autres » (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 281).

Plus un individu se sent capable de contrôler une situation, plus il a de chance de vivre plus sereinement la situation. « Le sentiment de contrôle consiste à croire que, grâce à nos capacités et à nos actions, nous pouvons atteindre nos objectifs et éviter les situations déplaisantes » (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 290). Quand un individu parvient objectivement à contrôler une situation soit en supprimant les agents stressants, soit en les atténuant ou en les évitant, il se trouve ainsi protégé. Le contrôle s'acquerrait par apprentissage social par des apprentissages vicariants. Rotter (1966) propose une échelle de mesure du contrôle.

Pour affronter, sans s'effondrer, des situations stressantes ou traumatisantes, différentes caractéristiques de la personnalité semblent occuper une place importante. Il s'agit, entre autres, de l'endurance (*hardiness* en anglais), du sentiment d'efficacité personnelle et du sentiment de cohérence (Almedom, 2005). Kobasa et Maddi décrivent trois caractéristiques propres aux personnes qui parviennent à surmonter sans conséquences néfastes des événements difficiles. Ils citent le contrôle, lorsque l'individu croit qu'il peut avoir une influence sur le déroulement

des évènements, l'implication (*commitment* en anglais), quand l'individu s'engage avec enthousiasme dans l'activité et le défi (*challenge* en anglais), lorsque l'individu considère le changement comme une opportunité pour avancer. Ces auteurs expliquent que ces trois caractéristiques constituent le concept d'endurance. Cette endurance associée à un engagement et des croyances aurait un effet protecteur pour l'individu face aux agents stressants (Kobasa, 1979 ; Kobasa et al., 1985 ; Maddi, 2002 ; Maddi et al., 2006 ; Maddi & Kobasa, 1984). « Bien que la définition de cette notion ait été clarifiée et ses mesures améliorées, l'endurance est éclipsée aujourd'hui par des notions salutogènes comme le sens de la cohérence, la résilience ou l'auto-efficacité » (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 305). Nous allons détailler ces notions.

Le sens de la cohérence est une disposition, « une orientation globale de la personnalité, fondée sur un sentiment durable de confiance en soi, qui permet de comprendre et de structurer les évènements, puis de mobiliser les ressources appropriées pour faire face » (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 306). Ce concept est décrit par Antonovsky (1990) qui a, d'ailleurs, élaboré des échelles pour mesurer le sens de la cohérence (1987).

Rutter (1985) décrit un autre concept qui tient une place prépondérante dans la persévérance d'un individu dans une activité pénible et difficile. Il s'agit de la résilience. Tugade (2011) décrit la résilience comme la capacité d'un individu à affronter un évènement très éprouvant et à s'en sortir sans conséquences néfastes, voire même à s'en sortir grandi. Selon Windle (2011), en fonction de ses atouts, de ses ressources et du moment où l'individu se situe dans sa vie, il peut s'adapter et gérer une situation difficile et pénible puis rebondir.

Puis, nous allons présenter les facteurs extrinsèques à l'individu qui peuvent influencer son engagement en formation. Schmitz et al. (2010) évoquent le contexte éducatif, les dispositifs pédagogiques, la socialisation ou intégration entre pairs et avec le milieu académique, l'intérêt et l'utilité des activités travaillées en formation.

La population que nous étudions, les SFE, connaît l'enseignement à l'université puisque certains cours de la formation initiale en maïeutique sont réalisés avec les étudiants en médecine à l'université et, par ailleurs, bon nombre de SFE ont effectué elles-mêmes un master. Toutefois, le doctorat représente un continuum que ce soit par rapport à la formation initiale actuelle et par rapport à la formation continue par le master.

Néanmoins, il paraît important que l'étudiant se perçoive bien intégré au milieu académique et qu'il ressente un soutien académique des enseignants-chercheurs qu'il côtoie lors de son

parcours de formation. Les feedbacks délivrés par les enseignants-chercheurs ainsi que leur persuasion verbale occupent un rôle essentiel dans le processus de persévérance (Eccles & Wigfield, 2002). Basco (2012) explique que le formateur est un accompagnateur apte à repérer les difficultés de l'apprenant, à s'engager pour le guider tout en conservant une juste distance, mais en même temps en restant partie prenante de la formation de l'apprenant.

L'intégration sociale a une place prépondérante dans le processus de persévérance, notamment puisqu'il a une influence sur l'engagement et l'intégration académique de l'étudiant (Tinto, 1975, 1993).

Parmi les facteurs externes de persévérance en formation, Bean (Bean, 1983 ; Bean & Metzner, 1985) souligne l'importance du soutien et des encouragements de la famille et des amis.

Kaddouri (2011) ajoute qu'en plus du sens que l'individu en formation attribue à celle-ci, il est essentiel également que son engagement en formation soit reconnu par autrui. « L'absence de regard reconnaissant fait naître chez l'engagé, qui l'attend, un sentiment de découragement et de lassitude qui finit par produire un désengagement définitif d'un acte qui, jusqu'alors, présentait une importance évidente et mobilisatrice » (Kaddouri, 2011, p. 82). Laing (1971) insiste lui-aussi sur la nécessité de reconnaissance par les autres :

Un sentiment de vide et de futilité peut naître chez quelqu'un qui s'est engagé dans ses actes même quand ils semblent avoir un sens pour lui, si autrui ne lui accorde aucune considération et s'il sent qu'il ne peut compter aux yeux de personnes. (Laing, 1971, p. 101)

La synthèse concernant les facteurs qui influencent le maintien de l'engagement en formation

Dans cette thèse, nous cherchons à découvrir notamment ce qui permet aux SFE de maintenir leur engagement en doctorat et *a contrario* les facteurs qui peuvent mettre en difficulté cet engagement.

La littérature scientifique sur les facteurs ayant une influence sur le maintien de l'engagement, sur la persistance en formation nous apporte des éléments de réponses.

Il existe des facteurs intrinsèques et notamment psychologiques importants tels que le sentiment d'efficacité personnelle, les motivations d'apprentissage, le sentiment de compétence, l'intention de persévérer, l'*expectancy*, les *value perceptions*, l'intérêt et le sentiment d'utilité des activités travaillées en formation, l'auto-détermination, l'optimisme, le sentiment de contrôle, l'endurance, le sens de la cohérence et la résilience. D'autres facteurs individuels sont révélés tels que les moyens financiers, le parcours scolaire, la perspective du devenir professionnel, l'implication dans un emploi salarié en parallèle des études, l'autonomie et l'autorégulation.

La littérature met en exergue également des facteurs extrinsèques, notamment des facteurs liés à l'environnement personnel tels que le soutien et l'encouragement des proches, la reconnaissance de l'engagement en formation par autrui et puis également des facteurs pédagogiques tels que les modalités d'apprentissage, les pratiques d'évaluation, l'intégration académique que ce soit par les pairs ou bien les enseignants et la perception d'un soutien du milieu académique.

Parmi tous ces facteurs ayant une influence sur l'engagement en formation mis en exergue dans la littérature scientifique, lesquels ont le plus de poids sur la population étudiée, les SFE ?

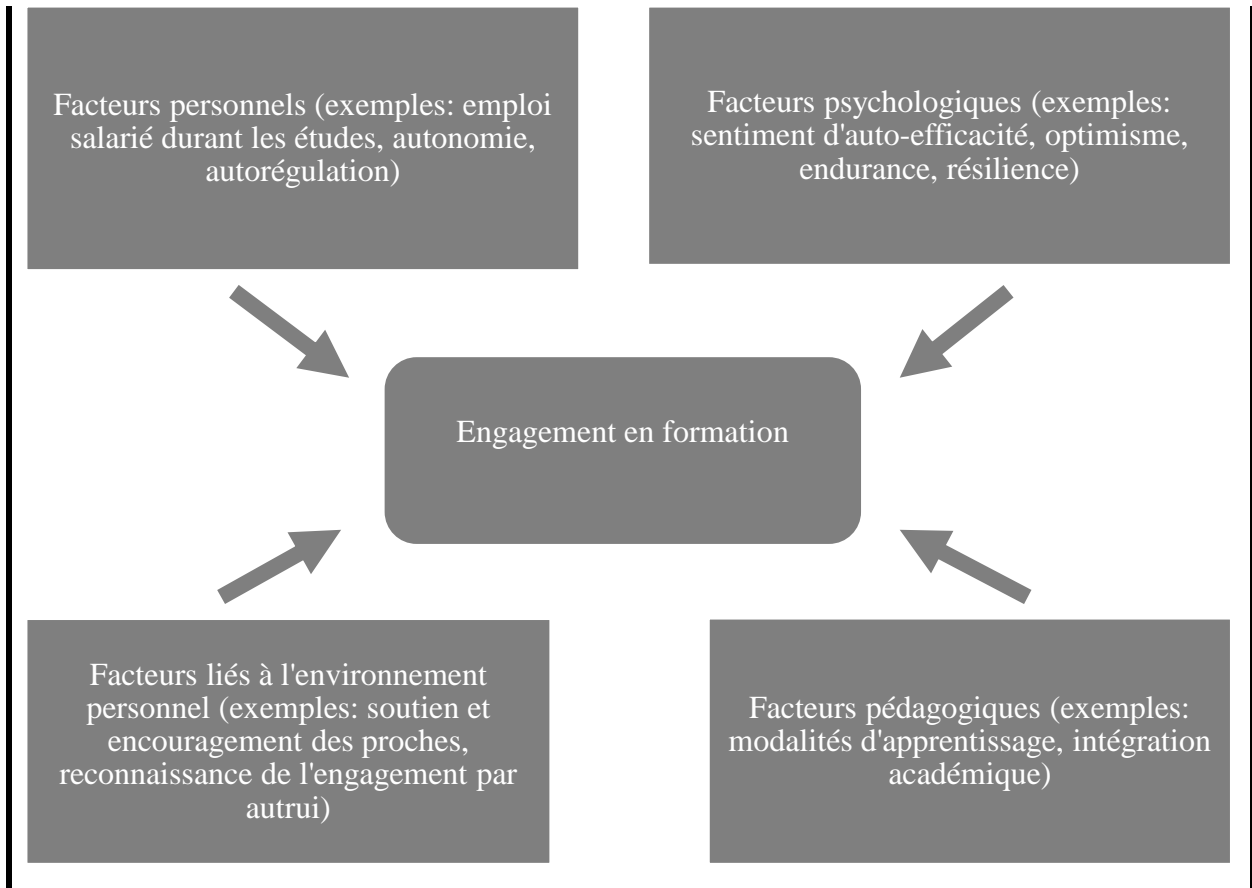


Figure 9 : Facteurs ayant une influence sur l'engagement en formation

Nous avons évoqué parmi les facteurs ayant une influence sur l'engagement en formation, ceux notamment liés à l'environnement personnel, mais aussi à une possible activité salariée parallèle aux études. De plus, puisque nous nous intéressons à l'engagement en doctorat dans cette thèse et parce que le doctorat est une formation qui dure au minimum trois ans, soit une période de vie assez longue, nous allons présenter les concepts relatifs aux trajectoires et parcours de vie.

Chapitre 8. Les trajectoires et parcours

Nous nous demandons dans cette thèse comment les SFE parviennent à maintenir leur engagement en études doctorales alors qu'elles doivent concilier cela avec leur activité professionnelle et leur vie de famille. Cela nous amène à présenter les concepts de trajectoires et de parcours de vie. En fonction des auteurs, le sens accordé aux mots « parcours » et « trajectoire de vie » diffère. Nous allons le détailler et cela devrait permettre d'affiner notre compréhension autour des interactions entre les différentes activités.

8.1. Les acceptions selon Doray et al.

Même si nous nous sommes positionnée derrière la définition des termes « trajectoire » et « parcours » de Sapin et al. (2014), nous nous sommes intéressée aux définitions d'autres auteurs. Ainsi, Doray et al. (2009) définissent en lien avec la scolarité d'un apprenant les termes « cheminement scolaire », « trajectoire scolaire », « carrière scolaire » et « parcours scolaire ». Tout d'abord, ils définissent les cheminements scolaires simplement comme une succession d'étapes réalisées au cours de la fréquentation de l'individu en milieu scolaire. En outre, ils caractérisent la trajectoire scolaire comme une succession de positions occupées tout au long de la vie en milieu scolaire tout en précisant que l'origine sociale influence fortement cette trajectoire. En revanche, la carrière scolaire représente également une succession de passages d'évènements liés à la vie scolaire mais, cette fois-ci, davantage influencée par les expériences vécues par l'apprenant. Enfin, le parcours scolaire se distingue de ces trois concepts puisqu'il s'agit d'une succession d'évènements scolaires influencés non plus seulement par les origines sociales, ou bien les expériences vécues mais également par différentes interactions possibles.

Les auteurs précisent ces différentes interactions possibles ainsi :

Les transactions entre l'individu et l'institution scolaire ; les articulations que les individus construisent entre les volets objectifs et subjectifs de leur parcours ; les transactions entre expériences scolaires et expériences extrascolaires (incluant les conditions de vie, les héritages intellectuels et culturels, les relations de sociabilité) ; le rapport au temps. (Doray et al., 2009, p. 15)

Nous remarquons ainsi l'importance de prendre en compte l'ensemble de ces facteurs, qu'ils soient propres à chaque SFE doctorante qui a été interviewée à l'occasion de l'étude empirique, au déroulement objectif de leur formation, à leur ressenti subjectif quant au sens attribué à leur engagement en doctorat, à leur environnement de formation et leur encadrement de thèse, à la conciliation possible doctorat-famille-travail-santé, à leur expérience antérieure en formations ainsi qu'à leur projection future.

8.2. Les acceptions selon Sapin et al.

Dans cette thèse, nous nous positionnons derrière l'acceptation de Sapin et al. (2014). Pour définir la notion de parcours de vie, il convient de prendre conscience que la chronologie des vies humaines comprend plusieurs trajectoires telles que les trajectoires cognitive, affective, familiale, professionnelle, de santé. Ces différentes trajectoires sont en interactions entre elles, elles sont imbriquées. L'ensemble de ces interactions constituent le parcours de vie (Sapin et al., 2014). C'est pourquoi nous avons fait le choix dans cette thèse de ne pas étudier uniquement l'engagement en doctorat mais bien aussi les interactions entre l'engagement en doctorat et les trajectoires familiales et professionnelles notamment.

En effet, la population étudiée, les SFE, est majoritairement féminine. D'ailleurs l'échantillon interviewé est exclusivement féminin. Or, les femmes voient bien parfois une accumulation de désavantages et une contradiction dans leurs différentes trajectoires de vie. Nous citons pour illustrer ce propos Sapin et al. (2014) : « L'enfant arrive précisément quand se joue la promotion dans le domaine professionnel » (p.122). La femme se trouve ainsi confrontée à un dilemme. Certaines femmes priorisent leur trajectoire familiale et sous-investissent leur trajectoire professionnelle dans un premier temps.

Globalement, selon Sapin et al. (2014), les parcours de vie sont constitués de trajectoires familiales et professionnelles, entre autres, qui ne sont plus systématiquement linéaires. Le cycle familial autrefois était composé d'étapes telles que le mariage puis la parentalité. De nos jours, le divorce et le remariage ou la famille monoparentale revisite le cycle familial. La trajectoire professionnelle est elle-aussi concernée par la flexibilité. Les individus n'exercent plus le même métier toute leur carrière. Ils reprennent des études, se réorientent. De manière globale, les individus sont désormais acteurs de leur vie. C'est à l'occasion d'évènements dans la vie et d'expériences vécues que les individus construisent un apprentissage biographique (Delory-Momberger, 2014) et développent un processus d'individualisation. « L'impératif biographique, qui veut que chacun soit l'entrepreneur de sa propre vie, s'étend à toutes les catégories de la population, au point que certains analystes parlent de société biographique » (Delory-Momberger, 2014, p. 134). La population qui nous intéresse dans cette thèse, les SFE, a peut-être choisi de s'engager en doctorat pour manifester une envie « d'écrire leur avenir ».

Un autre élément important à prendre en considération dans la notion de parcours de vie correspond aux effets compensatoires. En effet, les SFE s'engageant en doctorat se situent dans une période de transition de leur vie, représentant un défi de développement. Selon Sapin et al. (2014), pour s'adapter à ces phénomènes de transition, de changement, de défi, l'individu mobilise des stratégies à la fois de sélection, d'optimisation et de compensation. Or, chaque

individu est unique, possède ses propres ressources psychologiques telles que l'estime de soi, la confiance en soi, la flexibilité, le sentiment de contrôle, la projection personnelle dans l'avenir ou bien la capacité de développer un attachement sécurisé, et possède ses propres ressources sociales telles que les ressources économiques, culturelles, relationnelles par exemple. Delory-Momberger (2014) précise que : « la vie est une école [...] au fil de notre existence nous tirons des leçons des expériences que nous vivons » (p. 136). Ce savoir acquis à partir de l'expérience constitue les ressources biographiques de l'individu, ses représentations.

Les notions de défi et d'opportunités sont développées dans l'approche de Baltes dans sa théorie du développement *lifespan* (1987). Dans la vie, des demandes ou des opportunités se présentent à l'individu. Havighurst (1972) évoque le concept de tâches développementales. Chaque problème rencontré au cours de la vie donne de la force au développement. En effet, lorsqu'un individu est confronté à un problème, à un changement, il met en place des stratégies pour combattre ce problème. Une trajectoire de vie est ainsi constituée et dirigée par une série de tâches développementales. L'approche *lifespan* précise que le développement comprend à la fois des gains et des pertes. L'individu connaît désormais une flexibilité des trajectoires professionnelles voire familiales, entre autres.

En outre, le parcours de vie découle également de la temporalité des événements de la vie, de l'horloge sociale et de la période historique ainsi que du lieu. Ainsi, entre 20 et 45 ans, les femmes sont nombreuses à avoir des enfants en bas âge, ce qui entraîne des conséquences sur leur trajectoire professionnelle notamment.

De plus, les trajectoires de vie dépendent des vies liées, autrement dit, des interactions avec les personnes proches telles que le conjoint, les parents, les amis, les collègues par exemple.

Enfin, Elder et al. (2003) ajoutent que chaque individu est acteur de son parcours de vie et peut soit subir de façon passive les événements rencontrés, soit faire des choix et réguler sa vie.

Kohli (1989) décrit le passage, depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle, d'une institutionnalisation du cours de la vie à une intensification du processus d'individualisation avec un impératif biographique, ce qui signifie que chaque individu est entrepreneur de sa propre vie et est capable de s'auto-réaliser.

En outre, Perrenoud (2018) évoque le curriculum de vie de l'individu comme un parcours successif d'expériences. Il peut contenir une face formelle, une face réelle et une face cachée. Le curriculum formel découle de la prescription d'un parcours. Le curriculum réel correspond aux expériences vécues par l'individu qui le transforment. Enfin, le curriculum caché renvoie aux apprentissages inconscients qui résultent des curriculums précédents.

La synthèse concernant les notions de trajectoires et de parcours de vie

Finalement, le « parcours scolaire » (ou plutôt « universitaire » dans cette thèse) correspond à la succession d'évènements scolaires (ou universitaires) influencés par différents éléments en interaction. La notion de « parcours de vie » renvoie aux interactions entre les différentes trajectoires de vie possibles, que ce soit notamment les trajectoires affective, familiale, professionnelle ou de santé. Chaque trajectoire de vie est impactée par les autres trajectoires. De plus, le parcours de vie est influencé également par les événements de vie propres à chacun, mais aussi aux vies liées, à l'horloge sociale, à la période historique dans laquelle s'inscrit la personne, ainsi que le lieu où se situe la personne. Enfin, le parcours de vie évolue dans le temps, de façon biographique, et est jalonné de différentes périodes nécessitant des transitions.

Il semble ainsi incomplet de ne pas prendre en considération les influences possibles des autres trajectoires de vie lorsqu'est étudiée l'une d'entre elles. C'est pourquoi nous faisons le choix dans cette thèse, de prendre en considération les interactions de la trajectoire doctorale avec les autres trajectoires de vie. Il semble bien que les études doctorales des SFE s'imbriquent dans la globalité de leur parcours de vie, au sens défini par Sapin et al. (2014).

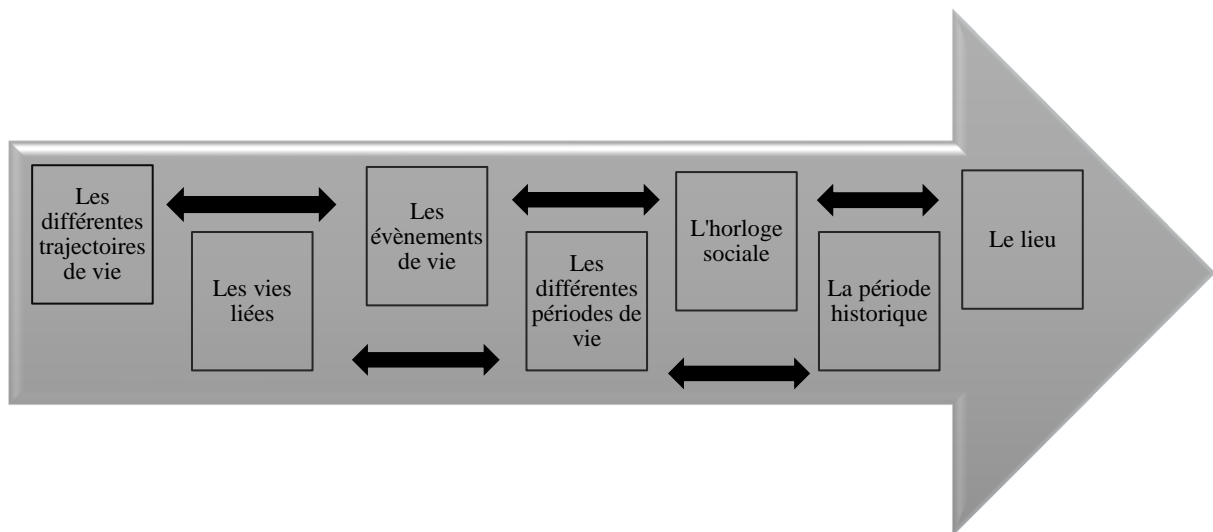


Figure 10 : Les interactions au sein du parcours de vie

Notre recherche s'intéresse aux SFE doctorantes. En grande majorité, ce sont des femmes. L'une des trajectoires de vie qui peut, de façon assez évidente de premier abord, avoir une influence sur la trajectoire doctorale est la trajectoire de vie personnelle de femme et de mère. Puisque la population étudiée dans cette thèse est largement féminine, nous estimons pertinent de nous intéresser aux concepts de genre et de *care*.

Chapitre 9. Les concepts de genre et de *care*

Il nous semble essentiel de développer le temps d'un chapitre les notions de genre et de *care* car cette recherche s'intéresse aux représentations de l'engagement en doctorat des SFE. Les SFE sont majoritairement des femmes. Nous allons tout d'abord définir le genre et présenter ce qui peut différencier les hommes des femmes notamment en termes d'activité professionnelle mais aussi d'activités domestiques. Par ailleurs, les SFE exercent un métier en interaction avec autrui, avec le souci d'autrui : un métier du *care*. Nous présenterons donc le concept de *care* et son lien avec le genre. Enfin, notre recherche s'intéresse tout particulièrement aux SFE qui s'engagent en doctorat, avec le souci de contribuer au développement de la recherche en maïeutique. Nous allons ainsi exposer les liens entre genre et recherche.

9.1. Le genre et l'identité sexuelle

Il convient de distinguer différentes définitions. Le mot « sexe » renvoie aux caractéristiques biologiques, anatomiques d'un individu qui différencient les femmes des hommes. Le mot « genre » fait référence à l'identité sexuelle perçue psychiquement et reconnue par autrui lors du rapport aux autres. Par ailleurs, épistémologiquement, le genre est issu d'un projet féministe d'égalité entre les femmes et les hommes dans les années 1960 aux Etats-Unis (Grange, 2010).

L'identité sexuée « désigne l'appartenance à un groupe défini par son genre (masculinité ou féminité), tandis que l'identité sexuelle désigne l'appartenance à un groupe défini par son orientation sexuelle (hétéro, gay, lesbienne, transgender, etc.) » (Molinier, 2002, p. 565).

Dans l'ouvrage dirigé par Maruani (2005), Godelier (2005) explique que le processus historique et sociétal de transformation du « sexe » des individus en « genre » provient des rapports sociaux tels que les rapports de parenté et du contexte socio-culturel dans lequel évolue chaque individu.

Donnons un exemple : dans beaucoup de sociétés agricoles, la terre est héritée exclusivement par les hommes et non par les femmes. Dans d'autres encore, c'est seulement l'aîné des garçons, ou le dernier né, qui hérite de la terre et de la ferme. On voit ainsi s'attacher à l'individu des rapports sociaux, des positions différentes dans la société, selon qu'on est homme ou femme, aîné(e) ou puiné(e) [...] L'affaire, on le comprend, commence avant même la naissance des individus. Au sein d'une société et d'une culture déterminées, et selon le contexte historique, les adultes attribuent d'avance aux enfants qui vont naître de leurs unions un statut social virtuel, selon que ce sera une fille ou un garçon. Le genre colle donc au sexe avant même que le sexe n'existe réellement. (Godelier, 2005, pp. 16-17)

9.2. Le genre et les activités professionnelles et domestiques

Dans la société actuelle, des paradoxes existent : les femmes sont de plus en plus instruites et actives sur le marché du travail mais leurs emplois sont plus souvent précaires en comparaison aux hommes ; des moyens se sont développés pour aider les familles aux activités domestiques

et les femmes sont toujours de nos jours davantage responsables de la gestion des activités domestiques par rapport aux hommes.

Quels sont les rapports sociaux entre les femmes et les hommes ? Selon Kergoat (2005) :

Certes, hommes et femmes se côtoient continuellement, vivent ensemble et « produisent du vivre ensemble » et malgré cela les inégalités de tous ordres perdurent [...] le groupe des hommes légifère au nom de l'universel la vie du groupe des femmes, exploite son travail professionnel et lui extorque du surtravail (le travail domestique). Que, sur ce dernier point, nombre de femmes cèdent « par amour » (du partenaire, des enfants) ou par sens du devoir. (Kergoat, 2005, p. 94)

Concernant l'activité professionnelle, 67.6 % des femmes sont actives en 2020 selon l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) contre 74.5 % des hommes. En outre, 27.4 % des femmes actives travaillent à temps partiel contre 8.4% des hommes actifs. De plus, des écarts de salaires sont toujours existants comme le montre le graphique ci-dessous :

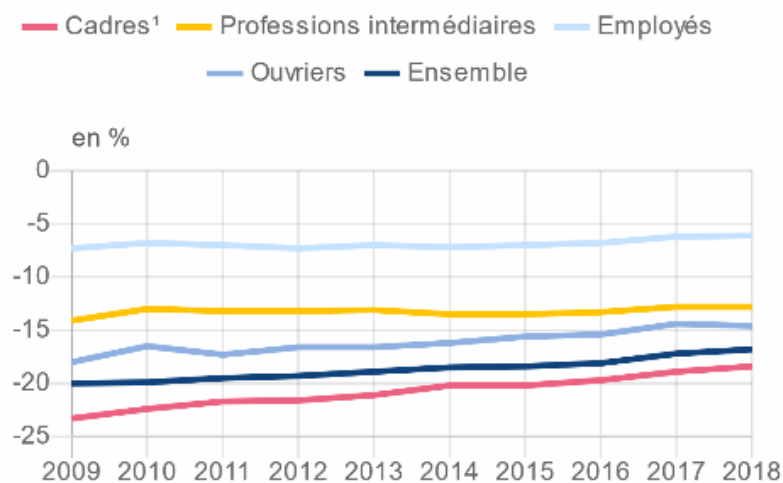


Figure 11 : Ecart de salaires en équivalent temps plein entre femmes et hommes, Insee 2022

La parité entre les hommes et les femmes est d'autant moins respectée que la catégorie socio-professionnelle est importante.

Concernant les activités domestiques, malgré l'évolution des mœurs et les avancées technologiques réduisant les « corvées » domestiques, les femmes sont encore majoritairement impliquées dans ces activités. L'INSEE a réalisé une étude sur 25 ans pour évaluer les évolutions de la répartition des activités domestiques entre femmes et hommes. Il convient de distinguer plus précisément les tâches ménagères et l'éducation parentale des enfants parmi les activités domestiques. « En 2010, les femmes effectuent ainsi la majorité des tâches ménagères et parentales -respectivement 71 % et 65 % » (Champagne et al., 2015, p. 209). Quand bien même les femmes sont aujourd'hui plus nombreuses à exercer une activité professionnelle, elles restent les plus investies dans ces activités domestiques. Ce sont les femmes majoritairement

qui aménagent leur activité professionnelle pour que celle-ci soit davantage « compatible » avec la gestion des activités domestiques. Elles sont en effet plus nombreuses à exercer à temps partiel, d'autant plus après l'arrivée d'un enfant. De plus, avec le nombre d'enfants, le temps domestique et le temps parental s'accroissent pour les femmes et diminuent pour les hommes.

Qui plus est, même si les tâches domestiques se sont réduites avec notamment le développement du temps consacré à la cuisine, à la couture et au linge, elles y consacrent plus de leur temps que les hommes. De plus, les tâches domestiques et parentales restent très sexuées. Par exemple, « les trois-quarts des soins aux enfants, de leur suivi scolaire ou du trajet d'accompagnement sont réalisés par les mères » (Champagne et al., 2015, p. 216).

Le temps d'éducation des enfants occupe plus de temps pour les femmes et pour les hommes de nos jours. En effet, de plus grandes exigences en termes d'éducation parentale existent maintenant. Cela reste, néanmoins, les femmes qui consacrent plus de temps aux enfants que les hommes la plupart du temps, et qui aménagent leur temps de travail et leurs horaires de travail pour les rendre davantage compatibles avec les activités d'éducation des enfants (Cartier et al., 2021). Cette conciliation, ou autrement dit équilibre, entre la vie professionnelle et la vie de famille reste majoritairement un souci de femmes (Périer & Silvera, 2010). L'usage du terme « conciliation » fait débat parmi les féministes.

La première critique formulée est que ce terme revêt une image positive, harmonieuse, relayée dans l'expression anglo-saxonne de *work-family balance*, qui masque les difficultés, les renoncements et compromis que la gestion des temps familial et professionnel implique. Etymologiquement, concilier permet de faire coexister et de rendre compatibles des univers opposés. La notion de conciliation intègre donc l'antagonisme des sphères de travail et de la vie privée [...] La seconde critique est que le terme de conciliation masque les inégalités entre hommes et femmes [...] L'emploi des termes plus neutres « articulation » ou « interaction » pose le même problème. (Pailhé & Solaz, 2010, p. 30)

De plus, la charge mentale et psychoaffective de l'organisation des activités parentales et ménagères pèse essentiellement sur les femmes (Blanchard et al., 2021).

Par ailleurs, le week-end, seules 5 % des femmes se permettent d'effectuer des activités autres que familiales, contre 15 % des hommes (Pailhé & Solaz, 2010).

Au final, existe un :

ancrage puissant d'une appropriation du travail gratuit réalisé par les femmes, notamment ménager et parental, invitant à prendre avec beaucoup de circonspection l'annonce d'une nouvelle ère des rapports de genre. Contrastant aussi avec l'idéal égalitaire, nombre d'enquêtes objectivent les permanences et les recompositions de la division genrée du travail au foyer (Champagne et al., 2015 ; Chatot, 2017 ; Périer & Silvera, 2010). Les enquêtes *Emploi du temps* conduites depuis plus de cinquante ans sur l'organisation de la vie quotidienne révèlent ainsi la persistance de fortes inégalités en matière d'investissement

temporel et de spécialisation des tâches, malgré de nouvelles normes éducatives incitant les hommes à prendre une plus large part du travail parental. (Blanchard et al., 2021, p. 28)

9.3. Le genre et le travail du care

Le *care* est un terme anglais qui n'a pas de traduction adéquate et juste en français. A l'origine, le *care* est associé aux femmes et aux soins délivrés aux plus vulnérables et dépendants, tels que les enfants et les personnes en situation de handicap entre autres. Cela suppose l'existence d'une dyade de soin avec une personne plus puissante qui prend soin d'une autre plus vulnérable bénéficiant du soin. Or, chaque individu peut présenter à son niveau une ou des vulnérabilité(s). Différentes définitions du *care* existent. Pour certains, il s'agit d'une action relevant à la fois d'affection et de responsabilité entre deux individus dont l'un prend soin (*care giving*) et l'autre ayant besoin de soin, en reçoit (*care receiving*) (Cancian & Oliner, 2000). Les éthiques du *care* semblent s'apparenter à une préoccupation des autres, au soin dans son sens large, ce qui signifie dénué de son sens médical (Ibos et al., 2019). Paperman (2013) décrit parmi les traits marquants l'éthique du *care*, les sentiments et les engagements émotionnels. Ainsi, elle distingue le « mauvais *care* » du *care*. Par exemple, lorsqu'un professionnel de santé prend en charge un patient sans enthousiasme et dans l'unique but d'avoir une activité salariée, cela ne relèverait pas du *care*. Tronto et Fisher (1990) préfèrent donner une définition du *care* qui regroupe tout type de *care*, qu'il soit de qualité, ce qui signifie associé à de l'affection et à un sentiment de responsabilité, ou non et aussi le *care* non seulement à destination des individus mais également de son environnement au sens large. Le *care* peut être considéré comme :

Une activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre « monde » de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nos individualités (selves) et notre environnement, que nous cherchons à tisser ensemble dans un maillage complexe qui soutient la vie. (Tronto, 2009a, p. 37)

Qui plus est, Tronto (2009a) expliquent que « le *care* traduit [...] des préoccupations humaines. Les enjeux de ces préoccupations concernent le monde dans lequel nous vivons » (p. 35). Tronto (2009a) décrit quatre phases du *care* associées à des dimensions morales :

Le fait de se soucier de quelqu'un ou quelque chose (*caring about*) ; prendre soin de quelqu'un (*caring for*) ; de soigner quelqu'un (*care giving*) ; d'être l'objet du soin (*care receiving*). Le fait de se soucier de quelqu'un implique en premier lieu la reconnaissance d'un besoin de *care* ; est nécessaire la qualité morale spécifique de l'attention à l'autre, qui consiste à reconnaître ce dont l'autre a besoin. Prendre soin suppose d'assumer du travail de *care* qu'il faut accomplir : son corollaire moral évident est la responsabilité. Le fait de soigner est le travail concret du *care*. Je lui attache la qualité morale de la compétence [...] La qualité morale impliquée est la capacité de réponse, la réactivité. Fisher et moi-même avons noté qu'on peut dispenser du *care* à la maison, au sein des institutions sociales et à travers les mécanismes du marché. Cette définition regroupe plusieurs disciplines et perspectives que les chercheurs en sciences sociales ont tendance à distinguer : le *care* pour soi-même (le souci

de soi) semble être une catégorie psychologique, le *care* pour les autres (le souci des autres) une catégorie sociologique et le *care* à l'égard du « monde » (le souci du monde) semble relever de catégories économiques et politiques. (Tronto, 2009a, pp. 37-38)

Le *care* suppose une dyade : d'un côté une personne plus puissante qui délivre un soin et de l'autre, une personne vulnérable qui reçoit le soin dont elle a besoin. Tronto (2009a) pense qu'il est important de démocratiser le *care* car finalement, nous sommes tous vulnérables.

Qui plus est, au sein de cette dyade, existe une dimension éthique dans laquelle la personne qui prend soin, qui se soucie de l'autre, n'attend rien en retour de son action. « Le *care* est une activité dirigée vers autrui qui comprend dans cette mesure une dimension aliénante possible pour le destinataire » (Raïd, 2009, p. 81).

Raïd (2009) explique que Tronto ajoute des précisions à la définition qu'elle a conçu du *care* de façon à mieux le délimiter :

Le *care* n'est pas restreint à l'interaction avec autrui, il existe aussi pour des objets, pour l'environnement. On ne suppose pas le *care* individualiste ni dyadique. Le paradigme du bon *care* dans la pensée de Tronto n'est pas celui de la relation de la mère et l'enfant. Elle rappelle, contre une conception occidentale « romantique », que peu de sociétés ont conçu l'éducation des enfants comme dépendant exclusivement de la femme qui leur a donné naissance. L'activité de *care* est culturelle, et connaîtra selon les cultures des variations ouvertes. C'est une activité dans la durée, qui est de ce fait non seulement une pratique, mais aussi une disposition. (Raïd, 2009, p. 74)

D'un point de vue historique, le *care* est associé majoritairement au travail gratuit des femmes ou encore des « esclaves noirs » au service des hommes ou bien des propriétaires blancs par exemple. Dans ce contexte, le *care* crée une inégalité entre celui qui donne le *care* et celui qui en reçoit. La personne qui donne le *care* n'est ainsi pas valorisée quand bien même celui qui reçoit le *care* a besoin, voire apprécie le *care*. Le travail du *care* historiquement est gratuit. Les mouvements féministes au XX^{ème} siècle ont contribué à dissocier le travail du *care*, que ce soit dans les domaines de la santé, du social ou de l'éducation, du genre, à reconnaître cette activité comme un travail réel et à tendre vers une égalité entre les femmes et les hommes.

Selon Gilligan (2019), les femmes font preuve d'une éthique du *care*, ce qui signifie qu'elles cherchent à comprendre et faire comprendre les événements, ce qui renvoie à une certaine responsabilité. Tronto (2009b) ne pense pas que l'éthique du *care* ne concerne que les femmes. Selon elle, tout un chacun, qu'il soit femme ou homme, peut avoir une éthique du *care*. Le *care* peut être dissocié du caractère féminin auquel il est souvent affilié puisqu'il va au-delà de la sollicitude maternelle et il peut être différencié de la nature humaine. Effectivement, le *care* « ne se déclenche pas instinctivement au contact du désarroi et de la dépendance d'autrui, le

care est le produit d'un effort collectif, d'une culture du soin, laquelle est contingente et peut disparaître » (Paperman & Laugier, 2011, p. 355). De plus, l'éthique du *care* se distingue de l'éthique de la justice puisqu'elle se concentre sur la responsabilité alors que l'éthique de la justice se concentre sur les droits et les règles (Paperman, 2013).

Par ailleurs, l'objet de travail des métiers des dimensions du soin, de l'éducation ou bien du champ social, est un être humain avec qui il convient d'établir une relation, une communication. C'est pourquoi au sein des métiers de la relation, les contraintes liées aux réformes gouvernementales ou institutionnelles, l'exigence de flexibilité au travail afin d'assouvir le rendement économique au travail, sont des sources de tensions car l'être humain est complexe et singulier (Bodergat & Buznic-Bourgeacq, 2015). En effet, prendre soin d'une personne nécessite de rentrer en communication avec elle et cela peut nécessiter un temps variable d'une personne à l'autre. Une notion éthique existe dans la relation à l'autre. De plus, puisque l'être humain est toujours singulier et changeant, ces métiers doivent s'adapter et évoluer.

Après avoir défini le genre et le *care* et mis en exergue les inégalités de parité entre les femmes et les hommes en termes de temps dévolu aux activités domestiques et aux activités professionnelles, intéressons-nous aux liens entre genre et milieu de la recherche. Cela semble pertinent puisque nous traitons dans cette thèse de l'engagement en doctorat des SFE, qui sont en grande partie des femmes.

9.4. Le genre et la recherche

Une majorité de femmes suivent un parcours de formation en licence et en master. En revanche, en doctorat, elles sont minoritaires. En effet, 56 % des étudiants en cursus licence sont des femmes, contre 59,4 % en cursus master et 48,2 % en cursus doctorat (Kabla-Langlois, 2018). Cette inégalité de parité entre les femmes et les hommes s'accroît au fur et à mesure que le statut occupé à l'université devient plus important comme le montrent les données de 2011 sur ce graphique :

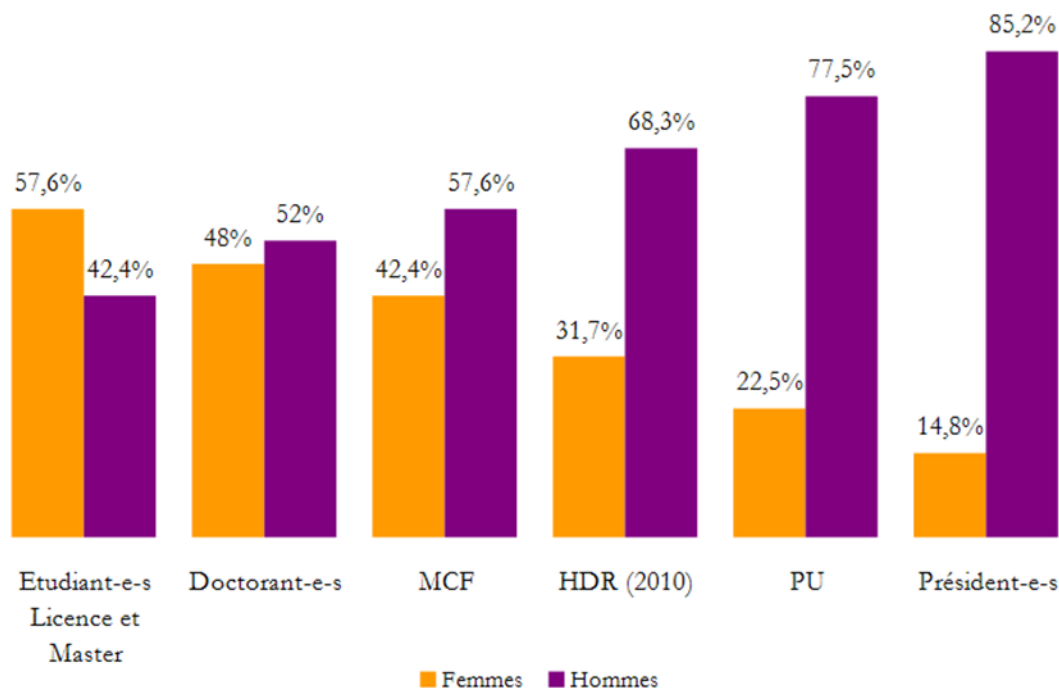


Figure 12 : Inégalité de parité à l'université, sources : MESR DGESIP-DGRI SIES, SISE ; MESR DGRH, GESUP ; CPU, 2011 Maître de conférences (MCF), Habilitation à diriger des recherches (HDR), Professeur des Universités (PU)

Des données chiffrées plus récentes concernant l'inégalité de parité hommes-femmes chez les enseignants-chercheurs existent. En 2019-2020, sur 55 538 enseignants-chercheurs en France, 21 315 sont des femmes, soit 38 % des enseignants-chercheurs. De plus, sur 20 077 professeurs des universités (PU), 5361 sont des femmes, soit 27 % des PU (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, s. d.).

Les études quantitatives aujourd'hui disponibles sur la présence des femmes dans les organismes de recherche et sur les postes qu'elles occupent dans un espace hiérarchisé, montrent qu'elles sont loin de former un groupe équivalent à celui des hommes. Dans les spécialités où elles semblent les mieux intégrées, elles sont de moins en moins nombreuses à mesure que la position professionnelle implique une spécialisation pointue, des fonctions d'encadrement, des responsabilités importantes et des bénéfices en termes de prestige et de rémunérations. (Cacouault-Bitaud & Gardey, 2005, p. 28)

Pourtant, « la contribution des femmes aux sciences (sociales et dures) devrait être envisagée comme une opportunité d'enrichissement et d'universalisation des sciences » (Gardey, 2005, p. 30). Ce qui semble avoir contribué à une moindre proportion de femmes dans le secteur de la recherche est leur productivité scientifique faute de temps du fait de leurs charges familiales qui pèsent encore majoritairement sur les femmes (Marry & Jonas, 2005).

L'investissement exigé est en effet souvent d'une grande intensité et requiert une disponibilité sur de longues périodes. Pour faire une œuvre, il faut non seulement disposer d'une « chambre à soi » mais aussi être complètement dégagé, sur le plan matériel et psychique, des soucis d'intendance. (Marry & Jonas, 2005, p. 75)

Larivière (2021) montre que 31 % des articles savants sont publiés par des femmes. Qui plus est, les hommes autocitent leurs propres publications 56 % plus souvent que les femmes (King et al., 2017).

« Dans la même veine, il existe des écarts entre les genres dans le financement des subventions de recherche » (Déri et al., 2023, p. 2).

Par ailleurs, une étude réalisée en 2021 montrait que 37 % des effectifs en Sciences et technologies étaient des femmes contre 66 % en Humanités, lettres, langues (Réseau national de collèges doctoraux, s. d.).

Aux États-Unis, par exemple, bien que le pourcentage de femmes qui s'inscrivent dans des programmes d'études supérieures soit supérieur à 50 % depuis près de deux décennies, les femmes ne représentent que 44 % des doctorats décernés, 38 % seulement du corps professoral à temps plein dans tous les établissements d'enseignement supérieur et 14 % seulement du corps professoral permanent et menant à la permanence dans les départements "supérieurs" (Monroe et al., 2008). En général, 80 % des professeurs titulaires sont des hommes (Monroe et al., 2008). Au Royaume-Uni, en Australie et en Nouvelle-Zélande, les chiffres sont très similaires. (Schmidt & Umans, 2014, p. 1)

Le genre est une notion à prendre en considération pour la recherche que nous réalisons dans cette thèse. En effet, ce n'est que depuis 1982 que la formation de sage-femme est ouverte aux hommes en France. Ils restent tout de même minoritaires puisqu'au premier janvier 2021, ils représentaient seulement 2,7 % des sages-femmes. Nous n'avons pas de précisions concernant les SFE. Ce serait intéressant à connaître pour deux raisons. Tout d'abord, peut-être retrouverions-nous une proportion d'hommes enseignants en maïeutique plus importante que dans la population de sages-femmes cliniciennes en raison de la reprise des études de master nécessaire pour occuper ce poste. Qui plus est, nous concentrons notre recherche dans cette thèse sur une partie des SFE qui sont celles qui s'engagent en formation doctorale. Or, comme il est constaté dans les statistiques évoquées précédemment, la reprise d'études tout au long de la vie semble plus contraignante pour des femmes que pour des hommes du fait de l'inégalité du partage des activités domestiques et de l'éducation des enfants entre hommes et femmes encore de nos jours. Les données que nous avons en notre possession à ce jour sont que huit sages-femmes docteurs qualifiés au CNU, n'incluant pas uniquement des enseignants en maïeutique, sur vingt-sept sont de sexe masculin. D'ailleurs, Demeester et Chantry (2022), deux sages-femmes enseignantes-chercheuses, précisent que « le caractère genré de notre profession constitue un obstacle majeur » (p. 95).

La synthèse autour des concepts de genre et de *care*

Cette thèse s'intéresse aux SFE qui s'engagent en doctorat. Or, les sages-femmes sont à 97.3 % de sexe féminin et les SFE qui s'engagent en doctorat sont essentiellement en reprise d'études. Or, la littérature scientifique sur le genre montre qu'il existe encore de nos jours un investissement plus important des femmes par rapport aux hommes en ce qui concerne les activités domestiques et l'éducation des enfants. C'est un élément prépondérant à prendre en compte dans cette thèse d'autant plus que dans le chapitre consacré aux trajectoires et parcours de vie, nous avons mis en exergue les interactions entre les différentes trajectoires, évènements et transitions de vie. Ainsi, la population que nous étudions dans cette thèse peut connaître des interactions plus prononcées entre leur engagement en doctorat, leur vie professionnelle et leur vie de famille. L'articulation, ou conciliation, entre ces différentes activités semble majoritairement un souci de femmes. D'ailleurs, historiquement, le *care*, ou le souci des autres et notamment des plus vulnérables tels que les enfants, est bien souvent une préoccupation féminine, quand bien même le *care* peut être dissocié du caractère féminin (Tronto, 2009b).

En outre, la littérature montre que cette préoccupation prépondérante chez les femmes pour les activités familiales, dont fait partie le *care* des enfants, a une influence sur leur développement professionnel, et plus précisément leur niveau d'études et leur statut professionnel, y compris dans le monde académique. Effectivement, par rapport aux hommes, les femmes font des études moins longues et ont un statut professionnel moins élevé dans la hiérarchie. Tout particulièrement, les enseignantes-chercheuses ont moins de temps pour publier et plus de contraintes pour concilier leurs déplacements professionnels avec la gestion de leur vie de mère, ce qui semble ralentir leur progression professionnelle (Marry & Jonas, 2005).

Après avoir développé le concept d'engagement en formation, après avoir étayé les facteurs qui peuvent avoir une influence sur l'engagement en formation, nous allons nous intéresser à la formation dans laquelle s'engage la population étudiée dans cette thèse, à savoir le doctorat. Quelles sont les particularités de cette formation ? C'est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 10. Le doctorat comme processus

Le doctorat est une formation qui se distingue des autres formations à travers plusieurs points, par exemple par sa durée, par la nécessité d'autonomie de travail et par ses enjeux. Cette thèse porte sur l'engagement en doctorat des SFE. Or, nous nous demandons ce que les SFE peuvent acquérir en s'engageant dans de telles études et puis, nous nous interrogeons sur les facteurs qui peuvent avoir une influence sur le maintien de leur engagement en doctorat. En effet, ces études sont longues et doivent pouvoir se concilier avec leur parcours global de vie au sens de Sapin et al. (2014). Ainsi, dans ce chapitre, nous présenterons le doctorat d'un point de vue historique. Puis, nous évoquerons les compétences apportées par le doctorat. Ensuite, nous explorerons les facteurs qui peuvent influencer le bon déroulement du doctorat.

10.1. L'histoire et l'actualité du doctorat

Tout d'abord, puisque notre thèse aborde une des évolutions dans le temps du doctorat (son ouverture à une nouvelle discipline), il nous a paru pertinent de nous intéresser le temps d'un chapitre à l'histoire et aux actualités concernant le doctorat. Effectivement, ce n'est que tout récemment que certaines disciplines, dont la maïeutique, ont été créées.

Les premières universités ont vu le jour à Bologne, Paris et Oxford au XII^{ème} siècle. Elles permettaient aux maîtres et leurs élèves de s'élever socialement grâce à leur savoir. Ces universités permettaient ainsi à certains une promotion sociale sans être aristocrate de naissance (Verger, 1973). Le doctorat est né au Moyen-Age en Europe au XIII^{ème} siècle (Weijers, 1987). Il correspondait au grade universitaire le plus élevé. A cette époque, aucune distinction n'existait entre la maîtrise et le doctorat, il s'agissait du même grade académique. Au XIII^{ème} siècle, trois examens sont retrouvés : le *determinato* ou baccalauréat, la *licencia docendi* ou licence d'enseignement délivrée par l'institution ecclésiastique permettant une reconnaissance sur l'ensemble des pays chrétiens d'Occident, et l'*inceptio* ou maîtrise équivalant au doctorat, uniquement sous le contrôle des maîtres. De grandes disparités existaient sur la durée du doctorat. Ce qui semblait important était la cérémonie ritualisée de remise du titre de docteur (Destemberg, 2009). Puis, aux XIV^{ème} et XV^{ème} siècles, la ritualisation du déroulement de la cérémonie de doctorat s'homogénéise sur le modèle parisien. A savoir, la cérémonie devient publique et les maîtres remettaient une barrette doctorale désignant le nouveau statut du doctorant devenu à son tour docteur. Un ensemble de rites, droits et devoirs propres au monde universitaire s'instaure, générant un réel habitus universitaire garanti, digne et signe d'une élite. Pour se faire connaître du monde social, de véritables festivités étaient organisées. Or, ces pratiques étaient coûteuses et généraient une véritable discrimination sociale entre docteurs (Verger, 1977). A cette époque, les docteurs se destinaient

majoritairement à l'enseignement universitaire. Les docteurs en médecine pouvaient pratiquer la médecine et les autres docteurs pouvaient exercer pour l'Eglise ou bien pour des princes (Verger, 1977).

La thèse, telle que nous la connaissons aujourd'hui, n'a pas toujours été associée au doctorat, ni répondant au même cahier des charges. En effet, à l'époque moderne, les étudiants rédigeaient et soutenaient des thèses à plusieurs reprises tout au long de leur cursus universitaire. Le document de thèse ne contenait parfois qu'une seule page sur laquelle étaient rédigées des propositions sommaires (Trévoux, 1704). En revanche, les soutenances de thèse duraient plus longtemps que de nos jours (V. Meyer, 1993). La soutenance de thèse avait ainsi une place très importante. Suite à la révolution française, des critiques sont émises quant au mérite du doctorat. En effet, à cette époque, il n'existait parfois aucun délai entre l'obtention de la licence, à visée professionnelle, et le doctorat. Pour obtenir le doctorat, il fallait payer le rite de passage qui pouvait être très coûteux. V. Meyer (2002) décrit la cérémonie de thèse comme une mondanité permettant l'accès à un groupe social fermé. La thèse réapparaît sous le Consulat et l'Empire tout en restant succincte. Ce n'est qu'à partir de la fin du XIX^{ème} siècle et notamment grâce au décret du 28 juillet 1903 que la thèse se trouve valorisée. Elle doit, dès lors, contenir plusieurs centaines de pages et contribuer à la recherche et à l'innovation. C. Meyer (2014) établit un lien entre la thèse et les traditions cléricales. Selon C. Meyer (2014), la thèse ressemble à « un exercice spirituel athée », conduisant à « une transformation de soi par la réflexivité qu'elle impose » (p. 145).

Nous souhaitons maintenant présenter l'évolution du doctorat plus récemment. Effectivement, notre thèse cherche à comprendre l'évolution de la formation des SFE par le doctorat depuis peu.

Nous avons présenté, dans les éléments contextuels de la thèse, le phénomène de professionnalisation des universités permettant de répondre davantage aux besoins du monde économique. L'enseignement universitaire n'est plus aujourd'hui destiné à une élite bien que des différences existent selon les filières. Cependant, des inégalités sociales se retrouvent dans la population étudiante et ce, de façon de plus en plus prononcée le niveau d'études avançant (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019).

Le doctorat est lui-aussi concerné par l'amplification du nombre de personnes engagées. Cela se traduit par une multiplication des curriculums de formation doctorale. Cependant, force est de constater que bon nombre de personnes détenant un doctorat de recherche connaissent des difficultés à trouver un emploi au regard de leurs compétences ainsi qu'un emploi stable durant les premières années suivant l'obtention du diplôme de doctorat.

En effet, à l'issue de leur formation, 10 % des docteurs sont au chômage, contre 5 % des diplômés des écoles d'ingénieur. Des disparités existent d'une discipline à l'autre. En effet, les docteurs en sciences de la vie et chimie et ceux de lettres, langues et sciences humaines et sociales connaissent plus de difficultés pour trouver un emploi que les docteurs en sciences de l'ingénieur, mathématiques et en droit, économie et gestion. D'autres disparités se manifestent. Ainsi, lorsque le doctorant publie des articles ou bien lorsqu'il est financé durant ses études doctorales, il a plus de chance de s'insérer professionnellement (Calmand & Recotillet, 2013). De plus, 70 % des jeunes docteurs sont employés en contrat à durée déterminée à la suite de leur soutenance de thèse et encore 30 % trois ans plus tard. Ils sont donc davantage sur des emplois précaires, n'assurant pas leur sécurité de l'emploi (Calmand & Recotillet, 2013). Ce sont bien souvent des contrats post-doctoraux, des postes d'Attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) ou bien des contrats à durée déterminée.

L'arrêté relatif à la formation doctorale (Arrêté du 7 août 2006) demande d'organiser le suivi de l'insertion professionnelle des doctorants par leurs écoles doctorales. Il serait intéressant de connaître le devenir des SFE détenant un diplôme de doctorat de recherche. Restent-elles sur un poste d'enseignante dans une école de sages-femmes ? Occupent-elles désormais un poste de maître de conférences ou d'ATER et dans quelle discipline ? Sont-elles engagées dans des programmes de recherche ?

Par ailleurs, en 2015, 14 000 docteurs sont nouvellement diplômés alors que seulement 2400 postes d'enseignants-chercheurs sont vacants. Cela induit bien évidemment la nécessité d'ouvrir les orientations professionnelles des docteurs ailleurs qu'au secteur académique, et ainsi de préparer les doctorants à une insertion professionnelle dans les secteurs public et privé de la recherche, et parfois aussi à des postes de cadres ou d'ingénieurs. Or, la formation doctorale n'est pas suffisamment reconnue comme une expérience professionnelle de recherche. Les doctorants identifient principalement trois freins à leur projet après la thèse : la rareté des postes académiques, la reconnaissance insuffisante du doctorat et des compétences des docteurs et le manque de visibilité sur les métiers non académiques pour lesquels un doctorat serait un atout (Réseau national de collèges doctoraux, s. d.). Cette reconnaissance d'expérience de recherche dans le cadre d'un doctorat est variable selon les disciplines. Ainsi, en 2011, 55 % des chercheurs en entreprises sont issus d'une école d'ingénieur contre 12 % d'une école doctorale (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014). Il semble bien que s'installe un déclassement, encore nommé une déqualification, des docteurs. Dans l'étude menée par Bachelet et al. (2016), auprès de 1421 docteurs normands entre 2012 et 2014, trois docteurs sur quatre déclarent avoir un emploi au niveau de sa formation trois ans

après la soutenance de thèse et 23 % des docteurs subissent un déclassement salarial puisque leurs revenus sont inférieurs à des diplômés de grade master. Ce déclassement salarial touche de façon plus marquée les femmes. C'est important de le remarquer tout particulièrement car la population étudiée dans cette thèse détient pour l'instant un diplôme de master. Les sages-femmes entrant dans une carrière académique vont-elles voir une stagnation de leur évolution de revenus ? Le déclassement salarial est également plus prépondérant chez les salariés du secteur public. Par ailleurs, 29 % des docteurs occupent un poste qui n'est pas à la hauteur de leur qualification, c'est-à-dire n'appartenant ni à la recherche ni à l'enseignement dans le supérieur. La qualification au CNU semble préserver les docteurs sur des postes au niveau de leur haut niveau de formation. L'étude montre également des disparités importantes de classement professionnel selon la discipline d'appartenance. Ainsi, en arts, lettres et langues, 75 % subissent une déqualification dans l'emploi occupé, contre 41 % en sciences humaines et sociales, 26 % en sciences, technologies et santé, et 20 % en droit, économie et gestion. Enfin, la durée du doctorat semble jouer un rôle prépondérant dans la qualification professionnelle. En effet, 72 % des docteurs ayant soutenu leur thèse en moins de trois ans ne subissent aucun déclassement, que ce soit concernant leur salaire, leurs missions professionnelles réelles et perçues. Les docteurs subissant un déclassement et une déqualification en rapport avec leur formation doctorale sont principalement sur un poste qu'ils occupaient déjà avant de débiter leur doctorat. A l'inverse, une part plus importante de docteurs ayant une qualification adéquate a trouvé son emploi grâce aux relations tissées lors de leurs études doctorales (Jaoul-Grammare & Macaire, 2016). Ce sentiment de dévalorisation et de manque de reconnaissance du niveau de formation élevé que représente le doctorat est retrouvé également dans l'étude qualitative réalisée par Aparicio et Cros (2015). Elles expliquent, malgré tout, que le manque de reconnaissance « émerge comme une maladie contemporaine : le malaise généralisé, le *burn-out*, les besoins d'accomplissement face aux pauvres possibilités de réalisation » (Aparicio & Cros, 2015, p. 161).

Les universités françaises développent des stratégies de formation doctorale pour s'adapter à ce phénomène, s'axer davantage sur l'apprentissage de compétences professionnelles et ainsi favoriser l'insertion professionnelle des néo-docteurs (Arrêté du 22 février 2019). Cros et Bombaron (2018) ont rédigé un ouvrage permettant d'éclairer davantage la professionnalisation du doctorat toutes disciplines confondues. Les écoles doctorales proposent des formations professionnalisantes, par exemple sur les thématiques telles que la conduite de réunion, savoir communiquer. Les études doctorales deviennent ponctuées d'activités complémentaires à la thèse, telles que des activités d'enseignement, d'apprentissage d'une nouvelle langue, de formations, de publication, de communication et des activités collectives. Faire un stage durant

sa formation atténuée de 1,4 fois moins le risque d'avoir une trajectoire professionnelle complexe, marquée par des difficultés à trouver un emploi et obtenir un emploi stable (Jaoul-Grammare & Macaire, 2016). Autrefois, la thèse représentait l'entière occupation et préoccupation du doctorant. Aujourd'hui, le doctorant n'a plus seulement son travail de thèse, mais aussi toutes les autres activités durant ses études doctorales. Cros et Bombaron (2018) soulignent les différences d'une école doctorale à une autre. En effet, certaines écoles doctorales rendent obligatoires ces activités complémentaires à la thèse, voire même en attribuant un volume horaire et un nombre d'ECTS en rapport. Or, aucun texte réglementaire à ce jour en France ne stipule des consignes de ventilation des ECTS ou de maquette pédagogique pour le doctorat. Les deux auteurs, Cros et Bombaron, émettent donc un regard critique sur ces écoles doctorales qui imposent ces contraintes surchargeant les études doctorales au nom de la professionnalisation et de l'insertion professionnelle des néo-docteurs. Elles pensent que les doctorants devraient pouvoir choisir les activités proposées par l'école doctorale en fonction de leur projet professionnel. Par ailleurs, les auteurs craignent une perte de valeur de la thèse puisque, en effet, certaines écoles doctorales ne valorisent la thèse que pour une minorité d'ECTS (une formation doctorale vaut 180 ECTS), voire aucun ECTS. D'ailleurs certaines universités mettent en avant le doctorat par Validation des acquis et de l'expérience (VAE). Pour pouvoir obtenir le titre de docteur par une VAE, il est nécessaire d'attester que, grâce à son expérience professionnelle, le candidat a développé des compétences similaires à celles acquises lors d'une formation doctorale. Cela comprend des travaux de recherche scientifiques validés par des comités d'experts, publiés sous forme d'articles ou d'ouvrages scientifiques et communiqués également dans des colloques. En revanche, la personne ayant obtenu un doctorat par VAE n'a pas rédigé de thèse, si ce n'est peut-être une compilation de ses différents travaux de recherche précédemment effectués. Barbier (2014) s'interroge à ce sujet : « il n'est pas sûr que ceux qui ont travaillé sur cette question de la VAE aient bien fait la distinction entre diplôme et grade, c'est-à-dire niveau de diplomation et niveau de qualification » (p. 122). Selon Cros et Bombaron (2018), la thèse, pourtant, doit rester centrale dans la formation doctorale, étant donné qu'elle correspond à un travail de recherche, d'adaptabilité aux contraintes du terrain de recherche et de réflexivité et qu'elle apporte des éléments soit heuristiques, soit praxéologiques au monde social. Aparicio et Cros (2015) ont mené une étude auprès de doctorants en France et en Argentine pour connaître les représentations de ces derniers sur, notamment, la valeur d'une formation doctorale, du diplôme, du monde du travail et les chances qu'ils estiment d'avoir un poste à la hauteur de leurs compétences et de leurs attentes. Les doctorants interviewés estiment le diplôme de doctorat comme de grande valeur. Ils reconnaissent que, même si la plupart du temps, un doctorat permet une mobilité ascendante professionnellement,

un décalage existe entre la formation doctorale et les attendus du monde du travail. Selon eux, le monde du travail est compétitif et ne reconnaît pas toujours à sa juste valeur le plus haut grade de formation universitaire. Le doctorat se trouve en compétition avec des diplômes des grandes écoles de commerce ou encore d'ingénieurs. De manière générale, de nos jours, est constaté le manque de reconnaissance. Il semble important pour Aparicio et Cros de faire prendre conscience aux décideurs de la valeur du doctorat. Cependant, les doctorants ne choisissent pas toujours la formation doctorale pour une mobilité ascendante professionnellement. D'ailleurs, certains doctorants sont en fin de carrière. Ils sont parfois dans une quête personnelle.

Par ailleurs, certains auteurs expliquent que la thèse peut être en lien avec un besoin du monde social, du monde professionnel. Ainsi, certains doctorants sont financés durant leurs études doctorales pour répondre à une commande, pour mener une recherche. Or, selon certains auteurs, la crainte dans ces situations réside dans les difficultés pour rester neutres, non influencés par les commanditaires. Qui plus est, même si le doctorant parvient à maintenir une posture de chercheur la plus distanciée et neutre, il n'en est pas moins que les thématiques de recherche sont influencées par le monde social et économique (Berger et al., 2001 ; Turner & McAlpine, 2011). C'est d'ailleurs pour cette raison que des enseignants-chercheurs critiquent le développement de doctorats professionnels dans certains pays. Ils craignent que l'orientation de la recherche soit en grande partie vers le marché du travail, sur prescription du monde économique et politique, au détriment de la créativité scientifique et de l'identité-même du chercheur (G. A. Jones & Gopaul, 2012).

En France, récemment, de nouvelles disciplines, jusqu'alors professionnelles, émergent dans le monde universitaire, notamment dans le contexte actuel d'universitarisation de certaines formations professionnalisantes et la création de nouvelles sections au CNU. C'est le cas des sciences maïeutiques. Nous précisons que ces sciences maïeutiques, correspondant à la discipline des sages-femmes, se situe au carrefour de disciplines médicales afférentes à la périnatalité et à la santé génésique des femmes, à savoir : l'obstétrique, la pédiatrie et la gynécologie. De plus, étant en interaction avec autrui, les sages-femmes ont des compétences en sciences humaines et sociales. Plus précisément, elles sont des acteurs de prévention et réalisent de façon transversale de l'éducation pour la santé et doivent donc avoir des connaissances et des compétences relatives aux sciences de l'éducation et de la formation. Si bien qu'avant de voir la possibilité de doctorat en maïeutique et quand bien même celui-ci devient possible, des sages-femmes ont réalisé et effectuent des doctorats dans ces disciplines afférentes à la maïeutique. Cela renvoie à l'épistémologie des sciences maïeutiques.

D'autres disciplines attendent de voir le jour en France. Ainsi, avant même d'avoir la possibilité de réaliser un doctorat propre à leur spécialisation, certains professionnels ont déjà mené des recherches, publié des études, voire effectué un doctorat dans une discipline afférente à leur domaine d'étude. Par exemple, les professionnels du travail social réalisant un doctorat s'orientent soit vers l'épidémiologie clinique, soit vers la sociologie, les sciences de l'éducation et de la formation, ou bien les sciences de gestion. Or, dans certains pays, le travail social est déjà reconnu comme une discipline académique et des formations doctorales en travail social existent. Rullac et al. (2018) ont étudié les différences de formations doctorales possibles pour les professionnels du travail social dans sept pays de façon à comprendre l'émergence de la question de la création d'une discipline académique et donc d'un doctorat en science du travail social. Ils mettent en exergue des enjeux épistémologiques, de reconnaissance d'expertise professionnelle, mais aussi de nécessité de recherches propres à cette discipline. Ils soulignent également la crainte pour les disciplines qui avaient le monopole jusqu'alors des recherches et de l'expertise dans ce domaine, en l'occurrence pour le travail social, la sociologie, les sciences de l'éducation et de la formation, ou encore, entre autres, l'épidémiologie clinique, de perdre ce monopole. Or, le travail social naît d'une pluridisciplinarité autour d'un objet de recherche commun, qui est la socialisation des personnes en difficulté.

Cela n'est pas sans rappeler l'épistémologie des sciences de l'éducation et de la formation qui, à l'origine sont nées au carrefour de différentes disciplines telles que notamment la philosophie, la sociologie et la psychologie.

Après cette description de l'évolution du doctorat jusqu'à nos jours, intéressons-nous à ce qu'est le doctorat. De quel type de formation s'agit-il ? Quelles sont les particularités de l'apprentissage durant les études doctorales ?

10.2.L'apprentissage des adultes en doctorat

Il convient tout d'abord de préciser la définition du doctorat. Il s'agit d'études menant au diplôme universitaire de troisième cycle. Les études doctorales sont organisées au sein d'une école doctorale et sont rendues accessibles après validation d'un master ou d'un niveau équivalent. Cette formation permet d'obtenir, après soutenance d'une thèse, le titre de docteur dans la discipline de formation.

Il existe deux formes de doctorat en France : le doctorat d'exercice et le doctorat de recherche. Le premier, nommé doctorat d'exercice, correspond à un enseignement de troisième cycle universitaire préparant à un exercice professionnel comprenant la rédaction d'une thèse professionnelle. Cela concerne le doctorat en médecine, en pharmacie, en odontologie et en médecine vétérinaire à ce jour. Si un titulaire de doctorat d'exercice souhaite devenir

enseignant-chercheur, il devra poursuivre ses études avec un doctorat de recherche. Ce dernier comprend un renforcement des compétences en recherche à travers, notamment, la rédaction d'une thèse de recherche ainsi que la valorisation de la recherche grâce à la participation à des communications et à la rédaction d'articles et/ou d'ouvrages scientifiques. Ce format de doctorat destine le professionnel à la recherche et à l'enseignement dans l'enseignement supérieur, et ainsi particulièrement aux missions professionnelles d'un enseignant-chercheur. Nous nous concentrons essentiellement sur le doctorat de recherche dans cette thèse.

10.2.1. Le doctorat comme véritable expérience professionnelle de recherche

D'un point de vue législatif, un arrêté (Arrêté du 25 mai 2016) stipule les éléments de contenu d'une formation doctorale et précise notamment que le doctorat est une formation à et par la recherche. Selon l'association Swissuniversities (2014), le doctorat correspond à une formation continuée qualifiante à la recherche, devant ainsi être considéré comme une étape de transition entre les études supérieures et des activités de recherches indépendantes.

Barbier (2014) explique que l'apprenti chercheur acquiert des connaissances et des compétences en réalisant son travail de recherche lors de sa thèse, tout en produisant des savoirs, fruits de sa recherche menée selon un protocole de recherche scientifique rigoureux. Il convient en effet de dissocier savoirs et connaissances. Selon Barbier (2014), « les savoirs font l'objet d'une reconnaissance, sur le régime de la vérité, de l'efficacité et d'un contrôle » alors que les connaissances représentent « quelque chose qui n'est pas séparable des sujets, quelque chose construit par le sujet qui est donc, du côté du sujet, un possible d'activités représentationnelles » (pp. 122-123).

Peu d'études sont consacrées à la formation et au métier d'enseignant-chercheur. De plus, il existe des disparités assez importantes d'une discipline à une autre.

L'apprentissage durant une formation doctorale s'apparente à une expérience professionnelle initiale de recherche (Arrêté du 7 août 2006). Cros et Bombaron (2018) insistent sur la reconnaissance de l'expérience professionnelle que le doctorat apporte.

Qui plus est, selon Roegiers et De Ketele (2001), l'apprenant chercheur ne peut acquérir une compétence de recherche qu'en expérimentant cette compétence. Par exemple, il va apprendre à réaliser une revue de littérature sur la thématique, à respecter les règles d'une démarche de recherche. Il va devoir probablement trouver des financements et obtenir des autorisations pour effectuer l'étude empirique de façon à assurer la confidentialité des données à recueillir.

La recherche en sciences humaines et sociales possède ses propres méthodes et techniques d'analyse (Van Campenhoudt et al., 2017). Cependant, ce n'est qu'en le pratiquant réellement

que l'apprenant chercheur prend en considération la complexité des différentes étapes de la recherche et qu'il acquiert véritablement des compétences de recherche. A chaque étape d'un travail de recherche, le chercheur doit pouvoir justifier ses choix de concepts, de problématique, d'hypothèses, de méthodologie, d'interprétation.

Intéressons-nous aux compétences qu'acquiert un doctorant.

10.2.2. Les compétences de recherche à acquérir durant le doctorat

A chaque étape de la construction de sa recherche : la thèse, le doctorant acquiert une expérience et des compétences en termes de recherche. Les compétences en recherche diffèrent selon les disciplines. Cette thèse s'intéressant à l'engagement des SFE en doctorat et puisque la discipline du doctorat diffère selon chaque SFE, nous nous intéresserons de façon générale à l'ensemble des compétences que doit acquérir un doctorant. Cela comprend les recherches bibliographiques, les notes de synthèse, la problématisation, la construction d'une méthodologie, l'élaboration d'un protocole de recherche, le choix des outils de recueil de données, l'analyse des données, la prise de distance par rapport à son objet et terrain de recherche, des compétences rédactionnelles et de communication des résultats de la recherche.

Tout chercheur commence une recherche en lisant le plus possible d'études rédigées sur son objet de recherche. Il rédige des notes de synthèse de chaque lecture lui paraissant pertinente. La thèse débute par ces premières ébauches de prise de notes. Celles-ci permettent de mieux comprendre et d'affiner l'objet de recherche. Puis, le doctorant rassemble ses différentes synthèses, regroupe les sources similaires ou complémentaires, et construit l'architecture de son cadre théorique de thèse. Un chercheur doit développer une habileté, des compétences de compréhension de la pensée d'autrui. Il doit être capable d'appréhender le raisonnement de chaque auteur ainsi que son vocabulaire et la sémantique propre à sa discipline. Ensuite, il doit pouvoir formuler de façon claire son travail de synthèse des données recueillies dans la littérature scientifique (Marcel & Broussal, 2020 ; Tebeu & Iloki, 2019).

Il réalise ainsi un état de l'art sur la thématique de recherche, avec un souci d'exhaustivité jusqu'à saturation des sources bibliographiques. Toutes ces sources clés permettront au doctorant d'argumenter sa thèse lors de sa soutenance, lors de communications (Cros et al., 2014).

Le doctorant apprend à réaliser un recueil de données sur le terrain. Pour cela, différentes méthodologies sont possibles. Il doit choisir la méthodologie qui semble la plus adaptée à son angle d'approche et celle qui est atteignable dans les conditions de la thèse, notamment en termes de temporalité. Il apprend à exécuter rigoureusement le protocole de recherche proposé

et parfois, à l'adapter aux contraintes entre autres du terrain. Cela inclut la rigueur liée à la confidentialité des données recueillies pour répondre aux exigences juridiques (LOI n° 2018-493 du 20 juin 2018).

Durant ses études doctorales, l'apprenant apprend à analyser les données recueillies. Durant sa thèse, il peut être amené à se servir de logiciels ad-hoc, que ce soit pour des analyses quantitatives ou qualitatives. Ensuite, le doctorant interprète les données, qui sont parfois subjectives, de façon scientifique, en évitant les erreurs d'interprétation (Marcel & Broussal, 2020).

Selon Cros (2014), toutes ces compétences développées lors du travail de thèse sont de très hautes valeurs, notamment pour le monde du travail qui attend les doctorants après la validation de leur soutenance de thèse. Elle écrit : « Comment peut-on imaginer qu'une entreprise ferait l'économie de tels talents développés à cette occasion ? » (Cros, 2014, p. 139).

Par ailleurs, l'une des compétences à acquérir durant les études doctorales, c'est la distanciation de son objet et de son terrain de recherche.

Cette question de la prise de distance est au cœur du sujet de thèse puisque les SFE doivent changer leur posture au cours de leurs études doctorales. En effet, comme nous l'avons constaté parmi les thématiques des thèses de celles et ceux qui sont qualifiés à la section 90 du CNU, les SFE choisissent la plupart du temps un sujet de thèse en lien avec la maïeutique, les pratiques professionnelles ou la formation des sages-femmes.

Selon Albarello (2003), la formation de praticien-chercheur doit lui donner les moyens de penser contre lui-même, de poser un regard le plus objectif possible sur son objet de recherche. Cependant, Bourgeois et Nizet (2005) conseillent, pour l'apprentissage des compétences de recherche, dans un premier temps, de ne pas mettre en difficulté l'apprenant chercheur en évitant des exercices de recherche dans et sur un environnement social qu'il connaît ou qu'il côtoie. Ils conseillent aussi de favoriser les travaux en petit groupe pour faciliter les interactions entre apprenants et ainsi, la distanciation avec l'objet de recherche. Ces interactions entre pairs favorisent le partage de connaissances et la planification des étapes du travail à réaliser. La recherche nécessite un travail collaboratif que ce soit entre chercheurs au sein d'un même laboratoire, de différents laboratoires ou encore de différentes disciplines. Il semble ainsi nécessaire de développer des compétences de travail coopératif et de partage. Ce partage sous-entend la capacité d'écouter, de critiquer et de prendre du recul sur ses réflexions par rapport aux critiques des autres.

Albarello (2003) suggère également de favoriser l'apprentissage de travail collectif en grand groupe pour favoriser les échanges et ainsi une plus importante prise de distance par rapport à l'objet de recherche. Il explique que cette distanciation n'induit pas que l'apprenant chercheur devienne indifférent. Il pense que l'apprenant chercheur va développer son enthousiasme face à la quête de vérité, à la découverte issue de cette recherche collaborative.

Royannais (2003) explique que, d'après son analyse des discours du théologien De Certeau, le savoir diffère de la croyance. Croire, c'est faire confiance à autrui sans vérifier la véracité de ses propos. En revanche, savoir impose le contrôle de la vérité des dires (Royannais, 2003). Ainsi, le doctorant apprend progressivement à se détacher de ses propres croyances et à poser un regard critique également sur les croyances d'autrui, pour adopter la posture professionnelle fiable digne d'un chercheur, capable d'émettre des résultats en contradiction avec ses croyances. Cette prise de distance est essentielle pour amener une réflexivité et un juste positionnement (Di Filippo et al., 2012). Bourdieu (2001) utilise le terme « d'objectivation » pour qualifier ce travail permettant de passer de données subjectives à des résultats les plus justes et objectifs.

Or, Albarello (2003) explique que l'objet d'une recherche est souvent en lien avec un conflit cognitif face à un phénomène émergent sur le terrain social. Il souligne alors l'importante différence qui sépare le praticien réflexif du praticien chercheur. Il explique que le praticien chercheur mène l'étude réflexive sur l'action sociale avec une démarche de recherche scientifique. Cela signifie que le praticien chercheur a des capacités de distanciation face à l'objet de recherche, malgré ses propres croyances qui peuvent différer de celles des autres et des résultats de l'étude.

De plus, le chercheur est parfois engagé dans le terrain sur lequel il effectue sa recherche. Selon Mias (1998), le praticien chercheur peut être en premier un acteur social engagé qui s'interroge sur un phénomène social émergent qui mérite d'être analysé. Elias (1993) évoque les difficultés d'instaurer une distanciation lorsque la personne est engagée. Etant engagée sur le terrain, elle a plus de difficultés à faire preuve de distanciation mais Mias explique que c'est possible. D'ailleurs, l'avantage à être engagé sur le terrain social, c'est de découvrir de nouveaux phénomènes nécessaires à étudier. Qui plus est, Becker (1985), grand sociologue américain, lorsqu'il a réalisé son étude ethnographique sur les déviants s'est immergé au plus près du terrain pour pouvoir obtenir une observation la plus riche et réaliste possible. Il semble important de bien connaître le terrain de recherche. Cela signifie qu'il est possible de s'impliquer socialement tout en maintenant un détachement, une distanciation scientifique. Marcel et al. (2019) évoquent les critiques retrouvées dans la littérature scientifique concernant

les avantages et les risques qui existent lorsque la recherche se rapproche de l'engagement militant. D'un côté, la recherche doit rester neutre et rigoureuse. De l'autre côté, l'engagement militant se caractérise par un engagement personnel exclusif et fougueux. Or, selon Marcel et al. (2019) et d'autres auteurs, une tierce voie est possible. En effet, ils expliquent que la motivation passionnée pour apporter des éléments de compréhension de sujets sociétaux est stimulante et favorise l'engagement tout au long de la recherche jusqu'à son aboutissement.

Par ailleurs, durant sa formation, le doctorant renforce ses compétences rédactionnelles. Notamment, un vocabulaire bien spécifique au monde académique et aux écrits scientifiques existe (Tutin, 2007). Le doctorant se l'approprie progressivement au cours de ses lectures, pour en comprendre le sens, et en l'utilisant lors de la rédaction de sa thèse ainsi que d'articles scientifiques (Schneidecker, 2002). Il apprend à connaître les codes de rédaction universitaire tels que l'utilisation des pronoms personnels, la voix passive (Boch & Rinck, 2010). Ainsi, il existe un réel habitus universitaire, pour faire référence à Bourdieu (1986), avec des codes et des règles propres au milieu universitaire. Plus précisément, il existe des codes de rédaction des articles scientifiques.

Cros (2009) explique cependant que la personne qui écrit ne peut avoir entièrement le contrôle sur les interprétations différentes de ses lecteurs. Le scripteur cible ses propos en essayant d'anticiper ce que ses lecteurs potentiels pourront interpréter. Cros (2009) prend l'exemple de l'écriture de la thèse de doctorat :

Nous avons constaté que les étudiants construisaient, à travers les échanges et les connaissances qu'ils peuvent avoir de l'institution, un lectorat précis, celui des attentes de la communauté scientifique en matière de texte. Un texte scientifique, comme genre littéraire, obéit à des normes. (Cros, 2009, p. 25)

Un étudiant interviewé à ce propos conseille de préciser clairement sa pensée afin que le lecteur ait le moins d'imagination possible (Cros et al., 2009). Cros (2009) ajoute qu'à l'origine de l'angoisse de la page blanche se trouve cette incertitude quant aux significations perçues par les lecteurs. « Le je-réflexif renvoie à la nécessité d'explicitier (pour soi et pour autrui) ses propres modes et cadres de pensée » (Boch, 2023, p. 8). Cros (2009) explique que le scripteur lui-même perçoit bien souvent un nouveau sens à ce qu'il a rédigé lors de l'étape de lecture de son travail. L'écriture en soi est productrice de pensées. L'écriture de thèse va être relue par le directeur de thèse. Celui-ci va émettre des commentaires. L'écrit, suite à ces différentes lectures, va se transformer. Cros (2009) évoque un « sentiment continué d'inachèvement qui met certaines personnes dans des états d'âme épouvantables » (p. 29). L'auteure rassure : « l'écriture parfaite n'existe pas, elle est dans la justesse par rapport à un lecteur [...] Le scripteur livre (se livre ?) son texte au regard d'autrui, dans son inévitable imperfection » (p. 29).

Pour résumer ce qu'apporte Cros (2009), le doctorant va apprendre à écrire avec des normes académiques pour les lecteurs visés en limitant dans la mesure du possible les erreurs d'interprétation au moment de la lecture de l'écrit par autrui. Il va construire, ou plutôt amender, sa thèse des réflexions qui naissent à l'écriture et la lecture par lui-même, par son directeur de thèse ou d'autres lors de soumissions d'articles ou de participations à des séminaires par exemple.

Chachkine et Jorro (2019), elles-aussi, évoquent la difficulté d'afficher sa propre parole car la thèse nécessite « un positionnement vis-à-vis de ces recherches [...], l'exposition de nouvelles thèses » (p. 37). Elles précisent : « la thèse répond à une exigence de production de connaissances qui va être évaluée par les pairs, un ton péremptoire peut heurter et paraître immodeste. Il s'agit de convaincre et même de séduire la communauté scientifique chargée de l'évaluation » (p. 38).

En outre, le doctorant acquiert des compétences de valorisation de la recherche en communiquant auprès de pairs, les doctorants, et auprès d'enseignants-chercheurs lors par exemple de séminaires, de colloques et de congrès, en publiant des articles dans des revues scientifiques à comité de lecteurs experts, ou en rédigeant des ouvrages. A nouveau, en fonction de la discipline dans laquelle s'inscrit le doctorat, le nombre de communications écrites et orales exigé diffère.

Le doctorant peut apprendre ainsi à rédiger des articles (Fijalkow & Étienne, 2016). L'écriture permet non seulement de partager un nouveau savoir mais aussi d'affirmer et de diffuser ses idées, ses valeurs et sa position au regard des autres. Charmillot (2013) explique que l'écriture scientifique correspond à :

prendre position dans la manière de penser la science. Plus précisément c'est penser l'activité de recherche comme une activité porteuse et productrice de valeurs, et donc y reconnaître une dimension politique [...] Pensez à l'écriture de la science, c'est prendre au sérieux la responsabilité du chercheur face au monde qu'il contribue à construire et transformer à travers ses textes. (Charmillot, 2013, p. 166)

Cependant, Becker et Passeron (2004) précisent qu'il convient d'écrire d'une façon qui ne soit pas « obscure ».

La valorisation comprend également la communication, avec une sémantique adaptée, une vulgarisation, pour le terrain, le grand public, le monde social, et les politiques. Enfin, cela inclut l'enseignement aux étudiants.

Les séminaires doctoraux permettent aux doctorants de présenter l'évolution de leur thèse et les préparent, ainsi, à communiquer à la communauté scientifique. Ils s'écoutent les uns les autres et l'expérience ainsi que les connaissances des autres sont également formatrices (Marcel & Broussal, 2020).

Dans cet apprentissage de la communication, est inclus celui de l'argumentation. D'ailleurs, les lectures scientifiques préalables, les critères de choix de la méthodologie utilisée pour l'étude empirique et l'analyse objective des résultats sont des preuves de la rigueur de la recherche menée. Tous ces éléments permettent de se positionner face aux différentes critiques (Barbier, 2014).

Après avoir présenté les compétences à acquérir au cours d'études doctorales, intéressons-nous aux difficultés que sont susceptibles de rencontrer les doctorants, puis à l'accompagnement dont ils peuvent bénéficier pour favoriser et maintenir leur engagement en doctorat. Il nous paraît important d'aborder ce point car même si de nos jours dans la plupart des pays occidentaux un nombre grandissant de personnes entreprennent un doctorat, ce phénomène ne s'est pas accompagné d'une augmentation proportionnelle de docteurs diplômés. En effet, près de la moitié des doctorants abandonnent leur thèse. Toutefois, le taux de diplomation diffère selon la discipline du doctorat (Most, 2008).

10.3. Les possibles obstacles durant le doctorat

Nous allons présenter les facteurs contraignants durant les études doctorales, ceux qui potentiellement peuvent avoir une influence sur l'engagement en doctorat, et notamment ceux qui dans les cas extrêmes peuvent conduire à un abandon du doctorat.

Sous forme de bande dessinée, Rivière (2015) relate avec humour les étapes parfois difficiles des études doctorales. Elle se sert de sa propre expérience et de celles d'autres doctorants. Elle décrit le versant chronophage de la thèse, l'impact potentiel sur la vie personnelle, de couple notamment, mais aussi sur la santé (fatigue, prise de poids) et le manque de compréhension des proches concernant l'investissement dans la thèse.

Selon des doctorants, l'expérience de la thèse est marquée essentiellement par trois thématiques. Cela comprend la temporalité (gestion du temps de travail consacré à la thèse, imprévisibilité), les facteurs ayant une influence sur la construction de la thèse (course contre la montre, adaptabilité) et la transformation de soi et de sa relation aux autres, ayant un impact personnel et professionnel (Marcel & Broussal, 2020). Nous allons détailler l'ensemble des points identifiés.

Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) présente une étude sur les déterminants de l'abandon de thèse (Moguérou et al., 2003). Nous n'avons pas trouvé d'études plus récentes en France. Alors, le taux global d'abandon de thèse, toutes disciplines confondues, était de 27 %, avec de grandes disparités d'une discipline à l'autre. Effectivement, ce taux va de 10 à 30 % en sciences exactes à près de 60 % en sciences humaines et sociales. Ce taux diffère peu en fonction du genre, aucunement en fonction de l'origine sociale, mais de manière nettement significative en fonction de différents critères que nous allons présenter notamment ci-dessous. Pour apporter des données plus récentes mais sans précision sur le taux d'abandon de thèse, le nombre d'inscrits en doctorat était de 16 400 à la rentrée 2019 alors que 13 900 doctorats ont été délivrés durant l'année civile 2019 (Roux, s. d.).

10.3.1. La délicate conciliation entre thèse et vie personnelle et professionnelle

Nous sommes au cœur de notre recherche puisque nous nous intéressons notamment aux conditions qui permettent le maintien de l'engagement en doctorat de la population que nous étudions. Kaddouri insiste à ce propos : « L'articulation entre les différentes activités investies par le sujet et la façon dont celui-ci gère son capital temps entre ses activités professionnelles, familiales, sociales et de formation, est l'un des indicateurs fort de la teneur de l'engagement » (Kaddouri, 2011, p. 75). Or, comme nous le précisons dans le chapitre sur le genre et le *care*, ce sont les femmes qui aujourd'hui encore majoritairement prennent en charge les activités domestiques. Nous tenons à nouveau à le mettre en exergue puisque la population étudiée dans cette thèse est en grande partie de genre féminin. Elles ont donc tout particulièrement à gérer cette articulation des différentes trajectoires de vie durant leur parcours doctoral.

Des doctorants précisent qu'il est important de réfléchir s'il est possible et comment concilier les études doctorales avec les responsabilités personnelles notamment familiales et professionnelles avant de s'engager (Marcel & Broussal, 2020). Le doctorat nécessitant un investissement de temps peut générer des tensions, des frustrations, de la culpabilité dans la vie de couple, avec ses enfants ou bien avec ses autres parents et amis proches. Le doctorant est moins disponible pour son entourage. La thèse vient s'immiscer dans la vie de tous les jours, entre les activités de vie de famille, entre les tâches professionnelles. Il semble alors flou de délimiter le temps consacré à la thèse (Lhéréty, 2011).

Lesourd (2006b) souligne la complexité synchronique des temporalités éducatives. En effet, il existe différentes formes de temporalités selon le niveau d'observation tel que sociétal, institutionnel, interpersonnel et intrapsychique.

L'individu salarié qui reprend en parallèle des études subit des tensions identitaires. En effet, il a différentes facettes identitaires : en formation, professionnelle, personnelle et familiale. Effectivement, par exemple, une personne peut avoir un positionnement professionnel différent de son positionnement d'apprenant. Dans le cas où la personne doit renoncer à l'expression de l'un de ces positionnements pour une raison quelconque, elle se trouve alors confrontée à une tension identitaire. Par ailleurs, face à de multiples engagements (professionnels, en formation, familiaux...), l'individu subit un stress et « des conflits d'engagements impossibles à satisfaire en même temps » (Kaddouri, 2011, p. 77). Pour reprendre les termes de Kaddouri (2011, p. 77), l'individu réagit de différentes façons possibles : certains résolvent ces tensions en instaurant des changements profonds conduisant parfois à des « ruptures douloureuses », d'autres mettent en place « des aménagements identitaires », d'autres encore parviennent à gérer ces tensions car ils parviennent à les tolérer. Tout dépend de la façon dont l'individu est capable de gérer les tensions. Plus l'individu parvient facilement à mettre en place des stratégies identitaires, c'est-à-dire des mécanismes permettant de construire son image, plus l'individu parvient à préserver son équilibre (Camilleri et al., 1990).

Enfin, nous souhaitons préciser que les résultats des études concernant le soutien des proches sont contrastés. En effet, la famille et les proches peuvent apporter un soutien aussi bien émotionnel qu'organisationnel (Gardner & Gopaul, 2012 ; Jairam & Kahl Jr., 2012 ; McAlpine, 2012 ; McAlpine & Lucas, 2011). Au contraire, les proches parfois ne comprennent pas le stress et les enjeux perçus par le doctorant (Devenish et al., 2009 ; Mays & Smith, 2009).

Nous tenions à évoquer ces tensions entre la vie doctorale et la vie personnelle en tout premier lieu car il s'agit de l'une des premières causes d'abandon de doctorat (Caesens et al., 2014 ; Vekkaila et al., 2013) . En effet, « le désengagement du processus de doctorat est également possible lorsque des intérêts rivaux, en ce qui concerne les carrières ou les familles, les préoccupent plus que leur travail de thèse, même s'ils perçoivent qu'il est possible de terminer leur thèse » (Vekkaila et al., 2013, p. 75). De plus, « la combinaison des études de doctorat avec les engagements d'une autre profession ou d'une vie de famille était typiquement associée à des expériences de cynisme et parfois d'épuisement » (Vekkaila, 2014, p. 51). Ceci est plus prégnant encore pour les femmes doctorantes. Celles-ci abandonnent davantage leur formation doctorale comparé aux hommes. L'altération de la santé mentale notamment en lien avec un sentiment d'isolement apparaît comme le facteur d'abandon le plus important. Elles manquent de temps pour se socialiser au niveau académique puisqu'elles occupent plus de temps pour leur vie de famille comparé aux hommes. Ainsi, Déri et al. (2023) mettent en exergue une solution intéressante pour ces femmes doctorantes : la participation à des regroupements de

doctorantes, nommés cafés de rédaction académique, de façon à partager leurs difficultés et se soutenir. « Elles s'accompagnent en normalisant leurs défis communs pour les surmonter ensemble, afin de maximiser leurs chances de succès académique » (Déri et al., 2023, p. 11).

Cependant, le Céreq a mené une étude sur l'influence du parcours de formation sur l'employabilité du professionnel à l'issue de ce parcours et de sa trajectoire professionnelle (Lemistre & Calmand, 2019). Ainsi, il semble que la reprise d'études à l'âge adulte témoigne d'une motivation, d'une autonomie, d'une capacité de travail et d'une réflexivité accrues. En effet, pour mener à la fois une activité professionnelle et des études, la personne doit faire preuve d'organisation de son temps, d'efficacité et doit prioriser les activités. C'est à elle seule de se construire cette organisation de son temps et ainsi de ses activités. Cela nécessite que la personne soit un minimum motivée pour s'investir dans son travail d'apprentissage. Toutefois, l'activité professionnelle parallèle aux études peut favoriser le développement de son réseau professionnel et contribuer à l'insertion professionnelle après l'obtention du diplôme visé. Cela permet également d'apprendre autrement. La reprise d'études à l'âge adulte contribue à un apprentissage différent de celui d'étudiants en formation initiale. L'apprenant en reprise d'études établit des liens avec son expérience et ses représentations du monde professionnel.

10.3.2. La transformation d'identité durant la formation doctorale

Bourgeois (2018) établit un lien entre apprentissage et transformation de soi.

La finalité de toute entreprise éducative n'est pas en soi l'apprentissage, mais bien la subjectivation, ce chemin par lequel l'individu qui apprend devient sujet. Il ne peut y avoir de subjectivation en formation sans apprentissage en tant qu'expérience par excellence de rencontre avec l'altérité, une rencontre conduisant à la transformation de soi. (Bourgeois, 2018, p. 7)

Eneau et al. (2012) expliquent que l'individu se mettant en action lors de sa formation développe une analyse réflexive et pose un regard critique sur le milieu professionnel dans lequel il s'inscrit dans sa formation. Cela lui permet de former et transformer son regard sur la profession. Il construit ainsi son identité professionnelle tant individuelle que collective.

Doray et al. (2009) relie le concept de transition et de parcours de formation. En effet, reprendre des études à l'âge adulte peut impacter le cours de la vie et conduire à modifier les relations aux autres, les comportements dans la vie quotidienne.

Ainsi, les études doctorales correspondent à une période de transition biographique. Selon Kaddouri (2019a) :

Les transitions biographiques correspondent à des moments de grandes transformations existentielles dans lesquelles les personnes concernées se trouvent inscrites dans un entre-deux entre une identité actuelle qui en forme le point de départ et une identité visée qui en constitue l'issue. (Kaddouri, 2019a, pp. 183-184)

Durant cette période, l'individu est dans une étape de construction de sa personne. D'une part, il fait le deuil de son identité actuelle et d'autre part, il se construit de nouveaux repères grâce à un phénomène de socialisation. Kaddouri (2019a) précise que suite à des événements biographiques, l'individu est en rupture avec son existence telle qu'il la connaît jusqu'alors et cela le conduit à « des bifurcations irréversibles » (p. 184). L'auteur ajoute que les périodes de transition permettent à l'individu de réaliser un retour réflexif sur son parcours de vie, ses priorités et le sens de sa vie.

Pour conclure sur ce paragraphe, nous pouvons amener que le doctorant possède plusieurs identités : académique, professionnelle et personnelle. Qui plus est, il est à la fois apprenant, enseignant s'il a des missions d'enseignement, et chercheur. De plus, comme au cours de toute formation, son identité est amenée à changer au fur et à mesure de ses études doctorales et de l'avancement de ses activités doctorales.

10.3.3. Les imprévus au cours des études doctorales

De par les obstacles rencontrés à plusieurs reprises au cours de sa formation, l'individu apprend à faire face aux imprévus, aux difficultés et à l'incertitude (Champy-Remoussenard, 2012). L'apprenant ayant rencontré une situation imprévisible a développé une expérience de gestion des imprévus qui renforce ses compétences en la matière, ce qui n'est pas négligeable à l'avenir.

En effet, parfois, au cours d'une période de formation, des événements inattendus surviennent et conduisent à modifier le comportement de l'individu (Doray et al., 2009). Cela amène ainsi l'individu à entrer dans une transition de son parcours. Face à un imprévu, chacun réagit de façon singulière. Selon la théorie de Goodman et al. (1984), la transition est un phénomène dépendant de quatre catégories de variables : la situation, le Soi, les soutiens et les stratégies. Ainsi, un individu qui se situe dans une transition de son parcours de formation peut agir différemment en fonction du type de situation rencontrée, de la façon dont il la perçoit, en fonction de ses propres caractéristiques personnelles, des ressources disponibles pour lui assurer un soutien, et des décisions et attitudes utilisées dans ce contexte. Certains auteurs ajoutent la dimension structurelle des organismes de formation parmi les facteurs qui

contribuent à influencer le vécu et la gestion d'un évènement potentiellement à l'origine d'une transition (Doray et al., 2009).

Concernant les doctorants des années 2020 et 2021, ce qui concerne la population que nous étudions, un imprévu de grande taille a bouleversé leurs études : la crise sanitaire du Covid. Charmillot et Crousaz (2021) expliquent que l'expérience doctorale durant ces deux années a été synonyme d'épreuve, de tensions et aussi parfois d'opportunités. En temps ordinaire, c'est-à-dire en dehors de toute situation de crise quelle qu'elle soit, l'écriture de la thèse s'apparente à une « épreuve » pour reprendre le terme de Becker (2015). Ce dernier évoque par exemple le manque de sommeil, le stress que connaît le doctorant. « Que se passe-t-il lorsqu'à l'adversité ordinaire vient se superposer une situation de crise sanitaire ? » (Charmillot & Crousaz, 2021, p. 55). Les auteurs constatent que le premier confinement a stoppé l'ensemble des activités de terrain et les bibliothèques universitaires étaient complètement fermées. Puis, lors des confinements partiels suivants, les activités de terrain ont été ralenties voire reportées. Ainsi, les auteurs montrent qu'en fonction de l'avancement du doctorant dans sa thèse, l'influence des confinements a été différente. Tous les doctorants ont été bouleversés et ont ressenti des inquiétudes et des incertitudes. En fonction de la motivation d'engagement en doctorat et le sens attribué au doctorat, les doctorants ont réagi différemment. Certains ont perdu leur motivation et le sens attribué à leur engagement en doctorat. D'autres, au contraire, ont considéré le confinement comme une opportunité pour réaliser un travail intellectuel de recherche, encore fallait-il qu'ils soient un minimum avancés dans leur recherche et notamment qu'ils disposent de suffisamment de sources bibliographiques et des données de leur terrain. De plus, le confinement a généré des contraintes de possibilité de travail quand pour certains, il fallait gérer la garde des enfants, l'école à la maison et quand leur logement ne disposait pas d'espaces suffisants pour s'isoler de façon à travailler de façon concentrée sur la thèse. « L'agenda du doctorant est alors profondément modifié si bien que, cherchant à concilier des dimensions hétérogènes, ce dernier peut renoncer à poursuivre sa thèse » (Jorro, 2021, p. 15). Charmillot et al. (2022), à partir de recueil de rédaction de témoignages de doctorants concernés par la période de crise sanitaire liée au Covid, mettent en exergue deux sources renforçant le risque de vivre difficilement l'expérience doctorale en période de crise sanitaire : la remise en question du sens de l'engagement en doctorat, de la thèse et un manque de lien social dû au télétravail et à l'insuffisance de rencontres et de partages avec d'autres membres universitaires.

10.3.4. Le stress, le mal-être et le doctorat

Le parcours universitaire correspond à une période de vie source de stress à laquelle les étudiants doivent s'adapter.

On constate ainsi une augmentation des symptômes anxiodépressifs, des addictions comportementales, ainsi qu'une diminution de différentes variables du bien-être [...] Face à ce phénomène, force est de constater que les doctorants font figure de sous-population spécifique et vulnérable, confrontée à des enjeux dépassant le simple cadre de la sélection universitaire (Schmidt & Umans, 2014). Au carrefour des mondes étudiant et de la carrière, les doctorants rencontrent de nouvelles situations de stress conjointement liées à leur statut, leurs fonctions, leurs responsabilités et, en même temps, à l'insécurité qu'ils éprouvent face à l'emploi, en France en particulier (Marais et al., 2018). Le décrochage académique atteint des pourcentages importants chez les doctorants : entre 30 et 60 % (Devine & Hunter, 2016). D'après les études menées jusqu'à présent (qui ne sont pas nombreuses sur cette sous-population), les facteurs de stress et d'épuisement académique chez les doctorants sont notamment liés aux faibles chances d'obtention de l'emploi souhaité, notamment un poste universitaire (Marais et al., 2018) ; au manque d'encadrement ou aux difficultés liées à celui-ci (Devine & Hunter, 2016) ; au difficile équilibre entre vie liée à la recherche, vie professionnelle et vie privée (Caesens et al., 2014). (Broc et al., 2020, p. 518)

Gerard et Nagels (2017) ont mené une étude par questionnaires via les réseaux sociaux auprès de 357 doctorants en France, de différentes disciplines, de façon à connaître leur stress et certains moyens déployés pour y faire face. 49,2 % des doctorants déclarent avoir un niveau de stress à quatre ou cinq sur cinq. Ceux percevant un niveau de stress important sont majoritairement des femmes, des jeunes entre 20 et 30 ans et les doctorants en troisième année. L'étude ne retrouve aucune différence significative de niveau de stress entre disciplines. Par ailleurs, Gerard et Nagels ont souhaité mettre en lumière ce que représentait ce stress, autrement dit, quelles étaient les émotions perçues des effets de leurs études doctorales sur leur stress. 36 % des enquêtés perçoivent leurs études doctorales comme un bénéfice et 46 % comme un défi. D'autres ont au contraire des représentations négatives puisque 26 % perçoivent une menace et 20 % une perte. Les auteurs ont voulu connaître si ces doctorants très stressés et percevant des émotions négatives, utilisaient des stratégies de *coping* dysfonctionnelles pour parvenir à vivre avec ce stress et à poursuivre leur doctorat. Le *coping* correspond aux efforts cognitifs et comportementaux mis en place par un individu. 27 % des doctorants déclarent avoir développé une addiction durant cette formation. De plus, hormis les addictions à l'alcool et au cannabis où la proportion de consommateurs à avoir réduit leur consommation est plus importante que celle l'ayant augmentée, les autres addictions, comprenant celles au café, tabac, aux sucreries, vitamines, somnifères, boissons énergisantes et anxiolytiques, se sont accrues durant les études doctorales. Près d'un tiers des doctorants seraient à risque de développer un trouble psychique tel que la dépression (Pain, 2017). D'autres chercheurs ont axé leurs recherches sur les facteurs pouvant générer ce stress et au contraire sur les facteurs protecteurs. Cela sera présenté dans les chapitres suivants. Nous pouvons évoquer quelques facteurs de risque de stress durant les études doctorales : l'isolement et l'identification en tant que femme, et au contraire, le soutien social, une relation positive avec son ou ses directeur(s) de thèse, le

fait de considérer le doctorat comme un processus et le fait de prendre soin de soi semblent être des facteurs protecteurs (Hazell et al., 2020).

Niclasse a rédigé une thèse intitulée « *La thèse de doctorat comme parcours de (trans)formation: analyses longitudinales au prisme des émotions* » (2019). Elle traite des leviers et des freins pour mener à bien son doctorat, et s'intéresse plus précisément aux émotions perçues par les doctorants. Ses résultats montrent que les études doctorales oscillent entre des événements générateurs d'émotions ambivalentes, aussi bien positives (enthousiasme, espoir, contentement) que négatives (stress, anxiété, découragement, lassitude, frustration). Les situations critiques induisant un sentiment d'impuissance, de perte de valeur ou encore de rupture du lien social sont sources de démobilitation en formation doctorale. Dans certains cas, le mal-être induit par le mauvais vécu de la formation conduit à la dépression nerveuse. Des personnes interviewées à l'occasion de la thèse de Niclasse évoquent ne pouvoir satisfaire l'ensemble de leurs besoins fondamentaux.

Pour information, être en bonne santé est défini par l'organisation mondiale de la santé comme un état de bien-être non seulement physique, mais aussi moral et social. Ainsi, si une personne ne se sent pas bien moralement, elle n'est pas en bonne santé. Shankland (2015) définit le concept de santé mentale positive comme étant « un état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux et contribuer à la vie de sa communauté » (p. 4).

En dehors des difficultés d'acquisition de compétences durant la formation doctorale, si le doctorant a un vécu désagréable de ses études doctorales, celui-ci a plus de probabilité d'abandonner sa formation (Pyhältö et al., 2012). Le mal-être fait partie des premières causes d'abandon du doctorat (Benjamin et al., 2017 ; Caesens et al., 2014 ; Cornwall et al., 2019).

Par ailleurs, le doctorant est également stressé par la crainte de ne pas trouver un emploi s'il ne fait pas un maximum d'activités durant son doctorat, à savoir, de l'enseignement, participer à des communications et publier des articles scientifiques. Effectivement, plusieurs chercheurs (Gerard & Nagels, 2017 ; Marais et al., 2018) expliquent que le nombre de néo-docteurs augmente et qu'ainsi la concurrence est plus prégnante pour être qualifié et trouver un emploi en regard avec ses compétences acquises au cours du doctorat. Pour faire face à cette concurrence, le doctorant réalise différentes activités scientifiques telles que des communications, la rédaction d'articles ou de chapitres d'ouvrage, en plus de la thèse qui doit être de qualité. Il existe une réelle pression des doctorants et néo-docteurs à publier des rédactions scientifiques. C'est le phénomène intitulé « publish or perish » (Marzano, 2009). En plus des difficultés à trouver un emploi et notamment un emploi stable au regard de ses

compétences, lorsque l'emploi obtenu est celui de maître de conférences, il semble important de mettre en exergue un autre point « sensible » : la faible rémunération de ce métier. Nous insistons à ce propos car cela concerne également la population que nous étudions dans cette thèse.

Lorsqu'on se penche sur leurs grilles salariales hospitalières, on comprend très vite que les SFE, même qualifiées, résistent. Le fait d'accepter un poste universitaire leur donne une rémunération indiciaire équivalente avec une progression de carrière plus rapide que dans la fonction publique hospitalière, mais supprime la totalité de leur traitement indemnitaire soit plusieurs centaines d'euros par mois. (Demeester & Chantry, 2022, p. 95)

Enfin, nous souhaitons évoquer les particularités de la période de crise sanitaire liée au Covid puisque la population étudiée dans cette thèse a traversé cette période. Or, la pandémie du Covid a généré du stress et a pu faire perdre le sens de la vie à certains individus. Le confinement et les restrictions de déplacements par exemple ont réduits les échanges entre doctorants et les rencontres avec d'autres membres académiques. Il semble que le sentiment d'auto-compassion, qui correspond à être bienveillant envers soi-même, et la capacité à savourer les moments passés, présents et futurs sont des facteurs protecteurs de la santé mentale des doctorants (Samios et al., 2022). Des échelles de mesure pour ces différents paramètres existent, que ce soit concernant le risque dépressif, d'anxiété et de stress (P. -F. Lovibond & S. -H. Lovibond, 1995), le sentiment de bien-être (Tennant et al., 2007), l'auto-compassion (Neff, 2003) et la capacité à savourer (Golay et al., 2018).

10.3.5. La solitude du thésard

Tout d'abord, le doctorant découvre un univers de formation différent de celui du master. Le doctorat correspond à une formation en plus grande autonomie, avec un niveau plus conséquent et une durée de trois ans minimum. Un décalage important existe bien entre les cycles de formation universitaire (Bourdages, 2001). De plus, le doctorant peut se sentir isolé dans cette formation. En effet, nous citons un extrait d'un article rédigé par Lhéréte, intitulé « *La solitude du thésard de fond* » (2011) :

Un sujet de thèse très pointu contribue aussi à isoler le doctorant. « C'est clair que je suis seul face à mes idées, seul face à mon ordinateur, et même seul dans mon monde, puisqu'aucun de mes amis ne comprend rien à ce que je fais » reconnaît Tanguy. Même les mieux insérés n'y échappent pas. Louise, doctorante en psychologie du travail, mène sa thèse dans un organisme de recherche privé. Elle est encadrée par une hiérarchie, évolue dans une équipe. Mais elle ne croise jamais personne pour discuter du fond de sa thèse. Elle en souffre un peu. (Lhéréte, 2011, p. 10)

Chao et al. (2015) précisent que le doctorant est concerné par trois types de solitude. Le doctorant est tout d'abord seul face à lui-même dans un processus de création dans le temps. En outre, il est également seul face aux autres car il peut difficilement communiquer avec les

autres sur sa thématique de recherche. Bien souvent, les proches ne comprennent pas ni les concepts de la thèse ni les raisons d'un tel engagement pour une formation. Dans certains cas, le doctorant se sent mis de côté dans un laboratoire lorsque d'autres doctorants ont un esprit compétitif. La solitude peut être également parfois ressentie face au terrain, notamment quand le doctorant mène une enquête ethnographique et doit se faire oublier des autres pour ne pas influencer le terrain. Le troisième type de solitude est social. En effet, le doctorant a un statut ambigu : il est à la fois étudiant et professionnel. Qui plus est, son devenir professionnel est incertain.

Par ailleurs, Nicourd (2015) apporte des éléments pour éclairer les facteurs à l'origine d'un désengagement doctoral. Elle pose ses conclusions à partir d'une dizaine d'entretiens qu'elle a menés auprès de doctorants soit ayant abandonné leur doctorat, soit en période de doute quant à la poursuite de leur doctorat. Elle montre qu'il est important et garant d'une insertion professionnelle de haut niveau, en corrélation avec le plus haut grade de formation universitaire, de déployer une socialisation culturelle au sein de l'environnement académique durant la formation doctorale. Elle pense que la finalité du doctorat est l'appropriation des codes universitaires, permettant d'accéder à une certaine élite, à une légitimité culturelle académique. Elle explique que sans l'appropriation de ces codes culturels académiques, quand bien même le doctorant croit en son savoir et éprouve du plaisir dans l'exercice de la recherche, il risque de ne pas parvenir à maintenir son engagement jusqu'à son aboutissement.

10.3.6. L'égarement et la surcharge mentale

Lorsque le doctorant débute sa recherche, il commence par lire des articles et des ouvrages relatifs à son objet de recherche. Alors, il prend conscience que chacune de ses lectures renvoie vers d'autres lectures et ainsi de suite (Marcel & Broussal, 2020).

Le doctorant peut se perdre dans les méandres de la thèse. Qui plus est, l'objet de recherche évolue au fur et à mesure des lectures et des observations du terrain. Le doctorant doit rester critique par rapport à son travail de recherche. Katz (2016) souligne l'importance de mettre en place des formations doctorales sur la gestion de projet de recherche pour que les doctorants détiennent les informations pour organiser au mieux leur thèse et évitent ainsi de s'égarer. Ceci étant dit, s'égarer, prendre du temps, marquer une pause, peut permettre de laisser décanter certaines réflexions pour être ensuite capable de poser un regard critique sur le travail précédemment effectué et donner une orientation différente et plus pertinente à la suite du travail à conduire (Niclasse, 2019).

Progressivement, le doctorant mesure l'ampleur du travail à chaque étape de construction de la thèse et des études doctorales dans leur globalité. Toutes ces étapes prennent beaucoup de temps et représentent une importante charge de travail. Ce constat est essentiel à souligner d'autant plus lorsque le doctorant réalise une thèse en sciences humaines et sociales. En effet, en sciences humaines et sociales, une minorité des doctorants est financée, ce qui signifie que la grande majorité de ces doctorants réalise leur thèse sur leur temps personnel uniquement (Lhéréte, 2011). Qui plus est, les doctorants en sciences humaines et sociales sont souvent des personnes en reprise d'études en conservant une activité professionnelle en parallèle. La durée du doctorat est ainsi souvent plus longue. En 2021, 10 % des doctorants en sciences humaines et sociales ont soutenu leur thèse en moins de 40 mois, contre 37 % de ceux en sciences du vivant et 50 % en sciences et leurs interactions. 68 % des doctorants en sciences humaines et sociales ont obtenu leur diplôme en plus de 52 mois (O'Flaherty, 2022). De plus, selon le Céreq, environ 60 % des doctorants en sciences humaines et sociales abandonnent contre 10 à 30 % en sciences, technologie et santé. Ces abandons s'expliquent dans 40 % des cas par l'obtention d'un emploi, dans 30 % pour des raisons financières et dans 23 % le doctorant exprime une lassitude face aux études doctorales (Moguéro et al., 2003). Nous avons cherché à obtenir des données plus récentes sur ce sujet. Jusqu'à la campagne d'évaluation 2017-2018 (vague D), un rapport d'évaluation du HCERES était rendu public pour chaque formation évaluée mais uniquement par site. Le dernier rapport public sur l'évaluation des écoles doctorales que nous avons trouvé est celui publié par l'AERES en 2012 qui retrouvait un taux d'abandon de thèse à 40 % en sciences humaines et sociales contre 5 % en sciences, technologie et santé (AERES, 2012).

Lhéréte (2011) précise que l'abandon d'une thèse est toujours réfléchi durant des mois et est douloureux. « L'abandon d'une thèse et la reconversion professionnelle correspondent souvent à un désenchantement vécu comme un échec lorsque les doctorants s'étaient projetés dans l'identité de chercheur(e) » (Nicourd, 2015, paragr. 39). L'abandon de thèse est parfois la suite d'un *burn-out*.

Le phénomène d'épuisement professionnel, nommé également *burn-out*, a été découvert dans les années 1970 auprès des travailleurs sociaux et des infirmiers, puis les chercheurs se sont aperçus que ce phénomène concernait tous les groupes professionnels.

Le *burnout* est aujourd'hui conçu comme une crise dans sa relation avec le travail, et pas nécessairement comme une crise dans sa relation avec les individus au travail. Ses trois dimensions sont alors : l'épuisement lié au travail (et non uniquement aux interactions avec autrui) ; le cynisme, par la mise à distance de son travail, de son organisation et/ou de ses collègues (et non pas simplement des personnes dont on s'occupe) ; l'efficacité

professionnelle réduite, c'est-à-dire un faible accomplissement au travail en général et pas seulement dans son contact avec les récipiendaires. (Truchot, 2019, p. 191)

Selon Maslach et Leiter (2008), sept catégories de causes peuvent être à l'origine d'un *burn-out* telles que la surcharge de travail, l'ambiguïté et les contradictions des missions professionnelles, le manque de contrôle sur les activités à réaliser, des récompenses des activités fournies insuffisantes, la rupture avec la communauté, l'absence d'équité et les conflits de valeurs entre l'individu et l'institution. Les auteurs ajoutent que des facteurs individuels notamment liés à la personnalité de l'individu peuvent avoir une influence sur le syndrome d'épuisement professionnel. Demerouti et al. (2003) expliquent que le *burn-out* survient lorsqu'un individu est dans une situation où les exigences sont importantes et les ressources sont au contraire rares.

Ainsi, il semble que les différentes activités à réaliser durant le doctorat et après le doctorat dans l'attente de trouver un emploi pérenne apparaissent opaques pour le doctorant. Or, « la faible compréhension du doctorant, à l'égard des exigences intellectuelles, affectives et financières que supposent la recherche et la rédaction de la thèse, demeure un des facteurs importants de non-persévérance aux études doctorales » (Skakni, 2011, p. 28).

Une récente recherche a permis de proposer une échelle pour dépister le *burn-out* académique de doctorants francophones, la *Maslach Burnout Inventory – Student Survey– Doctorate* (MBI-SS-D; Broc et al., 2020). Le repérage précoce de ce *burn-out* permet de prévenir ses effets sur la santé mentale des doctorants et favorise la performance académique. Cette échelle a été construite à partir de l'inventaire d'épuisement académique ou *Maslach Burnout Inventory – Student Survey* (MBI-SS) de Schaufeli et al. (2002), lui-même adapté à partir de l'inventaire d'épuisement professionnel ou *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach et al. (2010).

10.3.7. Les difficultés avec l'encadrement de thèse

Globalement, l'environnement universitaire occupe une place importante dans les facteurs de désengagement en doctorat. Une étude menée par des chercheurs de l'université d'Helsinki montre que « même si les contextes des expériences de désengagement et la qualité de la dynamique destructrice variaient, les étudiants considéraient souvent que le problème résultait d'une communauté universitaire trop contrôlante ou aliénante » (Vekkaila et al., 2013, p. 74). Plus précisément, d'autres facteurs de désengagement en thèse sont fréquemment cités tels qu'un encadrement laborieux, soit parce que le directeur de thèse est peu disponible, soit parce qu'il est trop directif, soit parce qu'il manque de bienveillance.

Parfois, par exemple, le sujet de thèse provient du ou des directeur(s) de thèse.

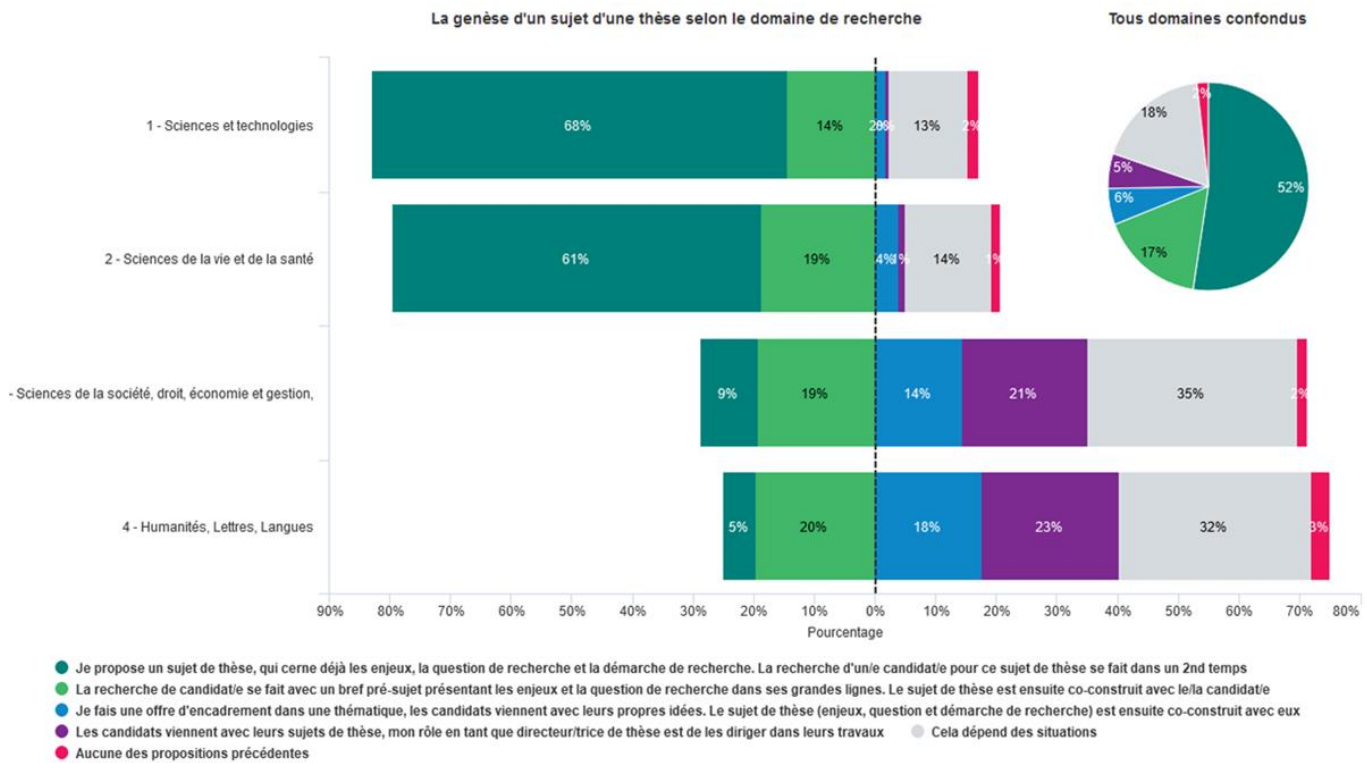


Figure 13 : La genèse du sujet de thèse, source : Enquête RNCD 2021

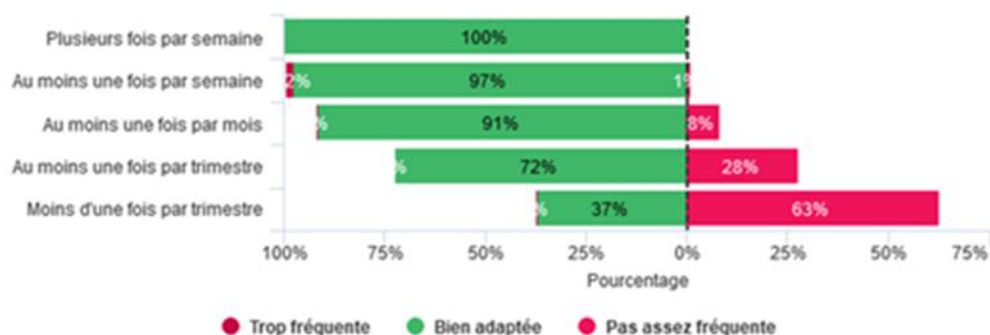
Gerard (2009) a rédigé une thèse intitulée « *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master* ». Elle explique qu'une nouvelle relation pédagogique naît lors du deuxième cycle de formation universitaire. Il s'agit de la direction de mémoire. Il s'agit en quelque sorte d'un contrat pédagogique entre les deux membres, à savoir l'étudiant et le directeur de mémoire, où chacun s'engage par rapport à l'autre. L'étudiant s'engage à fournir un travail de recherche régulier et le directeur de mémoire s'engage à accompagner l'étudiant dans ses recherches. La relation qui les lie repose sur trois dimensions, à savoir une dimension scientifique, une dimension institutionnelle et une dimension relationnelle. Cette relation pédagogique tient une place importante dans la formation de l'apprenant, d'autant plus en doctorat où la thèse occupe une position centrale. Gerard montre l'influence de la capacité à se familiariser avec la direction de mémoire pour réussir. Les résultats de cette étude révèlent que des décalages de perceptions de rôle existent entre l'apprenant et le directeur de mémoire. Ces décalages de perception sont parfois sources de rupture de contrat entre l'étudiant et le directeur avec un abandon plus ou moins sur le long terme pour l'étudiant et/ou des difficultés ou un arrêt de la direction pour le directeur.

Cependant, d'une personne à l'autre, l'encadrement est désiré et vécu différemment. Certains doctorants peuvent ressentir un sentiment d'abandon lorsque le directeur de thèse leur laisse

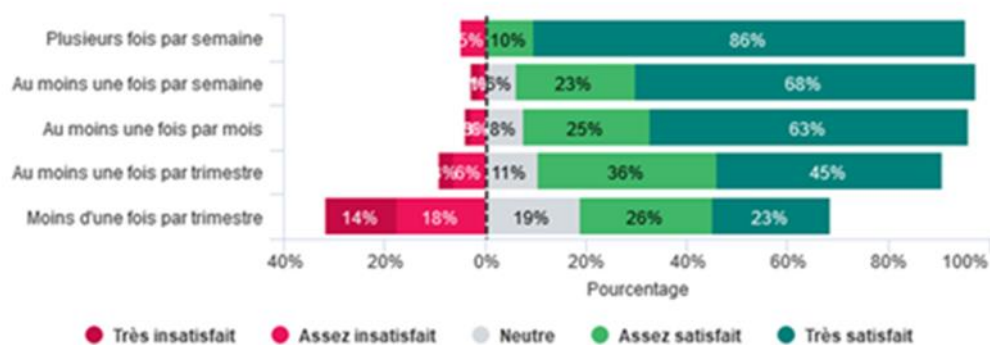
une très grande autonomie alors que d'autres doctorants perçoivent un contrôle et une coercition trop importants pour la construction de leur recherche. Ces deux perceptions extrêmes sont délétères pour le vécu des études doctorales et peuvent être potentiellement nuisibles pour la persévérance du doctorant dans sa formation (Appel et Dahlgren, 2003 ; Levecque et al., 2017 ; Vekkaila et al., 2013).

Une étude réalisée en 2021 auprès de 11545 doctorants en France (RNCD, s. d.) révèle des fréquences des rencontres entre doctorant et directeur(s) de thèse allant de plusieurs fois par semaine à moins d'une fois par trimestre. Les doctorants les plus mécontents de la fréquence de leurs rencontres avec leurs encadrants sont ceux pour qui la fréquence est de plus de trois mois. En revanche, ceux qui sont les plus satisfaits de cette fréquence sont ceux pour qui elle est d'au moins une fois par semaine.

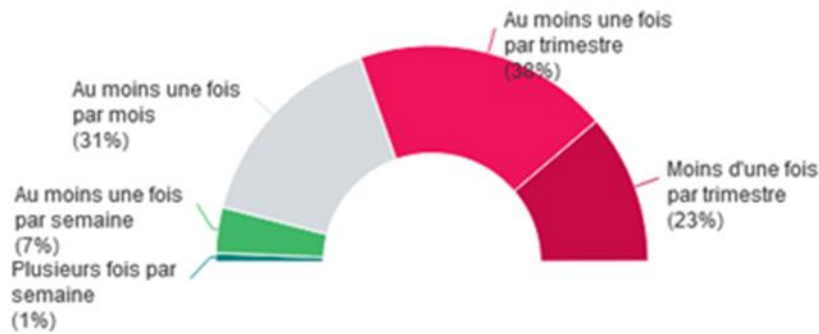
Jugement des doctorant.e.s sur l'adéquation de la fréquence des rencontres, selon cette fréquence des rencontres.



Niveau général de satisfaction vis à vis de l'encadrement doctoral (directeur ou directrice de thèse, co-directeur/trice, co-encadrant.e.s éventuels) selon la fréquence des rencontres



A quelle fréquence rencontrez-vous votre directeur ou votre directrice de thèse ou un.e co-encadrant.e ?



Comment jugez-vous cette fréquence ?

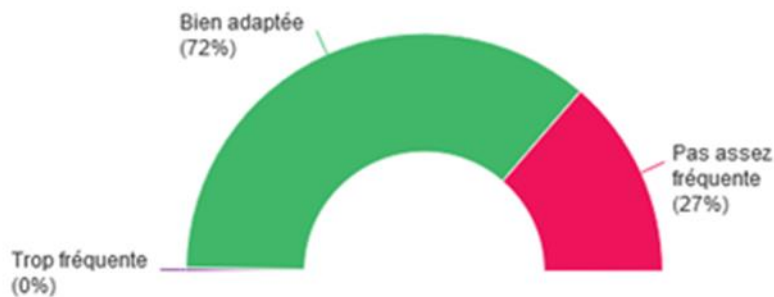


Figure 14 : Evaluation de la fréquence des rencontres doctorant/directeur(s) de thèse, source : Enquête RNCD 2021

Précisons que moins d'un tiers des institutions mettent à disposition une formation obligatoire pour les futurs encadrants de thèse et moins de la moitié proposent des formations non obligatoires (Byrne et al., 2013) si bien que :

la plupart des encadrants apprennent ainsi leur « métier » d'encadrant sur le tas, en tirant des leçons de leur propre expérience doctorale. Il est toutefois évident que bon nombre de mécanismes informels tels que le mentorat entre collègues ou des échanges entre collègues peuvent permettre aux encadrants novices de développer leurs compétences d'encadrement. (Berthiaume et al., 2020, pp. 50-51)

10.3.8. La temporalité du doctorat

Comme expliqué précédemment, une véritable transformation, ou encore conversion, à l'environnement universitaire, autrement nommée socialisation ou bien encore acculturation, et notamment au plus haut niveau de formation universitaire, doit s'opérer. Or, ce sont des phénomènes qui nécessitent du temps.

Par ailleurs, dans notre société contemporaine, les rythmes, de façon générale, s'accélèrent (Aubert & Roux-Dufort, 2014). Les rythmes éducatifs et formatifs diffèrent tout au long de la vie, en fonction de différents critères. Par exemple, les rythmes sont différents entre une formation initiale et une reprise d'études à l'âge adulte. Les enjeux temporels sont différents

également en fonction de la durée de formation. Des changements s'opèrent progressivement durant le temps de la formation. La charge de travail en formation sur une durée donnée nécessite une accélération de rythme et une performance accrue.

Le doctorat représente un cadre temporel, une partie du parcours de vie de l'individu. Le docteur a un vécu de ce temps de sa vie, aussi bien un vécu d'étudiant, qu'un vécu personnel. De plus, le doctorant doit gérer ce temps, s'organiser, planifier ses activités pour parvenir à atteindre les objectifs de sa formation. Le doctorant est tributaire des temporalités du terrain de l'étude empirique. Lesourd (2006a) explique les différentes temporalités propres à l'éducation et à la formation. Les différents actes effectués au fur et à mesure et régulièrement ou non durant les années de doctorat, actes permettant de faire progresser la thèse entre autres, montrent le degré d'engagement de la personne dans sa formation. Selon Carré (1998), l'ensemble de ses actes s'apprécie dans la durée de la formation, et tout particulièrement lorsque cette formation possède une amplitude temporelle conséquente, mettant à l'épreuve « l'engagé » en formation.

Par ailleurs, Kiley et Wisker (2009) expliquent que les études doctorales sont potentiellement marquées par six seuils. Leur étude a été reprise par des chercheurs francophones (Frenay & Romainville, 2013). Nous retrouvons ainsi : parvenir à argumenter le choix de la question de recherche en référence à la littérature scientifique, théoriser et construire son cadre théorique, adopter un cadre de référence, créer de nouvelles connaissances, être capable d'analyser et d'interpréter ses données, et s'inscrire dans un paradigme. Les auteurs expliquent qu'à la suite de chaque seuil, le doctorant développe des capacités de travail de plus haut niveau conceptuel, critique et créatif. L'écriture de la thèse et potentiellement d'articles sont des activités qui nécessitent du temps. De ce fait, l'écriture est parfois vécue comme difficile et stressante (Cotterall, 2013).

Par ailleurs, la durée des études doctorales s'effectue généralement entre trois et six ans. En 2018, seulement quatre néo-docteurs sur dix ont réussi à soutenir leur thèse en moins de 40 mois.

L'Observatoire Régional des Parcours Etudiants Aquitains (2016) met en exergue les différences socio-démographiques qui existent d'une discipline à l'autre. La moyenne d'âge à l'obtention du doctorat est de 29 ans en sciences et 38 ans en lettres, langues et sciences humaines et sociales. Ainsi, les personnes en reprise d'études tout au long de la vie sont davantage attirées par les sciences humaines et sociales. Pour finir, la durée moyenne de thèse est de 36 mois en sciences contre 67 mois en lettres, langues et sciences humaines et sociales.

Certains doctorants vivent difficilement la temporalité du doctorat. Beaud (2006) conseille d'organiser son temps dédié à la thèse en aménageant un calendrier prévisionnel incluant des temps de repos tels que les vacances, de façon à faire régulièrement cheminer sa thèse et ne pas laisser monter la pression avec une irrégularité de travail et une charge de travail trop importante à chaque fin d'étape. L'auteur recommande d'ailleurs la lecture de la fable de La Fontaine, *Le lièvre et la tortue*. Cela signifie que le doctorant, pour ne pas s'épuiser et pour réduire son stress, doit travailler régulièrement tout au long de ses études doctorales et ainsi, il atteindra son objectif, le diplôme de docteur, plus sereinement.

De plus, la notion de temporalité est essentielle à prendre en considération durant une formation, qui plus est pour des adultes en reprise d'études tels que les SFE. En effet, les temporalités individuelles et familiales ou bien professionnelles peuvent être différentes. Cela peut déboucher sur des tensions, des contraintes (Roquet et al., 2013).

10.3.9. Le manque de financement

Certains doctorants se découragent et décident de ne pas aller au bout de leur thèse. L'AERES, nommée désormais HCERES, retrouve un taux d'abandon du doctorat très variable en fonction de la discipline. Comme évoqué précédemment, en lettres, sciences humaines et sociales, cela représente 40 % des apprenants alors que cela ne correspond qu'à 5 % en sciences dures (AERES, 2012). Une des explications potentielles de cette différence importante repose sur le moindre financement du doctorat en lettres, sciences humaines et sociales. Différents financements existent tels que les contrats de travail dédiés à la préparation de la thèse : les contrats doctoraux ou les Conventions industrielles de formation par la recherche (CIFRE), ou bien des bourses. 36 % des doctorants en Humanités, lettres, langues sont financés par un contrat de travail dédié à la préparation de la thèse contre 82 % en sciences et technologies. 8 % des doctorants en Humanités, lettres, langues bénéficient d'une bourse pour la thèse contre 13 % en sciences et technologies (Réseau national de collèges doctoraux, s. d.). Cela peut s'expliquer en partie par le fait que majoritairement, les doctorants en sciences humaines et sociales sont en reprise d'études en parallèle d'une activité salariée. Seulement 36 % des étudiants inscrits en première année étaient en master l'année universitaire précédente (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2019). 32 % des doctorants en sciences humaines et sociales exercent une activité salariée en parallèle de leur formation, contre 14 % de ceux en sciences du vivant et 3 % en sciences et leurs interactions (O'Flaherty, 2022). Or, posséder un emploi régulier durant la thèse augmente le risque d'abandonner ses études doctorales (Moguérou et al., 2003). La population étudiée dans cette thèse est salariée. Elle n'a pas toujours la possibilité d'alléger son temps de travail. Elle est en reprise d'études.

En France, la formation continue des adultes est organisée en dehors des formations initiales et est payante. Les adultes doivent financer leurs reprises d'études soit eux-mêmes, soit par leurs employeurs (Doray & Manifet, 2017).

En 2016, 76 % des personnes en formation continue sont accueillies par les universités et plus de 40 % des stagiaires sont salariés (Létroublon, 2019). Lorsque la reprise d'études n'est pas financée, bien souvent l'individu doit alors cumuler sa reprise d'études avec ses vies personnelle et professionnelle. Le manque de temps est alors mis en exergue comme étant la difficulté majeure qu'ils rencontrent (Donohue & Wong, 1997 ; Trotter & Cove, 2005). Les adultes en reprise d'études doivent réduire leur quantité d'activités extra-professionnelles, afin de consacrer du temps pour la formation et leur apprentissage. S'engager en formation à l'âge adulte nécessite de s'investir en temps et en énergie (Bourgeois et al., 2009).

Réaliser un doctorat tout en ayant une activité professionnelle peut avoir un impact négatif sur la persévérance dans les études doctorales et dans une évolution de carrière académique. En effet, les doctorants également salariés disposent de moins de temps pour se consacrer non seulement à leur thèse mais aussi à la publication d'articles ou encore à la communication lors de colloques (Aitchison & Mowbray, 2013 ; Castelló et al., 2017).

Après avoir présenté les potentiels obstacles au déroulement des études doctorales, nous allons évoquer ce qui peut au contraire favoriser le maintien de l'engagement en doctorat.

10.4. Les facteurs favorables au maintien de l'engagement en doctorat

Plusieurs ouvrages scientifiques destinés aux doctorants existent pour permettre une aide à la fois pour mieux comprendre l'environnement universitaire, et plus précisément celui de l'école doctorale et des laboratoires de recherche, pour servir de guide des attendus des études doctorales, de la construction et la réalisation de la thèse, pour préparer au monde professionnel qui les attend, pour les aider à trouver des ressources facilitant la gestion de la temporalité, du stress, de la transformation de l'image de soi, entre autres (Herzlich, 2002 ; Laville et al., 2008 ; Marcel & Broussal, 2020 ; Romelaer & Kalika, 2016 ; Schnedecker & Aleksandrova, 2017 ; Van Campenhoudt et al., 2017).

De plus, Hess (2010) décrit l'intérêt de tenir un carnet de thèse et un journal de recherche. Ceux-ci peuvent représenter des leviers potentiels pour ne pas s'égarer tout au long des études doctorales. Dans le carnet de thèse, le doctorant note au fur et à mesure l'avancée de son cheminement scientifique durant tout le temps de rédaction de la thèse. Le journal de recherche a des objectifs distincts. Le chercheur note dans le journal ses réflexions à chaque étape de son cursus, au jour le jour. Cela lui permet de relire ses notes, l'aide à s'orienter et permet aussi de

tracer son vécu. Il sert à prendre de la distance face au terrain de recherche. Cela semble d'autant plus important lorsque le chercheur est proche de son terrain de recherche. Le doctorant peut ainsi analyser sa propre implication concernant son objet de recherche (Monceau & Soulière, 2017).

Voici certains facteurs favorables au maintien de l'engagement en doctorat mis en exergue dans la littérature scientifique et les « guides » pour les doctorants.

10.4.1. La socialisation au monde académique

Selon G. H. Mead (2006), pour prendre conscience de soi, il faut avant tout prendre conscience des autres, de son environnement. Les interactions avec les autres permettent à l'étudiant de construire sa propre perception de lui-même grâce au regard, à la reconnaissance de lui-même dans le groupe social. De plus, Sacks (1992) précise que le membre d'un groupe a connaissance des codes, de la sémantique, des méthodes du groupe auquel il appartient. Il semble que le sentiment d'intégration universitaire ait une influence sur la qualité de l'apprentissage (Paivandi, 2015).

Plus précisément, la socialisation entre doctorants semble permettre de limiter le niveau de stress car grâce aux échanges entre doctorants, ceux-ci peuvent relativiser les obstacles rencontrés et se conseiller mutuellement. Ainsi, le doctorant peut mettre en place des stratégies de *coping* fonctionnelles (Gerard & Nagels, 2017). Le *coping* est un processus d'adaptation mis en place par l'individu pour faire face à une situation de stress. Il semble que le *coping* permette de renforcer le sentiment de contrôlabilité (Ben Sedrine Doghri et al., 2021). D'ailleurs, de nombreux blogs se développent dans ce but, d'échanger, de se soutenir et de se conseiller (Sophie, 2020). Le tutorat officieux entre doctorants éprouvés et doctorants novices peut initier ces derniers au monde universitaire et permettre ainsi d'appartenir à un réseau et de le développer (Marcel & Broussal, 2020). En dehors du caractère informel, se déploient des séminaires entre doctorants.

La participation à des séminaires du laboratoire auquel le doctorant est affilié favorise le sentiment d'être intégré au laboratoire, et ainsi contribue par la suite à la communication auprès de la communauté scientifique (Vekkaila, 2014). L'expérience de séminaires entre doctorants y compris au niveau international et en interdisciplinarité apparaît comme « une plus-value scientifique » et contribue à « leur socialisation professionnelle » (Adam & Plaud, 2023, p. 10). Au contraire, se sentir non intégré à part entière dans sa communauté scientifique génère un sentiment de dévalorisation, d'isolement et a tendance à réduire le niveau d'engagement du doctorant (Castelló et al., 2017).

Cependant, certains auteurs montrent que les pairs n'ont pas une influence significative sur les intentions de persévérer (De Clercq et al., 2019 ; Litalien & Guay, 2015). Il est même retrouvé que des comparaisons sociales peuvent apparaître et engendrer des émotions négatives (Glaze, 2002 ; Satchwell et al., 2015).

En outre, les journées scientifiques, les colloques, représentent l'opportunité de développer son réseau de connaissances et d'échanger avec des membres de la communauté académique. Niclasse (2019) met en évidence des événements majeurs générant une mobilisation du doctorant dans sa formation. Il semble que la guidance, l'implication et la reconnaissance de membres de la communauté scientifique plutôt éloignés de la personne engagée en doctorat aient une influence positive importante pour stimuler la persévérance du doctorant. De plus, se confronter au regard d'autrui favorise la distanciation nécessaire parfois sur l'objet de travail quotidien.

Par ailleurs, de nos jours, l'isolement du doctorant est restreint grâce au développement des technologies de l'information et de la communication (Di Filippo et al., 2012). Effectivement, par exemple, les doctorants peuvent assister voire participer à des séminaires et des colloques à distance. Le recours au distanciel s'est accru durant la période Covid où les déplacements étaient restreints. Qui plus est, ces technologies réduisent les coûts, notamment de déplacements ou de locaux et devient également plus cohérent dans un contexte de développement durable (Centre national de la recherche scientifique [CNRS], 2020).

Par ailleurs, le doctorant, lors de différentes occasions durant ses études doctorales, rencontre d'autres chercheurs, échange alors avec eux et collabore sur certains travaux. Il développe ainsi des relations qui peuvent lui être utiles dans son avenir professionnel et qui lui permettent progressivement de tisser sa trajectoire professionnelle, d'étayer sa réflexivité et ainsi ses engagements et sa position au sein du monde académique et peut-être aussi politique (Ansmann et al., 2014 ; Di Filippo et al., 2012).

Un membre tout particulier du milieu académique semble occuper une place importante dans le maintien de l'engagement en doctorat : le directeur de thèse.

10.4.2. L'accompagnement et la relation du directeur de thèse

Le directeur de thèse a plusieurs rôles (Frenay & Romainville, 2013). Il stimule le doctorant avec certains conseils de lecture ou bien des conseils méthodologiques. Il corrige d'éventuelles erreurs sur le contenu ou la forme de la thèse. En fait, il s'agit d'un guide et d'un contrôleur à chaque étape de la rédaction de la thèse. De plus, il accompagne le doctorant dans sa professionnalisation en favorisant des occasions de socialisation au sein du milieu académique

et en l'incitant et en l'aidant à valoriser ses travaux de recherche. Il permet au doctorant de maintenir son cap tout au long du doctorat. D'ailleurs, Denis et Lison (2023) décrivent « trois pratiques d'encadrement efficaces en particulier, c'est-à-dire 1) un recrutement guidé, dès le début ; 2) une communication transparente et honnête ; 3) une insertion professionnelle réfléchie tout au long du parcours » (p. 5). Le directeur de thèse contribue également à développer de façon croissante l'indépendance du chercheur « en herbe » (Berthiaume et al., 2020 ; Lee, 2008).

Un défi propre à l'expérience doctorale est de permettre au doctorant de développer son autonomie de chercheur à l'intérieur d'un délai spécifié par l'institution d'enseignement supérieur. Cela implique un accompagnement étroit de la part de l'encadrant (ou des encadrants) mais qui favorise le développement de l'autonomie du doctorant [...] L'exercice est périlleux pour l'encadrant puisque trop d'encadrement limite l'autonomie et trop de liberté ne permet pas toujours de progresser rondement dans le cadre du doctorat. (Berthiaume et al., 2020, p. 76)

Le ou les directeur(s) de thèse a/ont un rôle d'accompagnement au sens de Paul (2009). Charmillot (2023) s'interroge sur l'accompagnement du directeur de thèse auprès du doctorant d'un point de vue éthique. D'ailleurs, elle préfère parler de superviseur que de directeur de thèse puisque l'origine latine du terme diriger renvoie à donner une direction et à une relation hiérarchique. Or, l'auteure souligne l'importance de laisser une autonomie à l'apprenti-chercheur, de le laisser faire preuve d'insolence scientifique (il n'est pas question d'impolitesse, mais de regard critique constructif et de liberté académique). Des chartes éthiques doctorales voient le jour dans différents pays ayant pour objectif notamment de préciser les rôles et les responsabilités des acteurs de la formation doctorale.

Accompagner ne consiste pas à prendre en charge ou faire à la place de, mais doit permettre à la personne accompagnée d'exercer un contrôle plus grand sur sa vie [...] L'accompagnement est le lieu où se créent les conditions qui vont permettre à la personne d'accroître son pouvoir d'agir, de s'émanciper [...] Celui qui accompagne est second, c'est-à-dire « suivant » (et non « suiveur ») [...] Sa fonction est de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné. (Charmillot, 2023, p. 5)

Qui plus est, selon Lhéréte (2011), la reconnaissance de la somme et de la qualité du travail du doctorant par son directeur de thèse est un levier important pour continuer à fournir des efforts. Le soutien perçu par le doctorant de son directeur de thèse a un impact sur la persévérance de l'engagement dans la formation doctorale (Benjamin et al., 2017 ; Caesens et al., 2014 ; David, 2020 ; Devine & Hunter, 2016 ; Devos et al., 2016 ; Skakni, 2018). D'ailleurs, selon une étude longitudinale menée en Belgique sur 446 doctorants, parmi le soutien que peuvent recevoir les doctorants de leurs proches, de leurs pairs et de leur directeur, seul le soutien du directeur prédit significativement les résultats des doctorants (De Clercq et al., 2019). La confiance et le sentiment de sécurité psychologique entre le doctorant et son directeur de thèse est important

car cela favorise les échanges. Effectivement, lorsqu'un doctorant se sent en confiance avec son directeur de thèse, il se permet plus aisément de lui poser des questions, de lui demander de l'aide lorsqu'il rencontre des difficultés. Ainsi, le doctorant se sent accompagné, cela lui permet de développer son apprentissage, de mieux vivre sa formation et d'avoir une bonne santé mentale (Cardilini et al., 2022 ; Devos et al., 2015 ; Hockey, 1994 ; Kinman & Court, 2010 ; McAlpine & Lucas, 2011).

Selon certains chercheurs, la politique autour de la formation des doctorants vise une amélioration de leur compétitivité une fois diplômés (Hunsmann & Kapp, 2015), plutôt que de leur bien-être durant leurs études doctorales (Hopwood, 2010). Certains auteurs soutiennent que les échecs en doctorat sont essentiellement causés par une « sélection naturelle », éliminant les personnes ayant une motivation et/ou des capacités intellectuelles insuffisantes (Christie et al., 2008 ; Lovitts, 2001 ; Skakni, 2018). D'autres chercheurs, au contraire, expliquent que différents facteurs interfèrent sur les représentations et le vécu de la personne engagée en doctorat. Or, les doctorants sont peu entendus en ce qui concerne leur vécu et les conditions de la formation (Golde, 2000 ; McAlpine & Norton, 2006).

En outre :

L'absence de standards communément acceptés par les encadrant-e-s ou encore de formation à la fonction d'encadrement fait que l'expérience doctorale et son encadrement sont souvent perçus comme faisant partie d'une expérience privée et spécifique, voire intuitive, découlant de la propre obtention d'un doctorat par l'encadrant. Cette situation mène à la fois à des expériences heureuses et à des expériences moins heureuses. (Berthiaume et al., 2020, p. 5)

Gatfield (2005) décrit quatre styles d'accompagnement doctoral : le style directorial (très structuré mais peu soutenant), le style contractuel (structuré et très soutenant), le style pastoral (peu structuré mais très soutenant) et le style laissez-faire (peu structuré et peu soutenant). L'auteur soutient la nécessité de s'adapter aux besoins du doctorant et ainsi d'avoir recours à ces différentes approches en fonction du projet personnel du doctorant.

Berthiaume et al. (2020, p. 40) émettent des conseils de feed-back à délivrer par l'encadrant pour favoriser le développement du doctorant. Les auteurs délivrent également des recommandations pour réduire le risque de conflits entre le directeur de thèse et le doctorant.

Dès les premiers mois de la relation d'encadrement, demander à chaque partenaire d'explicitier sa vision des choses, ses motivations, ses attentes de façon à pouvoir les mettre en relation avec celles des autres partenaires ; identifier les rapprochements et les écarts, particulièrement au sujet des dimensions sensibles (par exemple autonomie du travail, fréquence des rencontres, délais pour le feed-back) ; s'entendre sur des façons de réduire les écarts et, si les visions sont vraiment incompatibles, s'interroger sur la pertinence de travailler ensemble. (Berthiaume et al., 2020, p. 54)

Selon Duchesne et al. (2023) :

Des dispositifs formels de formation à l'accompagnement des étudiants basés sur les résultats de la recherche, des rencontres en modes présentiel ou virtuel avec d'autres nouveaux professeurs afin de discuter des défis associés au rôle de directeur de recherche et le jumelage du professeur novice avec un collègue expérimenté dans l'accompagnement des étudiants pouvant agir comme mentor et conseiller apparaissent comme des pistes à envisager tant sur le plan des recherches futures comme sur celui du développement professionnel des professeurs d'université. (Duchesne & al., 2023, p. 18)

En outre, le manque de disponibilité du directeur fait partie des facteurs qui fragilisent la persévérance en doctorat d'autant plus lorsque le doctorant est en situation d'isolement quand il n'a pas la possibilité de s'intégrer au laboratoire (Terrazas & Proestakis, 2016 ; Vézina, 2016). Ainsi, une autre piste d'amélioration potentielle pour l'accompagnement doctoral réside dans l'encadrement collégial, même si quelques critiques négatives sont parfois émises (Girard, 2023). En effet, en France, un doctorant peut être accompagné dans son parcours doctoral soit uniquement par un directeur de thèse, soit par un directeur et un co-directeur de thèse (avec un partage de responsabilité), soit avec un directeur et un ou plusieurs co-encadrant(s) (n'ayant pas de responsabilité officielle puisqu'il(s) n'est pas/ne sont pas toujours déclaré(s) à l'école doctorale).

A l'échelle internationale, l'encadrement collégial, c'est-à-dire l'encadrement d'un doctorant par plusieurs encadrants, est devenue la norme des établissements d'enseignement supérieur occidentaux [...] Les raisons de cette augmentation des co-encadrements sont multiples. La première tient à la nature des thèses, aujourd'hui de plus en plus pluridisciplinaires [...] se rajoutent à cela des raisons plus organisationnelles, permettant à d'autres encadrants de prendre la relève lors d'absences d'un encadrant. Enfin, cela permet de reconnaître l'implication de chercheurs qui n'ont pas leur habilitation à diriger des recherches. (Girard, 2023, p. 2)

Cela favorise également l'occasion pour un néo-superviseur de thèse de bénéficier d'un « tutorat » par un superviseur expérimenté. Qui plus est, pour le doctorant, l'encadrement collégial amène des avantages tels que le développement de réflexion critique et de compétences en communication notamment lors de débat entre ses encadrants. Néanmoins, cet encadrement collégial peut apporter aussi des conflits pouvant dérouter le doctorant et augmenter sa charge de travail (Girard, 2023).

La socialisation au monde académique et l'accompagnement bienveillant du directeur de thèse semblent représenter des facteurs importants d'engagement en doctorat. Cependant, d'autres facteurs peuvent y contribuer.

10.4.3. Le souvenir de sa motivation initiale et du sens attribué au doctorat

Pourquoi le doctorant a-t-il entrepris à ce moment de sa vie une thèse ? C'est un choix personnel. Cela revient à la notion d'engagement, de défi, d'envie d'aventure et d'expérience existentielle. Globalement, quel est le sens de cet engagement en doctorat ? Différents auteurs soutiennent l'importance d'accorder un sens à sa formation et de le maintenir. En effet, plus une personne sait vers quoi elle va, plus elle accorde de la valeur et une utilité à ce dans quoi elle s'engage, plus elle a de chance de persévérer, de fournir des efforts et de bien le vivre (Devos et al., 2017). Ainsi, plus un doctorant donne du sens à son expérience de doctorat, mieux il le vivra (Appel & Dahlgren, 2003 ; Benjamin et al., 2017 ; Berthiaume et al., 2020 ; McAlpine & Amundsen, 2009 ; Stubb et al., 2011 ; Stubb et al., 2012 ; Vekkaila, 2014). Ces auteurs démontrent que donner un sens à sa formation doctorale favorise le ressenti d'émotions positives telles que le plaisir. Qui plus est, lorsqu'un doctorant éprouve du plaisir à faire sa recherche, cela contribue à réussir à traverser les obstacles et à persévérer en doctorat (Creely & Laletas, 2020). Bourdages (2001) met en exergue la difficulté de persévérer lors d'un long cursus de formation tel que le doctorat. Le doctorat correspond à une formation en plus grande autonomie que les formations des premier et deuxième cycles universitaires, avec un niveau plus conséquent et une durée de trois ans minimum. Un décalage important existe bien entre les trois cycles de formation universitaire. Bourdages s'est intéressée tout particulièrement aux témoignages de parcours de vie en cours de doctorat de trois personnes dans son ouvrage. Il en ressort que le sens accordé au projet de formation doctorale détient une place prépondérante dans la persistance ou l'abandon de thèse.

Par ailleurs, Skakni (2019) montre que le type de quête, que ce soit une quête de soi, une quête intellectuelle ou une quête professionnelle, reste identique durant l'ensemble du processus de formation doctorale.

Somme toute, si la quête dans laquelle s'inscrit un doctorant ou une doctorante peut parfois en chevaucher une autre, mes résultats montrent qu'une des quêtes est toujours dominante. On pourrait d'ailleurs penser que cette quête dominante dépend de l'étape de cheminement (par exemple une quête professionnelle en fin de parcours). De manière contre-intuitive, mes résultats révèlent plutôt que le type de quête dans laquelle se trouvaient mes participant-e-s n'était pas influencé par l'état d'avancement de leurs études. Leur quête dominante reposait avant tout sur les raisons fondamentales qui les avaient amené e s à entreprendre un doctorat et sur ce qu'ils et elles comptaient retirer de cette expérience. (Skakni, 2019, section en conclusion)

Skakni (2019), tout comme d'autres chercheurs (Mohib et al., 2022), classe en trois catégories les intentions et attentes des personnes qui s'engagent en doctorat. Tout d'abord, l'auteure évoque la quête de soi avec un besoin de se développer personnellement, d'apprendre à mieux se connaître, à mieux connaître son environnement, à favoriser la reconnaissance sociale de son

identité. Avec ce type de quête, le doctorant fait preuve d'un fort investissement « en temps et en énergies » et émotionnellement. L'auteure traite d'un deuxième type de quête : la quête intellectuelle. Au travers de cette quête, le doctorant considère le travail intellectuel comme un besoin intrinsèque, comme un mode de vie, un plaisir. Dans ce cas, le doctorant n'est pas pressé de terminer son doctorat et persiste face aux difficultés. Enfin, l'auteure présente la quête professionnelle qui renvoie à une vision pragmatique du doctorat comme moyen permettant de faire évoluer sa carrière professionnelle. Dans ce type de quête, le doctorant fait des choix stratégiques pour finir le plus tôt possible son doctorat et atteindre ses objectifs professionnels. Cependant, pour conclure l'auteure souligne qu'un doctorant peut s'engager dans la formation doctorale avec plusieurs quêtes à la fois mais elle montre qu'une quête est toujours dominante.

La synthèse concernant les études doctorales

Les études doctorales ont évolué avec le temps, formant autrefois une élite de savants et de nos jours ayant les contraintes de former un futur professionnel de la recherche compétent pour faire face à la compétitivité du monde économique.

Les activités durant cette formation sont de moins en moins souvent concentrées autour du travail de thèse puisqu'elles comprennent aussi de plus en plus des formations doctorales, une charge d'enseignement, des communications orales et des publications, et cela d'autant plus si le doctorant envisage après son diplôme une carrière pérenne sans déqualification ni déclassement salarial (Aparicio & Cros, 2015 ; Bachelet et al., 2016).

Or, toutes ces activités peuvent générer un stress et une anxiété, parfois conduisant au mal-être et à la surcharge mentale, surtout si le doctorant est en reprise d'études avec une activité professionnelle et une vie de famille établie, tout particulièrement s'il s'agit d'une femme (Broc et al., 2020 ; Gerard & Nagels, 2017 ; Hazell et al., 2020).

Pour parvenir à rester engagé dans ses études doctorales, le doctorant doit faire preuve notamment d'auto-régulation.

Certains facteurs favorables au maintien de l'engagement en doctorat sont documentés dans la littérature, tels que la socialisation avec d'autres doctorants et des membres du milieu académique, l'accompagnement du directeur de thèse et la concentration sur le sens accordé au doctorat.

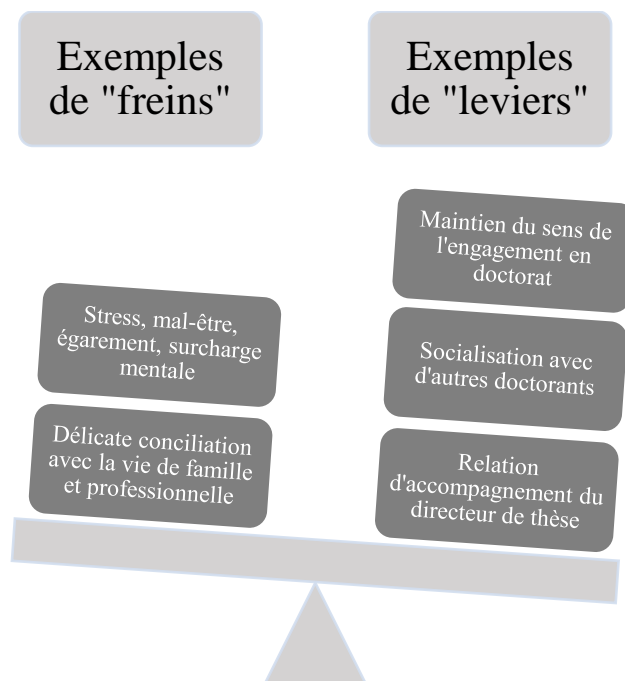


Figure 15 : Les facteurs ayant une influence sur le maintien de l'engagement en doctorat

► La synthèse des concepts mobilisés pour cette recherche

L'objet de notre recherche concerne l'engagement en formation doctorale d'adultes et majoritairement de femmes en reprises d'études, devant concilier le doctorat avec la vie de famille et l'activité professionnelle. Nous avons exploré la littérature scientifique sur les concepts d'engagement en formation, de parcours de vie et de genre, d'apprentissage en formation doctorale.

Il ressort de cette partie théorique une définition de l'engagement derrière laquelle nous nous positionnons : l'engagement renvoie à l'amorçage d'un acte ou d'un ensemble d'actes, à une valeur et à un gage (Kaddouri, 2011). Les Anglo-Saxons utilisent différents termes pour traduire le mot engagement afin de lui conférer différentes significations telles que l'investissement ou l'implication. L'investissement correspond à mettre en gage quelque chose avec l'objectif d'obtenir une plus-value. L'engagement se traduit en actes (Jorro & De Ketele, 2013) et se manifeste également cognitivement et émotionnellement (Pintrich et al., 1993). Il naît à partir de sources motivationnelles diverses aussi bien intrinsèques qu'extrinsèques. Ces sources motivationnelles et le sens accordé au doctorat occupent une place importante dans le maintien de l'engagement (Appel & Dahlgren, 2003 ; Benjamin et al., 2017 ; McAlpine & Amundsen, 2009 ; Stubb et al., 2011 ; Stubb et al., 2012 ; Vekkaila, 2014). D'autres facteurs ont une influence dans la persévérance de l'engagement en formation tels que notamment le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) et d'autres facteurs psychologiques (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014). L'articulation de la trajectoire de formation avec les autres trajectoires de vie qui composent globalement le parcours de vie d'une personne (Sapin et al., 2014) est nécessaire pour limiter le risque de surcharge mentale et de mal-être qui pourrait induire un *burn-out* et un abandon des études doctorales (Kaddouri, 2011 ; Vekkaila, 2014 ; Vekkaila et al., 2013). La formation doctorale a des particularités puisqu'elle constitue une première expérience professionnelle de recherche. Qui plus est, de nos jours, certaines écoles doctorales augmentent leurs exigences en termes d'activités durant le doctorat avec des ECTS attribués notamment pour la publication d'articles et pour des formations doctorales (Cros & Bombaron, 2018). Toutes ces activités peuvent surcharger le doctorant d'autant plus quand celui-ci est salarié en parallèle et qu'il est une femme avec une vie de famille, notamment avec des enfants (Blanchard et al., 2021). En effet, la littérature montre que les femmes restent majoritairement responsables des activités domestiques et de l'éducation des enfants au sein d'un couple (Champagne et al., 2015 ; Maruani, 2005), ce qui n'est pas sans conséquences sur le temps accordé à la formation en cas de reprise d'études.

Le maintien de l'engagement en doctorat semble néanmoins favorisé par certains facteurs tels que la socialisation et le partage d'expériences avec d'autres doctorants (Gerard & Nagels, 2017) ou membres académiques (Castelló et al., 2017) ainsi que l'accompagnement bienveillant du directeur de thèse (Benjamin et al., 2017 ; Caesens et al., 2014 ; Devine & Hunter, 2016 ; Devos et al., 2016 ; Skakni, 2018).

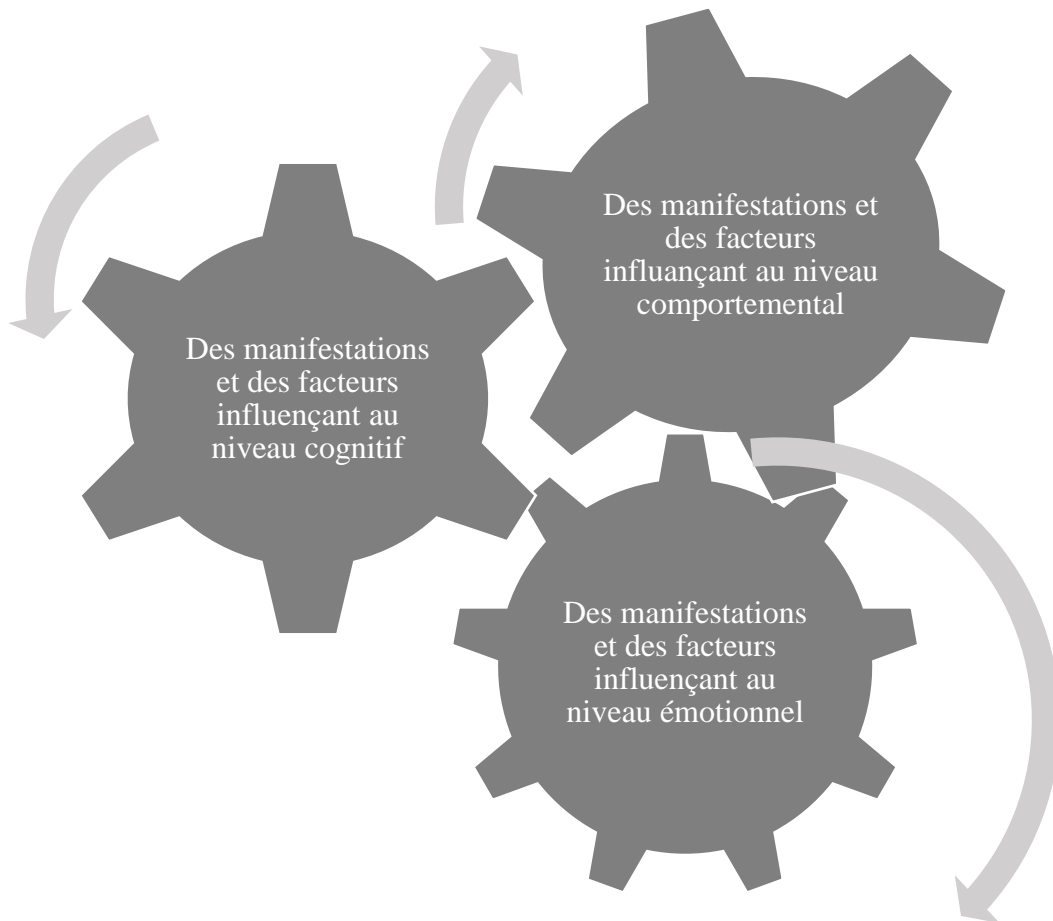


Figure 16 : Les manifestations et les facteurs ayant une influence en termes d'engagement en doctorat

L'exploration contextuelle et conceptuelle de l'engagement en formation doctorale des SFE en France a apporté des premiers éléments heuristiques. Dans la troisième partie de cette thèse, nous allons présenter notre étude empirique, la problématique, la méthodologie de recherche et puis les données récoltées grâce à la rencontre de notre terrain : les SFE doctorantes.

PARTIE 3. L'étude empirique : problématique, méthodologie, résultats, analyse et discussion

Dans cette troisième partie de thèse, tout d'abord, nous détaillerons comment s'est affinée notre problématique et nous préciserons les objectifs de cette recherche et les hypothèses. Puis, nous présenterons notre étude empirique. Nous détaillerons la méthodologie déployée pour cette recherche et les outils élaborés en expliquant nos choix. Nous préciserons les caractéristiques de notre terrain et les précautions prises à son égard. Nous poserons un regard critique concernant les biais de cette étude. Enfin, nous présenterons nos résultats et nous les analyserons et les discuterons. Pour terminer, nous conclurons en évoquant des perspectives à la fois de recherche mais aussi nous soumettrons des pistes d'amélioration pour les SFE doctorantes à venir.

Chapitre 11. La problématique et la méthodologie de l'étude empirique

Après avoir présenté l'état de l'art sur les concepts afférents à notre recherche à partir de nos données bibliographiques, nous allons détailler la problématique, l'étude empirique, notre terrain, la méthodologie employée et les outils qui ont permis le recueil de données.

Tout d'abord, nous souhaitons rappeler les deux questions de recherche initiales :

Pourquoi les SFE s'engagent en doctorat ?

Comment parviennent-elles à maintenir leur engagement en doctorat alors qu'elles conservent une activité salariée et ont une vie de famille déjà établie ? Autrement dit, comment pouvons-nous qualifier leur engagement en doctorat ? Quels facteurs ont une influence sur le maintien de cet engagement ? Que mettent-elles en place pour dépasser les difficultés, ne pas être en surcharge mentale et pouvoir ainsi continuer à « mener de front » l'ensemble de leur parcours de vie ?

Grâce aux données contextuelles et aux concepts mobilisés dans la partie théorique, nous sommes parvenue à affiner notre problématique et nos hypothèses.

11.1. La problématique

Selon Bachelard (2004), une problématique correspond à une réflexion épistémologique.

Dans cette thèse, nous menons une recherche pour comprendre l'émergence de l'engagement en doctorat des SFE.

Les données contextuelles de cette thèse montrent l'émergence de la formation par le doctorat dans la population des SFE. Celle-ci apparaît alors qu'une universitarisation s'organise dans les écoles de sages-femmes françaises. En effet, la formation des SFE s'universitarise. Depuis 2016, les SFE n'ayant pas obtenu le diplôme de cadre sage-femme avant 2011, doivent détenir un master pour occuper ce poste. Parallèlement, la discipline des sciences maïeutiques est reconnue au niveau académique avec la création en 2019 d'une section dédiée à la maïeutique au CNU. Or, les données conceptuelles montrent que la personne qui s'engage en formation, d'autant plus lorsque cette formation est un doctorat, se trouve confrontée à des obstacles. Un doctorant qui manifeste son engagement au niveau comportemental, cognitif et affectif a plus de chance de bien vivre son engagement, sans quoi cela peut avoir des conséquences sur ses performances académiques, sa persistance aux études doctorales mais aussi sur sa santé mentale.

Ainsi, nous formulons la problématique de la manière suivante :

Dans quelle mesure l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes peut-il être considéré comme un investissement ? A savoir, leur apporte-t-il plus qu'il ne leur coûte ?

Nous faisons ainsi référence à l'un des sens possibles du mot engagement évoqués par De Ketele (2013a).

11.2. Les objectifs

Cette thèse a un objectif essentiel et peut potentiellement en avoir un second.

Notre recherche a une visée heuristique. En effet, l'objectif premier est d'apporter des connaissances sur cette thématique afin d'amener des éléments de compréhension contextuels, conceptuels et empiriques de ce phénomène grandissant d'engagement en formation doctorale chez les SFE. De plus, de manière plus large, notre recherche vise à renforcer les connaissances au sujet des indicateurs et des facteurs qui influencent l'engagement en doctorat d'adultes, et particulièrement de femmes, en reprise d'études, qui conservent une activité professionnelle en parallèle.

En outre, notre recherche a possiblement une visée praxéologique. Effectivement, l'objectif secondaire potentiel est de produire des connaissances pour accompagner le changement qui commence à s'opérer concernant la formation et l'identité professionnelle des SFE. Il ne s'agit pas d'adopter une position prescriptive ou normative. Les données qui seront recueillies, puis interprétées, pourront être un support pour aider les instances professionnelles, associatives et politiques à se positionner quant aux transformations sociales envisageables de la profession de SFE.

Nous souhaitons mettre en évidence dans cette thèse que nous avons un objectif heuristique et non « directement » praxéologique. Selon Annoot et De Ketele (2021) :

La recherche en éducation porte sur les pratiques qu'elle peut tenter de modéliser, interpréter et éprouver, mais elle ne pourra jamais prescrire une pratique ; tout au plus, elle peut jouer un rôle d'émancipation en permettant aux praticiens d'interroger et de mettre à l'épreuve ce qu'ils font dans leur contexte. (Annoot & De Ketele, 2021, p. 34)

Marcel (2010) pense qu'il est important de parvenir à articuler la recherche scientifique avec l'intervention sur le terrain. Selon cet auteur, la visée heuristique apparaît primordiale dans les métiers du lien pour lesquels l'objet de travail est un être humain capable d'avoir ses propres représentations et d'évoluer dans le temps en fonction de différents facteurs. La visée praxéologique et utile permet d'améliorer les pratiques professionnelles. Ces deux visées

semblent se compléter. En effet, pour mettre en place une recherche à visée « utile », il paraît important de comprendre les difficultés à la base et le terrain.

11.3. Les hypothèses

Suite à l'exploration des éléments contextuels du phénomène émergent d'engagement en doctorat des SFE en France et à la revue de la littérature axée sur des apports théoriques et conceptuels en sciences de l'éducation et de la formation concernant l'engagement en formation, les trajectoires de vie, le genre et le *care*, ainsi que les études doctorales, nous sommes parvenues à affiner notre problématique et nos hypothèses. Pour rappel nos deux questions de recherche initiales étaient :

Pourquoi les SFE s'engagent en doctorat ?

Comment parviennent-elles à maintenir leur engagement en doctorat alors qu'elles conservent une activité salariée et ont une vie de famille déjà établie ?

Nous précisons à nouveau notre problématique :

Dans quelle mesure l'engagement en doctorat des SFE peut-il être considéré comme un investissement ? A savoir, leur apporte-t-il plus qu'il ne leur coûte ?

Pour y répondre, nous formulons les quatre hypothèses suivantes :

La première hypothèse : la source principale de l'engagement en doctorat des SFE est l'universitarisation de la formation des sages-femmes et ainsi de tendre vers un développement d'activités de recherche dans diverses disciplines universitaires ;

La deuxième hypothèse : l'engagement en doctorat des SFE est fort ce qui pourra être démontré en référence aux indicateurs qui permettent d'évaluer l'engagement en formation selon Pintrich et al. (1993) et en référence au maintien de leur engagement dans le temps malgré la contrainte de temps matériel à consacrer aux études doctorales ;

La troisième hypothèse : le maintien de l'engagement en doctorat des SFE est influencé par différents facteurs, par exemple en fonction des interactions avec certaines autres trajectoires de leur vie ou bien encore de la relation avec leur directeur de thèse ;

La quatrième hypothèse : durant leurs études doctorales, les SFE se représentent l'engagement en doctorat soit comme une valeur, soit comme une contrainte, soit comme un investissement.

Pour apporter des éléments de réponse à notre problématique et vérifier les hypothèses formulées, nous nous intéressons au vécu de SFE elles-mêmes engagées en doctorat, à partir de

leurs déclarations. Ainsi, nous recueillons dans cette thèse les représentations des SFE doctorantes.

Que signifie le terme « représentation » et comment se construisent les représentations ?

D'une manière générale, les représentations de chaque individu correspondent à des perceptions subjectives. Jodelet (2003) qualifie les représentations de réalités mentales, d'interprétations ou encore de versions de la réalité, possédant des significations variées en fonction de chacun ou bien du groupe social auquel l'individu appartient. Chaque individu a ses propres représentations mentales d'un phénomène.

Selon Alheit et Dausien (2000), l'individu considère le monde extérieur avec ses propres représentations qui sont liées à sa propre temporalité biographique. Les représentations se construisent également en fonction de l'expérience personnelle passée, et notamment l'expérience affective (Jodelet, 2003). L'individu utilise ses acquis biographiques, autrement dit ses expériences vécues puis analysées de façon réflexive, pour « appréhender ce que les circonstances de la vie font advenir et l'intégrer dans son monde-de-vie, c'est-à-dire dans le système construit de ses représentations et de ses savoirs biographiques » (Delory-Momberger, 2014, p. 139).

Or, l'être humain ne vivant pas seul sur la planète, il se trouve confronté aux représentations de tout un chacun. Certains groupes se forment ainsi, par le partage de représentations communes d'un phénomène, d'où l'utilisation du terme de représentations sociales (Jodelet, 2003). Moscovici (1961) montre bien le lien entre les échanges et la communication et le développement de représentations sociales. Jodelet (2003) propose ainsi une définition des représentations sociales : « C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 53).

Par ailleurs, Jodelet (2003) précise que les représentations sociales sont souvent dissociées des connaissances scientifiques puisqu'elles sont désignées comme « savoir de sens commun » ou « savoir naïf ». Cependant, l'auteure souligne l'importance d'étudier les représentations sociales en raison du poids qu'elles peuvent avoir sur les transformations sociales. Les représentations sociales comprennent aussi bien des croyances archaïques, des valeurs, des opinions, des images. Sans connaissances scientifiques, Jodelet (2003) explique que les représentations sont « élaborées avec les « moyens du bord » » (p. 21). Elle précise que « le manque d'information et l'incertitude de la science favorisent l'émergence de représentations qui vont circuler de bouche à oreille ou rebondir d'un support médiatique à l'autre » (p. 21).

Notre recherche s'intéresse aux représentations individuelles des SFE. Cependant, il existe un lien entre représentation individuelle et représentation sociale. Effectivement, Oyserman et Markus (1998) expliquent que la construction de l'identité n'est pas uniquement une démarche individuelle mais également une démarche collective qui dépend bien souvent des références sociales et culturelles les plus significatives partagées dans une société. D'ailleurs, « les représentations sociales sont des blocs sur lesquels le soi se construit » (Oyserman & Markus, 1998, p. 118). Dans cette thèse, nous souhaitons savoir pourquoi des SFE s'engagent en doctorat alors qu'elles n'y sont pas contraintes actuellement et qu'elles ont peu voire pas du tout d'aménagement de leur temps de travail pour leurs activités doctorales. Nous souhaitons recueillir leurs représentations individuelles et sociales, puisqu'en quelque sorte, elles forment un groupe social partageant le même engagement, pour mieux comprendre ce phénomène émergent. Cependant, au sein du groupe social qu'elles représentent, les représentations de l'engagement en doctorat peuvent être différentes de l'une à l'autre. C'est ce que nous souhaitons découvrir.

11.4. La méthodologie

En référence à la question et à l'étude des représentations, nous avons choisi de réaliser une méthodologie de recherche qualitative avec des entretiens auprès de SFE en cours de doctorat. De plus, nous avons souhaité avoir une approche longitudinale avec deux séries d'entretiens auprès des mêmes personnes à un an d'intervalle. Nous allons expliquer ces choix méthodologiques.

11.4.1. Des précisions sur le choix d'une méthodologie qualitative

L'approche qualitative via des entretiens permet de connaître au travers des déclarations des personnes interviewées leurs représentations du doctorat et d'exprimer leur vécu de leur engagement en doctorat. En effet, nous souhaitons recueillir les représentations des SFE concernant les sources et le maintien de leur engagement en doctorat. Selon Van Campenhoudt et al (2017), les entretiens semblent adaptés pour appréhender des représentations.

Après avoir expliqué le choix d'une approche qualitative avec des entretiens, nous souhaitons relater notre choix d'étude longitudinale.

11.4.2. Des précisions sur le choix d'une méthodologie longitudinale

Initialement, nous pensions réaliser une seule série d'entretiens. Mais finalement, puisque le doctorat dure au moins trois ans, qu'il s'inscrit dans le temps et correspond à une période non négligeable du parcours de vie, il nous a semblé alors judicieux d'opter pour une approche longitudinale. Nous avons décidé de réaliser une étude longitudinale avec des entretiens à un an d'intervalle de façon à mettre en exergue et à comparer les représentations initiales

concernant l'engagement en doctorat des SFE et le vécu réel à un moment plus avancé des études doctorales.

Lors d'une étude transversale, les chercheurs peuvent comparer des individus ou groupes d'individus. En revanche, une étude longitudinale permet aux chercheurs d'étudier les changements qui surviennent au cours du temps. Selon Sapin et al. (2014), « elle offre ainsi la possibilité de mesurer si des contextes sociaux différents et en évolution ont des implications sur le développement individuel » (p. 31). En réitérant des entretiens dans le temps, « il s'agit donc de tenir compte des rapports au temps, de l'évolution des rythmes, des interactions entre phénomènes, en analysant la manière dont les sphères d'activités sociales (éducative, professionnelle, domestique, familiales, amicales, etc.) influent les unes sur les autres » (Milon & Paivandi, 2022, p. 414). Idéalement, avec une contrainte de temps mise de côté, nous aurions aimé suivre une cohorte de SFE doctorantes annuellement, de leur inscription en doctorat jusqu'à l'année suivant l'obtention de leur diplôme de doctorat, voire jusqu'à leur transition professionnelle engendrée par l'obtention de leur diplôme de doctorat.

Dans cette thèse, la population étudiée se situe dans une phase de sa vie en mutation. Effectivement, les SFE sont en reprise d'études et tout particulièrement engagées en doctorat. Cette période des études doctorales constitue une période de vie que nous pourrions caractériser de transition ou encore de période de changement. Nous avons en effet dans un précédent chapitre expliqué que le doctorat induit une transformation de soi. Delory-Momberger (2014) explique que :

Les mutations et les crises qu'entraînent pour les sujets les périodes de transition se traduisent pour eux par la mise à l'épreuve des représentations de soi et des activités qu'ils ont constituées en normes personnelles de leur socialisation. Tout le « travail de la transition » va consister dès lors en une confrontation-négociation-reconfiguration des images de soi, de ses capacités d'action et d'un nouvel environnement d'inscription et d'activité sociale. (Delory-Monberger, 2014, pp. 142-143)

L'auteure précise que les individus dans cette période de transition mettent en place des stratégies d'adaptation en étant dans l'action et construisent ainsi leur propre transformation de soi et également la transformation de leur environnement. Les périodes de transition sont marquées par des ruptures et des doutes. Elles nécessitent un travail biographique pour permettre de donner un sens et une cohérence entre le passé de l'individu et son futur parcours de vie.

L'approche longitudinale permet d'observer les changements de représentations qui peuvent s'opérer dans le temps. Les SFE s'engageant en doctorat côtoient le milieu académique plus ou

moins en fonction de leurs disponibilités et obligations personnelles et/ou professionnelles. Cohen-Scali (2010) montre que l'évolution de l'identité varie en fonction notamment du changement des représentations sociales. En effet, l'individu doit apprendre à se repérer et se définir dans un nouvel environnement, doit se positionner au niveau sociétal et développer une représentation personnelle sur le monde social. Or, les temporalités diffèrent en fonction des positions. Effectivement, Roquet (2013) décrit trois niveaux de positions temporelles : le macrotemporel qui relève d'un temps historique, le méso temporel qui correspond à des expériences temporelles collectives et le micro temporel se définissant par des temporalités individuelles, liées aux expériences propres à chaque individu. Les cycles de vie sont donc à analyser en fonction de ces trois niveaux de positions temporelles. Des dynamiques temporelles sont particulièrement en jeu en formation (Faulx & Danse, 2018). Six critères de temporalités sont décrits par Faulx et Danse. Tout d'abord, ils évoquent l'ampleur de l'activité en termes de temps matériel à y consacrer. Ils ajoutent le niveau de difficulté estimé par l'étudiant, le niveau de complexité, le niveau de familiarité, le niveau de confrontation. Ce dernier point signifie que :

Ce qui rassure, conforte, confirme à la personne que ce qu'elle faisait jusque-là était « dans le bon » se situe du côté du pôle réconfortant. Les apprentissages confrontants, au contraire, renvoient à la personne une image plus négative de ses pratiques antérieures. (Faulx & Danse, 2018, p. 128)

Enfin, les auteurs soulignent le niveau de transfert dépendant de sa proximité ou non de l'activité à réaliser. Il sera intéressant d'évaluer ces différents critères de temporalités auprès de la population de notre étude empirique.

Pour toutes ces raisons, nous avons décidé d'effectuer une étude longitudinale avec deux séries d'entretiens à un an d'intervalle. Or, pour parvenir à réaliser notre thèse dans le temps imparti, nous nous sommes contrainte à étayer en temps restreint la revue de la littérature concernant les concepts afférents à notre objet de recherche. Cependant, lors de notre passage sur le terrain avec la première série d'entretiens, des données recueillies nous ont permis de cibler d'autres notions pertinentes à explorer dans la littérature dans un second temps. C'est pourquoi nous pourrions nous permettre de qualifier d'avoir utilisé une approche également inductive basée sur la théorie ancrée (Paillé & Mucchielli, 2021).

11.4.3. La construction des outils de recueil de données

Après avoir présenté notre choix d'utiliser une méthodologie qualitative longitudinale, nous allons exposer les outils que nous avons élaborés pour recueillir les données.

11.4.3.1. *Elaboration du guide d'entretien pour la première série d'entretiens en 2021*

La construction du guide d'entretien s'est effectuée en cohérence avec les différents éléments constituant la partie théorique de cette thèse.

Nous avons élaboré un guide d'entretien commun à toutes les personnes à interviewer (annexe VI) et consulté des ouvrages pour mieux appréhender la technique de l'entretien pour recueillir le témoignage de chaque personne à interviewer.

Le guide comprend dans un premier temps une courte présentation du contexte de la recherche.

Nous avons débuté l'entretien avec une consigne générale : « J'aimerais que vous me parliez de votre engagement en doctorat et de la manière dont se déroulent vos études doctorales ». De plus, en plus de la question ouverte initiale, nous avons conçu un guide d'entretien pour permettre à l'intervieweur de s'assurer que chaque élément pertinent pour la recherche soit bien abordé et dans le cas contraire, conduire la personne enquêtée à s'exprimer à ce propos. Nous avons souhaité grâce à l'ensemble des questions, pour la plupart ouvertes, aborder les grandes thématiques de notre thèse : les sources de l'engagement (la motivation, les buts), la persévérance de l'engagement (l'organisation instaurée correspondant à l'engagement cognitif et les actes effectués en ce qui concerne le versant comportemental) et le vécu de l'engagement (émotionnel) qui inclut la transformation d'identité et l'émergence d'une nouvelle professionnalité. Nous demandions également des informations sur le parcours de formation et le parcours professionnel de chacun, des caractéristiques personnelles liées au parcours de vie (par exemple le nombre et l'âge des enfants).

Nous demandions aux personnes interviewées de relater leur parcours depuis le moment où elles ont commencé à avoir l'intention de s'inscrire en doctorat jusqu'au moment de l'entretien sous forme de récit de vie. Cette approche est décrite par Ricœur dans « Temps et récit » (1983-1985). Selon l'auteur, le récit permet de raconter ce qui a été vécu et de mettre en intrigue intentionnellement une action. Le narrateur utilise ainsi des séquences argumentatives, justifiant ce qu'il a effectué par rapport aux finalités qu'il vise, à ses croyances et valeurs et en expliquant les difficultés rencontrées. Le chercheur doit pouvoir dissocier ce que le narrateur a vécu de ce qu'il veut laisser paraître. Le narrateur relate une succession d'évènements et enchaîne selon ses préférences les évènements, donnant une fonction et du sens aux évènements relatés. Cet exercice de récit de vie permet par ailleurs d'amorcer un processus de développement chez le narrateur. Ce dernier montre bien, à travers sa mise en intrigue, qu'il est acteur de son parcours de vie. Le récit « invite à observer le travail herméneutique qu'y accomplit le sujet dans la configuration, l'interprétation et l'évaluation de sa propre action » (Delory-Momberger, 2014, p. 84). Cela renvoie à la théorie de la recherche biographique et à

l'analyse de parcours en sociologie (Santelli, 2019). Pineau (2011) explique que la narration de soi permet une réflexivité sur son parcours et une appropriation de son pouvoir d'agir.

Lorsqu'un individu raconte son parcours de vie, il réalise à cette occasion une réflexivité sur son récit biographique et « une mise en cohérence de l'expérience vécue, marquée quant à elle par la fragmentation et la discontinuité » (Delory-Momberger, 2014, p. 144). Nous avons tenté de recueillir cette réflexivité sur cette période de transition que représentent les études doctorales des SFE dans notre étude empirique.

Delory-Momberger (2014) évoque tout particulièrement les histoires de vie en formation. Elle écrit : « en même temps cette (re)construction de son histoire de formation ouvre à celui qui s'en saisit un espace de changement de son existence, une marge d'action sur lui-même et sur ses environnements » (Delory-Momberger, 2014, p. 100). Le sujet parvient ainsi à faire émerger son projet personnel et professionnel et la possibilité d'agir sur son environnement social et professionnel. Nous avons voulu explorer dans cette recherche si les SFE qui s'engagent en doctorat perçoivent ou non un changement sur elles-mêmes ou leur environnement en lien avec leur engagement en doctorat.

Nous avons utilisé une approche biographique dans cette thèse. L'intérêt est que cette approche permet d'analyser l'ensemble des événements en tenant compte des différentes trajectoires, des différents contextes de l'individu et des expériences vécues tout au long de la vie qui ont une influence sur les actions et les représentations actuelles de l'individu (Doray et al., 2009). Nous avons fait le choix de prendre en considération le parcours de vie de la population étudiée car lorsqu'une trajectoire de vie est affectée par une étape de transition, le changement concerne également de façon naturelle d'autres trajectoires de vie (Delory-Momberger, 2014). Les trajectoires sont en interaction et s'imbriquent les unes avec les autres. Par exemple, nous pouvons imaginer qu'une SFE qui décide professionnellement de s'investir dans une reprise d'études telle qu'un doctorat, voit ou verra non seulement sa trajectoire professionnelle touchée mais également sa trajectoire familiale. En effet, le temps consacré au travail de doctorant en plus de l'activité professionnelle conduit à une réduction du temps consacré au cercle familial.

En outre, Van de Velde (2015, p. 25) précise que l'approche sociologique des parcours permet de comprendre les « métamorphoses de l'individu tout au long de son existence » en relation avec la construction de nouvelles normes sociales. L'auteure pense qu'en analysant les parcours singuliers des individus, la sociologie peut dévoiler plus finement les expériences de vie contemporaines.

Qui plus est, dans notre étude empirique, nous avons utilisé la technique des entretiens d'explicitation en effectuant des relances telles que Vermersch (2012) les décrit. Les relances ne sont pas seulement des questions mais sont parfois des propositions. L'auteur explique que :

Le but de chaque relance est de produire un effet plus ou moins déterminé, par exemple : solliciter un accord ; guider l'interviewé vers une situation, un moment, un aspect appartenant à son vécu passé et qui serviront de référence à sa parole ; obtenir une information manquante ; faire fragmenter une description encore trop globale ; proposer de revenir sur un moment déjà abordé ; récapituler pour vérifier la compréhension réciproque, etc. (Vermersch, 2012, p. 228)

Ces relances provoquent des effets perlocutoires, des effets spécifiques, qui, sans elles, ne se produiraient certainement pas. Contrairement à une autobiographie, l'entretien d'explicitation vise des moments particuliers, choisis par le chercheur, en lien avec la thématique de recherche. L'entretien d'explicitation est un outil méthodologique de recueil de verbalisation. Cet outil permet de décrire le vécu d'une action passée. Dans le cadre de notre thèse, nous avons interviewé les SFE au sujet de leur vécu de l'action d'engagement en doctorat.

Nous avons utilisé également une approche phénoménologique. En effet, nous demandions aux interviewées de décrire les activités effectuées, les décisions prises, les réactions de manière purement descriptive que cela se soit déroulé de façon inconsciente ou consciente, mais aussi de décrire de manière réfléchie celles-ci *a posteriori* lors de l'entretien. Husserl (1950) explique que si nous interrogeons un individu sur un événement de son passé, alors, et seulement dans ce cas, cet individu prend conscience de certains événements vécus. C'est ce que Husserl nomme la conscience préréfléchie. Selon l'auteur, il existe trois types de conscience. Le premier est un mode de conscience active inconsciente qui n'a rien à voir avec l'inconscient freudien, qui est un inconscient naturel. Le deuxième est un mode de conscience vécue, correspondant à un choix intentionnel. Enfin, le troisième est un mode de conscience réfléchie qui renvoie à la conscience du vécu avec une réflexion. Misrahi (1994) décrit de surcroît un quatrième mode de conscience qui est la conscience surréfléchie qui correspond à la saisie d'une conscience réfléchie.

L'approche phénoménologique permet de mettre en lumière la rétention et la mémoire passive. En fait, Husserl (1964) explique que l'individu mémorise en permanence de façon passive tout ce qu'il vit, que ce soit quelque chose vécu intentionnellement ou non, sans volonté particulière de mémoriser. Cela signifie que lors d'un entretien d'explicitation, l'intervieweur peut interroger sur ce qui a été vécu intentionnellement mais aussi sur la mémoire passive. Cependant, l'auteur souligne qu'il est possible que cette mémoire passive ne soit pas totale.

L'individu interviewé sur un élément dépendant de sa mémoire passive peut parfois parvenir à éveiller cet élément passé. Vermersch (2012) précise :

Cet éveil est indépendant de ce que le sujet croit savoir de ce qu'il s'est effectivement mémorisé en lui. Cet au-delà de ce que le sujet sait de lui, nous l'avons déjà rencontré avec le concept de conscience préréfléchie et celui de réfléchissement comme possibilité d'amener à la conscience réfléchie plus de choses qu'elle ne le sait. (Vermersch, 2012, p. 181)

Nous avons réalisé un entretien exploratoire auprès d'un membre du bureau de la conférence nationale des SFE, la CNEMa. Celui-ci a été effectué pour nous permettre d'obtenir des compléments d'informations contextuelles ainsi que pour nous aider à construire et à tester le guide d'entretien pour le travail de recherche sur le terrain par la suite.

Nous avons sollicité à deux reprises la présidente de la CNEMa en janvier 2021 par mail, sans retour. Nous avons décidé en février de la contacter par téléphone. Après plusieurs appels, nous sommes parvenue à entrer en contact avec elle. Elle nous a permis de réaliser un entretien auprès d'un membre du bureau de la CNEMa. Nous veillons à conserver l'anonymat de l'interviewé. Nous avons fixé le rendez-vous pour l'entretien par *Skype* le mardi 23 février 2021.

L'entretien n'a pas pu se réaliser sur *Skype* pour des problèmes de pare-feu de l'institution dans laquelle la personne interviewée se situait alors. Nous avons donc effectué l'entretien par téléphone. Nous avons construit pour support un guide d'entretien exploratoire, précédemment validé par notre directeur de thèse. Ce guide (annexe VII) décrit l'étude et comporte une question ouverte « Selon vous, pourquoi des SFE s'engagent dans une formation doctorale ? J'aimerais savoir ce que vous pensez de ce phénomène émergent ». Ainsi, nous n'avons pas cherché à influencer la réponse de l'interviewé par un entretien directif. Cette méthode est préconisée notamment par Rogers (1980), psychologue, laissant la personne interviewée mener l'entretien. Van Campenhoudt et al. (2017) expliquent cependant qu'il est impossible de dire :

que les entretiens exploratoires en recherche sociale soient strictement non directifs et que l'intervieweur puisse être totalement neutre. En effet, l'entretien est toujours demandé par le chercheur et non par l'interlocuteur. Il porte plus ou moins directement sur le thème imposé par le chercheur et non sur ce dont son interlocuteur désire parler. Enfin, son objectif est lié aux objectifs de la recherche et non au développement de la personne interviewée. (Van Campenhoudt & al., 2017, p. 90)

Ainsi, l'entretien est en réalité semi-directif. Toutefois, l'intervieweur doit veiller le plus possible à adopter une attitude la moins directive possible.

L'entretien a duré une heure quarante. Il a été enregistré sur un dictaphone personnel de façon à pouvoir le réécouter autant de fois que nécessaire. S'il avait fallu prendre des notes au fur et à mesure de l'entretien, nous aurions perdu en concentration sur le discours de l'interviewé. Le guide d'entretien a servi d'aide-mémoire pour s'assurer que chaque élément à aborder l'était bien.

Pour résumer et retenir les points essentiels en lien avec notre recherche, cet entretien exploratoire auprès de l'un des membres du bureau de la CNEMa a mis en exergue que l'engagement en doctorat est un choix personnel (il « n'est pas dicté, ne peut pas être dicté ») et n'est à ce jour pas pris en charge en tant que formation continue par les employeurs et ainsi qu'il renvoie à un investissement personnel. Il semblerait par ailleurs que puisqu'il s'agit d'un choix personnel, les personnes s'engagent dans ces études doctorales avec des finalités personnelles et potentiellement de réorientation professionnelle car pour l'instant la projection dans la recherche en maïeutique et les postes d'enseignants-chercheurs en maïeutique en sont à leurs balbutiements. D'ailleurs, la personne interviewée utilise une métaphore pour illustrer ce que représente selon elle la création de la section 90. Elle évoque « un effet mirage ». Elle pense que ce ne sont pas aux politiques d'impulser un changement mais ce sont aux sages-femmes de « construire leur avenir ». En outre, l'interviewé donne spontanément son avis sur le statut des sages-femmes en évoquant que les sages-femmes seraient « mieux considérées si elles étaient des infirmières en pratiques avancées puisqu'elles feraient moins d'ombre aux médecins ainsi ». Elle évoque de cette façon un problème de reconnaissance professionnelle.

Cet entretien exploratoire a confirmé l'intérêt d'explorer les sources motivationnelles et les facteurs qui peuvent contribuer à l'engagement en doctorat des SFE. Il a permis également de confirmer la pertinence des questions formulées dans le guide d'entretien pour la première série d'entretiens auprès du terrain.

11.4.3.2. *Elaboration du guide d'entretien pour la seconde série d'entretiens en 2022*

Grâce à l'analyse longitudinale des données biographiques de chaque premier entretien, nous avons élaboré un guide d'entretien pour la seconde série d'entretiens, qui ont été réalisés au printemps 2022. Nous avons fait preuve d'une « inventivité méthodologique » (Cayouette-Remblière et al., 2018, p. 232) ainsi que « d'une adoption d'une logique assumée de bricolage » pour concevoir des guides d'entretiens personnalisés à chaque personne enquêtée en prenant en considération les données recueillies à l'occasion du premier entretien mené avec elle. Milon (2020), dans sa thèse, explique la façon dont elle a construit le guide de l'entretien longitudinal, autrement dit l'entretien mené quelque temps après le premier. « Pour chaque entretien longitudinal réalisé, nous avons dû élaborer un guide d'entretien unique et particulier

afin de ne pas uniquement répéter dans le temps les mêmes questions mais de pouvoir étudier des processus « en train de se faire » » (Milon, 2020, pp. 272-273). Ainsi, dans notre thèse, nous avons relu les transcriptions d'entretiens effectuées suite à la première série d'entretiens au printemps 2021 et nous avons relevé les informations manquantes et les points saillants caractéristiques de chaque personne interviewée. Ensuite, nous avons élaboré un guide d'entretien personnalisé. Nous commençons le deuxième entretien par la lecture d'une synthèse du premier entretien. Puis, nous avons demandé à la personne interviewée si elle approuvait cette synthèse. Ensuite, nous posons une question sur le parcours doctoral depuis le précédent entretien avec un objectif de mettre en lumière des évolutions, des transformations, des contradictions et des similitudes avec les propos tenus lors du premier entretien. Nous avons interrogé les personnes sur des thématiques abordées et des éléments obtenus lors du premier entretien pour savoir si les représentations de chaque SFE avaient évolué. Nous avons également souhaité compléter le guide par des questions qui n'avaient pas été posées lors du premier entretien et qui, après analyse et réflexivité sur la première série d'entretiens, semblaient pertinentes et intéressantes, notamment sur la durée envisagée pour la thèse. Un modèle de guide du second entretien est présenté en annexe VIII.

11.4.4. Des précisions sur le terrain

Tout d'abord, les critères d'inclusion de cette recherche sont : être SFE et être en cours de doctorat au moment de la réalisation du premier entretien au printemps 2021. Nous avons fait ce choix car qui mieux que les personnes concernées et vivant cet engagement en doctorat peuvent apporter les ressentis les plus authentiques de cette expérience. Nous précisons que nous incluons les directrices d'école de sages-femmes parmi la population de SFE puisqu'elles ont elles-aussi des missions d'enseignement.

Nous avons sollicité par mail, en mars 2021, les directrices de toutes les écoles de sages-femmes de France hormis celle dans laquelle nous exerçons, étant donné que nous sommes la seule en cours de doctorat. Nous avons demandé le nombre de SFE dans chaque équipe pédagogique sans tenir compte de la quotité de travail, le nombre de SFE ayant un doctorat et le nombre de SFE doctorantes. Nous avons relancé par mail parfois une à deux fois les directrices n'ayant pas encore répondu. Une seule école n'a pas répondu malgré plusieurs relances par mail et par téléphone au secrétariat.

Au total, 34 écoles sur 35 ont répondu et parmi ces 34 écoles, nous avons recensé 17 SFE docteurs et deux directrices docteurs, 14 SFE doctorantes et trois directrices doctorantes.

Concernant la directrice de l'école qui n'a pas répondu à nos différentes sollicitations, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'absence de réponse correspond à une surcharge de travail et

peut-être également à des émotions fortes et douloureuses relatives à l'engagement en doctorat des SFE.

En outre, une SFE doctorante n'a pas participé à notre étude car sa directrice ne préférait pas la solliciter. Selon la directrice, cela faisait plus de six ans que cette SFE était alors engagée en doctorat et celle-ci n'était pas sûre de pouvoir aller au bout de son engagement. L'entretien aurait pu être difficile émotionnellement.

Au final, 15 entretiens ont été programmés sur le printemps 2021.

Les entretiens ont débuté à partir de fin avril 2021. Le dernier a été reporté à trois reprises et a été effectué début octobre 2021. La personne à interviewer a expliqué qu'elle rencontrait une période de vie personnelle et professionnelle chargée. Elle était en fin de formation doctorale.

Voici un tableau qui permet de recenser les données sur la population enquêtée :

nombre total d'écoles de sages-femmes	nombre d'écoles de sages-femmes ayant répondu	nombre de sages-femmes enseignantes (SFE)	nombre de docteurs	nombre de doctorants	nombre de SFE ou directrices doctorantes acceptant de participer à l'étude
35	34	213 SFE + 34 directrices + 1 directrice adjointe = 248	17 SFE + 2 directrices = 19	14 SFE + 3 directrices = 17	12 SFE + 3 directrices = 15

Tableau 4 : Recensement de la population enquêtée

Puis, nous avons contacté en février et mars 2022 les personnes interviewées pour programmer le second entretien. L'ensemble de la cohorte était disponible pour la deuxième série d'entretien au printemps 2022. Pour anticiper un potentiel problème de perte de lien ou autrement nommé effet d'attrition (Milon & Paivandi, 2022), nous avons demandé à l'issue du premier entretien les coordonnées personnelles. En effet, notre crainte était de perdre le contact si nous n'avions que leurs coordonnées professionnelles. Par ailleurs, nous avons mentionné dans la notice d'information de l'enquête et dans le formulaire de consentement qu'il s'agissait d'une étude longitudinale nécessitant la réalisation de deux entretiens à un an d'intervalle. De plus, nous avons précisé au début du premier entretien que nous reprendrions contact avec elles un an plus tard pour les interviewer et ainsi, connaître l'évolution de leurs représentations de leur engagement en doctorat. En outre, nous avons veillé à créer un climat de confiance et de profond respect quant à leur disponibilité pour mener à bien notre étude empirique. Qui plus est, les personnes interviewées ont exprimé, lors d'échanges informels autour du temps de l'entretien, qu'elles estimaient intéressant qu'une personne porte attention à leur engagement et certaines

ont précisé que les questions posées lors du premier entretien avaient permis de mener une réflexivité sur leur engagement, leur apprentissage doctoral, les obstacles et les leviers dans leur parcours.

Nous avons pris un abonnement *Zoom* pour pouvoir réaliser les entretiens à distance. Hélas, quelquefois la connexion était de mauvaise qualité et a nécessité un relais par téléphone. L'avantage de la Visioconférence par rapport au téléphone est de permettre de percevoir des regards ou bien des expressions en dehors des mots. Par ailleurs, les personnes interviewées se représentaient plus facilement qui nous sommes et cela favorisait un climat de confiance.

11.4.5. Des précisions sur les données pseudonymes

Tout d'abord, pour l'entretien exploratoire, nous avons élaboré une notice d'information relatives au Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD), en annexe IX, ainsi qu'une demande de consentement (annexe X), en nous inspirant du guide pour la recherche construit par le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). Nous avons soumis ces deux documents au Délégué à la Protection des Données (DPO) de l'université de Rouen Normandie, afin de savoir s'ils répondaient bien au RGPD et s'il y avait besoin de faire une déclaration complémentaire à la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL). Le DPO nous a demandé de faire quelques modifications pour rendre plus clairs certains éléments, puis nous a autorisée à utiliser la notice d'information et la demande de consentement (annexes XI et XII). Le DPO nous a informée qu'il n'était pas nécessaire d'effectuer des démarches ni auprès d'un Comité de protection des personnes (CPP), ni auprès d'un comité d'éthique. Notre déclaration de traitement a été validée et enregistrée par le DPO (numéro 2021.018).

Toutes les personnes ayant accepté d'être interviewées ont donné leur consentement éclairé écrit.

Le contenu audio des entretiens était enregistré puis retranscrit. Nous avons effectué la transcription rapidement après chaque entretien pour nous remémorer le contexte, les détails, les particularités et l'ambiance de chaque entretien.

Les entretiens ont été retranscrits entièrement en veillant à préserver le plus possible l'anonymat des données recueillies (tome 2). Or, il existe une différence entre des données anonymisées et des données pseudonymisées. En effet, selon le guide pour la recherche du CNRS, les données pseudonymisées sont des données à caractère personnel qui ne peuvent plus directement être attribuées à la personne interviewée, mais qui peuvent être indirectement identifiantes.

C'est pourquoi nous avons précisé dans la notice cette information : « Les données seront pseudonymisées en supprimant toute donnée directement identifiante (nom, prénom, adresse...) et en vous attribuant un numéro aléatoire ou un pseudonyme aléatoire. Ce numéro ou pseudonyme remplacera votre identité dans tous les écrits produits sur la base de vos propos (comptes rendus d'entretien, notes d'observation, notes d'analyse, publications...) ».

Nous avons donc supprimé des transcriptions toute donnée directement identifiable telle que le nom, le prénom, l'adresse. En revanche, nous pensions dans un premier temps que nous pourrions conserver certaines informations indirectement identifiantes telles que la discipline du doctorat dans laquelle chaque personne interviewée réalise son doctorat, la provenance des bourses obtenues, ou bien encore l'âge des enfants des interviewées. Or, lors de la seconde série d'entretiens en 2022, après avoir formulé la synthèse du contenu du premier entretien, une personne interviewée a manifesté sa volonté de davantage « flouter » les données à caractère personnel car elle expliquait sa crainte d'être reconnue trop aisément. En effet, comme nous l'avons précisé précédemment, les effectifs de SFE et d'autant plus de SFE doctorantes sont peu importants et il serait facile, notamment pour certaines de leurs collègues, de les reconnaître. Au cours des entretiens, les personnes se sont confiées sur leurs représentations personnelles, parfois ont communiqué leurs émotions. Nous souhaitons respecter leur vie personnelle et professionnelle et nous voulons préserver le plus possible l'anonymat des personnes qui ont accepté de participer à cette recherche. Sans la participation, la franchise et les confidences des interviewées, nous n'aurions pas pu réaliser cette recherche.

Cependant, la discipline du doctorat nous semblait intéressante à préciser dans l'analyse puisque nous voulions évoquer la pluralité des disciplines choisies par les SFE doctorantes. Pour réduire la possibilité de reconnaître chaque personne interviewée par rapport à la discipline de leur doctorat, nous avons décidé de citer les disciplines de doctorat sans préciser à quelle interviewée elles correspondent. Ainsi, voici les différentes disciplines de doctorat des interviewées : anthropologie, éducation à la santé, éthique, épidémiologie, géographie, pharmaco-épidémiologie, santé publique, sciences politiques, sciences de la vie et de la santé, sciences de l'éducation et de la formation, socio-anthropologie.

En revanche, de manière à présenter la discipline de doctorat de chacune et en même temps pour réduire la possibilité d'identifier chaque interviewée, nous avons rassemblé l'ensemble des disciplines en quatre domaines, à savoir dans un premier domaine le droit, l'économie et la gestion, dans un deuxième les arts, les lettres et les langues, dans un troisième les sciences humaines et sociales et enfin dans un quatrième domaine les sciences, technologie et santé.

Quant au titre de thèse et à l'objet de recherche de la thèse des interviewées, cela est précisé dans les transcriptions situées dans le tome deux mis à disposition uniquement des membres du jury de thèse. Ces données ne sont pas mises à disposition publiquement.

De plus, concernant l'âge des enfants, nous avons renvoyé à une période vie : le nourrisson de zéro à deux ans, l'enfant de deux ans à 10 ans, le préadolescent de dix ans à treize ans, l'adolescent de treize ans à dix-huit ans, l'enfant adulte au domicile et l'enfant adulte autonome.

Concernant l'âge des personnes interviewées, nous avons réduit les possibilités de les identifier en les répartissant par tranche d'âge de cinq ans.

11.4.6. Des précisions sur l'analyse des données

Nous avons élaboré une grille d'encodage grâce aux différents éléments obtenus dans la revue de la littérature scientifique issus de la partie théorique de cette thèse, à savoir notamment les sources motivationnelles de l'engagement en doctorat, les enjeux, les indicateurs de l'engagement selon Pintrich et al. (1993), au travers des manifestations comportementales, cognitives et émotionnelles de l'engagement en formation, ainsi que les facteurs ayant une influence sur le maintien de l'engagement en doctorat qui sont d'ailleurs en lien avec les indicateurs de l'engagement. Cet encodage était ainsi en cohérence avec le guide d'entretien, qui lui-même l'était avec la partie théorique de la thèse. L'encodage des thématiques (annexes XIII et XIV) a été effectué à l'aide du logiciel *NVivo*.

Dans un premier temps, l'encodage a suivi une logique de catégorisation des thématiques issues de la partie théorique de la thèse, puis certains codes sont nés de ce qui se dégagait des données recueillies. En fait, des allers-retours ont été effectués entre la partie théorique et les données empiriques et ainsi les données empiriques issues de la première série d'entretiens par exemple ont permis d'approfondir certains concepts dans la partie théorique tels que les concepts de parcours de vie et de genre et *care* qui n'étaient pas étayés dans la première version de la thèse.

Après avoir encodé les données recueillies, nous avons réalisé une analyse de contenu. Comme expliqué par Bardin (1989) :

La majorité des procédures d'analyse s'organise autour d'un processus de catégorisation [...] La catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis [...] La catégorisation est une démarche de type structuraliste. (Bardin, 1989, pp. 150-151)

Ainsi, dans la partie « résultats » de cette thèse, les chapitres correspondent à la catégorisation retenue, en cohérence avec les éléments théoriques, le guide d'entretien, l'encodage et la catégorisation.

Dans cette thèse, l'analyse des entretiens est transversale et longitudinale. Nous avons réalisé une analyse transversale des thématiques par catégorisation à partir de l'ensemble des données recueillies lors des deux séries d'entretiens effectués en 2021 et 2022. De plus, nous avons effectué une analyse longitudinale des données biographiques recueillies auprès de chaque personne interviewée. L'approche longitudinale avec des entretiens à un an d'intervalle permet de mettre en lumière les dynamiques temporelles et les logiques d'interdépendance.

Nous avons tenu compte des régimes de temporalités pour analyser les données biographiques recueillies. Selon Baudouin (2018) :

Le récit de vie condense deux temporalités, celle propre à la chronologie irréductible du parcours de vie et celle propre à l'économie du récit. On en vient ici à la problématique des régimes de temporalité : certaines périodes seront résumées en quelques mots, alors que d'autres séquences feront l'objet d'un traitement narratif extrêmement soigné. (Baudouin, 2018, p 48)

Ces différences de vitesse, l'ordre ou bien la fréquence de narration des événements et des décisions sont utilisées par le narrateur pour une mise en intrigue (Ricoeur, 1983-1985). Lejeune (1996) explique qu'une personne qui raconte sa vie doit faire des choix. Elle segmente son histoire de vie en périodes avec quelques événements qui lui semblent significatifs et anime ses épisodes qu'elle juge importants dans sa vie. Nous avons donc pris en considération ses variations de temporalités chez les SFE interviewées. Nous avons mis en lumière les événements sur lesquels elles se sont exprimées spontanément, en priorité, de façon redondante ou bien qui ont été relatés de façon très détaillée. Ces événements devaient très certainement détenir une importance capitale pour les personnes interviewées.

Santelli (2019) donne quelques précisions pour analyser des parcours. Tout d'abord, ce type d'analyse cherche à mettre en exergue l'influence du temps sur les actions et les événements, autrement dit la dynamique temporelle. Elle explique que les dynamiques temporelles permettent « d'interroger le passé pour comprendre le présent » et que « saisir le passé des individus pour comprendre l'effet du « temps qui passe », le « poids » de cette expérience, permet de comprendre leur présent » (Santelli, 2019, p. 157). En outre, Santelli (2019) montre l'intérêt de prendre en considération, dans l'analyse de parcours, les logiques d'interdépendance, autrement dit la notion de contexte qu'il soit familial, professionnel, économique, juridique entre autres. L'auteure écrit : « L'analyse des parcours considère ces deux acceptions : les contextes qui ont une action contraignante, voire structurante, sur les individus, et ceux dans lesquels l'individu agit, à partir de ses ressources ou en parvenant à en mobiliser de nouvelles » (Santelli, 2019, p. 158). Pour effectuer une analyse de parcours, il convient donc de tenir compte des contextes au niveau micro, méso et macro. Par exemple, au

niveau micro, l'origine sociale est un déterminant occupant une place importante. Au niveau méso, l'entourage, les rencontres jouent un rôle prépondérant. Au niveau macro, les politiques et la réglementation ont une influence sur le potentiel d'action d'un individu au cours de sa vie. Cependant, « la contrainte n'empêche ni la réflexivité, ni l'autonomie des acteurs, au contraire, elle constitue l'amorce de l'action ; en cela, cette proposition théorique diffère d'une perspective théorique déterministe » (Santelli, 2019, p. 167). Ainsi, notre analyse de la trajectoire doctorale des personnes interviewées pour notre recherche a pris en considération les contextes micro, méso et macro, chaque parcours de vie se situant dans un contexte de vie personnel, professionnel, politique et historique.

Par ailleurs, nous avons conscience que le terrain de notre recherche est similaire à celui de notre pratique professionnelle. D'un côté, c'est un atout car nous connaissons certains éléments spécifiques à ce terrain ce qui a pu faciliter les interactions lors des entretiens mais également rendre plus aisée la compréhension des données recueillies (Albarello, 2003). En revanche, nous avons veillé à adopter une posture neutre et la plus objective possible de chercheur dans cette thèse.

Pour renforcer une objectivité de l'analyse des données qualitatives, nous avons utilisé le tableau classant les dimensions et les indicateurs méthodologiques de la motivation professionnelle à partir d'une analyse lexicale, conçu par Jorro et De Ketele (2013, pp. 169-170). Les entretiens apportent des données descriptives mais aussi phénoménologiques. En outre, selon Jorro et De Ketele (2013) :

Sur le plan méthodologique, l'engagement professionnel est bien plus difficile à appréhender car il est de l'ordre du comportement tandis que les questionnaires sont de l'ordre de la perception. L'engagement est de l'ordre des pratiques réellement mises en œuvre et susceptibles d'être observées [...] les pratiques auto déclarées des enseignants correspondent assez mal aux pratiques observées réellement ou perçues par les acteurs présents. (Jorro & De Ketele, 2013, p. 170)

L'observation semble la méthode la plus appropriée. Or, elle prend beaucoup de temps. Nous avons conscience que le « savoir-paraître » existe cependant et peut fausser les données recueillies lors d'observation. Une autre piste intéressante pour étudier l'engagement et proposée par Jorro et De Ketele (2013) repose sur la prise en compte des traces laissées par les actes d'engagement (documents, carnet de bord, notes de lecture, inscriptions à des formations, rapports de séminaires...). C'est pourquoi nous avons prévu une question dans le guide d'entretien ainsi formulée : « Pouvez-vous m'expliquer si vous tenez des documents écrits à jour pour votre doctorat (exemple : carnet de bord, rapports de séminaires, attestations de formations doctorales, notes de synthèse, avancée de la production de votre thèse...) ? ».

11.4.7. Les biais

Etant sensibilisée à l'intégrité scientifique, nous avons conscience que notre étude comporte certains biais. Tout d'abord, il existe un biais de désirabilité. En effet, les SFE interviewées peuvent déclarer certains faits ou ressentis qui sont le fruit d'une interprétation personnelle ou bien avec un objectif plus ou moins conscient que les propos recueillis « séduisent » l'intervieweur ou correspondent à une tendance collective consensuelle. Nous espérons avoir réduit ce biais de désirabilité en instaurant un climat de confiance avec chaque personne interviewée, en leur assurant la confidentialité des données recueillies. De plus, nous avons essayé de réduire le plus possible les biais cognitifs en laissant le temps de l'analyse réflexive et en relevant les propos paradoxaux pouvant être révélateurs de conflits cognitifs. En outre, nous l'avons évoqué précédemment, nous sommes conscients que cette étude comporte des biais de déclaration. Nous avons, dans l'optique de diminuer ces biais, demandé à chaque interviewée de décrire les documents écrits tenus à jour durant leur doctorat. Enfin, nous avons veillé à réduire les biais idéologiques. C'est pourquoi nous avons étayé notre revue de la littérature scientifique sur le concept d'engagement entre autres, sur des données contextuelles et en fonction des résultats de notre étude empirique. Nous avons adopté une posture de chercheur et une écoute respectueuse des personnes interviewées. Qui plus est, nous avons veillé à ce que notre analyse soit la plus objective possible.

Chapitre 12. Les caractéristiques des personnes enquêtées

Quinze personnes ont été interviewées au total. Voici leur profil dans le tableau ci-dessous.

Données générales	Profession	Age	Année d'inscription en doctorat au moment du premier entretien	Discipline du doctorat
Entretien n°1	Sage-femme enseignante	51-55	0	Sciences humaines et sociales
Entretien n°2	Sage-femme enseignante	36-40	1	Sciences, technologie et santé
Entretien n°3	Sage-femme enseignante	51-55	4	Sciences humaines et sociales
Entretien n°4	Sage-femme enseignante	46-50	7	Sciences humaines et sociales
Entretien n°5	Sage-femme enseignante	46-50	3	Sciences humaines et sociales
Entretien n°6	Sage-femme enseignante	36-40	4	Sciences, technologie et santé
Entretien n°7	Sage-femme enseignante	31-35	3	Sciences, technologie et santé
Entretien n°8	Directrice d'école de sages-femmes	46-50	2	Sciences humaines et sociales
Entretien n°9	Sage-femme enseignante	51-55	2	Sciences humaines et sociales
Entretien n°10	Directrice d'école de sages-femmes	46-50	4	Sciences, technologie et santé
Entretien n°11	Sage-femme enseignante	41-45	2	Sciences, technologie et santé
Entretien n°12	Sage-femme enseignante	46-50	1	Sciences, technologie et santé
Entretien n°13	Sage-femme enseignante	51-55	1	Sciences, technologie et santé
Entretien n°14	Sage-femme enseignante	41-45	5	Sciences humaines et sociales
Entretien n°15	Directrice d'école de sages-femmes	36-40	3	Sciences humaines et sociales

Tableau 5 : Caractéristiques générales des personnes interviewées

La moyenne d'âge des SFE doctorantes lors du premier entretien était de 46 ans. De plus, lorsqu'elles étaient en première année de doctorat, en moyenne, elles étaient âgées de 44 ans, avaient une ancienneté en tant que sage-femme de 20 ans et en tant que SFE de 7 ans.

Les premiers entretiens ont duré entre une heure et six minutes et une heure et cinquante-deux minutes, avec une durée moyenne d'une heure et vingt-cinq minutes. Les seconds entretiens ont duré entre vingt et cinquante-huit minutes, avec une durée moyenne de trente-sept minutes. La majorité des entretiens ont pu se dérouler en Visioconférence.

Une analyse longitudinale de chaque personne interviewée a été effectuée pour mieux connaître le parcours doctoral de chacune.

Chapitre 13. La trajectoire doctorale des interviewées

Grâce à une analyse longitudinale des deux entretiens réalisés auprès d'une même personne, nous pouvons présenter la trajectoire doctorale de chaque interviewée jusqu'au moment du second entretien. A partir de l'analyse longitudinale de chaque premier entretien, nous avons pu concevoir le guide pour le second entretien, personnalisé à chaque personne interviewée. En effet, chaque trajectoire doctorale est singulière et s'inscrit dans un parcours plus global, un parcours de vie.

13.1. L'interviewée n°1

L'interviewée n°1 souhaite s'engager en doctorat avant tout par motivation personnelle. Il lui semble logique de se questionner, de prendre le temps de réfléchir sur des situations vécues au cours de l'exercice professionnel pour partager ensuite et faire évoluer les pratiques professionnelles. La discipline de son master puis du doctorat envisagé est en éthique. Qui plus est, l'interviewée n°1 ajoute secondairement que le doctorat pour une SFE devient logique également dans le contexte actuel d'universitarisation de la formation en maïeutique. Enfin, elle précise que lorsqu'une SFE s'engage en doctorat, cela montre aux étudiants sages-femmes que c'est possible.

L'interviewée n°1 est en troisième année de propédeutique et devait s'inscrire en première année de doctorat en septembre 2021. Elle s'est renseignée sur la thèse et son directeur de thèse lui a recommandé de faire des années de propédeutique de façon à limiter le nombre d'inscriptions universitaires en doctorat. En revanche, elle ne s'est pas renseignée sur les exigences de l'école doctorale dans laquelle elle souhaite s'inscrire, à savoir par exemple le nombre de formations doctorales obligatoires. De plus, elle n'a pas choisi son directeur de thèse. L'interviewée n°1 s'est renseignée sur les aides financières possibles pour réduire son activité professionnelle le temps de la thèse. Or, rien n'a semblé possible sans perte de revenus. Il lui paraît logique de réaliser un doctorat en éthique sur du temps personnel.

Pour rendre son engagement en doctorat possible, l'interviewée n°1 a attendu que ses deux enfants soient autonomes et que son mari y soit favorable. Elle s'est fixée une temporalité de quatre à six ans pour la thèse. Elle est consciente de ses limites, notamment de la nécessité de se reposer le soir en semaine, du temps nécessaire pour les « paliers » de sa réflexion et de sa vulnérabilité physique puisqu'elle évoque des problèmes de santé. Elle a décidé de renoncer à certaines activités personnelles afin de favoriser son engagement en doctorat dans la durée.

Ce qui l'aide à garder la motivation durant ses années de propédeutique, ce sont les réunions en Visioconférence avec les doctorants et ses co-directeurs de thèse tous les deux mois.

L'interviewée n°1 ainsi ne se sent pas seule et se sent stimulée grâce aux expériences vicariantes.

Cette interviewée se projette après le doctorat sur un statut hospitalo-universitaire de SFE. Elle pense qu'il serait bien que dans une équipe pédagogique de maïeutique, les SFE détiennent des doctorats dans différentes disciplines de façon à ce que les uns, les autres se complètent. Pour l'instant, ses collègues estiment logique que les SFE s'engagent en doctorat dans le contexte actuel d'universitarisation. Cependant, elles n'encouragent ni ne soutiennent l'interviewée n°1 dans son doctorat car elles ont une charge de travail augmentée de ce fait.

Grâce au second entretien réalisé au printemps 2022, nous avons mis en exergue l'évolution de l'engagement en doctorat de cette interviewée. Elle a tout au long de l'année rencontré des difficultés tels qu'un isolement lié au manque d'accompagnement et de soutien de son directeur de thèse, mais également des soucis de santé responsables d'une fatigue. Tout cela a généré une baisse d'enthousiasme. Cependant, depuis l'intégration universitaire de l'école de sages-femmes où elle exerce et notamment la rencontre récente avec l'équipe de l'UFR santé locale, son espoir reprend car elle perçoit des encouragements, un soutien et une reconnaissance de son engagement en doctorat. Cela lui donne à nouveau l'envie de s'engager en doctorat à la rentrée prochaine. En revanche, elle devra s'inscrire dans une discipline de sciences, technologie et santé et non en sciences humaines et sociales si elle souhaite être encadrée par ces personnes qui l'encouragent mais elle explique qu'elle pourra tout de même faire une recherche axée sur ce qui la motive personnellement.

13.2.L'interviewée n°2

L'interviewée n°2 a choisi de s'inscrire en doctorat pour des raisons personnelles. Elle aime les challenges et la recherche. Malgré tout, elle établit un lien évident avec l'intégration à l'université des écoles de sages-femmes. D'ailleurs, elle précise que lors des derniers entretiens d'embauche, la directrice de l'école de sages-femmes où elle exerce suggérait la formation par le doctorat. Cette interviewée a souhaité négocier et obtenir un financement au moins partiel avant de s'engager en doctorat. Il lui semble essentiel d'obtenir un aménagement de son temps de travail pour que la conciliation entre la vie de famille, la vie professionnelle et la vie de doctorante soit possible. Pour cela, elle a négocié durant cinq ans. Elle a réussi à obtenir une prise en charge par l'hôpital à 50 % de son temps de travail. Son organisation est très contrôlée. Cependant, elle déclare que cette réduction de temps de travail n'est pas respectée. Elle dit percevoir une certaine « amertume » vis-à-vis de ses collègues et de sa directrice à ce propos. Elle doit travailler sur sa thèse également sur du temps personnel le soir et certains week-ends. La charge de travail apparaît comme un facteur limitant l'engagement en formation doctorale.

En revanche, elle apprécie énormément les moments d'échanges en Visioconférence avec son encadrante et les membres du laboratoire de recherche. C'est pour elle une véritable source d'engagement en doctorat même si pour l'instant les rencontres se déroulent à distance. L'école doctorale dans laquelle est inscrite cette interviewée oblige un certain volume horaire de formations doctorales en parallèle de la construction de la thèse. De plus, elle explique qu'elle a l'impression de contribuer à la construction de la recherche en maïeutique en France puisque son encadrante est une des premières sages-femmes docteurs maîtres de conférences en maïeutique. Grâce à cet encadrement de thèse entre autres, cette dernière pourrait obtenir une Habilitation à diriger des recherches (HDR). Cette interviewée pense que les SFE en France devraient être davantage solidaires et communiquer entre elles pour se soutenir car selon elle, tout est à construire pour la recherche en maïeutique. D'ailleurs, elle n'est pas certaine de pouvoir devenir maître de conférences en maïeutique à l'issue de son doctorat. Les postes sont rares. Pourtant, selon elle, il serait nécessaire de faire évoluer les missions des enseignants en maïeutique en réduisant les tâches administratives et en développant les projets pédagogiques et de recherche.

Un an plus tard, l'interviewée explique que son engagement en doctorat est toujours aussi présent malgré les difficultés nouvellement rencontrées telles que la surcharge de travail tant au niveau professionnel que liée aux activités doctorales. Qui plus est, l'épidémie du Covid a affecté sa famille surchargeant la vie personnelle. Cependant, la publication du premier article à la fin de la première année de thèse, l'accompagnement soutenant de son encadrante de thèse, la socialisation avec d'autres doctorants et avec le monde académique lors de séminaires et l'aide de la famille pour gérer les enfants en cas de besoin ainsi que les pauses qu'elle s'accorde pour les congés ont été des sources de maintien de l'engagement en doctorat. L'interviewée a toujours un intérêt intellectuel personnel concernant l'ensemble des activités doctorales. Elle est capable d'analyse réflexive et semble avoir le contrôle de son parcours doctoral. A ce stade, elle semble en effet assez confiante pour terminer son doctorat à la fin de sa troisième année de thèse.

13.3.L'interviewée n°3

L'interviewée n°3 s'est engagée en doctorat pour renforcer ses compétences professionnelles notamment d'accompagnement des étudiants sages-femmes dans leur travail d'initiation à la recherche dans le cadre de la rédaction de leur mémoire de fin d'études. Cette interviewée n'a pu bénéficier d'un financement de sa thèse qu'à 50 % par l'hôpital durant sa troisième année de thèse. Or, elle n'a pas en réalité pu en profiter puisqu'elle a été hospitalisée pour cause Covid et a mis six mois à s'en remettre. Cette interviewée a un parcours de thèse long puisqu'elle était

en quatrième année lors du premier entretien au printemps 2021. Sa directrice de l'école de sages-femmes la soutient moralement mais elle perçoit des « ondes un peu négatives, des remarques, des regards parfois » provenant de ses collègues. En outre, cette interviewée n'a aucun aménagement ni allègement de son temps de travail. Elle a participé à plusieurs communications mais n'a pas de contraintes de formations doctorales en dehors de celle sur l'intégrité scientifique. Elle est stressée car l'échéance de fin de thèse approche et elle se sent surchargée et fatiguée. Heureusement, elle déclare qu'elle n'a plus d'enfants à la maison et est libérée des temps d'éducation parentale. Elle regrette de ne pas avoir passé autant de temps qu'elle l'aurait souhaité avec ses proches et sa famille à cause du travail de thèse. De plus, elle aurait aimé progresser plus régulièrement avec des rencontres et des bilans réguliers avec sa directrice de thèse. L'autonomie de travail durant le doctorat l'a conduite à manquer d'organisation et à prendre plus de temps pour sa thèse. En revanche, sa thématique de recherche la passionne, la stimule toujours autant et renforce son engagement professionnel également.

Un an plus tard, l'interviewée explique avoir réussi à faire valider par le Comité de suivi individuel (CSI) une cinquième année de thèse sans difficulté étant donné qu'elle travaille à temps plein à côté de la thèse. Elle a progressé sur sa thèse alors qu'elle a rencontré plusieurs difficultés durant l'année écoulée. En effet, elle se sent surchargée professionnellement, épuisée psychologiquement et physiquement. Elle ressent un sentiment de culpabilité à cause du manque de temps qu'elle peut consacrer à ses parents vieillissants. Elle évoque le *burn-out* d'une collègue de travail qui menait en parallèle du travail un doctorat. Elle craint d'être elle-même dans cette situation de surcharge mentale et évoque des difficultés de concentration parfois. En revanche, elle apprécie toujours autant les moments de socialisation et de partage avec les doctorants et enseignants-chercheurs de sa discipline de doctorat. Elle aimerait d'ailleurs poursuivre après la thèse la recherche avec sa direction de thèse qui l'accompagne plus régulièrement et la soutient davantage cette année.

13.4.L'interviewée n°4

L'interviewée n°4 s'est inscrite en doctorat pour poursuivre une réflexion personnelle en sciences humaines et sociales par rapport à des pratiques de sage-femme. Elle a un parcours de thèse long puisque lors du premier entretien, l'interviewée était en septième année de thèse. Elle explique qu'il a été difficile de concilier la vie de famille avec la vie professionnelle et la thèse. Elle a utilisé ses Réductions de temps de travail (RTT) et certains de ses week-ends pour travailler sa thèse. Elle n'a pu bénéficier d'une prise en charge partielle de sa thèse qu'à partir de la troisième année et seulement durant un an et demi. De plus, elle a rencontré des problèmes

de santé et des difficultés relationnelles avec ses co-directeurs de thèse. Le premier entretien a ému l'interviewée qui, à plusieurs reprises, a pleuré lors de l'évocation de la délicate conciliation de la charge de travail avec la vie de famille. Elle a bénéficié d'un soutien de sa directrice mais au contraire d'un manque de compréhension de son engagement en doctorat par certaines de ses collègues de travail. Dans son laboratoire, l'interviewée n'a pas développé de relations avec des doctorants et des enseignants-chercheurs car ils ne travaillent pas du tout sur les mêmes thématiques de recherche. Lors du premier entretien, elle se sent stressée car l'échéance approche étant donné qu'un membre de son comité de suivi individuel n'a pas souhaité qu'elle prolonge d'un an de plus son doctorat. Elle reste engagée cependant car elle a fourni un travail conséquent jusque-là, a participé à la valorisation de la profession lors de la présentation de son travail de recherche dans des colloques d'interface professionnelle. Elle espère qu'après son doctorat, elle pourra encore participer à des projets de recherche et que son doctorat puisse devenir un outil pour devenir directrice d'école de sages-femmes.

Le second entretien s'est déroulé après la soutenance de thèse de l'interviewée. En effet, après le premier entretien, l'interviewée a finalisé la rédaction de son manuscrit et notamment la mise en forme qui a nécessité du temps à nouveau. Puis, elle explique avoir ressenti encore une appréhension une fois le manuscrit déposé. En effet, le dépôt du manuscrit au jury de thèse « met à nu » à nouveau le doctorant par rapport à d'autres membres académiques. Finalement, la soutenance s'est très bien déroulée. L'interviewée utilise des adjectifs à connotation positive pour la décrire. En revanche, l'après soutenance a été épuisant. L'interviewée utilise l'expression « thési-blues ». Elle a souhaité déposer un dossier de demande de qualification dans la section de la discipline de sa thèse mais à cause de démarches administratives compliquées, elle n'a pas pu le déposer. Elle n'a pas cherché à déposer une demande de qualification en section maïeutique car elle pense qu'elle n'aurait eu aucun espoir puisqu'elle n'a pas publié à l'international. Elle ne pense pas tenter de déposer à nouveau une demande de qualification dans la section de la discipline de son doctorat puisqu'il lui faudrait prouver une poursuite d'activité de recherche notamment en publiant et elle n'en a plus le courage. Elle souhaite plutôt se projeter sur un poste de directrice.

13.5.L'interviewée n°5

L'interviewée n°5 est une SFE qui a un parcours de vie atypique. Elle a été sage-femme clinicienne tout d'abord, puis a repris des études pour devenir enseignante dans l'éducation nationale. Elle avait alors à la fois une activité d'enseignement pour l'éducation nationale, une activité de sage-femme libérale et réalisait des vacations à l'école de sages-femmes. Enfin, elle est devenue SFE. Qui plus est, tout au long de son exercice professionnel, elle a participé à

plusieurs missions humanitaires et a réalisé des recherches dans ce contexte. Elle est mère de quatre enfants encore jeunes. Elle s'est inscrite en thèse pour pouvoir obtenir un diplôme de docteur afin que celui-ci puisse conférer une légitimité et une reconnaissance des publications issues de ses travaux de recherche en socio-anthropologie, en lien avec des missions humanitaires. Cependant, elle ne bénéficie d'aucun soutien institutionnel et effectue son doctorat sur son temps personnel. Elle exerce son activité professionnelle à 60 %. Selon l'interviewée, son temps de travail n'est pas respecté et ainsi, elle perçoit un manque de soutien de son entourage professionnel. Elle explique qu'elle parvient à rester engagée en doctorat grâce au soutien de son conjoint qui participe beaucoup aux activités domestiques et à l'éducation parentale de leurs quatre enfants. Cependant, le temps consacré à son travail de thèse se fait tout de même au détriment d'heures de sommeil. Son activité à temps partiel ne suffit pas à réaliser le travail de thèse. Elle a, par ailleurs, une philosophie de vie positive et fait confiance aux opportunités. C'est ainsi qu'elle a rencontré et choisi sa directrice de thèse. Elle organise son travail de thèse au fur et à mesure des articles et des communications qui jalonnent ses études doctorales. Elle précise qu'elle a besoin d'étapes pour l'encourager à produire quelque chose car elle se sent plus efficace « dans l'urgence ». Elle parvenait, avant le Covid, à se socialiser avec d'autres doctorants et trouvait cela stimulant. Elle aimerait après le doctorat « idéalement pourquoi pas avoir un poste de maître de conférences ou dans mes grands rêves à l'Institut de recherche pour le développement » (lignes 992-993).

Durant l'année suivante, l'interviewée a changé ses missions professionnelles. En effet, elle n'était plus référente d'une promotion mais sur des missions transversales qui ont permis de respecter son temps partiel de travail. Cela a favorisé un travail plus approfondi sur la thèse. La difficulté essentielle évoquée par cette interviewée est la relation avec sa directrice de thèse qui génère une anxiété régulière. Cependant, elle sait chercher de l'aide. Elle s'est inscrite à une plateforme d'accompagnement à la rédaction de thèse. Elle reste toujours aussi motivée pour poursuivre et obtenir son diplôme de docteur afin de lui apporter la reconnaissance universitaire des publications scientifiques qu'elle souhaite produire dans l'objectif de contribuer à améliorer les prises en charge en termes notamment de santé sexuelle des femmes. Le *care* et le besoin d'utilité sont au cœur de ses préoccupations. C'est ce qui la motive pour persévérer, fournir des efforts tout au long de ses études doctorales. L'aide et le soutien de son mari concernant l'éducation des enfants occupent une place importante pour le maintien de son engagement en doctorat.

13.6.L'interviewée n°6

L'interviewée n°6 s'est engagée en doctorat car elle se projetait alors sur un poste de SFE et la directrice de l'école à l'époque lui avait conseillé de s'engager en thèse. Cette interviewée pense que les SFE pourraient, grâce à une expérience doctorale, être plus compétentes pour accompagner les mémoires des étudiants sages-femmes et pour réaliser certains enseignements scientifiques. Elle réalise son doctorat à l'étranger car elle a l'avantage d'être bilingue et est parvenue à faire une recherche sur une thématique qui lui plaît. Elle explique qu'à l'étranger, il existe deux types de doctorat : le doctorat professionnel et le doctorat de recherche. Elle est inscrite en doctorat professionnel. Elle ne bénéficie d'aucun financement de sa thèse par son employeur mais a obtenu une bourse et exerce son activité professionnelle à 50 % en plus de quelques traductions occasionnellement. Elle déclare avoir conscience que c'est grâce au soutien notamment financier de son mari qu'elle a pu s'engager en doctorat. Elle a pu, avant la crise sanitaire liée au Covid, se déplacer quelquefois à l'étranger et rencontrer d'autres doctorants. Des formations obligatoires étaient organisées par l'école doctorale. Elle a d'ailleurs apprécié les échanges lors de ces occasions. Par ailleurs, l'interviewée explique qu'il lui paraît difficile dans l'exercice de thèse de « se livrer à nu » et de créer « son œuvre ».

Concernant les perspectives professionnelles après le doctorat, l'interviewée espère poursuivre ses missions d'enseignement en maïeutique et faire de la recherche en maïeutique.

Durant l'année suivant le premier entretien, l'interviewée n°6 est passée à temps plein dans l'école universitaire de sages-femmes dans laquelle elle exerce et cela a induit qu'elle a eu moins de temps à consacrer à sa thèse. Elle explique que cela l'a obligée à être plus efficace pour sa thèse lorsque des périodes de travail moins chargées se présentaient. Elle déclare que d'avoir un statut avec un nombre d'heures d'enseignement à effectuer lui permet de gérer l'organisation de sa thèse avec plus de liberté. Cette année est normalement sa dernière année de doctorat. La rédaction de son manuscrit a bien avancé malgré les multiples modifications qu'elle a dû y apporter puisqu'elle a changé de directeur de thèse du fait du départ à la retraite de sa directrice de thèse. Néanmoins, ce nouveau regard sur sa thèse l'a encouragée et la communication de ses résultats de thèse lors de congrès lui a apporté une reconnaissance au regard d'autrui. Cette reconnaissance est source d'une motivation à persévérer jusqu'au bout du doctorat. Qui plus est, cette interviewée fait partie d'une équipe professionnelle qui a des projets de recherche auxquels elle souhaite participer. Personnellement, étant donné que sa charge de travail a augmenté, son mari a pris un temps partiel, ce qui a permis de maintenir un équilibre familial.

13.7.L'interviewée n°7

L'interviewée n°7 est la plus jeune des personnes interviewées dans notre recherche. Elle est SFE dans une école intégrée à l'université et a un statut d'Attaché temporaire d'enseignement (ATE). Elle décrit un engagement professionnel très important et un goût pour la formation permanente. Elle ne bénéficie d'aucun financement pour sa thèse. Elle parvient cependant, grâce à son statut d'ATE et au soutien de sa directrice d'école, à aménager son temps de travail pour rendre plus compatible celui-ci avec son travail de recherche. Elle déclare avoir un soutien important de son directeur de thèse avec qui elle échange toutes les semaines et des encouragements d'une collègue SFE qui vit également l'expérience du parcours doctoral. Elle se sent très frustrée à cause du manque de temps qui ne lui permet pas de mener sa thèse avec autant d'exigence qu'elle le souhaiterait. Elle a rencontré une période plus difficile à gérer après la naissance de son enfant, en deuxième année de thèse. Elle reste cependant très investie dans sa thèse, au détriment de son temps de sommeil notamment, car elle espère que le diplôme de docteur lui permettra d'obtenir un poste moins précaire que ce soit en maïeutique ou dans la discipline de son doctorat.

Un an plus tard, l'interviewée n°7 arrive en fin de doctorat. Elle finalise son manuscrit et doit soutenir dans quelques mois sa thèse. Elle a maintenu la temporalité fixée l'an passé malgré deux difficultés rencontrées, à savoir la charge de travail plus importante dans l'école dans laquelle elle exerce et le congé maternité de sa directrice de thèse. Néanmoins, l'interviewée n°7 a été capable de demander de l'aide à sa directrice d'école de sages-femmes de façon à améliorer la conciliation possible de son travail avec son doctorat. Par ailleurs, sa directrice de thèse est restée joignable durant son congé et a maintenu, même si cela était moins prégnant, son accompagnement. De plus, cette interviewée a été stimulée par la publication sans difficulté et rapide de son deuxième article. Professionnellement, elle a signé un contrat de travail à durée indéterminée et a des perspectives professionnelles en termes de recherche à mi-temps qui devraient se concrétiser très prochainement. Elle a hâte de pouvoir faire de la recherche sur du temps de travail reconnu et non plus comme pour sa thèse, sur du temps personnel. En effet, elle déclare qu'elle commence à être épuisée et qu'il est temps que le doctorat se termine.

13.8.L'interviewée n°8

L'interviewée n°8 est directrice d'école de sages-femmes. Elle s'est engagée en doctorat avec l'espoir que celui-ci lui permette de devenir directrice d'école de sages-femmes, ce qui a été le cas en cours de première année de thèse. Elle décrit également une envie d'apprendre en sciences humaines et sociales. Elle explique que ses apprentissages du master d'éthique et du début de son doctorat sont profitables pour son développement professionnel. Elle a mis en

place un enseignement d'éthique à l'issue de son master par exemple. Avant de s'inscrire en doctorat, elle s'est renseignée auprès d'autres SFE qui avaient mené un doctorat et a négocié avec l'hôpital pour un financement partiel de sa thèse. Elle était alors soutenue par sa directrice et a obtenu une journée par semaine, non sans difficulté car la direction des ressources humaines de son établissement ne comprenait pas pourquoi une sage-femme ferait un doctorat. Or, dès lors qu'elle a pris ses nouvelles fonctions de directrice de l'école de sages-femmes, elle n'a pas pu s'accorder cette journée hebdomadaire pour la thèse étant trop occupée professionnellement. Elle a alors commencé à être en grande difficulté pour progresser dans sa recherche et a ressenti une angoisse. Son directeur de thèse l'a soutenue et lui a recommandé de monter une équipe de recherche pour ne pas mener ce travail de recherche seule et maintenir son engagement ainsi. L'interviewée a repris confiance dans ses capacités à poursuivre le doctorat. Elle doit bien évidemment travailler sur sa thèse sur du temps personnel, en fin de journée de travail ou bien les week-ends. Elle explique qu'heureusement, son fils unique est désormais grand et autonome puisqu'il ne vit plus chez elle et que par ailleurs, elle n'a pas de contrainte de formations doctorales qui viennent se greffer à la thèse.

Un an plus tard, l'interviewée n°8 déclare être en surcharge mentale à plusieurs reprises. Elle n'a toujours pas réussi à prendre la journée hebdomadaire qu'elle avait négocié pour ses études doctorales et évoque également des difficultés pour rencontrer son directeur de thèse qui a trop peu de disponibilités. Elle déclare qu'heureusement à son âge, elle a davantage de capacité à relativiser. Cependant, elle se pose des questions sur l'investissement, à savoir : est-ce « que le jeu en vaut la chandelle ». Elle n'est pas optimiste concernant les *values perceptions* du doctorat pour les SFE en France. Elle pense qu'il doit être plus aisée pour une SFE qu'une directrice d'école de concilier la thèse avec l'activité professionnelle. Elle décrit ce qui l'aide à maintenir ses études doctorales : son implication que ce soit par rapport aux étudiants qui constituent son équipe de recherche ou que ce soit par rapport aux patients qu'elle a interrogés pour sa recherche, ainsi que la valeur qu'elle accorde à l'engagement. En effet, selon cette interviewée, quand on s'engage vis-à-vis d'autrui, on va jusqu'au bout. En revanche, elle a pris conscience qu'elle va devoir prendre plus de temps que prévu initialement pour aller au bout de son doctorat.

13.9.L'interviewée n°9

L'interviewée n°9 s'est engagée en doctorat pour un développement professionnel. Elle explique que c'est un choix personnel et qu'ainsi elle ne souhaite pas faire peser son choix sur ses collègues de travail qui ont déjà connu une expérience amère avec une ancienne collègue qui, après l'obtention du diplôme de docteur, les a quittés. Elle s'est inscrite en doctorat car,

entre autres, elle s'est sentie encouragée lors de sa formation de cadre sage-femme et par son directeur de mémoire de master. Elle a envie de faire de la recherche en maïeutique avec peut-être une possibilité d'avoir un poste d'enseignant-chercheur en maïeutique dans le contexte actuel d'universitarisation des écoles de sages-femmes.

Elle bénéficie d'un financement par son employeur à hauteur de deux jours par mois, ce qui lui permet de participer à des formations doctorales et des séminaires. Elle apprécie ces temps d'échanges avec les autres doctorants et les enseignants-chercheurs, qui la stimulent.

Elle décrit un parcours de vie atypique jalonné de périodes de résilience. Elle a rencontré des difficultés pour exercer la profession de sage-femme à cause de problèmes de nationalité et pour réaliser différentes formations qu'elle a été contrainte d'auto-financer. Elle y est parvenue tout de même et a d'ailleurs décidé de poursuivre ses efforts en s'engageant à plus de 50 ans en thèse.

Elle explique que puisqu'elle est célibataire et n'a pas d'enfant, elle peut s'organiser comme elle veut pour travailler sa thèse. Pour elle, le doctorat est une « richesse ». Elle décrit néanmoins qu'elle rencontre des difficultés liées à la temporalité de la thèse car elle aimerait avancer plus vite que ce n'est le cas mais les démarches administratives pour obtenir les autorisations pour les études sur le terrain prennent du temps.

Une année plus tard, l'interviewée n°9 explique ne pas avoir pu faire progresser sa recherche car elle a rencontré des difficultés administratives pour obtenir les autorisations d'accéder à son terrain et ainsi de mener son étude empirique. Elle pense que les jurys des CPP en santé sont habitués aux méthodologies quantitatives et à visée praxéologique directe mais aussi, qu'actuellement les études en lien avec le Covid sont prioritaires. Or, l'interviewée souhaite réaliser une recherche sur une autre thématique, avec une méthodologie qualitative et à visée heuristique. Heureusement, elle est passionnée par son sujet de thèse. Elle bénéficie également du soutien de son directeur de thèse et d'autres doctorants avec lesquels elle s'est socialisée. Elle prend conscience qu'elle va devoir adapter la durée de son doctorat à ces difficultés rencontrées.

13.10. L'interviewée n°10

L'interviewée n°10 est directrice d'école de sages-femmes. Elle s'est inscrite en doctorat car elle avait envie de poursuivre la recherche avec le laboratoire dans lequel elle avait fait son stage de master et qui la sollicitait pour continuer à travailler ensemble. Elle dit que la vie est faite d'opportunités qu'il faut saisir. Cette interviewée manque de confiance en elle et cela génère chez elle de l'anxiété. Elle a été surprise de découvrir un an avant de soutenir sa thèse

que son école doctorale exigeait un minimum d'heures de formations doctorales. Elle décrit des phases « *down* » tout au long de sa thèse et un manque de temps. Elle relate également des phases « *up* » sans quoi elle aurait abandonné ses études. Elle est très soutenue par son directeur de thèse et apprécie les modalités de son accompagnement. En revanche, elle ne bénéficie d'aucun financement pour sa thèse, ce qui a conduit notamment à des restrictions de communication dans les congrès. Elle a par ailleurs fait une année de césure à cause d'un changement professionnel. Elle est très investie professionnellement et souhaite poursuivre une activité de recherche en parallèle de ses missions professionnelles actuelles. Elle participe déjà, de par ses missions professionnelles de directrice d'école, à des travaux de recherche et a déjà un réseau académique. Elle pense qu'il est nécessaire de faire de la recherche en maïeutique pour améliorer la qualité de prise en charge des femmes.

Pour ne pas avoir d'influence sur son activité professionnelle ou sur le temps passé avec ses enfants, l'interviewée travaille sur sa thèse le soir ou les week-ends durant lesquels ses enfants ne sont pas avec elle. Ses proches ne sont pas conscients de la charge de travail que cela représente et ne comprennent pas l'utilité du doctorat pour elle.

Un an plus tard, l'interviewée n°10 évoque la fin de ses études doctorales très chargée avec néanmoins un « *break* » durant l'été pour passer des vacances avec ses enfants. Elle s'était fixée une *deadline* pour le dépôt du manuscrit et s'est impliquée en parallèle dans une mission humanitaire. Cela a nécessité une organisation de ses derniers mois de doctorat. Elle s'est privée personnellement de moments avec ses amis. Elle est restée très investie dans sa thèse parce que le sujet la motivait et qu'elle bénéficiait du soutien et des encouragements de sa direction de thèse et de ses proches. La soutenance de thèse s'est très bien déroulée et l'interviewée a ensuite obtenu la qualification au CNU en sciences maïeutiques. Elle décrit une phase de « *vide* » après la soutenance qui l'a déconcertée. Elle explique que pour elle, le diplôme de docteur et la qualification acquise apportent une légitimité pour que le département des études de sage-femme où elle exerce soit intégré à l'université.

13.11. L'interviewée n°11

L'interviewée n°11 s'est inscrite en doctorat suite à la sollicitation du laboratoire dans lequel elle a fait son stage de master. Elle avait envie de saisir l'opportunité mais voulait décrocher un financement. Elle a commencé sa thèse sans financement et a finalement dès la deuxième année été financée à 50 %, soit deux jours par semaine, par sa région, pour une durée de trois ans. Malgré tout, ce financement n'est parfois pas suffisant et elle doit par moment travailler sur sa thèse sur du temps personnel. Elle manque de temps. Sa directrice d'école l'a encouragée vivement à faire un doctorat mais elle ne l'aide pas en proposant de réduire ses missions

professionnelles car même si cette interviewée a obtenu un financement de 50 %, elle a conservé les mêmes missions professionnelles qu'auparavant. Elle doit renforcer son efficacité au travail ce qui génère une surcharge mentale. Cette surcharge mentale peut occasionner de l'énerverment par moment. Elle souhaite néanmoins préserver en tout premier lieu sa famille. Par ailleurs, elle perçoit une sorte de discrimination de la part de ses collègues.

Cette interviewée pense que le doctorat lui donnera une légitimité pour enseigner auprès d'étudiants en master et pour développer la recherche en maïeutique. Elle pense que cela permettra une reconnaissance par les pairs et les gynécologues-obstétriciens.

Elle est très soutenue par sa directrice de thèse qui lui propose une aide régulièrement. Elle échange beaucoup également avec un autre doctorant qui travaille sur la même thématique de recherche.

Elle envisage de poursuivre ses missions professionnelles actuelles et une activité de recherche à l'issue de son doctorat mais ne se projette pas pour faire une HDR.

Durant l'entretien effectué au printemps suivant, l'interviewée n°11 explique qu'elle a abandonné ses études doctorales et ses missions professionnelles de SFE suite à un *burn-out* survenu pendant l'hiver. Elle ne parvenait plus à concilier ces différentes trajectoires de vie notamment par manque de reconnaissance de la charge de travail de la formation doctorale de la part de sa directrice dans l'école dans laquelle elle exerçait. Elle apprécie néanmoins la compréhension et la bienveillance de sa directrice de thèse. Elle envisage une reconversion professionnelle pour préserver sa vie personnelle et familiale avant tout.

13.12. L'interviewée n°12

L'interviewée n°12 s'est engagée en doctorat avec pour objectifs de pouvoir un jour contribuer à renforcer la recherche en maïeutique en France de façon à améliorer la qualité de prise en charge des femmes et pour réaliser un enseignement de niveau académique aux étudiants sages-femmes. Elle a souhaité faire une recherche en lien avec une réflexion professionnelle et un souci d'améliorer la prise en charge des femmes en situation de vulnérabilité. Pour renforcer ses capacités à mener à bien sa thèse, elle a tout d'abord fait un diplôme inter-universitaire (DIU) en lien avec sa thématique de recherche doctorale.

Par ailleurs, puisque l'école dans laquelle elle exerce nécessite qu'une SFE soit titulaire d'un doctorat pour être intégrée à l'université, elle bénéficie du soutien et d'un financement de son doctorat à 50 % de son temps de travail qui est de 80 %. Cependant, en réalité, ce temps dédié à la recherche n'est pas respecté puisqu'elle a conservé ses missions professionnelles. Elle pense donc faire son doctorat en six ans et déléguer certaines de ses missions à une collègue.

Cette interviewée a trois enfants encore à la maison et ne peut compter sur son mari pour les activités domestiques et l'éducation parentale que très peu car celui-ci a un métier très prenant. D'ailleurs, son conjoint est inquiet pour elle car il craint que le doctorat ne la surcharge.

Depuis son engagement en doctorat, elle est reconnue dans le milieu universitaire et est sollicitée pour participer à des missions de l'université.

Un an plus tard, l'interviewée n°12 est toujours aussi décidée à poursuivre ses études doctorales. Elle est davantage investie au travail puisqu'elle a désormais une vacation de consultations hebdomadaire. Pourtant, elle a des problèmes de santé et rencontre des difficultés pour accéder au terrain de recherche pour l'une de ses études. Se dégage des déclarations de cette interviewée un sentiment d'investissement positif, à savoir un apport positif personnel plus important que les contraintes liées à ses études doctorales.

13.13. L'interviewée n°13

L'interviewée n°13 est la personne la plus âgée de la population étudiée. Elle avait 55 ans au moment du premier entretien. Elle voulait depuis son plus jeune âge faire un doctorat. Son parcours de vie ne lui a pas permis jusque-là, tout d'abord car ses parents ne la soutenaient pas et ensuite car elle s'est consacrée à sa vie de famille. Désormais, ses enfants sont grands et elle se retrouve seule avec l'un de ses enfants adultes suite à son divorce récent. Elle déclare s'engager en doctorat pour des raisons personnelles de passion pour l'apprentissage et dans le contexte actuel d'universitarisation des écoles de sages-femmes en France, notamment pour pouvoir accompagner au mieux les étudiants sages-femmes dans leur travail de mémoire. Elle a envie également de montrer que les sages-femmes sont capables de faire un doctorat et de la recherche. Elle ne bénéficie d'aucun financement et n'a pas souhaité travailler moins de temps pour ne pas engendrer une surcharge de travail à ses collègues. Pourtant, son école a été intégrée à l'université à la rentrée 2021.

Elle consacre ses débuts de journées, ses soirées, ses week-ends et ses vacances à son travail de recherche. Elle bénéficie du soutien de ses directeurs de thèse. En revanche, elle n'a pas le temps de se socialiser avec d'autres doctorants.

Elle aimerait avoir un poste d'enseignant-chercheur en maïeutique à l'issue de son doctorat mais a conscience que les postes sont rares.

Un an plus tard, l'interviewée n°13 a rencontré des difficultés d'organisation pour travailler sur sa thèse et participer à des formations à cause de contraintes professionnelles et de manque d'aménagement de son temps de travail. Cela a généré une anxiété avec des crises d'angoisse. Le doctorat a une valeur importante à ses yeux et lui apporte une grande satisfaction

personnelle. Elle a donc décidé de ne plus être SFE et redevenir clinicienne avec un roulement de gardes de façon à pouvoir à la fois s'épanouir professionnellement grâce notamment à la perception d'une meilleure reconnaissance de son engagement en doctorat par son nouveau milieu professionnel et également pouvoir concilier plus aisément les études doctorales avec son activité professionnelle. Elle a besoin des paroles valorisantes et soutenantes de ses proches, de son milieu professionnel et de sa direction de thèse. Elle envisage de communiquer les résultats de sa recherche après la thèse dans un souci notamment de *care* pour les femmes.

13.14. L'interviewée n°14

L'interviewée n°14 est une SFE qui exerce dans une école intégrée à l'université et elle a donc un contrat de 384 heures de cours par an. Grâce à ce type de contrat sans horaires fixes et au soutien de sa directrice d'école, elle parvient à aménager plus aisément sa thèse avec son activité professionnelle. De plus, elle a bénéficié d'une bourse qui lui a permis de financer la transcription des entretiens. En revanche, elle ne perçoit aucune aide de son employeur. Elle a décidé de s'engager en doctorat depuis qu'elle a envisagé de devenir enseignante en maïeutique : « Je pense que pour la profession de sage-femme et pour la formation le fait de développer la recherche, c'est quelque chose de fondamental » (lignes 18-19). D'ailleurs, elle a choisi une thématique de recherche en sciences humaines et sociales sur les pratiques en maïeutique en France. Elle a envie de poursuivre la recherche par la suite et aimerait obtenir un poste d'enseignant-chercheur en maïeutique ou dans une autre discipline pour réaliser un enseignement de niveau académique entre autres. De plus, grâce à un poste de maître de conférences, elle n'aurait plus que 192 heures d'enseignement, ce qui lui libèrerait du temps pour faire de la recherche. Elle ajoute qu'elle n'est pas favorable à un statut bi-appartenant car selon elle, cela ne permettrait pas d'être efficace dans chacune des missions qui incombent aux enseignants-chercheurs bi-appartenant : l'enseignement, la pratique clinique et la recherche.

Elle s'est engagée également par épanouissement personnel. Elle apprécie les échanges universitaires qui l'enrichissent intellectuellement. Elle échange également avec d'autres enseignants de son équipe qui connaissent ou qui ont connu le doctorat et qui proposent de s'entraider.

Par ailleurs, elle essaie de préserver sa famille, tout particulièrement ses enfants qui sont encore jeunes. Elle travaille sur sa thèse le soir et explique que son conjoint la soutient et est habitué à son investissement en formation depuis plusieurs années, depuis son master. De plus, elle travaille beaucoup dans les transports en commun puisqu'elle a trois heures de transport par jour quand elle se rend sur son lieu de travail. Elle ressent néanmoins une frustration car elle

aimerait pouvoir consacrer plus de temps pour sa thèse. Elle était en cinquième année de thèse lors du premier entretien.

Le second entretien s'est concentré sur la moitié du temps imparti à une discussion sur les craintes de l'interviewée quant à la possibilité pour autrui de la reconnaître par rapport aux données que nous dévoilions à son sujet. Elle nous a fait part de sa volonté à ce que nous rendions les résultats davantage pseudonymisés, que ce soit concernant la discipline de la thèse, son âge et celui de ses enfants par exemple. Nous lui avons confié notre souci de préserver les personnes interviewées. Ensuite, elle a évoqué sa sixième année de doctorat. Cette année a été difficile à cause d'une réduction d'effectifs dans son équipe professionnelle et donc d'une surcharge de travail. Elle a néanmoins réussi sur le second semestre, alors qu'elle avait moins de contraintes d'enseignement puisque les étudiants qu'elle accompagne sont en stage, à faire progresser la rédaction de son manuscrit de thèse. Sa direction de thèse et ses proches ont été très soutenant. Elle souhaite soutenir sa thèse en cette fin d'année civile. Cependant, pour cela, elle va devoir faire des sacrifices personnels et ne pas prendre de vacances avec ses enfants. Elle pense ne pas pouvoir prétendre à une qualification au CNU en sciences maïeutiques à cause de la discipline dans laquelle elle a réalisé ses études doctorales. Elle imagine qu'à l'avenir, les SFE s'engageront plus jeunes en doctorat et bénéficieront de contrats doctoraux.

13.15. L'interviewée n°15

L'interviewée n°15 est directrice d'une école de sage-femme universitaire. Elle explique que depuis sa formation initiale de sage-femme, elle a perçu la nécessité pour développer la valorisation de la profession de sage-femme que des sages-femmes fassent un parcours de formation en recherche. Elle a rencontré des obstacles car il y a vingt ans, les sages-femmes ne faisaient pas de doctorat. Elle avait donc abandonné le projet de thèse lorsqu'un enseignant-chercheur de son réseau personnel lui a proposé une recherche. Elle a saisi l'opportunité. Elle a rencontré à nouveau des difficultés durant son parcours doctoral et a été contrainte de prendre quelques années de césure pour des raisons personnelles et professionnelles. De plus, l'un des directeurs de thèse a arrêté son engagement et elle a dû changer d'école doctorale. Qui plus est, elle n'a bénéficié d'aucun financement et a une charge professionnelle très importante. Elle est déjà impliquée dans des missions universitaires. Le doctorat représente pour elle la légitimation de ses missions déjà en place.

Elle tient à préserver ses enfants et c'est au détriment de ses heures de sommeil qu'elle a réalisé sa thèse. Elle a une organisation très précise car sa charge de travail ne lui laisse pas d'autre choix. Elle bénéficie du soutien du doyen de l'UFR Santé, de son directeur de thèse également. Elle espère pouvoir obtenir un poste d'enseignant-chercheur en maïeutique et développer des

collaborations de recherche entre son équipe pédagogique et différents laboratoires de recherche localement. Elle encourage les SFE de son équipe à faire un doctorat. Cependant, elle craint qu'il n'y ait pas trois postes de maîtres de conférences en maïeutique créés dans l'UFR dans laquelle elle exerce. De plus, elle a pour projet de monter une maison de santé universitaire autour de la femme pour que les SFE puissent conserver une activité clinique. En effet, elle ne pense pas que les enseignants-chercheurs en maïeutique devraient être sur un statut bi-appartenant à l'hôpital.

Un an plus tard, l'interviewée n°15 décrit la fin de ses études doctorales avec un dépôt du manuscrit peu de temps après le premier entretien pour notre recherche. Elle explique avoir rencontré des difficultés jusqu'à la soutenance de thèse à cause de contraintes administratives et d'un rapport de thèse en retard. Sa soutenance a eu lieu en décembre et s'est bien déroulée. En revanche, elle a déposé un dossier de demande de qualification au CNU en section 90 et n'a pas été qualifiée, ce qui l'a déçue. Selon elle, les membres de cette section du CNU sont plus exigeants que ceux d'autres sections. Elle a dû mettre en attente les projets pour le développement de la recherche dans son équipe. Elle aimerait pouvoir obtenir un poste de maître de conférences pour avoir un temps dédié à la recherche qui soit reconnu.

La méthodologie longitudinale mise en place dans cette recherche a permis de révéler des changements de points de vue sur le vécu du doctorat. Notamment, un obstacle majeur est apparu pour l'une des personnes interviewées : le *burn-out*. Qui plus est, même si cela ne concerne qu'une personne de notre terrain, d'autres interviewées nous ont fait part de leur surcharge mentale et de leur épuisement. Nous mettons donc en évidence un facteur de non engagement, ou plutôt de rupture d'engagement en formation doctorale : le surmenage intellectuel en lien notamment avec la délicate conciliation avec la vie familiale et surtout professionnelle. L'approche longitudinale de cette recherche apporte ainsi des résultats complémentaires à la première série d'entretiens.

A l'issue de l'analyse longitudinale du parcours de chaque interviewée, d'autres thématiques sont mises en exergue. Nous avons élaboré une grille d'encodage : une première version après la première série d'entretiens et une seconde version contenant des codes supplémentaires suite à la deuxième série d'entretiens (Annexe n°XV). Cette grille d'encodage est en cohérence avec le guide d'entretien et les indicateurs retrouvés dans la revue de la littérature. Tout d'abord, les personnes interviewées évoquent leurs sources de motivation pour amorcer leur engagement en doctorat. Certaines sources sont relativement communes. Ces sources motivationnelles sont parfois de manière évidente en lien avec la projection professionnelle et les enjeux qu'ils soient

personnels, professionnels ou bien scientifiques. Elles deviennent alors des buts d'accomplissement manifestant leur engagement. Les SFE et directrices d'école de sages-femmes relatent de façon biographique leur engagement dans la durée. Elles manifestent leur engagement en doctorat en évoquant leur comportement, c'est-à-dire les actes qu'elles ont réalisés. Elles expliquent également comment s'organise leur engagement en doctorat en lien avec leur vie personnelle, familiale et professionnelle. La conciliation de leur trajectoire de vie doctorale avec les trajectoires personnelles, familiales et professionnelles semble être source de difficultés et au cœur de leurs préoccupations. Elles sont soucieuses que leur engagement en doctorat n'ait pas d'influence négative sur leurs proches et leurs collègues de travail. Elles accordent une valeur importante au doctorat. Certaines pleurent parfois au cours de l'entretien. L'engagement en doctorat se manifeste ainsi aussi d'un point de vue émotionnel et affectif.

Chapitre 14. Les résultats et l'analyse des sources motivationnelles de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes

Différentes sources motivationnelles sont exprimées par les SFE et directrices d'école de sages-femmes (DESF) doctorantes. Les personnes interviewées évoquent le désir personnel d'apprendre et de faire de la recherche

14.1. Le désir personnel

Treize personnes interviewées sur quinze déclarent s'être engagées en doctorat par désir personnel.

« Moi, je suis portée par ma motivation personnelle [...] C'est quelque chose qui me tient vraiment à cœur » (entretien 1, SFE, l. 27 et 35-36)

« J'avais pensé avoir du plaisir à faire ça » (entretien 3, SFE, 54 ans, l. 186)

Les mots utilisés pour qualifier les motivations d'engagement en doctorat sont évocateurs d'un rapport au savoir particulier. Ils montrent un attrait pour l'apprentissage et la recherche.

« Une curiosité intellectuelle [...] C'était un engagement personnel et que je savais dans quoi je mettais les pieds et que effectivement oui j'ai besoin de ça quelque part, oui j'ai besoin de ça » (entretien 10, DESF (directrice d'école de sages-femmes), l. 31 et 599-600)

« En fait, voilà ça c'est quelque chose qui me stimule et j'ai besoin de faire travailler mon cerveau donc du coup oui ça me plaît beaucoup » (entretien 7, SFE, l. 65-66)

Quelques-unes évoquent un besoin de nourriture spirituelle :

« J'ai toujours eu besoin de me nourrir intellectuellement » (entretien 15, DESF, l. 24)

D'ailleurs, lorsque nous avons demandé à une SFE si un événement extrinsèque l'a encouragée à s'engager en doctorat, elle établit un lien entre le désir de développement intellectuel et la recherche :

« Quand j'ai eu mon diplôme de sage-femme je savais que je resterai pas voilà à ce diplôme je pense que c'est en termes de satisfaction aussi intellectuelle moi j'ai besoin de ce moteur j'ai besoin de voilà peut-être de me donner des défis (rires) je pense que c'est la démarche de chercheur en fait, d'aller toujours essayer de trouver, de s'interroger, de se poser des questions » (entretien 14, SFE, l. 160-164)

Qui plus est, cette SFE explique que son épanouissement intellectuel à travers la thèse constitue un facteur de maintien de son engagement en études doctorales.

Certaines SFE précisent les raisons personnelles qui les ont amenées à s'engager en doctorat, à entamer une recherche.

C'est parfois l'occasion de poser un regard critique et de réaliser une analyse réflexive des pratiques suite à des situations vécues dans le contexte professionnel.

« Cet engagement, il permet de poursuivre la réflexion par rapport au sujet mais aussi par rapport à sa réflexion personnelle, c'est pas un sujet au hasard, c'est pas des sujets au

hasard, c'est aussi l'éthique, c'était un exutoire de dix-sept ans de salle » (entretien 1, SFE, l. 186-188)

« J'ai démarré cette réflexion-là par rapport à toutes les fermetures qui avaient eu lieu en 1998 après le décret de périnat où j'ai eu l'impression moi au niveau de la maternité que ça a bouleversé nos pratiques et enfin vraiment j'ai été heurtée car j'ai eu l'impression que l'on devenait maltraitante à force de suractivité et de manque d'organisation et d'anticipation et donc ça a euh vraiment démarré chez moi une réflexion éthique » (entretien 4, SFE, l. 10-15)

Le doctorat est quelquefois non seulement l'occasion de réfléchir sur des situations vécues qui interpellent mais c'est aussi l'opportunité pour certaines de légitimer leur action pour qu'elles contribuent à faire évoluer les pratiques. Cette quête de légitimité constitue ainsi un facteur ayant une influence positive sur l'engagement en doctorat.

« La thèse, l'avantage par rapport à une recherche un peu plus courte c'est que là je peux vraiment prendre le temps, tous les questionnements qui m'habitent par rapport à différentes choses que j'ai rencontrées sur les terrains sur mes différentes pratiques que ce soit de sage-femme, comme responsable de mission, comme chargée de recherche en anthropologie, j'ai beaucoup de questions [...] Quand je suis rentrée en anthropologie, en socio-anthropologie c'était parce que ça me donnait des mots, des concepts et des outils pour pouvoir dénoncer ce qui me dérangeait sur les terrains et là à nouveau c'est avoir des concepts, des outils, des mots et puis d'avoir suffisamment construit ma pensée pour pouvoir avoir un discours construit qui me permette de venir questionner ces modèles et pour permettre d'avoir une légitimité pour proposer autre chose [...] Donc ça je pense que c'est ça surtout qui va faire que je vais finir ma thèse » (tome 2, p. 177, l. 795-799 et 809-814 et 824)

D'autres fois, le doctorat était envisagé depuis longtemps et les événements du parcours de vie ont différé l'engagement en doctorat.

« J'ai toujours eu ce projet de faire un doctorat quand je suis sortie de l'école alors déjà on m'avait dit j'avais été opérée quand j'étais gamine et un des médecins m'avait dit que je n'aurais jamais d'enfant alors c'est crétin mais bon voilà et donc je m'étais lancée dans des études de psychologie parallèlement en travaillant [...] Donc j'avais déjà ce projet un peu là et puis finalement au bout de six mois j'étais enceinte donc j'ai laissé tomber ces études de psycho ensuite avec mon... Enfin j'avais quand même dans l'idée de poursuivre et mon parcours professionnel m'a amenée à être sage-femme coordinatrice et donc là j'ai passé le master périnat et à la fin du master je me suis dit alors là maintenant tu as un master il faut te lancer et puis le poste de sage-femme coordinatrice est très chargé on fait des journées de 10-12 heures enfin c'était infernal j'étais même épuisée et puis un poste s'est libéré à l'école de sages-femmes, donc je suis venue à l'école de sages-femmes et il y a avait à ce moment-là c'était en 2018 un projet d'universitarisation de l'école de sages-femmes qui est lancé, ça y est on a intégré l'université [...] ça a toujours été mon projet [...] C'était le profil de poste qui était recherché, ça m'allait bien » (entretien 13, SFE, l. 3-6 et 8-17 et 22 et 154)

Une enseignante explique que l'envie de s'engager en doctorat était latente et que lorsque sa directrice l'a encouragée à faire un doctorat :

« Elle a planté une petite graine mais il n'a pas fallu l'arroser beaucoup parce que déjà dans ma tête la recherche ne me déplaisait pas » (entretien 6, SFE, l. 313-314)

Le doctorat peut être perçu comme une occasion d'ouvrir le champ de la réflexion, peut-être même comme une distraction intellectuelle.

« Je ne l'ai pas vécu comme une contrainte, en fait j'ai quand même gardé en tête que c'était quelque chose d'accessoire jusqu'à ces six derniers mois, c'est quelque chose à côté quand j'avais le temps, qui me permettait de m'évader un peu et de faire autre chose » (entretien 15, DESF, l. 788-790)

« C'est hyper intéressant et de tout arrêter, de réfléchir pendant trois heures sur un sujet passionnant et voilà c'est quelque chose qui... Qui... Qui en fait me fait du bien » (entretien 8, DESF, l. 259-261)

Qui plus est, une interviewée explique que si c'était à refaire, elle s'engagerait à nouveau en doctorat. Ces études doctorales lui apportent personnellement.

« Plusieurs fois, je me suis dit : mais si tu n'avais pas ça, donc si là, tu ne devais pas travailler ça, qu'est-ce que tu ferais ? Et je me suis dit : bah non, ça me manquerait en fait, je me dirais : non, ça serait bien que je fasse un doctorat, que je fasse de la recherche » (entretien 13, temps 2, l. 342-345)

14.2. Le développement professionnel

Parmi les quinze SFE et DESF enquêtées, dix déclarent qu'elles se sont engagées entre autres en doctorat dans le cadre de leur développement professionnel. Pour rappeler ce concept présenté en deuxième partie de thèse, selon Wittorski (2007), le développement professionnel renvoie l'individu à la prise en charge de son évolution professionnelle avec notamment l'engagement dans des formations choisies par lui-même.

« Il était évident que voilà je ferai un master et ensuite un doctorat parce que mon but c'était mon projet d'enseigner et l'idée voilà c'est d'obtenir un poste d'enseignant-chercheur, maître de conférences [...] Pour moi il a toujours été clair que une fois que l'on est diplômé moi quand j'ai eu mon diplôme de sage-femme je savais que je resterai pas voilà à ce diplôme » (entretien 14, SFE, l. 100-102 et 159-161)

Selon les personnes enquêtées, le développement professionnel diffère. Pour certaines, citées ci-dessus, existent un besoin d'épanouissement professionnel et un besoin d'évolution professionnelle. Pour d'autres, tels que l'interviewée n°8, est mise en exergue l'envie d'une promotion professionnelle en souhaitant devenir directrice d'école de sages-femmes.

« Il y a eu aussi le départ de la directrice de notre école euh et j'ai eu envie de m'investir sur ce poste et dans la même optique je me suis dit que c'était pas du tout négligeable que sur mon CV euh sur ma lettre de motivation apparaisse le fait que j'ai envie de m'investir dans un doctorat donc euh quand plus d'un an avant de postuler à la direction de l'école j'ai beaucoup réfléchi pour savoir si je m'engageais dans un doctorat j'ai pris la décision que oui donc parce que j'en avais envie depuis longtemps et que je me disais ben là donc j'avais 46 ans là donc je me suis dit [...] ça sera un plus pour ta candidature au poste de direction » (entretien 8, DESF, l. 37-35 et 45)

14.3. Les opportunités

Tout au long d'un parcours de vie, l'individu fait des rencontres, reçoit des demandes d'autrui. Lorsque quelque chose s'offre à lui, il a deux façons de réagir : soit il l'évite car il la juge trop contraignante et négative, soit il se l'approprie car l'idée lui semble intéressante. C'est la théorie des défis et des opportunités de Baltes (1987).

Le doctorant a perçu la rencontre, la parole, la demande d'autrui pour qu'il s'engage en doctorat comme une opportunité. Le doctorant a saisi cette opportunité, ce défi à relever en référence aux travaux de Billett (2009).

« La cadre de mon stage m'a proposé de rester et m'a dit : pourquoi tu ne resterais pas avec nous ? [...] Je me suis dit en maïeutique on n'est pas beaucoup à faire de la recherche, ça serait dommage de ne pas valoriser ça, donc voilà l'idée m'est venue à ce moment-là [...] Quand ils m'ont proposée, je me suis dit du coup bon c'est peut-être pas tous les jours que l'on va me proposer de rester pour un doctorat, c'est plutôt l'inverse c'est nous qui cherchons une unité donc réfléchis à deux fois avant de dire non [...] C'est une opportunité qui ne se présente pas dix fois parce que j'avais envie de continuer sur cette thématique-là et que c'est quelque chose qui m'anime » (entretien 10, DESF, l. 18-19 et 27-29 et 78-80 et 600-602)

« Toutes les opportunités qui me sont données d'avoir des responsabilités qui ne sont quand même pas négligeables au vu de mon ancienneté, ça me motive encore plus quoi euh parce qu'on me fait confiance, alors du coup je me lance » (entretien 6, SFE, l. 154-156)

Dans ces différents *verbatim*s, nous constatons que la proposition extérieure de s'inscrire en thèse est perçue comme une valorisation non négligeable et relativement exceptionnelle, à laquelle il semble dommage de ne pas répondre positivement. Il semble ainsi que l'engagement en thèse corresponde à un désir « refoulé » de la personne qui reçoit cette suggestion d'inscription en thèse.

L'expression « tombé dessus » est utilisée quelquefois pour décrire la possibilité de s'inscrire en doctorat. C'est un vocabulaire qui est utilisé pour décrire une chute, un accident, quelque chose d'imprévu. Malgré cette sémantique liée à l'imprévu, la personne se sert de l'occasion imprévue pour « rebondir ».

« Il me dit : écoute, on est tombé sur des dossiers de la maison de l'accouchement de X., on ne sait pas quoi en faire [...] On voudrait avoir ton avis [...] Tu ne peux pas reprendre une thèse ? [...] Et puis ils finissent par me convaincre que j'ai quelque chose à faire avec ces dossiers, que je devrais m'y intéresser [...] C'est un moment où j'étais disponible [...] Intellectuellement, ça m'a titillée, donc la curiosité aussi et puis au départ moi j'avais une envie d'explorer ces dossiers » (entretien 15, DESF, l. 82-883 et 84 et 86 et 87-88 et 257 et 259-260)

Alors qu'un entretien touche à sa fin, l'intervieweur demande à la SFE si elle souhaite ajouter une remarque. Celle-ci insiste sur le mérite à attribuer aux personnes qui saisissent les opportunités. Elle explique que pour saisir une opportunité, en amont, il faut s'en donner les moyens, cela nécessite de fournir des efforts.

« Il y a juste une chose, on me dit souvent, on me fait la remarque que j'ai eu de la chance, la chance d'intégrer une école, la chance d'avoir fait un master, là, la chance de me faire financer mon doctorat, mais la chance elle n'a rien à voir là-dedans et ça voilà la chance ça se provoque et c'est quand l'opportunité elle rencontre la préparation et c'est énormément de préparation en amont euh et c'est pas de la chance en fait et ça c'est un point un petit peu euh crucial [...] Il faut être préparé à ça avant [...] C'est parce que finalement j'ai fait la démarche de reprendre mes études à l'époque du master qu'aujourd'hui j'en suis là [...] Ce n'est pas venu comme ça, tombé du ciel et ça c'est une remarque que l'on me fait souvent :

bah t'as de la chance, mais non, c'est pas de la chance, tout le monde peut y arriver, il faut juste s'en donner les moyens» (entretien 2, SFE, l. 896-901 et 904 et 906-907 et 908-910)

L'opportunité ne semble pas suffire selon ce dernier *verbatim*. Ce n'est qu'une perception et une impulsion à un moment donné précis qui fait partie d'un phénomène bien plus important dans le temps, qui nécessite à la fois une préparation en amont, un conditionnement particulier, des efforts et une persévérance par la suite.

14.4. La professionnalité émergente et le remaniement identitaire

Sept personnes interviewées sur quinze ont évoqué un lien entre leur engagement en doctorat et l'émergence d'une nouvelle professionnalité ou plus encore d'un remaniement de l'identité professionnelle des sages-femmes en général et plus particulièrement des SFE.

Cela est en lien avec le processus d'universitarisation.

« J'ai compris qu'il y avait un enjeu aussi car on va passer à la fac, on va être un département de la fac de médecine de X. donc il va se poser la question, bon pour l'instant d'un détachement et puis ensuite se posera la question d'un statut universitaire [...] Ça il faut l'avoir dans un coin de sa tête aussi que le détachement c'est pas du long terme. Donc il y a une motivation qui s'ajoute à cette motivation personnelle » (entretien 1, SFE, l. 68-71 et 75-77)

L'interviewée n°15 explique qu'elle a perçu dès ses études de sage-femme la nécessité d'un remaniement de l'identité professionnelle des sages-femmes.

« J'ai mesuré en fait l'ampleur du tournant que prenait la profession en rentrant à l'université à ce moment-là et comme je suis quelqu'un qui anticipe beaucoup, qui ai besoin de me projeter etc. j'avais trouvé un petit texte qui donnait la possibilité de faire des UE masterisantes de la fac à l'époque et qui pouvaient être, devraient pouvoir être ouvertes aux sages-femmes parce ce que on faisait partie des professions médicales au sein de la faculté [...] Je me disais que de toute façon vu comment évoluait la profession si on voulait encadrer ou enseigner bah il faudra un master et j'ai fait du coup les UE de master de l'époque » (entretien 15, DESF, l. 28-32 et 38-39)

Cette interviewée relate son premier engagement en doctorat qui n'a pu aboutir car ce n'est que depuis récemment que les inscriptions en doctorat des SFE sont devenues possibles. En effet, depuis 2016, elles ont l'obligation de détenir un master pour enseigner. Ce master leur ouvre la possibilité de poursuivre en doctorat.

Puis, elle ajoute ses motivations à amorcer et rester engagée en doctorat. La création d'une nouvelle section au CNU dédiée à la maïeutique y a contribué. Les sciences maïeutiques sont ainsi désormais reconnues en tant que discipline au niveau académique.

« Très sincèrement ce qui m'a remotivée cette année c'est la profession, c'est-à-dire je me suis dit voilà tu as pris l'école de X., tu as voulu aboutir à quelque chose sur la ville X. qui s'est universitarisée etc., donner un exemple pour la profession [...] Une des motivations pour finir cette thèse c'est de dire : attends, maintenant il y a un CNU et j'avoue que la création du CNU m'a remis un coup de pied aux fesses aussi parce que je n'avais pas besoin de ma thèse pour ma fonction de directrice, je l'avais déjà et pour m'installer en libéral, elle

ne me sert à rien, mais après c'est la reconnaissance universitaire de la profession et du coup la possibilité de faire avancer des choses » (entretien 15, DESF, l. 766-768 et 776-781)

Le doctorat apparaît pour certaines SFE et DESF doctorantes interviewées comme l'élément nécessaire pour permettre une reconnaissance du statut médical de la profession de sage-femme.

« Une des raisons aussi pour lesquelles j'ai voulu faire un doctorat c'est parce que je pense qu'il est important alors ça peut paraître un peu particulier mais je pense qu'il est important qu'il y ait des doctorants dans notre profession, je pense qu'il faut que l'on soit représenté au niveau universitaire pour que un jour enfin toute notre profession prenne sa place et soit reconnue comme réelle profession médicale parce que qu'on le veuille ou qu'on ne le veuille pas il y a quand même une difficulté à reconnaître les sages-femmes comme profession médicale, alors moi je ne suis pas du tout corporatiste, j'ai pas du tout un orgueil démesuré par rapport à tout ça, il n'empêche que tant que les sages-femmes ne sont pas universitaires, tant que les sages-femmes ne feront pas de recherche, ça va être compliqué de prétendre aux mêmes choses que les médecins, les pharmaciens et les dentistes, je pense que voilà il faut un investissement pas de toutes, un investissement de certaines pour que... Pour que les choses avancent » (entretien 8, DESF, l. 142-152)

14.5. Le renforcement des compétences

Six personnes interviewées sur quinze pensent que le doctorat permet de renforcer leurs compétences professionnelles de SFE que ce soit en termes d'enseignement en lien notamment avec leur sujet de thèse, la discipline de leur thèse ou bien encore en initiation à la recherche ou que ce soit en termes de recherche en maïeutique ou dans des disciplines au carrefour avec leur exercice professionnel.

« Je le vois plutôt comme bénéfique pour mes étudiants et pour le suivi que je peux en faire parce que voilà on apprend des choses, la méthodologie de la recherche, une ouverture d'esprit et des compétences que l'on développe et je le vois plus comme une amélioration que je peux fournir et du suivi que je peux faire de mes étudiants » (entretien 11, SFE, l. 41-45)

Certaines personnes interviewées pensent que le doctorat permet de renforcer leurs compétences en recherche pour mieux accompagner les étudiants sages-femmes dans l'élaboration de leur mémoire de fin d'études. Selon elles, ces compétences des SFE actuellement sont insuffisantes.

« J'étais un peu perdue sur certains thèmes c'est toujours ça je pense que c'est un peu pareil chez vous quand l'étudiant arrive à écrire à peu près, arrive à mener sa barque tout va bien mais c'est quand on rencontre avec des étudiants des soucis d'écriture, des soucis d'interprétation, des soucis de réflexion ou pour la discussion par exemple et tout ça c'est pas simple donc je me suis dit d'avoir passé un peu plus de temps à faire un travail de ce type pendant un engagement un peu plus long peut-être ça permettrait de trouver des trucs et astuces pour les aider dans leurs difficultés et puis chez nous je ne sais pas chez vous mais chez nous il y a vraiment un certain nombre d'étudiants qui rencontrent des difficultés dans ce mémoire et qui laissent trainer de plus en plus après l'obtention de leur possibilité de travailler » (entretien 3, SFE, l. 105-114)

Dans la proposition de loi de 2021 (Assemblée Nationale), il est envisagé une sixième année d'études pour la maïeutique avec la rédaction d'une thèse d'exercice. Ainsi, une sage-femme

interviewée évoque un intérêt à renforcer ses compétences en recherche pour accompagner des étudiants en thèse d'exercice à l'avenir :

« *Je voyais plus euh des directions de thèses par la suite avec une HDR* » (entretien 1, SFE, l. 112)

Le doctorat est perçu notamment comme permettant un apprentissage de la recherche mais aussi de sa valorisation, en passant par la transmission de ces connaissances aux étudiants qu'elles accompagnent.

« *C'est venu dans l'idée que l'on publiait peu en tant que sages-femmes et donc finalement faire un doctorat incite finalement un peu à faire des publications et à connaître un peu les rouages pour pouvoir le faire, donc l'objectif pour moi du doctorat c'était là aussi un peu comme le master, de pouvoir réimpulser ensuite ces connaissances liées à ce parcours auprès des étudiants* » (entretien 12, SFE, l. 11-15)

Le doctorat apporte un savoir expérientiel.

« *Pour le moment en tout cas euh déjà de pouvoir faire soi-même de la recherche pour bien dire de quoi on parle, avoir quelque chose de réel et de vécu qui crée l'authenticité je pense auprès des étudiants, donc ça c'était une première volonté* » (entretien 12, SFE, l. 96-98)

14.6. Les prescriptions explicites et implicites

Toutes les SFE et DESF enquêtées déclarent qu'elles se sont engagées en doctorat sous l'influence de prescriptions plus ou moins explicites.

En effet, certaines ont été vivement encouragées à faire un doctorat par leur institution, notamment dans le contexte actuel d'intégration progressive des écoles de sages-femmes à l'université.

« *Il y avait aussi le soutien de l'institution entre guillemets puisque bon la volonté d'intégrer une faculté de santé est assez importante dans notre fac et donc bah pour pouvoir être un département à part entière il faut aussi avoir une personne qui soit titulaire d'un doctorat* » (entretien 12, SFE, l. 101-104)

« *Je suis venue à l'école de sages-femmes et il y a avait à ce moment-là un projet d'universitarisation de l'école de sages-femmes [...] Donc comme il y avait ce projet à l'école elle souhaitait plutôt recruter des doctorants, des docteurs ou des sages-femmes qui avaient ce projet de docteur donc je leur ai dit bah de toute façon ça tombe bien moi ça a toujours été mon projet* » (entretien 13, SFE, l. 15-16 et 19-22)

« *Je savais que le poste pour lequel voilà j'étais reçu était donc dans un institut universitaire et que l'objectif et bien c'était d'être enseignant et chercheur donc j'ai fait le master et j'ai enchainé dans la foulée avec le doctorat parce que c'est quelque chose de toute façon qui était déjà très bien établi en perspective* » (entretien 14, SFE, l. 13-16)

« *J'ai contacté une directrice d'école de sages-femmes qui était celle où j'avais fait mes études à X. et qui se trouvait également la plus proche de là où je résidais à ce moment-là et en fait qui m'a dit j'avais déjà un master que j'avais passé juste après les études de sages-femmes et elle m'a dit bah ça serait bien de t'engager dans un parcours de thèse parce que à X. elles étaient dans cet optique-là il n'y avait pas une obligation de thèse mais c'était conseillé d'être au moins dans la démarche* » (entretien 6, SFE, l. 23-29)

Dans les écoles de sages-femmes déjà intégrées à l'université, la pression pour avoir un doctorat est d'autant plus importante que, d'une part, le statut est précaire en dehors de celui de maître de conférences et de contractuel à durée indéterminée en loi Libertés et responsabilités des universités (LRU), et d'autre part, que les postes de maîtres de conférences vont se créer progressivement et seront très certainement rares.

« J'ai fait trois ans d'ATE [...] Trois ans voilà des contrats de trois ans renouvelables une fois [...] Vous connaissez le problème le souci d'être enfin il n'y a pas de poste maître de conf donc c'est très compliqué et pour pouvoir candidater sur un poste de maître de conf il faut avoir une thèse et des publications et pour l'instant j'ai pas fini ma thèse donc et en plus c'est très compliqué d'avoir un poste de maître de conf » (entretien 7, SFE, l. 91 et 109 et 98-101)

Une directrice interviewée exerce dans une école qui est déjà universitarisée. Elle explique qu'en attendant que des postes de maîtres de conférences soient créés, elle a négocié pour que les enseignantes soient employées en Contrat à durée indéterminée (CDI). Cependant, elle critique le statut des personnes en CDI car elle évoque le manque de progression salariale prévue au fil de l'ancienneté.

« La loi LRU, c'est un poison, c'est qu'elle ou double et de la même façon si vous avez un directeur d'équipe qui ne s'occupe pas de faire avancer ses enseignants tous les trois ans, parce que ce sont des CDI c'est des contractuels donc il faut négocier l'augmentation de salaire tous les trois ans, ils n'ont pas de statut dans la fac » (entretien 15, DESF, l. 1061-1064)

Cependant, certaines SFE relèvent un paradoxe lorsque nous leur demandons si leur milieu professionnel les a encouragées à faire un doctorat :

« Ma directrice qui forcément nous pousse mais après j'ai envie de dire c'est un peu ambivalent parce que on nous demande d'avoir un doctorat voilà pour l'avenir pour l'intégration à l'université mais d'un autre côté et on nous donne pas les moyens de le faire et ça c'est un petit peu à nous de nous dépatouiller et il faut quand même assurer derrière le travail voilà j'ai pas été déchargée de missions particulières j'ai gardé les mêmes missions sauf que je les fais sur deux jours » (entretien 11, SFE, l. 152-157)

L'interviewée n°13 explique, alors que lors de son entretien d'embauche la directrice lui avait fait comprendre qu'elle souhaitait plutôt recruter des docteurs ou bien des sages-femmes volontaires pour s'engager en doctorat, qu'elle n'a pas pu obtenir une prise en charge de son travail de recherche sur son temps de travail, car :

« En fait la directrice de l'école ne part pas du principe que c'est une adaptation au poste parce que je peux intégrer l'université sans avoir de doctorat » (entretien 13, SFE, l. 159-161)

Parfois, une pression à s'engager en doctorat est perçue. Une doctorante interviewée s'est vue menacer de perdre son emploi.

« Les derniers recrutements, il y avait au moins huit masters à chaque fois qui postulaient pour un poste et le dernier recrutement, on a recruté déjà une sage-femme avec une thèse donc on voit vraiment l'évolution il y avait dix-neuf demandes dont douze masters et une

thèse donc le recrutement s'est vraiment fait, euh maintenant dans la fiche de poste on n'a plus peur de marquer doctorat pour de l'enseignement [...] On n'a jamais mis le couteau sous la gorge en nous disant il faut que tu fasses un doctorat si tu veux rester enseignante mais c'est quand même assez officieux qu'on nous mette une pression [...] Cette demande moi j'ai senti quand même une pression à faire ce doctorat et aujourd'hui on me met la pression voire même on s'en sert de menace en disant bah voilà il y a tant d'écoles sur le territoire X., il faudra peut-être supprimer une école et si on n'a pas assez de gens formés ou si vous ne faites pas assez de projets à l'école, on risque de fermer » (entretien 2, SFE, l. 112-116 et 121-123 et 230-234)

D'autres n'ont reçu aucun encouragement ouvertement et franchement, mais perçoivent la nécessité d'accompagner un changement en cours en lien avec l'universitarisation de la formation en maïeutique.

« Secondairement, j'ai compris qu'il y avait un enjeu aussi car on va passer à la fac, on va être un département de la fac de médecine » (entretien 1, SFE, l. 68-69)

Cette même interviewée évoque les perceptions similaires de ses collègues SFE :

« Ils savent que c'est une démarche logique, euh ils sont beaucoup plus jeunes que moi, euh ils sont en train de mesurer mais ils ont mesuré... Ils ont mesuré ce qu'ils allaient devoir avoir à faire [...] Ils savent aussi que c'est logique mais je pense qu'il y a un palier différent par rapport aux anciennes sages-femmes que c'est que on pensait que c'était inaccessible, que eux, ils le voient autrement car eux c'est les enseignants et ils savent déjà que c'est logique, on a bien compris que au rendez-vous pour l'universitarisation que c'était logique » (entretien 1, SFE, l. 422-424 et 428-431)

Les doctorantes interviewées pensent que leur doctorat apportera une légitimité à enseigner à l'université.

« Il me semblait logique si on voulait porter un projet d'intégration universitaire dans notre formation que nous en tant que sages-femmes enseignantes on légitime notre poste et que on s'engage dans une voie universitaire » (entretien 10, DESF, l. 194-197)

Qui plus est, certaines imaginent qu'à l'avenir, le doctorat sera exigé pour occuper des fonctions de SFE.

« Forcément il y a une logique par rapport peut-être au futur parce qu'il me reste un peu plus de vingt ans à travailler et donc effectivement maintenant ça ne fait pas partie des exigences pour être enseignante mais à un moment donné ça le sera certainement » (entretien 11, SFE, l. 36-39)

La synthèse et l'analyse des sources motivationnelles de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes

Grâce à l'analyse transversale des entretiens, nous mettons en exergue plusieurs sources motivationnelles à l'origine de l'engagement en doctorat des SFE en France.

Les sources motivationnelles évoquées par la population interrogée font écho avec les sources motivationnelles d'engagement en formation retrouvées dans la littérature scientifique.

Il ressort de l'analyse que les SFE doctorantes ont un rapport au savoir particulier : elles apprécient l'apprentissage de la recherche et les échanges avec les différents professionnels du milieu académique. Cela représente pour elles un enrichissement intellectuel.

Par ailleurs, les SFE perçoivent un enjeu implicite de légitimation de leur statut d'enseignante universitaire aux yeux non seulement des étudiants qui préparent un master mais aussi aux yeux des autres enseignants universitaires qui ont une formation par la recherche avec un doctorat. L'universitarisation de la formation de sage-femme influence également la formation des SFE car désormais elles doivent pouvoir dispenser un enseignement d'un haut niveau scientifique mais doivent aussi accompagner les étudiants dans leur travail d'initiation à la recherche avec la rédaction de leur mémoire de fin d'études (qui est d'ailleurs appelé à devenir une thèse d'exercice prochainement).

Les SFE sont ainsi en quête d'un renforcement de leurs compétences en recherche. Or, l'acquisition de compétences passe par l'action (Wittorski, 1998). Ainsi, pour acquérir des compétences de recherche, il semble nécessaire de pratiquer la recherche tel que c'est possible en cours de doctorat avec le travail de thèse.

Il semble bien qu'ainsi émanent de ce phénomène émergent de formation par le doctorat d'une partie du corps professionnel des SFE, une nouvelle professionnalité et même un remaniement de l'identité professionnelle des SFE qui, certaines, aspirent à devenir enseignants-chercheurs en sciences maïeutiques. Cela renvoie à ce que Bourdoncle (2007) évoque dans le contexte d'universitarisation des formations professionnalisantes.

Les interviewées ont une vision positive des rencontres et des sollicitations qu'elles ont dans le cadre de leurs études universitaires et de leur activité professionnelle. Elles saisissent les occasions qui se présentent et considèrent chaque épreuve comme une opportunité plutôt qu'une contrainte.

Enfin, les personnes interviewées ont mis en exergue des enjeux de *care* tant au niveau personnel, que pour la profession de sage-femme, de SFE mais aussi pour les sciences

maïeutiques. Nous faisons le choix de présenter ces résultats dans un chapitre à part entière, le chapitre 18.

En outre, la méthodologie longitudinale utilisée dans cette thèse permet de mettre en exergue un rapport au savoir en construction tout au long du doctorat ainsi qu'une évolution des sources motivationnelles qui stimulent le maintien de l'engagement en formation. Cela est mis en lumière également dans la littérature par Kaddouri (2011).

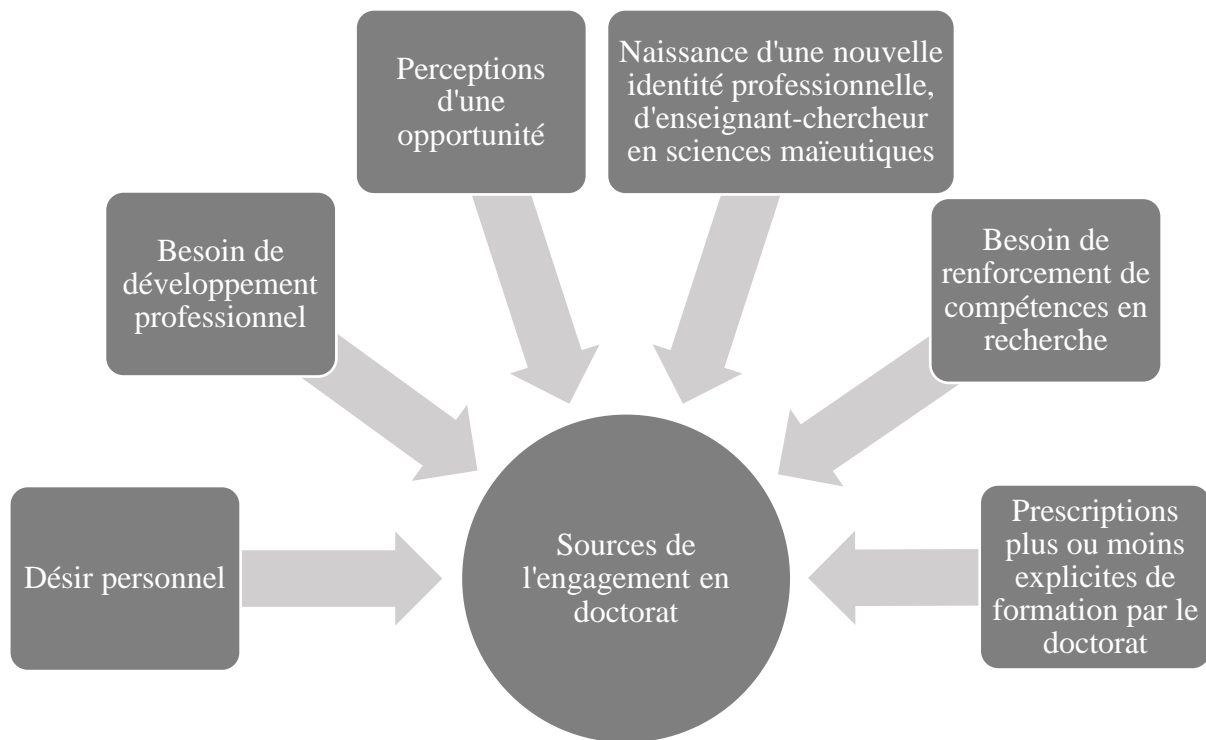


Figure 17 : Sources motivationnelles de l'engagement en doctorat des SFE

Tout comme les sources motivationnelles pour s'engager en doctorat diffèrent d'une personne à l'autre et sont multiples, l'engagement lui-même se manifeste de diverses façons. De manière objective, il est comportemental et se traduit en actes au travers, par exemple, des choix effectués, des formations réalisées ou bien encore de la rédaction de la thèse. C'est ce que nous allons présenter dans le chapitre 15. Puis, dans le chapitre suivant, nous montrerons que l'engagement a également des indicateurs d'ordre cognitif. Il se manifeste alors par l'organisation personnelle de ses années d'études et de l'analyse critique de celles-ci. Enfin, dans le chapitre 17, nous expliquerons que l'engagement en formation possède aussi des indicateurs émotionnels ou bien affectifs. En effet, l'engagement d'une personne en formation se constate avec les ressentis associés et les émotions liées.

De plus, l'engagement en doctorat est plus ou moins important et/ou facilité en fonction de différents facteurs ayant une influence. C'est pourquoi nous faisons le choix de présenter les indicateurs de l'engagement en même temps que les facteurs influençant l'engagement en doctorat dans les chapitres suivants.

Chapitre 15. Les indicateurs et les facteurs influençant l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes au niveau comportemental

L'engagement comportemental comprend divers actes effectués reconnaissables objectivement. Nous présentons dans ce chapitre les différents comportements des SFE renseignant leur engagement dans leurs études doctorales. Nous montrons également les facteurs qui peuvent avoir une influence sur cet engagement.

15.1. Les choix effectués

En tout premier lieu, il convient de mettre en exergue à nouveau que l'engagement dans le sens « amorçage » en doctorat n'a pas été imposé puisqu'au moment de l'enquête, en France, les SFE doivent détenir un diplôme de master et non de docteur. Il s'agit donc bien d'un choix personnel. Néanmoins, une SFE interviewée dans une école intégrée à l'université n'a pas, au moment de l'enquête, d'autres choix que de faire un doctorat dans l'espoir d'obtenir un poste de maître de conférences car pour l'instant elle ne peut prétendre qu'à un emploi précaire d'attaché temporaire d'enseignement. D'ailleurs, d'autres interviewées exerçant dans des écoles intégrées ou prochainement intégrées à l'université expriment des craintes concernant leur statut à l'avenir car le statut d'enseignant en maïeutique à l'université n'existe pas encore. Ces constats sont importants à identifier car selon le libre choix ou non de s'engager en formation, l'engagement en formation est différent (Kaddouri, 2011).

Dans cette recherche, nous avons cherché à relever comment se sont effectués les choix concernant la discipline, le sujet et le directeur de thèse. Effectivement, lorsque le travail dans lequel s'inscrit un individu a été choisi par lui-même, il a une motivation personnelle importante. L'individu choisit plutôt un travail qui lui plaît mais aussi dans lequel il croit dans ses capacités à le réaliser. Cela renvoie au concept d'auto-efficacité de Bandura (2003). Or, ces choix ne sont pas toujours spontanés. Ils sont parfois orientés par les possibilités.

Parmi les personnes interviewées, toutes ont fait un choix personnel pour s'engager en thèse même si certaines ont fait ce choix de façon orientée dans le contexte actuel d'universitarisation de la formation de sage-femme.

« Je vous ai dit dès le départ, c'est quand même une démarche personnelle » (entretien 9, temps 2, l. 158-159)

Concernant le doctorat, existent trois choix principaux : celui de la discipline de l'unité de recherche, du sujet de thèse et du ou des directeur(s) de thèse.

Dans cette thèse, nous mettons en exergue que les choix de la discipline du doctorat et du sujet de thèse sont très souvent en lien avec les sources motivationnelles, les motivations d'apprentissage.

- Choix de la discipline

Pour beaucoup d'interviewées, la discipline du doctorat se trouve dans la continuité de celle de leur master. D'ailleurs, parfois, ce sont les équipes de laboratoire de recherche qui invitent les interviewées à poursuivre une recherche de doctorat dans leur laboratoire.

« L'idée a émergé quand j'étais en master et surtout à la fin de mon master en fait parce que effectivement j'ai fait un master santé publique périnatal avec une option recherche et le laboratoire INSERM qui m'a accueillie dans le cadre de mon stage m'a proposé de rester et m'a dit pourquoi tu ne resterais pas avec nous donc d'abord oui je trouvais ça intéressant de rester avec eux [...] Je m'étais dit je vais continuer à travailler faire de la recherche pourquoi pas publier des articles avec eux » (entretien 10, DESF, l. 16-20 et 22-23)

Au contraire, parfois, les doctorantes interviewées expliquent qu'elles ont choisi une discipline différente pour leurs études doctorales car elles savaient de par leur vécu de master que la discipline de leur master ne leur conviendrait pas pour poursuivre en doctorat.

« Je ne voulais pas, c'était euh je ne voulais pas être dans de la bioéthique, je ne voulais pas être dans de l'éthique médicale et ça a été pour moi une découverte durant le DESS de voir les différents types d'éthique en fait, la façon dont on réfléchit l'éthique et c'est pour ça que je n'ai pas voulu aller à Lille ni à Necker parce que j'ai trouvé que c'était vraiment trop bioéthique et éthique médicale et moi, je voulais dans l'éthique des pratiques » (tome 2, p. 122, l. 147-151)

Parfois, pour pouvoir s'inscrire en thèse, voire pour obtenir un financement de leur doctorat, les doctorantes interviewées ont vu leur choix davantage contraint.

« J'avais le projet de poursuivre sur un doctorat sauf que ça ne s'est pas fait, enfin vous le savez c'est très compliqué bah nous en tout cas à X c'est compliqué et c'était encore plus compliqué à cette époque-là d'avoir accès au doctorat en tant que sage-femme nous n'étions pas du tout prioritaires, en gros dans les labos euh moi on m'avait fait comprendre que c'étaient les internes de santé publique qui étaient prioritaires sur les thèses de sciences à X. et que en gros ce n'était pas pour moi donc j'avais gardé ça en tête mais je n'avais pas eu la possibilité [...] J'ai cherché où je pouvais faire ma thèse sachant qu'il y avait une école doctorale de santé publique à X. et que éventuellement je me suis dit que c'était possible de le faire à distance, j'ai candidaté sur un sujet de thèse qui touchait à la gynéco [...] en me disant que ça ne marcherait pas globalement que ça serait refusé [...] mais allez qui ne tente rien n'a rien et en fait le lendemain la personne m'a rappelée et elle m'a dit qu'elle était intéressée et donc du coup ça a démarré comme ça le projet de thèse » (entretien 7, SFE, l. 19-25 et 35-37 et 37-41)

L'interviewée n°11 s'est inscrite en thèse dans une discipline donnée parce que c'est dans cette discipline qu'elle a pu bénéficier d'un financement pour ses études doctorales.

L'interviewée n°1 a réalisé plusieurs années de propédeutique dans une discipline en sciences humaines et sociales et va très certainement finalement s'inscrire en sciences, technologie et

santé. Elle souhaite conserver la thématique de thèse initiale mais envisage de la traiter sous le prisme d'une autre discipline. Ce changement de discipline est en lien avec ses possibilités d'être accompagnée en thèse.

« Ça ne sera peut-être pas une thèse en éthique [...] Je me suis acoquinée avec les bonnes personnes, parce que D. me montre et ça, je lui en suis reconnaissante, que tout est possible [...] Peut-être pas faire de l'éthique, mais j'aurai tout l'appui méthodologique, tout le soutien que je n'ai pas eu en fait là-bas, par l'espace éthique » (entretien 1, temps 2, l. 86 et 126-127 et 130-131)

Par ailleurs, certaines doctorantes ont choisi une discipline non médicale, une discipline en sciences humaines et sociales. Elles saisissent parfois l'occasion du doctorat pour approfondir une discipline qu'elles souhaitent étayer autant personnellement que professionnellement.

« En fait, c'est surtout ces enseignements de sciences humaines qui m'ont passionnée et ce dont moi je n'avais pas du tout bénéficié lorsque j'étais étudiante et euh je me suis dit si je dois travailler sur des sciences humaines je me sens capable de m'investir » (entretien 8, DESF, l. 32-35)

La discipline du doctorat fait parfois complètement écho avec la trajectoire professionnelle de la doctorante.

« J'ai été amenée moi-même à mener des missions, des études socio-anthropologiques sur différents terrains mais aussi des études en santé publique sur différents terrains pour donner des recommandations, pour des ouvertures de projets ou pour des réorientations de projets et en fait c'est cette expérience de recherche que j'ai fait plus de façon expérientielle on va dire, à un moment donné pour avoir beaucoup travaillé à l'international, en France on a quand même beaucoup cette attente d'avoir des diplômes qui valident des compétences et donc je suis repartie sur un parcours un master 2 [...] de socio-anthropologie [...] et puis je suis rentrée fin 2018 en parcours doctoral » (tome 2, pp. 153-154, l. 30-36 et 38 et 39)

Certaines interviewées sont à la recherche d'interdisciplinarité pour prendre du recul sur des pratiques professionnelles et les analyser avec d'autres regards.

« Cet engagement, il permet de poursuivre la réflexion par rapport au sujet mais aussi par rapport à sa réflexion personnelle, c'est pas un sujet au hasard, c'est pas des sujets au hasard c'est aussi l'éthique c'était aussi un exutoire de 17 ans de salle ouais, 17 ans de salle, il y a 25 ans c'était pas la salle de maintenant avec les soins palliatifs pédiatriques, les fœticides etc.[...] Et donc l'éthique c'était aussi oui un moyen d'exprimer tout de qui n'avait pas été, qui avait mal stocké (rires) de la carrière de salle quoi » (entretien 1, SFE, l. 186-189 et 191-192)

Pour l'ensemble des personnes interviewées, la discipline choisie pour le doctorat se trouve au carrefour des sciences maïeutiques. Les SFE et directrices interviewées établissent un lien entre la discipline choisie pour leur doctorat et les sciences maïeutiques.

« C'est vrai que santé publique, c'est quelque chose où l'on peut mettre énormément de sujets qui ont trait à la profession de sage-femme car on est souvent dans le préventif » (entretien 6, SFE, l. 383-385)

Les doctorantes interviewées expliquent qu'à ce jour, il n'existe pas de laboratoire de recherche en sciences maïeutiques, et qu'elles ont cherché à s'inscrire dans un doctorat dans une discipline en lien avec la maïeutique.

« Parce que il n'y a pas de discipline de périnatalité telle quelle et finalement c'est une discipline dans laquelle on peut mettre beaucoup de choses et qui assez large et qui est aux frontières de beaucoup d'autres disciplines et dans notre UMR, on a une UMR qui allie l'anthropologie, l'éthique, le droit, la santé en général et on arrive à trouver comme ça des professionnels de plusieurs disciplines et à prendre le sujet selon divers regards » (entretien 15, DESF, l. 397-401)

Quand bien même la discipline du doctorat semble éloignée des sciences maïeutiques, la sage-femme doctorante opte pour un sujet de thèse qui permet de relier les deux disciplines. Se constate alors l'origine des sciences maïeutiques : elles sont pluridisciplinaires, tout comme le sont les sciences de l'éducation et de la formation, ce que nous avons mis en exergue dans la première partie de la thèse. C'est pourquoi bien que parfois nous lisons et évoquons le terme de « maïeutique », nous préférons nous positionner dans cette thèse en utilisant plutôt « les sciences maïeutiques » pour qualifier la science des sages-femmes, en lien avec la périnatalité et la santé génésique des femmes.

« Ça m'offrait aussi l'opportunité aussi de travailler avec d'autres professionnels qui ne sont pas forcément de la santé parce que je suis rattachée à la faculté de géographie de X. donc c'est vraiment une recherche interdisciplinaire avec des géographes, des épidémiologistes et c'est moi qui amène le côté santé [...] Je fais une thèse c'est l'école doctorale euh des sciences de la terre et de l'environnement donc je suis en faculté de géographie et aménagement du territoire et en fait ça sera une thèse en géographie avec une orientation santé » (tome 2, pp. 384, 391, l. 32-35 et 257-259)

D'ailleurs, une interviewée met en exergue la plus-value de faire son doctorat en sciences politiques. Elle espère que sa recherche puisse contribuer à faire évoluer les politiques concernant les sages-femmes.

Une doctorante interviewée a choisi de réaliser ses études doctorales à l'étranger et de faire un doctorat professionnel, ce qui n'existe pas en France. Elle explique son choix.

« J'ai cherché un peu partout en France des labos de recherche parce que je me suis dit après tout j'ai été jusqu'à Paris euh je vais alors voir ce qui se passe ailleurs, je ne vais pas me cantonner à X. et Y., j'habite à Z. moi donc X. et Y. c'est les facs les plus proches et après j'ai envoyé un message à ma directrice de Master de X. à l'étranger en lui disant je cherche un doctorat et enfin c'est elle qui m'a dit qu'ils avaient un doctorat qui s'appelle un doctorat professionnel, ça n'existe pas en France, eux ils ont deux voies en doctorat possibles [...] En fait ils ont le PhD traditionnel et le doctorat professionnel et en fait le PhD c'est de la recherche pure dans le labo de recherche etc. comme on l'entend nous et en fait le doctorat professionnel c'est pour ceux qui travaillent depuis des années qui reviennent dans le cursus de la recherche et qui veulent évoluer potentiellement dans leur discipline donc qui veulent revenir à la pratique, pas forcément pour ceux qui font que de la recherche, c'est pas forcément pour accéder à des postes académiques ou de la recherche, c'est pour revenir sur le terrain

Intervieweur : Mais ils peuvent tout de même postuler sur des postes académiques ?

Oui, c'est ça et d'ailleurs ma directrice de thèse, elle a un doctorat professionnel » (entretien 6, SFE, l. 261-266 et 268-276)

Pour certaines, la discipline choisie pour le doctorat permet de venir enrichir le savoir de l'équipe pédagogique dans laquelle elles exercent.

« C'est une matière qui m'intéresse parce que j'en utilise des choses pour peut-être moi travailler un peu mieux à l'école et pour que les étudiants puissent être armés un peu différemment » (entretien 3, SFE, l. 298-300)

Au contraire, deux doctorantes interviewées, parmi les plus jeunes, expliquent que le choix de la discipline s'est fait aussi pour d'éventuelles perspectives professionnelles dans d'autres champs disciplinaires que la maïeutique.

« Je ne sais pas de quoi la vie est faite donc je continue parce que ça me plaît voilà et puis je me dis que la thèse que j'ai faite ce n'est pas une thèse spécifique maïeutique, c'est une thèse épidémiologie santé publique et versant un peu biostat donc si un jour et bah c'est plus pour moi bah ça sera autre chose » (entretien 7, SFE, l. 111-115)

Après analyse des entretiens, nous nous sommes aperçue que la discipline retenue pour la thèse s'est effectuée bien souvent de façon logique et secondaire au sujet de thèse.

- Choix du sujet

Nous nous sommes intéressée aux sujets de thèse des personnes interviewées. Volontairement, afin de respecter l'anonymat des personnes ayant accepté de participer à cette recherche, nous citons l'ensemble des sujets de thèse sans les attribuer à chacune d'entre elles :

- Évaluation des pratiques de prise en charge initiale et leur potentiel rôle sur l'aggravation de l'hémorragie du post-partum en hémorragie du post-partum sévère ;
- Analyse de dossiers d'obstétrique de la fin du XIX^{ème} siècle ;
- Cancer du sein ;
- Surveillance de la grossesse normale en France-Eléments d'histoire et de philosophie ;
- La grossesse et ses risques. Une sociologie de la transformation des pratiques en maïeutique en France ;
- La douleur périnéale ;
- Prévention en période périnatale-facteurs associés et conséquences pour la santé mentale maternelle ;
- Programme d'accompagnement des sages-femmes à la promotion, au conseil et au suivi de l'activité physique et sportive à des fins de santé durant la grossesse ;
- L'accompagnement des étudiants en santé en milieu authentique clinique ;
- Analyse critique des modèles eurocentrés des systèmes de santé génésique et des modèles de santé génésique et des modèles de recherche en socio-anthropologie ;

- Impact de la révision des lois de bioéthiques sur les pratiques de l'assistance médicale à la procréation - Analyses auprès des parties prenantes ;
- Expérimentation d'un modèle de programme d'éducation pour promouvoir l'allaitement maternel ;
- Prise en charge tabacologique de la femme enceinte ;
- Le rôle des aménités environnementales dans les inégalités sociales de santé des femmes enceintes.

Le choix du sujet de thèse est important car il est garant de la persistance de l'engagement.

« Trouver le sujet qui puisse être porteur, qui puisse donner de la motivation » (entretien 1, SFE, l. 39-40)

Le sujet de thèse est, pour cette interviewée, le « premier facteur d'engagement » dans les études doctorales.

D'ailleurs, il vaut mieux prendre le temps de choisir le sujet de thèse, de l'affiner pour limiter les errances et réduire le temps des études doctorales.

« Il y a une secrétaire que l'on appelle la secrétaire perpétuelle à l'espace éthique, c'est un médecin réanimateur et en fait elle dit si tu peux mûrir ton sujet, trouver ta problématique sans encore être inscrite euh ça te permet de réfléchir et de gagner une inscription » (entretien 1, SFE, en propédeutique, l. 56-59)

De plus, il ressort des entretiens l'importance que le sujet de thèse soit validé par d'autres. Cela signifie que le doctorant a besoin de savoir que le sujet a raison d'être selon autrui. Cela motive le doctorant dans son travail de recherche.

« La difficulté c'est de savoir si on est dans le vrai, c'est à dire qu'à un moment j'aurais eu besoin que l'on me dise que le sujet il est bon, je le sais qu'il est bon, je sais que j'ai le sujet, mais j'aurais voulu que les choses elles soient beaucoup plus posées et que l'on me dise c'est bon on y va. Parce que si je... Si on est hésitant c'est comme un étudiant, j'ai remarqué ça, si on ne lui valide pas son sujet il ne bosse pas, une fois qu'on lui valide son sujet ah bah là il bosse, ce qui est normal » (entretien 1, SFE, l. 340-345)

Pour mener à bien le travail de thèse, l'interviewée n°12 a réalisé une formation en lien avec son sujet de thèse avant de s'inscrire en doctorat.

« Avec l'expérience que j'avais eu auparavant en consultation PASS avec les femmes en situation de précarité, j'avais beaucoup apprécié la tabaco donc c'est le domaine que j'envisageais de faire et pour ça je me suis inscrite à un DIU de tabaco parce que je ne voyais pas trop la légitimité de traiter de ce sujet-là n'étant pas tabacologue » (tome 2, p. 410, l. 19-23)

Quelques doctorantes interviewées apprécient d'avoir pu choisir seule leur sujet de thèse.

« J'ai eu une liberté totale du choix de mon sujet et de la manière dont je le traite » (entretien 6, SFE, l. 240-241)

Toutes les interviewées n'étaient pas à l'origine du sujet de la thèse. En effet, d'après une étude nationale, selon les disciplines, la genèse du sujet de thèse provient plus ou moins du doctorant (Réseau national de collèges doctoraux, s. d.).

Le sujet de thèse est souvent en lien avec le *care*, parfois vis-à-vis des femmes pour le maintien de leur santé et parfois vis-à-vis des étudiants. La population enquêtée reste avant tout des soignantes et enseignantes qui ont le souci des autres, des femmes et des étudiants qu'elles accompagnent. Elles exercent un métier qui fait partie des métiers du lien, en interaction avec autrui.

Nous relevons à différents moments de chaque entretien cet enjeu du *care*. Le *care* renvoie au souci des autres mais pas seulement. Il renvoie également à la sensibilité, aux responsabilités et à l'éthique.

« Si je reprends l'utilité du travail de recherche qui est fait sur la santé des femmes et des enfants, j'ai pas la prétention de dire que je vais modifier leur prise en charge mais au moins que ça aura un petit impact sur le système de santé ou l'approche que l'on peut avoir et en l'occurrence de l'approche que mes collègues ont sur la prépa et la santé mentale, ça serait bien, donc ça c'est quelque chose qui favorise mon engagement » (entretien 10, DESF, l. 684-688)

« Moi ce que j'essaie de faire c'est de montrer que en fait au départ [...] On était dans un dépistage pour les grossesses à risque et avec cette bascule, on est devenu dans un dépistage pour toutes les grossesses comme si elles étaient toutes à risque et donc c'est ce que j'essaie de décortiquer un petit peu et finalement c'est ça la problématique de la surmédicalisation je ne crois pas qu'il y a trop d'exams, je ne crois pas que le système en fasse de trop, je pense que on valorise trop et on utilise trop le système [...] En fait au départ c'est un des motifs qui m'a fait écrire, qui m'a lancée sur la thèse, ce sujet-là j'avais envie d'explorer ça » (tome 2, pp. 128, 138, l. 325 et 326-331 et 650-651)

Quelques doctorantes interviewées ont choisi un sujet de thèse dans le *care* de la profession de sage-femme, dans un souci de reconnaissance politique de l'ensemble des facettes de la profession de sage-femme.

« Je travaille sur la grossesse et ses risques [...] Pour moi ce qui est intéressant c'est que ce suivi prénatal au final il est identique à n'importe quel professionnel de santé que ce soit un médecin généraliste ou même un gynécologue obstétricien, bien sûr les sages-femmes font du suivi de grossesse à bas risque mais elles sont là pour diagnostiquer si il y a une pathologie et après si nécessaire passer la main mais justement comme il n'y a pas de différence, c'est un enjeu politique fort dans la reconnaissance du caractère médical de la profession » (tome 2, pp. 490-491, l. 266-267 et 287-292)

Parfois, le sujet a été proposé par un laboratoire de recherche. Cependant, le sujet plaît tout de même à la personne qui s'engage dans cette recherche.

« J'ai candidaté sur un sujet de thèse qui touchait à la gynéco [...] Je me suis dit c'est plus facile si je prends un sujet qui a déjà été proposé, un sujet que j'aime bien mais qui a été proposé par quelqu'un parce que il n'y a pas du coup le truc de devoir monter le projet, qu'il soit accepté par l'école doctorale etc. puisque là c'est déjà fait etc. donc je m'étais dit si tu

trouves un sujet qui te plaît dans ce qui est proposé sur les listes des écoles doctorales bah éventuellement ça sera peut-être plus simple donc déjà commence par regarder par-là et parce que je n'avais pas en tête un sujet particulier [...] J'ai trouvé un sujet [...] donc je me suis dit tiens banco et en plus tu fais le DU de gynéco donc vraiment c'était à peu près à ce moment-là où je terminais le DU de gynéco donc c'était le truc qui m'intéressait quoi je me suis dit donc voilà c'est la bonne occasion, tente, envoie, j'ai vu la fiche de sujet et j'ai envoyé un mail » (entretien 7, SFE, l. 37 et 211-217 et 220 et 220-224)

Non seulement le sujet peut être proposé par un laboratoire, mais il peut aussi déboucher sur un financement, ce qui rassure alors la future doctorante qui espère que le doctorat soit compatible avec les trajectoires de vie professionnelle et personnelle.

« Je me suis dit non tu ne peux pas refuser, en plus c'est un sujet qui m'intéressait [...] C'est l'opportunité c'est, on a créé vraiment le sujet avec ma directrice de thèse suite à mon stage du master » (entretien 11, SFE, l. 28-29 et 261-262)

Pour pouvoir s'inscrire en thèse, il faut également trouver un directeur de thèse qui accepte lui aussi de s'engager pour accompagner le doctorant dans le travail de recherche.

- Choix du ou des directeur(s) de thèse

Six personnes interviewées sur quinze n'ont pas choisi leur directeur de thèse.

« Bah M. X. prend toutes les thèses » (entretien 1, SFE, l. 453)

« Ils nous en affectent un par rapport au thème et un par rapport à la méthodo » (entretien 6, SFE, l. 431-432)

Tout au contraire, certaines doctorantes interviewées ont choisi leur directeur de thèse car elles le connaissaient et connaissaient notamment ses travaux de recherche. C'est alors un élément rassurant qui renforce ainsi l'engagement en doctorat.

« Comme je fais partie de l'espace de réflexion et d'éthique local et que je connais très très bien le directeur de l'espace éthique qui est M. X., je me suis adressée directement à lui pour savoir si il accepterait de me diriger dans cette thèse et il a accepté tout de suite euh et le partenariat du coup était très très facile et donc ça m'a encore plus motivée » (tome 2, p. 277, DESF, l. 51-55)

« Bah en fait on travaille ensemble depuis des années, on se connaît depuis longtemps, on travaillait ensemble quand j'étais à la maternité, on a continué à garder les liens parce que je suis quand même très intéressée par cette thématique » (entretien 10, DESF, l. 397-399)

« J'ai quand même des amis là-bas et notamment avec le laboratoire d'anthropologie qui est de X. avec qui j'ai tissé des liens d'amitié avec un des chercheurs là-bas » (tome 2, p. 524, DESF, l. 78-80)

Nous remarquons que ces trois personnes qui avaient déjà des liens avec leur directeur de thèse sont des directrices. Il semble que leur réseau professionnel soit plus étendu vers le milieu académique.

Les SFE doctorantes interviewées qui ont choisi leur directeur de thèse l'ont parfois choisi car il était déjà leur directeur de mémoire de master.

« *Mon directeur de mémoire a continué à diriger ma thèse* » (entretien 14, SFE, l. 121-122)

D'autres doctorantes interviewées ont suivi les recommandations de personnes expertes pour choisir leur directeur de thèse.

« *J'ai deux directeurs de thèse, j'ai un directeur parce qu'il fallait un qui soit absolument affilié à un labo in situ donc euh ce directeur-là m'a été recommandé, finalement nous on a un directeur technique au sein de l'école et c'est un des directeurs de thèse et c'est lui qui m'a parlé de cette personne-là donc on est allé la rencontrer tous les deux pour lui demander si elle accepterait d'être directeur de thèse et donc elle a accepté de diriger mon travail avec le directeur technique de l'école* » (entretien 12, SFE, l. 279-284)

D'autres interviewées ont choisi d'avoir deux directeurs de thèse, parfois pour avoir des regards disciplinaires complémentaires.

« *Chacun apporte un regard et moi ce que je voulais c'était réunir ces deux regards historique et éthique qui sont complémentaires* » (tome 2, p. 123, l. 166-168)

Une personne interviewée a choisi d'avoir une encadrante sage-femme docteure qualifiée au CNU en section 90 pour avoir un regard sage-femme, une compréhension des études doctorales chez les SFE et également pour contribuer à l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches de cette sage-femme docteure. Cela renvoie aux expériences vicariantes évoquées par Bandura (2003) qui renforcent le sentiment d'efficacité personnelle.

« *Je suis dirigée enfin encadrée par une sage-femme docteure et là aussi je voyais là je me disais c'est vraiment chouette dans l'idée du développement en recherche en maïeutique d'être encadrée par une sage-femme docteure parce que pour moi c'était déjà une deuxième étape, il y a avait une sage-femme qui allait se former et puis il y avait après une sage-femme qui allait elle-même former les jeunes sages-femmes, donc je m'inscrivais vraiment puisqu'elle, elle recherche à avoir son habilitation à diriger des recherches et je suis contente de pouvoir l'aider à réaliser ce projet parce que pour la recherche en maïeutique en France c'est important qu'il y ait cette transmission et je me suis dit bah voilà peut-être que tu mettras un peu ta pierre à l'édifice pour construire cette recherche en maïeutique et permettre à Y. d'avoir son HDR et plus tard peut-être son professorat et voilà c'est ce qui m'a motivée aussi, je ne l'aurais pas fait pour quelqu'un que je ne connaissais pas et même si mon directeur de thèse c'est un gynéco, officiellement c'est au quotidien avec une sage-femme qui est passée par là, qui a fait sa thèse à mi-temps en cinq ans, qui me fait profiter de son expérience, qui l'a fait à peu près dans les mêmes conditions que moi et qui me motive et c'est ces journées-là, ces entretiens-là qui me gardent motivée* » (entretien 2, SFE, l. 532-547)

L'interviewée n°5 déclare qu'elle a choisi son directeur de thèse à la suite d'une rencontre.

« *La personne qui animait la table ronde où j'ai présenté les résultats d'une recherche que j'avais menée à M., elle était responsable de la table ronde, elle animait la table ronde et puis je ne la connaissais pas du tout, on a discuté ensemble à l'issue de la table ronde, on a été manger ensemble, on a discuté et puis trois semaines après j'étais inscrite en thèse avec elle. Je lui ai parlé de mes questions et elle me dit est ce que tu voudrais faire une thèse avec moi ? J'ai dit oui* » (entretien 5, SFE, l. 411-416)

Cette SFE précise que c'était pour elle, plus facile car cela évitait de faire des recherches sur des enseignants-chercheurs potentiels et sur les démarches à suivre.

« Je me suis dit bon il y a un directeur de thèse qui me tombe dans les bras euh... Voilà, peut-être aussi parce que la vie est chargée, que j'ai quatre enfants, que j'ai un boulot à côté et que c'est aussi la facilité de se dire bah voilà je rencontre quelqu'un qui est enthousiaste à l'idée que je fasse une thèse, que je sois doctorante avec, je pourrais aller chercher plus loin mais je vais prendre ce qui me vient, c'est peut-être aussi par facilité mais voilà » (entretien 5, SFE, l. 427-432)

L'interviewée n°4 a conscience que le choix du directeur de thèse a un lien avec ce que le doctorant souhaite faire de sa recherche.

« Il y a aussi le choix du directeur, en fait quand on choisit le doctorat on ne choisit pas une formation mais l'on choisit finalement un directeur et c'est le directeur qui va tout faire, l'orientation du doctorat au final et de la thèse » (entretien 4, SFE, l. 159-161)

Tous ces choix effectués sont des signes objectifs de l'engagement de la personne en études doctorales. Ils constituent des actes concrets prouvant l'intérêt de la personne pour le doctorat. Nous remarquons que les choix sont différents d'une personne à l'autre en fonction de la trajectoire de vie personnelle (par exemple, l'interviewée n°5 qui saisit l'occasion d'une rencontre pour trouver son directeur de thèse) et de la trajectoire de vie professionnelle (ainsi, l'interviewée n°7, ayant un poste d'attaché temporaire d'enseignement dans une école de sages-femmes intégrée à l'université, qui choisit une discipline pour son doctorat lui permettant de postuler sur d'autres postes que SFE). Globalement, les personnes interviewées choisissent avant tout un sujet de thèse en lien avec la profession de sage-femme. Cependant, certaines personnes interviewées mettent en exergue, de par leur expérience de formation doctorale, l'importance de choisir également son directeur de thèse car nous le verrons dans un autre chapitre, la relation avec le directeur de thèse a une influence sur le maintien de l'engagement en doctorat.

15.2. Le travail fourni

Selon Jorro et De Ketele (2013), pour évaluer l'engagement d'une personne en formation, il convient de trouver des preuves d'actes réalisés. Ainsi, nous avons cherché à savoir si les doctorantes interviewées avaient participé à des formations doctorales, rédigé des productions scientifiques en dehors de la thèse, communiqué dans des colloques, et si elles détenaient des documents écrits attestant le travail fourni.

15.2.1. La participation à des formations dans le cadre du doctorat

Globalement, les doctorantes interviewées ont toutes participé ou vont participer à la formation obligatoire sur l'intégrité scientifique.

Concernant les autres formations, c'est très disparate. Cela signifie que d'une école doctorale à l'autre, il n'y a pas les mêmes obligations. Par exemple, l'interviewée n°15 devait uniquement faire la formation sur l'intégrité scientifique.

L'interviewée n°3 explique que son école doctorale fait preuve de tolérance auprès des doctorants qui sont salariés en parallèle.

« On a une liberté dans ce qui s'appelle sciences de l'éducation, sciences molles, on est encore un peu... J'ai l'impression que depuis les années-là que je viens de passer là c'est de plus en plus exigé donc bah j'espère que de côté-là on ne m'embêtera par trop [...] Normalement quand les personnes travaillent à temps plein, ils sont quand même un peu plus indulgents » (tome 2, pp. 94-95, l. 362-364 et 368-369)

Au contraire, l'interviewée n°10 devait faire 100 heures de formations. L'interviewée n°11 devait en faire 104. L'interviewée n°14 doit faire 21 heures de formation par an. L'interviewée n°7 explique qu'elle doit valider quinze crédits doctoraux parmi lesquels se retrouvent des formations, la participation à des congrès et des vacances d'enseignement. De plus, il semble que la plupart des écoles doctorales prennent en considération le temps d'enseignement des SFE lié à leurs missions professionnelles, ce qui leur permet de valider quelques ECTS.

« Normalement pour les doctorants classiques, je dirais qui ne sont pas encore sur un poste, c'est 100 heures sur les 3 ans et en fait moi, j'ai une dispense de formation de 40 heures, donc j'ai une obligation de faire 60 heures » (entretien 12, SFE, l. 291-293)

« C'est 30 ECTS je crois et par contre il y a 3 parties, il y a ce qu'ils appellent les formations transversales, les formations peut-être spécifiques ou je ne sais plus comment, et les troisièmes c'est préprofessionnelles, ce sont des formations professionnalisantes on va dire et donc celles-ci comme moi je travaille, j'aurai les ECTS accordés d'emblée parce que je ne vais pas monter une start-up à la rentrée » (entretien 13, SFE, l. 434-438)

« On m'a dégagé deux jours par mois [...] On a essayé de mettre en place une entité une formation doctorale et on est parti sur des compétences [...] On a essayé que tous les doctorants quel que soit leur niveau puissent pendant leurs années doctorales, puissent suivre cette formation parallèle à leur recherche parce que on est persuadé que bah bien sûr le doctorat c'est la thèse, mais la formation doctorale c'en est une autre, c'est-à-dire que quelqu'un qui aura le titre de PhD, il est capable et compétent dans trois domaines différents euh méthodologie de recherche, la communication et la gestion des financements » (entretien 9, SFE, l. 180 et 183-184 et 185-190)

Il semble que dans certaines écoles doctorales, un nombre d'ECTS des études doctorales soit consacré aux formations doctorales et que ce soit mentionné de façon très claire. Dans d'autres écoles doctorales, cela apparaît peu visible puisque certaines personnes interviewées ne le savent pas ou l'ont découvert tardivement.

Ainsi, en fonction de l'école doctorale, les doctorants n'ont pas les mêmes obligations de formations à effectuer, bien sûr en dehors de celle sur l'intégrité scientifique qui réglementairement est obligatoire dans l'ensemble des écoles doctorales. Certaines ont une relative liberté au sein des formations proposées, voire en dehors de ce qui est proposé par le collège des écoles doctorales. D'autres doivent répondre à certaines exigences.

Nous verrons dans le chapitre sur les manifestations de l'engagement affectif l'intérêt porté par les doctorantes interviewées pour les formations réalisées dans le cadre du doctorat.

15.2.2. La rédaction de productions scientifiques

Nous constatons à nouveau de grandes différences d'exigences en fonction de la discipline dans laquelle la doctorante réalise son doctorat. En sciences, technologie et santé, il semble que les thèses soient des « thèses-articles » avec bien souvent une exigence durant les études doctorales de deux articles publiés et le troisième en soumission. En sciences humaines et sociales, les écoles doctorales n'exigent pas de publication d'article mais encouragent les doctorants à se consacrer à la thèse et à publier essentiellement en vue d'un souhait de qualification au CNU par la suite.

« Je fais une thèse d'articles donc alors jusqu'à présent je me suis focalisée sur la rédaction des articles donc effectivement il y avait quasiment un article tous les ans [...] Il y en a un publié, un en cours de soumission et je rédige le troisième » (entretien 10, doctorante en sciences, technologie et santé, DESF, l. 350-351 et 364)

« Dans la discipline où je suis pour la qualification, ce qui est important c'est le manuscrit de thèse et le rapport donc on ne demande pas forcément d'article, de présentation comme c'est peut-être le cas en épidémiologie ou en sciences fondamentales, j'ai une autre collègue qui elle fait un mémoire enfin une thèse articles donc elle oui, c'est le principe même de sa recherche de faire des articles qui sont publiés au fur et à mesure mais moi c'est pas le cas alors j'ai commencé à rédiger un article on va dire suite à ma recherche de master mais pour l'instant je n'ai pas encore finalisé mais l'idée c'est de oui de voir si je peux publier un article » (entretien 14, doctorante en sciences humaines et sociales, SFE, l. 135-142)

Par ailleurs, l'interviewée n°8 déclare que la publication des résultats de la recherche semble évidente. Selon elle, l'intérêt de faire de la recherche, c'est de valoriser les résultats de cette recherche en publiant.

« Je ne vois pas trop l'intérêt de faire une thèse s'il n'y a pas de publication derrière, c'est quand même le but, c'est de publier les recherches (rires) voilà donc pour moi il y aurait vraiment un manque de sens » (entretien 8, temps, l. 266-268)

15.2.3. La ou les communication(s) lors de colloques scientifiques

Nous devons préciser que la période durant laquelle les personnes interviewées réalisent leurs études doctorales est bouleversée par la crise sanitaire liée au Covid. De nombreux colloques ont été annulés. Certains se sont déroulés à distance.

« Avec le Covid, ça a limité pas mal de choses depuis un an et demi » (entretien 10, DESF, l. 372-373)

« C'était prévu l'année dernière et puis avec le Covid, tout a été annulé donc non pour l'instant il n'y a pas de communication orale qui est prévue » (entretien 11, SFE, l. 225-226)

Celles qui étaient déjà engagées en doctorat avant la période Covid ont communiqué dans des colloques.

Lorsqu'aucun aménagement du temps de travail n'était possible, certaines se sont fait représenter par leur directeur de thèse lors de colloques.

Parfois, les colloques auxquels les interviewées ont communiqué sont des interfaces avec le monde professionnel.

« Des congrès des sages-femmes libérales où j'ai communiqué sur les résultats de ma thèse » (entretien 15, DESF, l. 464-465)

Il semble que les doctorantes en sciences humaines et sociales communiquent dans des colloques scientifiques plus qu'elles ne rédigent d'articles.

« J'ai déjà fait des communications en France, au Canada, en Belgique et en Suisse, je suis plus oral que écrit » (entretien 3, doctorat en sciences humaines et sociales, SFE, l. 352-353)

L'une d'entre elles a communiqué en anglais dans un colloque international.

« J'étais très stressée car je n'avais pas un niveau d'anglais très bon et forcément il fallait présenter en anglais comme c'était international donc je n'étais pas très sereine, bon j'ai présenté mon truc mais je ne rigolais pas du tout mais ça s'est bien passé » (entretien 7, SFE, l. 371-373)

15.2.4. L'enseignement dans la discipline du doctorat

Deux personnes interviewées sur quinze ont effectué des heures d'enseignement dans la discipline de leur doctorat.

« On prépare des cours, on fait des exposés et on encadre tout le monde, on intervient aussi dans les masters » (entretien 9, SFE, l. 190-191)

Plusieurs interviewées expliquent que certaines écoles doctorales tiennent compte des heures d'enseignement qu'elles réalisent à l'école de sages-femmes.

15.2.5. Les documents écrits attestant le travail fourni

Nous avons cherché à savoir s'il existait des traces écrites attestant le travail fourni durant les études doctorales.

Toutes ont des traces écrites, que ce soit des cahiers, des feuilles volantes rangées à un endroit dédié, des notes de synthèse sous format papier ou bien sous format numérique, des attestations de formations et/ou de participations à des colloques.

Par exemple, une doctorante interviewée explique que son directeur de thèse donne à chacun des doctorants deux cahiers : l'un rouge et l'autre bleu.

« Là où j'ai compris que j'étais en thèse, c'est quand M. X. il nous a distribué, il est marrant car c'est lui qui distribue ça, il est marrant car il sait la valeur que ça a, il distribue des cahiers de recherche, des petits trucs de l'espace éthique rouges et là je comprends que ça y est, je suis en thèse et c'est phénoménal, phénoménal et il donne un rouge et je ne mets jamais de rouge et donc je me dis c'est vachement important (rires) et il nous en a redonné un bleu mais c'est pas pareil... le rouge ... et euh ce petit carnet bon bah il est tout abimé, il est tout corné car il est constamment dans mon sac à dos et en fait c'est à un moment quelque chose que je crois être une super idée même si c'en est pas une super idée, mais c'est marqué dans mon cahier tout le cheminement de ma réflexion [...] Alors j'ai le cahier rouge, c'est là où je note toutes les choses de la thèse et le bleu en fait j'ai mis carrément autre chose dedans puisque la couleur est importante, rouge ça veut dire il faut faire attention, c'est important

je pense que c'est ça qui a fait que ça n'avait pas la même valeur que le bleu, le bleu c'est pour mettre les vacances, vous voyez ce n'est pas la même chose » (entretien 1, SFE, l. 365-373 et 378-382)

La plupart des doctorantes interviewées rangent leurs documents liés à la thèse dans un endroit dédié.

« Alors j'ai pas fait un cahier de laboratoire, j'avais commencé à en faire un en master, en M2 et puis j'ai pas de cahier, j'ai une panière à thèse chez moi [...] Il y a dedans tous mes articles, tous mes documents de thèse, les notes que je prends au détour de rendez-vous téléphoniques, c'est très moche, c'est des papiers volants, ce n'est pas structuré mais j'ai des choses voilà [...] L'autre jour en relisant ma thèse voilà j'ai sorti ma panière, bon il y a des trucs qui traînent dans la poussière depuis deux ans et voilà je me suis dit tiens, il me semble que j'avais écrit ça donc on a repris ça donc ouais j'ai ma panière, c'est pas un cahier, c'est une panière avec des articles que j'ai imprimés, que j'ai griffonnés parce que là aussi sur la façon de travailler, j'avais du mal, j'ai tous mes articles sur ma biblio sur mon ordi mais il y a certains articles que j'aime bien en fait je ne fais pas de fiche par article en fait, j'écris directement sur l'article [...] J'aime bien avoir ce contact papier et ressortir des choses » (entretien 10, DESF, l. 744-745 et 747-749 et 752-758 et 761)

« J'ai un bac qui déborde vous voyez, il y a plein de choses euh après j'ai mon journal de terrain, alors je ne peux pas vous le montrer parce que j'ai au final 21 petits cahiers donc j'ai une pile comme ça avec toutes mes observations, des notes mais après je reprenais des notes etc. après j'ai un autre cahier effectivement où j'ai noté des choses et j'utilise Zotero aussi pour tout ce qui est bibliographie, donc dans Zotero on peut mettre des notes en fait qu'après on peut réintégrer dans son manuscrit » (entretien 14, SFE, l. 353-358)

Certaines tiennent à jour un cahier dans lequel elles notent leurs rendez-vous de suivi de thèse, dans lequel elles font une liste des choses à réaliser.

« C'est un cahier dans lequel j'écris effectivement les rencontres que j'ai pu avoir, les entretiens et ce qui avait été mentionné et puis bah les choses que j'ai à faire donc voilà, c'est pas complètement bien formalisé » (entretien 12, SFE, l. 253-255)

Une doctorante interviewée sur quinze note méticuleusement tout ce qu'elle fait dans le cadre de ses études doctorales.

« Alors tous les jours, tous les soirs, je note dans mon agenda ce que je fais dans la journée, tous les soirs, comme ça justement si jamais je dois relater du temps que j'y ai passé et même c'est important pour moi de savoir combien de temps parce que si demain je dois dire à quelqu'un, tu te lances dans une thèse et bah voilà je vais lui dire ça représente tant de temps d'écriture d'articles, en tout cas pour moi ça a représenté ça, tant de temps de lecture parce que il y a des journées on a l'impression de n'avoir rien fait mais le fait de noter que l'on a mis de la recherche documentaire même si pendant huit heures même si on a rien écrit à la fin et bah c'est pas du temps perdu, c'est du temps de recherche, c'est du temps de lecture et moi j'ai besoin de me le marquer pour justifier de mon temps de travail » (entretien 2, SFE, l. 681-689)

Plusieurs doctorantes interviewées n'ont pas de document précis. Certaines l'expliquent car elles rentrent immédiatement dans leur tapuscrit de thèse les données recueillies.

« J'ai des traces écrites donc en fait moi je n'aime pas faire des tableaux de tableaux, des notes de notes, pour moi c'est répéter énormément les choses et on ne sait plus toujours trop où on les a mises, donc moi je suis tout de suite partie sur le format thèse, en fait au fur et à

mesure que je travaille, je rédige ma thèse, alors pas l'introduction, mais toutes les petites parties méthodologiques » (entretien 13, SFE, l. 283-287)

Concernant la rédaction du tapuscrit de thèse, des différences importantes existent entre les doctorantes interviewées. Il semble que les doctorantes en sciences, technologie et santé sont contraintes à rédiger chaque année de leur formation doctorale un article sur l'avancement de leur recherche. Chaque article correspondant à une partie de la thèse, cela explique que leur thèse se trouve rédigée régulièrement. En revanche, les doctorantes en sciences humaines et sociales décrivent des allers-retours entre la théorie et l'étude empirique et une rédaction de la thèse décousue, avec des modifications des premières parties rédigées, voire avec une rédaction retardée après une phase de lecture et de recherche sur le terrain.

« Je l'ai rédigée un peu une première fois, il y avait 70 pages comme ça de rédigées et puis j'y suis revenue et j'en ai effacé la moitié car ce n'était plus approprié, ça ne suivait plus mon fil conducteur et quand j'ai trouvé le fil après, j'ai vraiment rédigé le document dans le plan que j'avais décidé et là en fait je me rends compte que je fonctionne petit bout par petit bout, quand je finis un chapitre bah je rajoute un bout dans l'introduction après je reprends matériel et méthodes et puis après j'essaie de faire les résultats et l'analyse, la conclusion en même temps j'ai tout essayé et finalement c'est un peu de tout c'est-à-dire que j'ai commencé par prendre des notes et puis après j'ai rédigé et puis j'ai arrêté de rédiger, j'ai repris des notes et puis j'ai repris tout ce que j'avais rédigé » (entretien 15, doctorante en sciences humaines et sociales, DESF, l. 7-760)

« Pour moi, la rédaction c'est la dernière étape dans ma tête hein mais je me trompe peut-être, je pense que tous les doctorants ne travaillent pas du tout comme moi » (entretien 8, doctorante en sciences humaines et sociales, DESF, l. 514-515)

Certaines interviewées notent leur réflexion sur les effets des études doctorales sur la trajectoire professionnelle dans un cahier.

« Ça m'a amenée à écrire un journal, oui un petit peu un journal des épisodes qui se succèdent et c'est vrai que c'est intéressant de voir comment ça chemine quoi [...] Des fois, c'est des trucs tout bête mais j'ai quand même beaucoup écrit sur mon évolution professionnelle et sur mes envies et sur tout ça euh après ça peut être des choses plus enfin que voilà que je suis fatiguée que j'ai pas eu le temps de faire du sport mais c'est plus sur l'évolution de la recherche et de la formation et l'impact que ça a sur mon évolution professionnelle et dans le doctorat professionnel, au sein de ma thèse, il faut que j'écrive ça, c'est un truc qu'ils demandent que à nous là-bas, il faut que j'écrive un chapitre sur l'impact du parcours doctoral sur ma vie professionnelle donc du coup ça m'a amenée à réfléchir et je me suis dit du coup comme je dois écrire ça autant que je l'argumente au fur et à mesure parce que après je n'aurais plus... et là du coup j'ai écrit ce chapitre récemment et ça c'est intéressant parce qu'on voit vraiment parce que par exemple au moment où j'ai quitté le cabinet, j'ai eu l'impression de prendre la décision du jour au lendemain et en fait je me suis rendue compte que je l'avais écrit une année avant que peut-être le cabinet j'allais partir bah ça m'avait traversé l'esprit déjà en fait donc je trouve qu'écrire ça aide parce que on pense plein de choses que l'on oublie tout de suite » (entretien 6, SFE, l. 341-343 et 346-359)

Parmi les manifestations de l'engagement comportemental, se retrouvent non seulement les choix effectués, le travail fourni mais aussi d'autres indicateurs tels que la demande d'aide, les aides bénéficiées, la gestion des efforts, les réactions et la gestion des difficultés, les stratégies

de *coping*, la persévérance, la socialisation avec des doctorants et d'autres membres du milieu académique, ainsi que les supports et aides motivationnels sollicités et obtenus.

15.3. Les aides sollicitées, la gestion des efforts et des difficultés

L'engagement en doctorat se manifeste également au travers des actes réalisés par le doctorant pour favoriser sa poursuite en cursus doctoral.

- Demande d'aide

Certaines doctorantes ont demandé de l'aide, un soutien, car elles se sentaient en difficulté pour parvenir à persévérer dans leurs études doctorales.

« J'ai pu avoir l'occasion pendant la thèse d'avoir une formation de coaching, sur le développement personnel et du coup ça m'a aidée déjà à dire les choses en réunion en disant bah voilà moi aujourd'hui je suis en difficulté parce que ma charge d'encadrement d'étudiants, ma charge d'enseignement sont supérieures voire largement supérieures à un 40 % [...] Je commence à saturer, je commence à dire attention je commence à fatiguer » (entretien 2, SFE, l. 248-252 et 253)

« J'en ai marre, je n'en peux plus et c'est un peu plus court, ça se rapproche mais j'ai cette possibilité de l'exprimer voilà et je trouve que ça c'est bien aussi cette possibilité de pouvoir dire à ma directrice : je crois que je ne vais pas y arriver et du coup voilà on se pose aussi, je pense que là elle comprend, qu'elle prend conscience aussi que là elle doit être un peu plus présente » (entretien 10, DESF, l. 475-479)

L'interviewée n°5 s'est inscrite à une formation en ligne pour bénéficier d'un accompagnement dans la rédaction de sa thèse puisqu'elle se sentait insuffisamment conseillée par son directeur de thèse.

- Aides obtenues

Les aides obtenues par certaines doctorantes interviewées sont aussi bien matérielles que financières. Cela comprend également la prise en compte parfois partiellement du temps de thèse sur du temps de travail.

Voici un tableau récapitulatif des financements obtenus par certaines doctorantes interviewées.

	Discipline du doctorat	Temps de travail	Prise en charge du doctorat
Entretien n°1	Sciences humaines et sociales	100%	peut-être par la région?
Entretien n°2	Sciences, technologie et santé	80%	50% sur du temps de travail, financé par l'hôpital
Entretien n°3	Sciences humaines et sociales	100%	50% sur du temps de travail uniquement en 3ème année, financé par l'hôpital
Entretien n°4	Sciences humaines et sociales	100%	20% sur du temps de travail pendant 1 an1/2, financé par l'hôpital
Entretien n°5	Sciences humaines et sociales	60%	Non
Entretien n°6	Sciences, technologie et santé	50% les 4 premières années du doctorat puis 100%, en CDI loi LRU à 384 heures annuelles	Non mais bourse
Entretien n°7	Sciences, technologie et santé	ATE puis CDI loi LRU en 4ème de thèse (384 heures annuelles)	Non
Entretien n°8	Sciences humaines et sociales	100%	20% sur du temps de travail, financé par l'hôpital, mais non mobilisé
Entretien n°9	Sciences humaines et sociales	100%	2 jours par mois, financé par l'hôpital
Entretien n°10	Sciences, technologie et santé	100%	Non
Entretien n°11	Sciences, technologie et santé	80%	50% sur du temps de travail, 40% financé par la région et 10% par l'hôpital
Entretien n°12	Sciences, technologie et santé	80%	60% sur du temps de travail, financé par l'hôpital
Entretien n°13	Sciences, technologie et santé	100%	Non
Entretien n°14	Sciences humaines et sociales	100%, en disponibilité à 384 heures annuelles	Non mais bourse
Entretien n°15	Sciences humaines et sociales	100%, en CDI loi LRU à 384 heures annuelles	Non

Tableau 6 : Financements obtenus pour le doctorat

Nous constatons que sept doctorantes interrogées sur quinze ont une prise en charge de leur temps de travail doctoral sur leur temps de travail. Cela reste néanmoins très variable, allant de deux jours par mois à deux jours par semaine, soit quatre fois plus.

Cependant, même si officiellement les personnes interviewées ont obtenu cette prise en charge du temps de thèse sur leur temps de travail, elles ne peuvent pas toutes l'utiliser.

« Il avait été convenu avec la DRH du CHU que le CHU finançait mon inscription à l'école doctorale tous les ans et me dégageait une journée par semaine pour que je puisse travailler sur ma thèse, chose que j'ai pu à peu près mettre en place jusqu'à ma prise de fonction de direction et c'est devenu complètement impossible à la suite de ma prise de fonction [...] Je me dis encore une année et je pense que je serai plus à l'aise dans ce poste et que peut-être je pourrais me dégager plus de temps et que je dois me dégager ce temps » (entretien 8, DESF, l. 63-66 et 136-138)

Certaines interviewées expliquent qu'elles ont obtenu une prise en charge de leur temps de thèse sur leur temps de travail mais pour autant, elles ont conservé la même charge de travail.

« Ce financement qui a été décroché [...] Sur le coup je me suis dit j'étais contente d'avoir le financement mais j'avoue que depuis le premier octobre j'ai grandement déchanté car mon temps de formation n'est pas respecté, absolument pas respecté... Car voilà j'ai mon entretien la semaine prochaine pour reposer le cadre parce que finalement je me retrouve à passer d'un 80 % à l'école à un 40 % à l'école sans avoir eu aucune décharge d'enseignement donc je vis une année très difficile » (entretien 2, SFE, l. 150 et 150-155)

Lors du premier entretien, l'interviewée n°13 explique qu'elle a réussi à obtenir une prise en charge du temps de thèse sur du temps de travail car l'école de sages-femmes dans laquelle elle exerce va prochainement être intégrée à l'université. Finalement, lors du second entretien, elle relate que ce temps accordé pour la thèse par sa hiérarchie n'est pas respecté. Cela l'a décidée à quitter ses missions professionnelles à l'école de sages-femmes pour reprendre des gardes en tant que clinicienne. Ainsi, son temps de travail devrait être respecté ce qui libèrera des journées de repos pour elle et pour travailler sur la thèse.

« L'institution me soutient dans cette démarche puisque l'intégration à l'université nécessite que quelqu'un soit titulaire d'un doctorat [...] C'est-à-dire que normalement j'ai un 50 % de mon temps de travail qui doit être dédié à la recherche » (entretien 12, SFE, l. 172-173 et 175-176)

Les interviewées n°2 et 11 ont obtenu une prise en charge de leur temps de préparation de la thèse sur leur temps de travail pour une durée uniquement de trois ans.

Nous avons relevé des propos paradoxaux chez une doctorante interviewée. Elle déclare que l'école de sages-femmes dans laquelle elle exerce lui autorise officieusement à travailler un peu sur la thèse sur son temps de travail. Or, elle explique par ailleurs, que sa charge de travail est plus importante qu'un temps plein.

« Si le travail est fait à la limite, euh moi je ne vois pas d'inconvénient si le boulot il est fait, en sachant que l'on n'est pas on n'est jamais à une heure près [...] En même temps je ne suis pas sûre de faire un 50 % sur l'école de sages-femmes étant donné que l'on fait déjà pas 100 % (rires) » (entretien 1, SFE, l. 539-540 et 414-415)

Concernant la prise en charge financière des inscriptions universitaires et des frais occasionnés pour des colloques ou des séminaires, de grandes différences également sont relevées. Certaines

doctorantes n'ont aucun financement. D'autres sont financées par l'hôpital, leur employeur.

Cependant, les interviewées précisent qu'il est compliqué d'obtenir un financement.

« Le financement, j'ai galéré comme une folle pour que le CHU accepte de rembourser mes frais d'inscription à l'école doctorale [...] Le service de formation continue refusait de comprendre pourquoi une sage-femme faisait une thèse [...] J'ai mis douze mois à me faire rembourser les 450 euros d'inscription quoi, à un moment donné je me suis même dit bah tu lâches tant pis (sourire) mais 450 euros fois deux, trois, quatre, cinq, je ne sais pas, ça commence à faire beaucoup d'argent quoi et alors le Covid fait que tous les entretiens, je vais pouvoir les faire en Visio, au début moi je m'étais dit que j'allais me déplacer, mais je m'étais dit si ils ne prennent pas en charge les déplacements, ça va être une horreur quoi bon alors la chance du Covid c'est que tout le monde a pris l'habitude de faire des Visios » (entretien 8, DESF, l. 113-115 et 117-118 et 126-132)

« J'ai pas de temps dédié, j'ai pas d'aide financière, j'ai pas de financement quand je participe aux congrès j'ai envie de dire là avec le Covid ça a facilité pas mal les choses [...] J'ai eu une soumission par exemple qui était prise en congrès et la participation au congrès était hors de prix, j'ai pas trouvé de financement, je ne suis pas allée présenter ma communication au congrès donc voilà je trouve ça un peu dommage mais non alors pour la peine, autant je dis que j'ai eu des rencontres qui m'ont aidée humainement et moralement autant financièrement et matériellement aucune » (entretien 10, DESF, l. 334-336 et 338-342)

« C'est l'hôpital qui prend en charge » (entretien 11, SFE, 43 ans, l. 520-521)

Parfois, les frais occasionnés pour les colloques sont pris en charge soit par le laboratoire de recherche, soit par l'école doctorale.

« Il y a les laboratoires qui ont parfois des enveloppes dédiées » (entretien 13, SFE, l. 199)

« Quand j'ai des colloques c'est mon école doctorale qui prend en charge tous les congrès et colloques » (entretien 7, SFE, l. 262-263)

Par ailleurs, deux interviewées sur quinze ont obtenu une bourse, ce qui a contribué à financer une partie de leurs études doctorales.

« J'ai eu la bourse X. [...] Donc du coup ça, ça m'a payé mes inscriptions en fac et mes déplacements » (entretien 6, SFE, l. 233 et 235)

« J'ai présenté mon dossier de candidature parce que voilà l'idée c'était de dégager un peu de temps à hauteur de 10 %, c'est pas énorme, alors sur la première année j'ai pas pu le faire parce que il y a eu c'était l'année dernière la Covid [...] Donc finalement j'ai utilisé l'argent différemment par exemple pour tous les entretiens que j'avais faits, j'ai fait appel à une entreprise pour retranscrire les entretiens, ça m'a permis d'avancer quand même [...] Cette année effectivement j'ai réussi à dégager 9 % » (tome 2, pp. 488-489, l. 205-208 et 213-215 et 217)

Une des personnes interviewées occupe un poste d'attaché temporaire d'enseignement sans détachement de l'hôpital. En effet, elle exerce dans une école intégrée à l'université et n'a pas de détachement de l'hôpital puisqu'elle n'était pas fonctionnaire de la fonction publique hospitalière auparavant. Elle explique que son poste est précaire et que ce type de contrat est souvent proposé à des doctorants en attendant qu'ils deviennent des enseignants-chercheurs.

Elle n'a pas de prise en charge de son employeur pour sa thèse mais a davantage de flexibilité dans l'organisation de son temps de travail.

« Mon contrat il est tellement particulier que je fais mes heures, après je m'organise comme j'ai envie en fait [...] On ne peut pas m'imposer en fait de travailler de telle heure à telle heure, en fait moi je déclare mes heures d'enseignement enfin comme quelqu'un qui va donner des cours à la fac finalement, donc je dois faire mes heures d'enseignement, je dois gérer ma promo, faire mon travail en fait, on me dit tu dois faire ton travail et tu dois bien le faire, on me dit pas sentir que ta thèse déteint sur ton travail, donc voilà j'ai ma tâche à faire donc je me débrouille comme je peux mais non, c'est pas par contre dans mon temps de travail, le temps de ma thèse ne compte pas » (entretien 7, SFE, l. 246-247 et 249-255)

Ces différences de temps personnel dédié à la thèse se creusent davantage encore lorsqu'est pris en compte le versant personnel. C'est ce qu'avait constaté également le membre de la CNEMa que nous avons interrogé en entretien exploratoire. Ainsi, une interviewée explique qu'elle travaille à temps partiel car son mari peut compenser sa perte de revenu.

« Tout était de ma poche et après de toute façon vu que je suis à mi-temps, c'était financé par le couple en fait [...] Je savais que bah mon mari était pour [...] Financièrement si il n'avait pas été pour et il m'avait dit faut que tu bosses [...] Si il n'avait pas pu assumer financièrement, on n'aurait pas pu le faire non plus » (entretien 6, SFE, l. 237-238 et 323-324 et 327-328 et 329-330)

Au contraire, une autre interviewée explique qu'elle aurait souhaité réduire son temps de travail pour le temps du doctorat mais que cela n'était pas compatible avec sa vie personnelle.

« J'ai fait la demande à l'Association nationale pour la formation permanente du personnel hospitalier pour avoir un 80 % mais ça a été refusé donc je n'aurai pas mon 80 % et je pourrais prendre un congé, un congé sans solde en fait hein mais ma situation familiale actuelle ne me le permettra pas, je ne pourrai pas donc je vais rester à 100 % [...] Je suis en instance de divorce qui fait que l'année prochaine il n'est plus question de 80 % [...] Je ne pourrai plus d'autant que je vais racheter la maison » (entretien 13, SFE, l. 140-143 et 450-451 et 453)

Par ailleurs, nous avons constaté qu'une école de sages-femmes sur trente-quatre enquêtées a trois SFE de son équipe en cours de doctorat en même temps (les interviewées n°2, 3 et 11), dont deux avec des financements différents (les interviewées n°2 et 11). Cela a permis à cette école de faire financer un poste de sage-femme à temps plein pour compenser les absences pour thèse.

Globalement, même si les effectifs de cette recherche sont peu nombreux, nous remarquons que les prises en charge du travail de thèse sur du temps de travail sont davantage possibles et intéressantes lorsque la doctorante est inscrite en sciences, technologie et santé qu'en sciences humaines et sociales.

De plus, la durée du doctorat étant relative notamment aux financements obtenus, cela signifie que les doctorants en sciences humaines et sociales ont bien souvent une durée de thèse plus longue.

En outre, des inégalités de financements existent également concernant les aides à la publication d'article. En effet, certaines personnes interviewées ont bénéficié d'un financement des frais d'auteur lorsqu'elles ont publié dans une revue en *Open Access* et quelques-unes ont perçu une aide pour financer une traduction de leur article en anglais afin de leur permettre une publication dans une revue anglophone. D'autres ont été restreintes à publier dans des revues à abonnement uniquement car elles ne bénéficiaient pas de financement par leur laboratoire de recherche.

« J'ai trouvé enfin une amie qui connaît une personne qui a une entreprise d'anglais médical traduction tout ça, qui m'ont fait un prix d'amis, mais en sachant qu'il faut payer quand même 600 euros » (entretien 9, temps 2, l. 248-250)

« C'est des frais importants parce que là c'est quand même dans une des revues les plus importantes, pour nous, enfin avec un impact factor élevé mais c'est ce qui m'est demandé [...] Les frais de publication s'élevaient à 2400 euros, c'est quelque chose que clairement que moi je n'aurais pas pu me payer, alors je sais que c'est décrié en ce moment les revues où les auteurs doivent payer [...] Les frais de traduction [...] c'est dans les 1000, 1500 euros, après nous le labo de recherche c'est un énorme truc et les frais de publication pour juste mon équipe par an, ça s'élève à 25000 euros » (entretien 2, temps 2, l. 376-378 et 379-381 et 390 et 392-393)

- Gestion des efforts

Les interviewées ont fourni de nombreux efforts pour persévérer dans leur doctorat. Elles ont énormément travaillé.

« En fait le temps on ne l'a pas donc il faut le prendre et c'est vrai qu'on le prend bah sur la nuit pfft » (entretien 15, DESF, l. 363-364)

« J'ai maintenu ma charge d'enseignement, j'ai beaucoup formé ma nouvelle collègue [...] Ma charge d'encadrement d'étudiants, ma charge d'enseignement sont supérieures voire largement supérieures à un 40 % [...] Le soir, il peut m'arriver de travailler jusqu'à minuit une heure du matin, ce qui va m'arriver par exemple là ce mois-ci clairement dans les quinze jours prochains jours c'est évident que je vais travailler le soir, les week-ends et certainement les mercredis car j'ai une communication orale à faire dans dix jours que je n'ai pas commencé et j'ai un article à soumettre » (entretien 2, SFE, l. 243-244 et 250-252 et 700-703)

- Réactions et gestion des difficultés

Nous évoquons dans un chapitre dédié les difficultés que peuvent rencontrer les doctorantes interviewées. Dans le sous-chapitre actuel, nous souhaitons repérer les actes d'engagement des interviewées, notamment ce qu'elles ont réalisé concrètement pour prendre en charge les difficultés qu'elles ont pu rencontrer au cours de leur doctorat. En effet, réussir à mettre en place des stratégies pour parvenir à surmonter les difficultés montre par des actes le niveau d'engagement de la doctorante.

Certaines interviewées font appel à leur directeur de thèse pour avoir du soutien.

« J'ai besoin que l'on me dise : mais non vas-y, tu vas y arriver, c'est possible, après c'est parce que il y a des moments où vraiment j'ai la sensation que je n'y arrive pas, ça me semble

euh j'ai l'impression d'être devant une montagne [...] Je trouve que ça c'est bien aussi cette possibilité de pouvoir dire à ma directrice : je crois que je ne vais pas y arriver et du coup voilà on se pose [...] même si c'est qu'une heure autour d'un entretien » (entretien 10, DESF, l. 461-463 et 477-478 et 480)

Une interviewée a décidé de prendre une année de césure car elle était nommée sur un nouveau poste et envisageait difficilement d'assumer en même temps la préparation du doctorat et l'adaptation à un nouveau poste de travail. Parmi les personnes interviewées, cela a concerné deux directrices d'école sur trois.

« Quand je prenais le poste au réseau périnat euh là franchement je me suis dit j'ai pris mon poste, j'étais en thèse, j'ai pris mon poste en juin et il y avait tout à faire, je me suis dit si tu veux vraiment t'engager et lancer le réseau voilà je ne me voyais pas tout faire, donc là oui j'ai mis entre parenthèses, alors j'ai continué à travailler sur mon article mais j'avais besoin là aussi il fallait que ce soit honnête, je vais pas pouvoir me consacrer pleinement à ma thèse donc je demande une césure et puis voilà j'ai continué à faire quelques stats ou à lire, à faire des choses mais voilà c'était vraiment je me suis dit dans ma tête : tu mets pause pendant un an et concentre-toi sur ton nouveau poste, c'est ce qui a motivé cette césure » (entretien 10, DESF, l. 665-672)

Certaines doctorantes gèrent les difficultés en dédramatisant, en ayant conscience qu'elles ne parviendront pas à réussir toutes les activités entreprises mais néanmoins en fournissant les efforts nécessaires pour se donner la chance de réussir.

« Bah j'essaie de savoir ce qui ne va pas et j'essaie de réajuster le tir voilà, je pense que bon quand il y a un obstacle, il faut essayer de l'affronter et d'y remédier enfin si ça marche ça marche, si ça marche pas, ça marche pas » (entretien 12, SFE, l. 552-554)

« J'ai dû apprendre à faire des choix et à un certain lâcher-prise » (entretien 1, temps 2, l. 41)

D'autres interviewées ont conscience qu'elles ont eu une charge de travail trop importante jusqu'alors, qu'elles doivent désormais poser davantage de limites au niveau professionnel pour pouvoir mieux gérer leur travail de thèse.

« J'ai pris du retard par rapport à ce que j'avais planifié donc je vais me réorganiser, de toute façon il faut que j'avance et je veux aller jusqu'au bout donc euh voilà je me réorganise, j'ai toujours tendance on va dire à dire oui quand voyez j'ai repris le travail de la secrétaire [...] Donc maintenant je vais moins dire oui et je vais me consacrer un peu plus à ma thèse, ce que je dois faire la semaine je le ferai à l'école parce que là je fais des trucs chez moi le week-end et autre donc ça c'est fini, je ne le ferai plus, je n'aurai mon temps personnel que pour ma thèse » (entretien 13, SFE, l. 144-147 et 148-151)

- Stratégies de *coping*

Pour gérer leur anxiété et/ou stress générés par le doctorat, les doctorantes interviewées utilisent différentes stratégies de *coping*.

Certaines font une pause, s'accordent un moment de détente ou d'activité physique pour évacuer leur stress.

« Je vais courir et je fais de la cuisine, de la pâtisserie » (entretien 10, DESF, 49 ans, l. 657)

« *Je marche et puis ça me fait du bien et puis de temps en temps, je mets du vernis, je fais un masque au visage pour me détendre vous voyez des choses comme ça et puis ça va mieux et je me détends* » (entretien 9, SFE, l. 673-675)

Une autre stratégie utilisée par quelques doctorantes est d'aller chercher du soutien auprès de leurs proches, d'autres doctorants ou auprès de leur directeur de thèse.

« *J'en ai discuté avec ma mère (rires) voilà quand c'est comme ça : maman comment je fais ? [...] Et il y a ma collègue qui me soutient [...] Intervieweur : Et les WhatsApp avec les autres doctorants aussi vous arrivez à parler ?*

Oui bien sûr bien sûr avec V., A. aussi, oui on est trois, on est ensemble » (entretien 9, SFE, l. 434-435 et 681 et 682-683)

« *J'ai participé il y a eu une réunion à l'école doctorale, il y a eu une soirée de webinaire avec les doctorants de l'année et en fait je ne m'étais pas inscrite jusqu'à présent [...] J'ai trouvé ça plutôt bien car d'un il y avait les mêmes problématiques que moi, ils n'y arrivaient pas toujours et pourtant ils ont du temps dédié, ils sont à temps plein dédié sur leur recherche donc je me suis finalement [...] Il y a des phases où j'ai régulièrement envie de tout abandonner ce qui suscite aussi beaucoup de sms envers mon directeur en disant alors là je pense que je vais arrêter donc il y a ce soutien moral* » (entretien 10, DESF, l. 442-444 et 450-452 et 453-456)

D'autres interviewées essayent de prendre du recul sur le travail effectué jusque-là et de « dédramatiser ».

« *Quand je vois que je suis loin de ce que je m'étais fixée oui et après je relativise et puis il y a des moments oui d'angoisse ou d'anxiété et quand j'ai l'impression d'être la tête dans le guidon et puis on lève un peu la tête, on prend du recul et puis on relativise* » (entretien 14, SFE, l. 673-675)

Une interviewée pense que si elle ne réussit pas son doctorat, ce n'est pas grave car elle a déjà un emploi qui lui plaît. Cela lui permet de réduire le niveau de stress.

« *Oh c'est la vie, on ne peut pas tout faire, on ne va pas se rendre fou, vous voyez, on a un beau métier dans les mains, je veux dire si demain je n'ai pas de thèse, ce n'est pas le drame* » (entretien 15, DESF, l. 889-891)

Quelques interviewées, après avoir pris de la distance sur le travail effectué, se sentent à nouveau stimulées pour poursuivre leur doctorat.

« *Je vais reprendre un peu ce que j'ai fait pour me dire que finalement j'ai un peu avancé et puis en général ça, ça me motive pour continuer à produire* » (entretien 14, SFE, l. 687-689)

Une interviewée explique que pour baisser le niveau de stress, elle évite de visualiser l'ensemble de la charge de travail doctoral. Elle préfère fixer des étapes intermédiaires avec des objectifs à court terme, davantage à portée de main.

« *Moi ce qui m'aide beaucoup c'est d'avoir, de me donner des objectifs aussi à court terme. Par exemple, une publication académique par an, des communications et d'avancer aussi, voilà, sur des objectifs à court terme* » (entretien 5, SFE, l. 533-535)

Certaines interviewées repensent aux sources motivationnelles de leur engagement en doctorat.

« Alors ce qui m'aide à garder la motivation, c'est que la recherche, elle me plaît et l'idée que là je m'investis pour potentiellement avoir cette partie de recherche où après en plus je pourrai rester dans mon laboratoire, c'est stimulant » (entretien 14, SFE, l. 666-668)

Il semble que le libre choix du sujet de thèse par le doctorant représente une source stimulante pour affronter les difficultés et les moments de doute.

Une doctorante explique que les compétences qu'elle a acquises en recherche la valorisent lorsqu'elle accompagne des étudiants sages-femmes pour leurs mémoires. Ainsi, quand elle ressent de l'anxiété, elle pense à tout ce qu'elle a appris grâce au doctorat et cela la stimule.

« C'est stimulant, j'apprends plein de choses enfin voilà et je vois tout ce que j'ai appris pendant ces trois ans, c'est super pour les étudiants, quand maintenant on écrit une méthode de mémoire on va beaucoup plus vite, on est hyper pertinent, enfin je me sens plus à l'aise » (entretien 7, SFE, l. 457-460)

Une interviewée semble plus tenace que les autres et déclare qu'elle ira au bout du doctorat peu importe les difficultés. Pour elle, il s'agit d'une question d'honneur. Parmi les acceptions du mot « engagement » décrites par Kaddouri, existe le gage. L'engagement :

désigne l'état d'une personne prise dans une situation d'où il lui est impossible de s'extraire sans perdre de sa position, de son statut et de ses ressources mobilisées. L'état d'irréversibilité est atteint car la personne est entrée dans la situation plus avant qu'il ne faudrait, et s'en sortir risque d'être coûteux tant au niveau subjectif qu'objectif. (Kaddouri, 2011, p. 73)

« Je suis très têtue voilà et vraiment je pense que là je me dis, j'en ai marre, je vais tout lâcher, je me dis bah non ça serait vraiment trop la honte pour moi, il faut que j'arrive au bout quoi » (entretien 6, SFE, l. 318-320)

D'ailleurs, une autre interviewée veut montrer à ses enfants que c'est possible, veut servir de modèle. Elle se voit ainsi difficilement « baisser les bras » et abandonner.

« Montrer à mes enfants que on peut y arriver que cette détermination, elle peut être payante » (entretien 10, DESF, l. 632-633)

15.4. La persévérance

Il n'est pas possible pour certaines doctorantes interviewées d'abandonner leur doctorat.

« Je me dis que j'ai fait tout ça et que j'en suis là, je dirais c'est quand même con de s'arrêter » (entretien 11, SFE, l. 489)

Certaines déclarent leur ténacité et leur auto-détermination.

« Quand j'ai décidé de faire quelque chose je vais jusqu'au bout, ça, je me connais » (entretien 13, SFE, l. 686)

L'engagement est considéré pour la majorité d'entre les interviewées comme un pacte qu'il ne faut absolument pas rompre.

« Quand je m'inscris dans un projet, je vais jusqu'au bout hein il n'est pas question d'abandonner » (entretien 14, SFE, l. 621-622)

Une interviewée perçoit dans le terme « engagement » la notion de contrainte.

« *C'est plus euh enfin entre guillemets remplir le contrat, enfin remplir l'engagement* » (entretien 4, SFE, l. 635-636)

La ténacité et l'auto-détermination facilitent la persévérance du doctorant. Une interviewée exprime sa ténacité quand bien-même elle n'a pas de temps dégagé sur son temps de travail pour sa thèse. Elle explique qu'elle fera sa thèse sur une durée plus longue mais qu'elle ira jusqu'au bout.

« *Même si ça prend du temps, je ne lâcherai pas* » (entretien 9, SFE, l. 279-280)

15.5. La socialisation avec le milieu académique et les supports motivationnels

Au niveau comportemental, l'engagement se manifeste par les liens tissés avec des membres du parcours de formation en l'occurrence doctorale. Parmi ces membres, nous retrouvons les pairs : les doctorants. Ces membres sont constitués également des différents professionnels du milieu académique, notamment du directeur de thèse et d'autres enseignants-chercheurs.

- Socialisation avec des doctorants

Parmi les doctorantes interviewées, existent d'importantes différences concernant les relations tissées avec d'autres doctorants.

Certaines n'ont jamais développé de relations avec des doctorants.

« *C'est vraiment pour moi un mystère parce que mon directeur de thèse, le vrai enfin l'officiel, m'a pas du tout fait de lien avec le laboratoire, jamais il m'a envoyé les communications, jamais, alors on a été auditionné par l'HCERES je crois quand il y a une enquête il y a cinq ans sur le fonctionnement des écoles doctorales et à ce moment-là ils ont pointé du doigt le fait que les doctorants n'étaient pas assez intégrés dans les laboratoires et ça n'a rien changé du tout du tout* » (entretien 4, SFE, l. 510-515)

D'autres en ont développées très peu, parfois à distance uniquement. Effectivement, durant la période de crise sanitaire liée au Covid, beaucoup de séminaires doctoraux se sont tenus à distance. Le travail de recherche s'est effectué très souvent en télétravail.

« *On a des réunions en Visio, alors en Visio on en perd beaucoup en échanges et en qualité mais ça permet de faire du lien et les doctorants présentent leur travail tous les deux mois, il y a un ordre du jour avec les doctorants qui présentent, moi je suis inscrite pour mai-juin pour présenter déjà mon travail et puis il y a des avancées différentes au niveau de la thèse, c'est-à-dire il y a un qui présente ses débuts, l'autre qui présente sa recherche, l'autre qui finalise et puis M. X. reprend tout disant bon l'orientation à reprendre et puis les autres doctorants donnent aussi un avis pour aider le doctorant à voir les choses autrement et à garder sa ligne de conduite et puis c'est ce qui stimule aussi le travail, c'est-à-dire on sent que l'on n'est pas tout seul [...] ça entretient aussi le fait de la motivation* » (entretien 1, SFE, l. 434-442 et 447)

« *Il y a eu le Covid [...] Le laboratoire, on était en télétravail donc on n'avait pas de euh lien ensemble* » (entretien 11, SFE, l. 417 et 418-419)

Le distanciel limite les échanges et réduit les possibilités de créer des liens avec d'autres. Cependant, une interviewée précise que quand bien même elle aurait l'occasion de se déplacer

et de rencontrer physiquement d'autres doctorants, elle n'aurait que trop peu de temps pour s'y consacrer.

« J'ai pas encore mis les pieds dans mon équipe de recherche donc je ne les connais que via les mails ou via les webinaires mais j'ai assisté aux présentations de thèses des doctorants des deuxièmes années à distance et je ne suis pas sûre même en ayant été sur place vu que l'on a chacun beaucoup de travail [...] J'aurais certainement fait des rencontres dans les couloirs mais de là à tisser plus de liens, mais ma vie personnelle et professionnelle me prennent tellement de temps que voilà ça sera certainement un regret mais c'est comme ça » (entretien 2, SFE, l. 605-607 et 607-611)

Les interviewées qui n'ont pas ou ont très peu développé de relations avec des doctorants déclarent qu'elles sont plus âgées que la majorité des doctorants et que cela crée un décalage qui peut les gêner. Qui plus est, les enjeux de l'engagement en doctorat ne sont pas les mêmes entre une jeune étudiante en formation initiale et un étudiant plus âgé en reprise d'études.

« En fait, je ne m'étais pas inscrite jusqu'à présent, c'est je pense aussi la barrière de l'âge [...] ça pourrait être mes enfants donc je me dis tu n'as pas trop ta place dans ces réunions d'étudiants » (entretien 10, DESF, l. 443-444 et 445-446)

« Je ne suis pas sortie avec les collègues doctorants mais parce qu'ils sont tous plus jeunes que moi, ils ont tous entre 20 et 28 ans voilà 25-28 ans, moi j'en ai 44, une vie de famille donc c'est un peu compliqué d'avoir une vie sociale, mais les temps où j'étais en présence, on mangeait ensemble et il y avait des discussions quand même » (entretien 11, SFE, l. 420-423)

« L'année dernière, quand je suis allée plusieurs fois au laboratoire, j'ai rencontré d'autres doctorants, après c'est compliqué parce qu'ils ont 25 ans quoi et ils n'ont pas du tout les mêmes enjeux, le même rythme de travail, leur grande inquiétude c'est de trouver du travail à l'issue du doctorat ce qui n'est pas du tout mon cas [...] Mes enjeux c'est de savoir si je vais réussir à terminer ma thèse, on est complètement en décalage, complètement euh même ils ne comprennent pas alors je voyais bien que les regards étaient quand même suspicieux de savoir pourquoi tu t'embêtes à faire une thèse alors que tu as déjà un boulot et que ça ne va rien t'apporter de plus ni au niveau financier ni au niveau... » (entretien 8, DESF, l. 561-564 et 565-569)

D'autres interviewées expliquent qu'en plus du décalage d'âge avec les autres doctorants, elles ne travaillaient pas sur les mêmes thématiques et cela représentait une barrière de plus pour échanger avec les autres doctorants.

« D'abord parce qu'ils sont très très jeunes, en plus ils n'ont pas les mêmes thématiques quoi, moi, en anthropologie ils font beaucoup d'anthropologie biologique, ils vont mesurer des eaux, ils vont faire des fouilles donc c'est complètement différent » (tome 2, p. 543, l. 671-673)

Certaines doctorantes manquaient de temps pour pouvoir se socialiser avec des doctorants.

« Ils ont un Facebook times, ils font des réunions Messenger, il y a beaucoup de choses mais c'est moi je suis trop occupée à côté pour pouvoir leur consacrer du temps » (entretien 13, SFE, l. 544-546)

D'autres interviewées ont noué quelques relations avec des doctorants et apprécient ces échanges pour différentes raisons qui feront l'objet d'un chapitre dédié.

« Il y a de belles rencontres entre les philosophes, les gens de médecine pure et dure, des infirmières, des dentistes, des sages-femmes [...] On a des infirmiers anesthésistes, c'est très cosmopolite et variable, on a des ostéopathes, on a des kinés, enfin voilà donc c'est un bel échange [...] C'est une famille en fait chez nous, on est une famille, moi je suis représentante des doctorants aussi donc du coup non non non non on est une famille, on a des liens zoom régulièrement ensemble, on a fait ça les lundis, on a toujours tous les quinze jours, on se retrouve donc on papote, on vide nos sacs » (entretien 9, SFE, l. 122-124 et 124-126 et 318-321)

Certaines doctorantes interviewées qui ont connu les études doctorales avant la crise sanitaire décrivent des temps de rencontres qui ont favorisé les échanges constructifs.

« On aime bien aussi se retrouver pour pouvoir avancer, parce qu'on est beaucoup dans la co-construction, c'est vraiment de la co-construction dans les séminaires de thèses [...] On était chez une doctorante qui était du X. comme moi, ma directrice de thèse aussi était là, on a fait venir tout le monde, on s'est logé les uns les autres, on a travaillé pendant deux jours et on devait faire ça régulièrement et puis il y a le confinement qui est tombé et on est passé en Visio » (entretien 5, SFE, l. 651-653 et 656-659)

- Socialisation avec d'autres membres du milieu académique

Parmi les doctorantes interrogées, nous pouvons distinguer les directrices d'école de sages-femmes qui ont déjà un réseau professionnel d'enseignants-chercheurs du fait de leur fonction et les SFE.

« C'est comme si j'avais déjà la fonction de l'enseignant-chercheur, le réseau de l'enseignant-chercheur, comme j'ai des fonctions à la fac, j'ai des relations avec tout le monde et j'ai déjà des prémices de collaborations recherches qui sont initiées de partout et c'est comme si il faut que je termine la thèse pour légitimer ce qui va se passer après [...] Le directeur de l'école doctorale, je travaille déjà avec lui dans le cadre de la direction de la fac » (entretien 15, DESF, l. 536-539 et 541-542)

Néanmoins, une directrice explique que la thèse a renforcé son réseau de professionnels du milieu académique.

« J'ai étoffé davantage mon réseau professionnel et du coup monté plein de projets, c'est super actif de ce côté-là ou alors je suis davantage sollicitée pour participer à d'autres projets » (entretien 10, DESF, l. 517-519)

Concernant l'ensemble des doctorantes interviewées, des différences concernant les relations tissées avec des membres universitaires existent en fonction de divers facteurs.

Une doctorante interviewée (n°12) étant en début de thèse n'a pas encore développé de relations avec des membres du milieu académique autre que son directeur de thèse.

Certaines doctorantes ont été bien accueillies au sein de leur laboratoire.

« C'est ça qui m'a plu, c'était cette découverte d'un labo avec des gens sympathiques et d'une équipe qui m'a accueillie » (entretien 10, DESF, l. 76-77)

Quelques interviewées ont pu développer des relations avec des membres du milieu académique et ont trouvé cela très enrichissant. Ces membres étaient leur directeur de thèse, leur encadrant, des enseignants-chercheurs, des professionnels du laboratoire, des chercheurs.

« Ce travail j'allais dire c'est la richesse des échanges que je peux avoir avec ma directrice, avec d'autres directeurs d'unité avec lesquels j'ai pu échanger [...] ça favorise mon engagement » (entretien 10, DESF, l. 689-690 et 691)

« C'est intéressant d'aller à la rencontre des gens, d'autres personnes, on s'ouvre des portes vers d'autres personnes [...] Cette valeur en ça c'est intéressant un doctorat [...] C'est une porte ouverte sur plein d'autres choses [...] Le peu de rencontres que j'ai pu faire, c'est tout le temps des rencontres enrichissantes » (entretien 13, SFE, l. 213-214 et 216 et 217 et 582-583)

Une interviewée explique que les échanges qu'elle peut avoir avec des membres universitaires sont tellement intéressants que cela la stimule et permet de maintenir son engagement en formation doctorale.

« Les échanges ou les séminaires que je peux avoir avec mes encadrants ou mon directeur sont tellement riches et me sortent tellement de mon quotidien d'enseignement que ça me remotive sur ces jours-là » (entretien 2, SFE, l. 181-183)

Des relations avec des membres du milieu académique se sont tissées pour certaines interviewées, à tel point qu'elles souhaitent poursuivre ces échanges après le doctorat.

« En tout cas, les liens que j'aurai tissés avec l'équipe de recherche, j'espère qu'ils vont perdurer et être développés après la thèse et je pense que la richesse de la thèse, c'est la création du réseau » (entretien 2, SFE, l. 556-558)

Les relations se sont tissées plus difficilement par la distance imposée dans le contexte de crise sanitaire.

« Peut-être que le Covid fait aussi, on n'est pas dans les locaux, on n'est pas sur place » (entretien 13, SFE, l. 554-555)

Les relations avec les membres de l'équipe de recherche semblent plus difficiles à s'instaurer lorsqu'elle comprend beaucoup de personnes. Une interviewée explique qu'elle adopte une posture passive vis-à-vis des enseignants-chercheurs puisqu'elle participe à des communications mais ne peut échanger avec eux.

« Je ne me sens pas intégrée non plus puisque c'est une grosse équipe de recherche » (entretien 2, SFE, l. 623-624)

Une autre interviewée explique que les liens se sont peu développés avec d'autres enseignants-chercheurs car son domaine de recherche est rarement traité.

« Pas tant que ça euh parce que en fait je n'ai pas senti de gens dans ce domaine, c'est-à-dire qu'en histoire des sciences il y a beaucoup de choses qui sont faites sur la génétique, sur le génome mais moi c'était juste un axe de ma réflexion et ce n'était pas l'essentiel donc très peu de choses sur la grossesse, très peu de choses sur l'échographie et donc en fait on n'avait pas d'atomes crochus forts » (entretien 4, SFE, l. 532-536)

Certaines doctorantes interviewées se sont rapprochées de sages-femmes docteurs pour connaître leur vécu et obtenir des informations.

« J'ai rencontré des sages-femmes doctorantes [...] Je suis allée à leur soutenance de thèse et ça aussi, ça a démystifié la chose en fait c'est-à-dire que de voir le travail abouti, à quoi ça correspondait euh ça m'a rassurée [...] C'est pas insurmontable, toutes y arrivent » (entretien 8, DESF, l. 570 et 573-575 et 577)

Tous ces liens tissés avec notamment les directeurs de thèse, les doctorants, sont des vecteurs motivationnels précieux. Nous allons présenter les différents supports et aides motivationnels reçus par les doctorantes interviewées.

15.6. Les supports et aides motivationnels

L'engagement comportemental se manifeste aussi par les aides motivationnelles que les doctorantes sont allées chercher ou dont elles ont pu bénéficier spontanément. Ce sont des actes, des paroles parfois qui les ont stimulées pour amorcer l'engagement et rester engagées dans leur doctorat.

Les rencontres que certaines interviewées ont faites ont eu une influence positive sur leur engagement en doctorat.

« Ma carrière, elle s'est enrichie de toutes ces rencontres, finalement peut-être que tous ces gens que j'ai croisés m'ont donné confiance en moi, m'ont fait confiance et je les en remercie d'ailleurs parce que finalement ça a jalonné mon parcours, peut-être que toute seule je n'aurais pas osé et c'est un peu ce qui m'arrive pour la thèse, en fait je pense que toute seule je n'aurais pas osé » (entretien 10, DESF, l. 121-125)

Des propositions d'inscription en doctorat ont été émises auprès de quelques interviewées et ont participé à ce que celles-ci s'engagent en doctorat. Parfois, c'est le directeur de mémoire du master, l'équipe du stage de master ou bien la directrice de l'école de sages-femmes qui invitent à poursuivre en doctorat.

« Lors de mon stage que j'ai fait sur mon master 2 [...] j'ai eu l'opportunité de travailler avec une chercheuse du CNRS qui m'a proposé pour poursuivre le travail que l'on faisait dans le cadre de mon master sur un projet de thèse [...] C'est elle qui m'a dit : tu peux faire une thèse, si tu veux, je peux te diriger si tu veux et tu peux intégrer le laboratoire, voilà ça s'est fait comme ça » (entretien 11, SFE, l. 15 et 1618 et 272-274)

Parfois, l'idée de faire une thèse était déjà présente chez la personne, il a fallu uniquement une parole d'encouragement pour que le projet se concrétise.

« Elle a planté une petite graine mais il n'a pas fallu l'arroser beaucoup parce que déjà dans ma tête la recherche ne me déplaisait pas, l'idée d'un challenge non plus j'ai besoin de faire marcher mon cerveau donc elle a planté la graine au bon endroit » (entretien 6, SFE, l. 313-315)

Lorsque des personnes relativement expertes à ce propos croient dans le potentiel de la personne pour s'engager ou rester engagée en doctorat, cela augmente le sentiment d'efficacité

personnelle de celle-ci. Cela est déjà démontré par Bandura (2003). Nous le développerons dans un autre chapitre.

« A l'oral de l'école de cadres, on m'avait dit : bah alors forcément vous allez faire une thèse, vous n'allez pas rester où vous êtes » (entretien 9, SFE, l. 88-89)

« Au niveau national, je fais partie de la CNEMa, donc au sein de la CNEMa c'est une démarche qui a été très valorisée par l'association et puis au sein aussi de mes amis du master, enfin ceux qui ont lu mes mémoires du diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) et de master, ils m'ont dit : vas-y, il y a de quoi poursuivre » (entretien 4, SFE, l. 257-260)

« M. X a confiance en moi et je pense que c'est important la relation entre le directeur et le doctorant parce que si il n'y a pas de confiance, ça ne marcherait pas » (entretien 9, SFE, l. 471-473)

« Elle est encadrante [...] Elle me dit : bah non le travail que tu fais aujourd'hui pour ta thèse, il vaut largement le travail d'un maître de conférences [...] C'est ça aussi qui est motivant » (entretien 2, SFE, l. 560 et 569-570 et 572)

Les paroles d'encouragement reçues par certaines doctorantes interviewées ont été des facteurs ayant une influence sur l'amorçage et le maintien de leur engagement en doctorat.

« Quand j'ai commencé la thèse, j'avais le soutien de la directrice de l'époque, j'allais dire un soutien moral, en me disant : bah oui c'est bien ! [...] Quand votre directeur vous dit : mais non, voilà, allez, tu vas-y arriver, c'est normal, je me rends compte que je ne suis pas la seule dans cette difficulté-là, voilà quelque part ça modère un peu les choses aussi » (entretien 10, DESF, l. 330-331 et 639-642)

Un directeur de thèse, remarquant que la doctorante qu'il accompagne commence à se décourager faute de temps disponible, lui propose une aide pour la motiver à poursuivre son doctorat. Cette aide comprend un travail en équipe et des séances de travail ensemble.

« Alors ce que mon directeur de thèse m'a permis aussi c'est que moi j'avais envisagé de tout faire toute seule et au bout d'un an donc une fois que j'avais pris mes fonctions, il m'a dit : mais en fait tu sais, ça ne fonctionne pas comme ça, il faut impérativement que l'on monte une équipe de recherche parce que tu ne pourras jamais tout faire toute seule, donc il me dit : on va s'entourer d'internes voilà qui ont des projets de recherche, on va leur proposer de travailler sur ton projet de recherche, on va monter une équipe et certains vont faire des bouts de la recherche [...] J'ai jamais dit que j'allais arrêter la thèse mais il y a des moments où je me sentais tellement débordée que il voyait bien que j'étais à deux doigts du burn-out quand même, euh qu'il m'a dit : bon on va faire autrement, on va organiser euh, on va faire des séances de travail ensemble » (entretien 8, DESF, l. 156-162 et 72-75)

L'entourage professionnel peut avoir également pour certaines doctorantes interviewées des paroles d'encouragement stimulant la motivation et l'engagement de celles-ci.

« J'ai un très bon rapport avec le doyen mais c'est vrai que après on travaille dans une ambiance sereine donc il m'a dit : non mais ne rate pas la qualif de décembre, il m'a dit : dépêche-toi, finis-la, et c'est vrai qu'après si il ne m'avait pas mis ce coup de pied aux fesses, certainement que j'aurais trainé jusqu'à l'année prochaine » (entretien 15, DESF, l. 359-363)

Quelques interviewées expliquent que leur directrice d'école de sages-femmes facilite la répartition de leur temps de travail.

« C'est vrai que j'ai le soutien de la directrice et par exemple en fait je viens faire un temps d'enseignement mais je me suis organisée pour concentrer mon enseignement sur 2-3 jours et le reste du temps en fait je travaille sur ma thèse » (entretien 14, SFE, l. 222-224)

« Quand on lui dit : ça ne va pas, là, j'ai trop de boulot, je ne peux pas, elle va mettre en place des choses pour aider » (entretien 7, SFE, l. 587-588)

Une interviewée relate une situation vicariante qui lui a permis de reprendre confiance dans sa capacité à réussir les différentes étapes de la thèse et à surmonter les obstacles. Cela renvoie aux facteurs ayant une influence sur l'auto-efficacité évoquée par Bandura (2003).

« J'ai participé il y a eu une réunion à l'école doctorale il y a eu une soirée de webinaire avec les doctorants de l'année [...] J'ai participé et j'ai trouvé ça plutôt bien car d'un il y avait les mêmes problématiques que moi ils n'y arrivaient pas toujours et pourtant ils ont du temps dédié » (entretien 10, DESF, l. 442-443 et 449-451)

Un directeur de thèse reconnaît la charge de travail importante effectuée par une doctorante interviewée, ce qui conforte celle-ci vis-à-vis des efforts fournis.

« Mon co-directeur qui m'aide beaucoup et qui me dit : tu es à temps plein, tu ne peux pas faire plus que plus » (entretien 13, SFE, l. 595-596)

La synthèse et l'analyse des indicateurs et des facteurs influençant l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes au niveau comportemental

Les SFE ont un engagement important dans leur parcours de formation doctorale qui se traduit en actes.

Tout d'abord, elles ont, en fonction de leur personnalité, anticipé leur parcours de formation en se renseignant et en négociant un aménagement de leur temps de travail à l'école de sages-femmes. Une SFE interviewée a attendu cinq ans pour que cet aménagement de travail soit accordé pour débiter son doctorat. Elles ont toutes choisi leur sujet de thèse, ce qui semble avoir une influence très positive sur leur engagement en doctorat. En revanche, elles n'ont pas toujours été à l'origine de l'attribution de leur directeur de thèse.

Elles savent s'entourer de personnes ressources sur lesquelles elles peuvent compter en cas de besoin d'encouragement. Les personnes ressources peuvent être des doctorants quand elles ont un minimum de temps pour les rencontrer, ce qui n'est pas le cas de toutes, mais cela peut être également le directeur de thèse pour la majorité. Le directeur de thèse semble jouer un rôle très important dans le maintien de l'engagement de ces personnes en reprise d'études qui sont occupées par ailleurs par leur vie familiale et professionnelle.

Les SFE font preuve de persévérance durant leurs études doctorales et montrent leur investissement dans le doctorat au travers des actes réalisés tels que la construction d'un document de travail pour la thèse, la participation à des formations doctorales ou bien à des colloques ou encore la rédaction d'articles. De grandes différences sont mises en exergue en fonction des exigences des écoles doctorales et de la discipline de leur doctorat, notamment en termes de formations doctorales ou de communications ou bien encore de publication d'articles. Ce dernier point rejoint les constats de Cros et Bombaron (2018) sur la professionnalisation du doctorat.

Tous ces actes relatés par les personnes interrogées sont en lien avec une analyse réflexive, un regard critique et une organisation personnelle de chacune. En effet, par exemple, lorsque que les doctorantes se sont retrouvées dans une période difficile de leur doctorat, il a fallu qu'elles prennent conscience de cette difficulté, qu'elles posent un regard critique et réalisent une analyse réflexive de la situation afin qu'elles mettent en place une nouvelle organisation qui débouche sur des actes tels que ceux décrits dans le chapitre actuel. Nous allons donc nous intéresser dans le chapitre suivant à la dimension cognitive de l'engagement en doctorat.

Chapitre 16. Les indicateurs et les facteurs influençant l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes au niveau cognitif

L'engagement se manifeste également par des actes « intellectuels ». Effectivement, une personne engagée en formation va régulièrement réfléchir sur son parcours, évaluer ce qu'elle a à effectuer, se fixer des objectifs réguliers, s'organiser pour que son parcours de formation se déroule bien. Elle pose régulièrement un regard critique sur l'avancement de son travail, sur la qualité de son travail. Elle doit être capable d'identifier les facteurs ayant une influence aussi bien positive que négative sur son parcours de formation.

Les études doctorales correspondent à une formation d'au moins trois ans. Les interviewées ont une moyenne d'âge de 46 ans avec pour quasiment toutes des enfants et exercent une activité professionnelle puisqu'elles sont SFE. Les doctorantes interrogées évoquent toutes en priorité l'importance de pouvoir concilier leurs études doctorales avec leurs trajectoires de vie personnelle, familiale et professionnelle.

Nous avons encodé 434 références sur l'engagement cognitif sur un total de 1829 références concernant les manifestations de l'engagement. Comme le tableau le montre, 145 références concernent la conciliation des études doctorales avec la vie personnelle et professionnelle. Les références correspondent aux citations extraites des entretiens.

Indicateurs	Fichiers	Références
Engagement cognitif	29	434
Analyse réflexive (notamment sur les facteurs d'engagement et de non-engagement)	27	64
Auto-régulation (concernant le temps et l'énergie consacrés à la thèse et à l'ensemble du parcours doctoral)	17	37
Négociation pour effectuer le parcours doctoral	16	22
Organisation	29	208
Conciliation avec la vie personnelle	27	76
Conciliation avec la vie professionnelle	23	69
Rythme de travail pour le doctorat et notamment la thèse	21	35
Regard critique sur le travail effectué lors du parcours doctoral	17	29
Renseignements sur le parcours doctoral	14	20
Stratégies d'apprentissage	2	2
Temporalité envisagée pour le parcours doctoral	27	52

Tableau 7 : Indicateurs cognitifs de l'engagement en doctorat

Le doctorat n'est pas une formation comme les autres. Ce parcours de formation se concentre majoritairement sur un travail : la construction de la thèse. En effet, le doctorat est un apprentissage de la recherche par la recherche. Il existe bien sûr des formations proposées par l'école doctorale avec plus ou moins un nombre d'ECTS à valider soit par année, soit pour

l'ensemble du cursus en fonction des écoles doctorales. Cependant, l'organisation de l'apprentissage de la recherche peut être très variable d'une doctorante interviewée à une autre.

Deux interviewées (n°3 et 8) expliquent que le parcours de formation doctorale les a bouleversées dans leur façon de concevoir l'apprentissage. En effet, elles comparent les études doctorales, dans lesquelles le doctorant s'organise relativement librement, au master qui était jalonné d'enseignements et d'évaluation régulièrement.

« C'est très étrange parce que le master, j'étais une semaine par mois à Paris mais en fait c'est assister à des cours, c'est faire des révisions, passer des examens, il y a des échéances, il y a des euh, alors que là il faut gérer continuellement son travail personnel, aller chercher les infos donc voilà c'est complètement différent, c'est beaucoup plus fatiguant intellectuellement et donc quand j'ai commencé à réaliser l'ampleur du désastre (rires) c'est là où j'ai été extrêmement paniquée » (entretien 8, DESF, l. 445-451)

Les études doctorales comprennent un exercice de recherche et donc de curiosité intellectuelle et de réflexion permanentes qui s'imisce dans la vie quotidienne. D'ailleurs, en plein entretien, une interviewée s'interrompt pour noter une réflexion qui vient de lui traverser l'esprit.

« Je viens de dire un truc que je n'avais pas encore noté donc je le fais » (elle écrit sur un post-it) (entretien 4, SFE, l. 314-315)

Cette réflexion est constante et s'appuie sur un vécu parfois expérientiel.

« Le doctorat, c'est un engagement qui comment je pourrais dire pfft et on sait très bien que cet engagement il permet de poursuivre la réflexion par rapport au sujet mais aussi par rapport à sa réflexion personnelle, c'est pas un sujet au hasard » (entretien 1, SFE, l. 185-187)

Cette même interviewée précise qu'elle a besoin de temps pour faire progresser par « *paliers* » sa réflexion. C'est pourquoi elle envisage de faire son doctorat sur plus de trois ans.

16.1. La temporalité envisagée

D'après une étude réalisée en France, la durée moyenne pour un doctorat est de 36 mois en sciences contre 67 mois en lettres, langues et sciences humaines et sociales (Observatoire Régional des Parcours Etudiants Aquitains, 2016). En 2018, seulement quatre néo docteurs sur dix ont réussi à soutenir leur thèse en moins de 40 mois. Pour rappel, 32 % des doctorants en sciences humaines et sociales exercent une activité salariée en parallèle de leur formation, contre 14 % de ceux en sciences du vivant et 3 % en sciences et leurs interactions (O'Flaherty, 2022).

Dans notre étude, une seule doctorante est âgée de moins de 35 ans. Toutes ont une activité de SFE ou de directrice d'école de sages-femmes. Comme mis en exergue dans le tableau suivant, cinq des quinze doctorantes interviewées travaillent à temps partiel.

	Profession	Temps de travail	Prise en charge du doctorat	Age	Problème de santé	Vie en couple	Nombre et âge des enfants	Durée envisagée pour la thèse
Entretien n°1	sage-femme enseignante	100%	peut-être par la région?	51-55	oui	oui	2 enfants adultes autonomes	4-5 ans
Entretien n°2	sage-femme enseignante	80%	50% du temps de travail par l'hôpital	36-40	non connu	oui	2 enfants	3 ans
Entretien n°3	sage-femme enseignante	100%	50% du temps de travail par l'hôpital en 3ème année	51-55	oui, en 3ème année	oui	2 enfants adultes autonomes	5 ans
Entretien n°4	sage-femme enseignante	100%	20% du temps de travail pendant 2 ans	46-50	oui en 2015	oui	3 enfants adolescents	7 ans
Entretien n°5	sage-femme enseignante	60%	Non	46-50	non connu	oui	4 (1 enfant, 2 pré-adolescents et 1 adolescent)	5 ans
Entretien n°6	sage-femme enseignante	50% les 4 premières années du doctorat puis 100% en CDI à 384 heures annuelles	Non mais bourse	36-40	non connu	oui	2 enfants	4-5 ans
Entretien n°7	sage-femme enseignante	ATE puis CDI loi LRU en 4ème de thèse (384 h)	Non	31-35	non connu	oui	1 nourrisson	3 ans
Entretien n°8	directrice d'école de sages-femmes	100%	20% du temps de travail par l'hôpital mais non pris	46-50	non connu	non	1 adulte autonome	5 ans?
Entretien n°9	sage-femme enseignante	100%	2 jours/mois par l'hôpital	51-55	non connu	non	0	?
Entretien n°10	directrice d'école de sages-femmes	100%	Non	46-50	non connu	non	2 enfants (1 adolescent et 1 adulte autonome)	4 ans
Entretien n°11	sage-femme enseignante	80%	40% du temps de travail par la région+10% par l'hôpital	41-45	non connu	oui	3 enfants (1 enfant et 2 adolescents)	4 ans
Entretien n°12	sage-femme enseignante	80%	60% du temps de travail par l'hôpital	46-50	non connu	oui	3 enfants (1 pré-adolescent et 2 adolescents)	6 ans
Entretien n°13	sage-femme enseignante	100%	Non	51-55	non connu	non	3 enfants (1 adulte à domicile et 2 adultes autonomes)	3 ans?
Entretien n°14	sage-femme enseignante	100% en disponibilité à 384 h	Non mais bourse	41-45	non connu	oui	2 enfants	6 ans
Entretien n°15	directrice d'école de sages-femmes	100% en CDI loi LRU à 384 h	Non	36-40	non connu	oui	2 enfants	3 ans

Tableau 8 : Mise en lien des caractéristiques individuelles personnelles et professionnelles avec la durée envisagée pour le doctorat

Il semblerait assez compréhensible que compte tenu de leur âge, leur genre, leur état matrimonial, leur statut de mère, leur état de santé et leur activité professionnelle, elles envisagent une durée de thèse plus longue que la moyenne.

Lors de leur inscription en doctorat, certaines personnes interviewées s'étaient déjà renseignées sur les différentes activités qui jalonnent un doctorat, d'autres avaient négocié avec leur employeur ou d'autres organismes pour obtenir un financement pour leur thèse. En fonction de ces différents paramètres notamment, elles avaient envisagé une certaine durée de thèse. Or, une fois en études doctorales, elles ont découvert des activités imprévues, elles ont pris conscience des difficultés possibles. Aux vues des imprévus, elles ont repensé leur organisation et la temporalité envisagée pour leur thèse. C'est ce que nous présentons dans ce chapitre concentré sur les manifestations de l'engagement cognitif.

Des soucis de santé sont parfois à l'origine d'une durée plus longue de thèse.

« *C'est aussi pour ça que j'ai pris sept ans, par exemple en 2015 je me suis fait opérer [...] Bah ça a quasiment été une année blanche pour la thèse parce que je faisais face au reste et ça c'était vraiment accessoire quoi* » (entretien 4, SFE, l. 416 et 417-418)

L'arrivée d'un enfant peut faire reconsidérer le temps de thèse.

« *J'ai repoussé de quatre mois ma dernière année comme j'ai eu un congé maternité pendant la thèse* » (entretien 7, SFE, l. 330-331)

Certaines personnes interrogées ont changé d'activité professionnelle durant leur doctorat et cela a généré une moindre possibilité de consacrer du temps à la thèse, au moins temporairement. Cela concerne l'interviewée n°6, qui a pris ses fonctions de SFE en début de quatrième année de thèse, et l'interviewée n°8, qui est devenue directrice d'école de sages-femmes en milieu de première année de thèse.

Les bouleversements liés à la crise sanitaire du Covid ont aussi eu une influence sur la durée du doctorat. En effet, certaines interviewées expliquent que leurs charges professionnelle et familiale se sont trouvées augmentées.

« *J'ai un an de retard mais on s'est tapé un an de covid [...] Quand il y a eu le confinement, parce que la semaine mon mari [...] Il n'était pas là et moi j'étais à la maison avec les enfants donc la journée, j'essayais de bosser une ou deux heures mais ce n'était pas concluant* » (entretien 6, SFE, l. 657 et 200-201 et 201-203)

Deux doctorantes interviewées ont pris des années de césure pour gérer une nouvelle situation professionnelle.

« *Je me suis dit dans ma tête : tu mets pause pendant un an et concentre-toi sur ton nouveau poste, c'est ce qui a motivé cette césure* » (entretien 10, DESF, l. 671-672)

Il semble difficile d'estimer la durée réelle pour réaliser certaines activités, certaines étapes de la thèse.

« *Je suis à la phase où j'avais l'impression que ça serait fini il y a un mois mais il y a encore des trucs à faire [...] J'aurais bien aimé soutenir en juillet mais je ne m'attendais pas à qu'il reste tellement de choses à faire* » (entretien 4, SFE, l. 412-413 et 619-620)

« *J'arrive pas toujours à respecter le calendrier [...] Ce que je pense pouvoir faire en un mois et bah finalement ça m'en prend deux* » (entretien 8, DESF, l. 457-458 et 461-462)

Deux SFE doctorantes en sciences, technologie et santé, les interviewées n°2 et 11, envisagent une durée de thèse correspondant à leur aménagement de temps de travail financé.

« *Je vais tenter de la faire en trois ans et de toute façon je n'aurai pas de rallonge [...] Je ne suis pas en retard donc pour l'instant je ne suis pas très très inquiète parce que moi ma grande hantise, c'est de dépasser ces trois ans et de me retrouver à nouveau à temps plein à l'école avec ce travail de thèse en plus* » (entretien 2, SFE, l. 485-486 et 762-764)

Sans prise en compte du temps de thèse sur du temps de travail, presque toutes les interviewées envisagent une durée de thèse de plus de trois ans.

« *Moi je suis partie tout de suite dès l'inscription sur cinq ans, c'est ce qui était proposé dans le laboratoire où je suis, l'ensemble des doctorants, mon directeur de thèse, on est tous des professionnels déjà donc c'est systématiquement proposé sur cinq ans* » (entretien 5, SFE, l. 522-524)

En fait, globalement, les sages-femmes doctorantes interviewées se sentent capables de réaliser les activités du doctorat mais elle évoque une contrainte de temps. La temporalité occupe une place importante. Les interviewées manquent de temps.

« *Au moment de m'inscrire, je ne me suis pas posé la question. Après en troisième année, c'est plus le temps qui manque et je me dis quelquefois : est-ce que je vais réussir à ...* » (entretien 5, SFE, l. 516-517)

Les sages-femmes interviewées souhaitent réussir leur doctorat mais veulent éviter de se mettre dans une situation pouvant conduire à un *burn-out*.

« *J'ai appris à me dire : c'est pas grave, alors je dis et même mon directeur m'avait dit donc pas plus de quatre ans et là je lui avais dit : ah non non moi je ne me mets pas une pression comme ça, c'est pas possible, je ne peux pas gérer ça en fait donc je vais prendre le temps qu'il va falloir prendre mais je veux pouvoir continuer à respirer quoi* » (entretien 8, DESF, l. 462-466)

La temporalité accordée pour le doctorat est bien souvent conditionnée par d'autres trajectoires de vie, notamment la trajectoire personnelle.

16.2. La conciliation avec la vie personnelle

Une trajectoire de vie personnelle est jalonnée d'évènements plus ou moins importants. Les évènements phares correspondent souvent aux rencontres amicales, à l'union matrimoniale, aux enfants, à la santé, aux relations avec les proches, aux voyages, etc. (Sapin et al., 2014)

Les doctorantes interviewées ont une moyenne d'âge de 46 ans. Nous rappelons que ce sont toutes des femmes. Elles ont donc déjà une vie personnelle établie.

Onze interviewées sur quinze vivent en couple. La plupart des conjoints ont une activité professionnelle dense, pouvant difficilement assumer les activités domestiques.

Le travail du *care* dans la sphère privée revient encore aujourd'hui majoritairement aux femmes.

Les mères ont, de nos jours [...] bien du mal non pas seulement à « concilier » carrière et vie familiale, mais même, au cœur du ménage, l'éducation morale et cognitive de leurs enfants avec les fameuses tâches ménagères : remarquons que les problèmes de cette conciliation ne sont en rien neufs, et qu'ils ont toujours été donnés avec le travail exercé depuis des millénaires par les femmes. (Il faut être aveugle pour ne pas voir que tout travail éloigne de l'enfant, y compris à la cuisine ou aux champs. Il était auparavant simplement vécu, il est aujourd'hui dénoncé, à la faveur sine qua non de l'existence politique des femmes : c'est la grande différence). (Raïd, 2009, pp. 63-64)

D'ailleurs :

Parce qu'il est conceptuellement rivié à la sphère privée, le *care* n'a pas été – et n'est toujours pas – reconnu comme une contribution à la vie collective qui serait comparable aux emplois relevant du marché du travail [...] Les aides publiques telles que les pensions de retraite, l'allocation chômage et la sécurité sociale sont toutes liées à l'occupation d'un emploi rémunéré. (Nakano Glenn, 2009, pp. 118-119)

Autrefois, selon la loi du mariage, le travail du *care* au sein du foyer revenait à la femme. Même si politiquement, les choses ont changé, de nos jours, en France, ce sont majoritairement les femmes qui réduisent ou interrompent leur activité professionnelle pour s'occuper des enfants. Dans notre étude, lors du premier entretien, cinq interviewées sur quinze travaillent à temps partiel alors que tous les conjoints exercent à temps plein.

Une interviewée traverse une période compliquée de sa vie personnelle puisqu'elle divorce. Cela occupe l'esprit et nécessite d'organiser de nouveaux projets.

« Je suis en instance de divorce qui fait que l'année prochaine, il n'est plus question de 80 % [...] Je ne pourrai plus d'autant que je vais racheter la maison » (entretien 13, SFE, l. 450-451 et 453)

Parmi les quatre sages-femmes interviewées étant célibataires, deux ont des enfants à charge. Seule une sage-femme interrogée n'a pas d'enfant. Parmi les quatorze doctorantes interviewées ayant des enfants, onze ont encore des enfants en charge à la maison.

Trois doctorantes expliquent avoir rencontré des soucis de santé ce qui génère ou a généré des contraintes pour la rédaction de la thèse.

Globalement, les doctorantes interviewées expliquent que la priorité entre leurs trajectoires personnelle, professionnelle et de doctorante est la trajectoire personnelle et familiale.

Nous revenons ainsi sur le concept du *care*. Les SFE doctorantes sont avant tout des mères qui ont le souci, la responsabilité et sont sensibles concernant le bien-être de leurs enfants, leur famille.

« Je pense que si je voyais que ma vie familiale était trop perturbée ou perturbée, j'arrêteraient voilà, il n'y aurait aucun, je ne me poserais pas de question en tout cas » (entretien 10, DESF, l. 736-737)

« J'essaie de ne pas faire passer ma vie personnelle en second plan surtout depuis que j'ai un bébé, ça reste ma priorité clairement, ça je m'y attache, enfin mon fils reste la priorité » (entretien 7, SFE, l. 406-408)

« Je me suis fixée comme limites personnelles, c'est que je ne voulais pas que ça impacte plus la vie de famille » (entretien 11, SFE, l. 160-161)

« Alors figurez-vous que mes enfants c'est ce qui passe en premier pour moi » (entretien 15, DESF, l. 498)

Lorsque nous avons abordé le sujet de la conciliation du doctorat avec la vie personnelle et familiale, une interviewée était émue et s'est mise à pleurer. Elle arrive en fin de doctorat et a mené « de front » sa trajectoire professionnelle, son doctorat et sa vie de famille avec des enfants à la maison, des soucis de santé et des sacrifices sur son temps personnel, sur des loisirs.

« En fait c'est énorme par rapport à l'investissement familial (pleurs) [...] Je ne voulais pas faire ça au détriment de ma vie familiale, donc soit on était dans le rythme c'est pour ça que en fait j'en suis arrivée là à dire ça parce que par rapport au parcours du doctorat, si jamais j'avais senti que ça mettait en danger (pleurs) mon couple ou ma famille j'aurais arrêté quoi, enfin là c'est la fin, c'est un peu dur [...] On a fait le choix de ne pas partir certains week-ends (pleurs), là, en mai juin pour que je finisse, là j'en ai marre, il faut que ça se termine » (entretien 4, SFE, l. 131 et 385-389 et 411-412)

Les doctorantes interrogées étant mères travaillent sur leur thèse bien souvent quand les enfants n'ont pas besoin d'elles, soit dans la journée quand elles disposent de temps de thèse financé, soit le soir quand ils sont couchés.

« J'essaie quand mes enfants sont couchés ou plus dispos » (entretien 10, DESF, l. 354-355)

« Pour pouvoir m'occuper de mon fils quand je rentre du travail et continuer à travailler bah du coup, je retravaille après une fois qu'il est couché, bah je ne sais pas comment on peut le dire, mais je m'occupe de lui du mieux que je peux, par contre après derrière je fais en sorte pour pouvoir rattraper le retard que je prends pour m'occuper de lui en travaillant bah le soir et le week-end quand il dort » (entretien 7, SFE, l. 408-412)

« Les week-ends où je ne les ai pas c'est mon travail de thèse [...] Après les week-ends où j'ai mes enfants maintenant qu'ils sont plus grands je cale mon activité de thèse [...] quand eux travaillent c'est-à-dire si mon fils révise il fait ses devoirs bah moi je me dis j'ai deux heures donc je vais m'y mettre voilà, donc après ma fille est plus grande, elle gère son temps et en plus elle est super studieuse donc elle, elle m'incite toujours à travailler c'est plutôt son frère qui l'est moins et voilà après il faut gérer comme toutes les mamans les allers retours, les amener à droite, à gauche et aller faire des choses donc quand je les ai, la priorité c'est ça et puis si j'arrive à trouver du temps parce que ils font autre chose en plus du reste bah je le fais et puis je mets tout sur les semaines où je ne les ai pas en fait, du coup ma vie se résume à mon activité professionnelle, mes enfants et ma thèse » (entretien 10, DESF, l. 546-547 et 548 et 549-557)

Les personnes interviewées ne souhaitent pas « passer à côté de leur vie » et ne vivre que pour le travail et la thèse. Elles veulent continuer à s'épanouir dans leur vie personnelle et familiale.

« Soit je peux le faire et je le fais maintenant, mais pas plus, parce que j'ai pas envie de finir le reste des années à venir avec une thèse dans la bibliothèque mais personne sur le canapé pour regarder Netflix avec moi donc j'ai envie de ça, ça va timer un peu les choses » (entretien 10, DESF, l. 560-563)

« Je préserve ma vie personnelle en gardant mon mercredi pour mes enfants, pour mon équilibre » (entretien 2, SFE, l. 379-380)

Les doctorantes qui ont eu le plus de difficulté à concilier leur doctorat avec leur vie personnelle sont celles ayant des enfants en bas âge et n'ayant pas de prise en charge de leur temps de thèse sur leur temps de travail.

« *Sur le plan personnel, j'ai deux enfants qui sont quand même assez jeunes [...] Donc je pense que vous imaginez que c'était un peu compliqué de mener tout de front voilà [...] Pour la vie personnelle, c'est vrai que j'essaie de ne pas travailler le week-end parce qu'il faut que je sois présente pour les enfants, ils sont petits encore* » (entretien 14, SFE, l. 35-36 et 36-37 et 508-509)

Une sage-femme interviewée parvient à concilier sa vie personnelle, sa vie familiale, sa vie professionnelle et son doctorat grâce au soutien de son mari concernant les activités domestiques dont l'éducation des enfants. En effet, tout d'abord, elle a pris un temps partiel et son mari l'a soutenue financièrement, puis lors de sa reprise d'un temps plein, c'est son conjoint qui a réduit son temps de travail.

« *Je pense que oui car depuis que je fais ma thèse, je suis à mi-temps [...] J'arrive à tout caser sur la semaine* » (entretien 6, SFE, l. 171 et 204)

« *Il ne travaille plus que trois jours par semaine et du coup, c'est un bon équilibre, en fait on a juste inversé les rôles quoi, ça faisait cinq ans que c'était moi qui était à mi-temps parce que j'étais à mi-temps du cabinet mais avec la thèse ça faisait un peu plus, mais en tout cas c'était un mi-temps qui me permettait d'aller chercher les enfants à l'école, avoir mes mercredis, des choses comme ça, donc là, c'est lui qui a pris ce rôle-là, donc pour la vie personnelle, voilà, ça n'a pas d'impact particulier* » (entretien 6, temps 2, l. 244-249)

Certaines ont attendu un moment de leur vie plus compatible pour s'engager en doctorat, notamment une fois leurs enfants autonomes.

« *J'ai plus d'enfant en bas âge, on a beau dire mais ça nous libère énormément de temps donc oui là-dessus je ne suis pas inquiète* » (entretien 13, SFE, l. 509-510)

Une des interviewées n'a pas d'enfant. Elle explique que c'est facile pour elle de concilier le doctorat avec sa vie professionnelle et personnelle car elle n'a pas de contrainte personnelle.

« *Vous savez je suis très libre, je suis célibataire* » (entretien 9, SFE, l. 437)

D'ailleurs, une personne interviewée pense qu'il n'aurait pas été possible de concilier la vie de famille avec le doctorat en parallèle de l'activité professionnelle.

« *Entre guillemets j'ai la chance, je n'ai plus d'enfant à la maison [...] J'ai pas en plus ce troisième métier qui ferait que là je n'y arriverais pas* » (entretien 8, DESF, l. 101-102 et 104-105)

Les personnes interviewées essayent d'identifier des temps pour le travail, pour la thèse, pour la vie personnelle et familiale.

« *Il faut essayer de compartimenter le plus possible, ça c'est sûr, je dirais que le master que j'ai fait m'a vraiment permis de bien compartimenter mes différents temps que ce soit professionnel ou personnel donc euh ça permet de pouvoir trouver un équilibre* » (entretien 12, SFE, l. 362-364)

Quelques interviewées déclarent qu'elles souhaitent pouvoir poursuivre un certain train de vie et ne veulent pas se restreindre sur certains loisirs.

« *Ok moi je fais un doctorat mais je veux partir en vacances au moins une fois par an* » (entretien 1, SFE, l. 409-410)

« *J'essaye quand même de me garder un jour dans le week-end où je ne travaille pas* » (entretien 13, SFE, l. 226-227)

Quelques doctorantes interrogées veulent préserver des moments de repos pour soi, certaines tout particulièrement dans un contexte de problème de santé ou lié à l'âge.

« *Alors dans mon idée, c'est toujours quelque chose que je ferai le week-end car le soir j'ai besoin de me reposer [...] Je me suis aperçue que je devais lever le pied à cause de soucis de santé et donc je dois aménager mon temps pour pouvoir me reposer, c'est pour ça que je ne pourrais pas travailler le soir en sachant que je me lève déjà à 5h45, j'ai deux heures de temps de trajet [...] Bon il y a l'âge aussi, je pense, mais je dois faire plus attention à aménager du temps pour me reposer donc cette anxiété elle s'est levée quand j'ai vu que par le fait que je me reposais que c'était faisable* » (entretien 1, SFE, l. 394-395 et 546-549 et 550-552)

Les doctorantes interrogées financées pour leur thèse espèrent, grâce à la prise en charge de leur temps de thèse sur leur temps de travail, ne pas avoir ou avoir le moins possible besoin de travailler pour la thèse sur leur temps personnel.

« *Je fais cette thèse voilà, mais je me refuse par exemple de travailler le week-end, voilà il y a un moment, il faut une coupure et je ne veux pas non plus que ce doctorat me prenne tout mon temps parce que je sais qu'il faut tenir sur la distance et donc voilà je me suis fixée des limites aussi ça peut déborder sur un soir pour des corrections, des choses comme ça mais pas sur le week-end [...] Le soir j'ai dit non, après il y aura peut-être des moments, par exemple, l'article il a été soumis, on sait très bien que il y a les reviewers donc il va falloir fournir un travail en 48 heures à une semaine donc là forcément c'est du travail le soir mais c'est que ponctuel [...] Mon travail, je le fais sur les jours qui sont dédiés mais je me refuse que ça dépasse et de travailler toute la nuit et les week-ends* » (entretien 11, SFE, l. 161-165 et 242-245 et 333-334)

D'ailleurs, une personne interviewée explique que son conjoint ne voulait pas qu'elle s'engage en doctorat si elle devait travailler sa thèse sur son temps personnel.

« *J'ai un mari qui au départ alors m'avait dit clairement de ne pas faire de thèse si je n'avais pas de financement donc comme ça c'était clair [...] Bah il ne faut pas trop que je fasse pâtir la vie de famille donc j'essaye d'articuler tout ça* » (entretien 2, SFE, l. 723-725 et 727-728)

Globalement, les SFE interrogées sont parvenues à s'organiser pour que leur doctorat « n'empiète pas trop » sur leurs trajectoires de vie familiale et professionnelle. D'ailleurs, lorsque nous leur demandons si elles parviennent à concilier leur doctorat avec leur vie personnelle, elles répondent que c'est possible. Certaines réussissent car elles ont obtenu un financement, d'autres se privent sur leur temps personnel notamment leurs nuits, leur sommeil, d'autres encore expliquent qu'elles acceptent que le doctorat occupe leur temps personnel mais de façon modérée, c'est pourquoi elles décident dans ce cas d'allonger leur durée de thèse.

« *Je pense que là où ça a peut-être un impact, c'est sur ma patience et la surcharge où à un moment donné, je peux peut-être m'énerver plus facilement* » (entretien 11, SFE, financée à 50 %, l. 339-341)

« *J'ai perdu quelques nuits [...] Une fois que tout le monde est couché, je commence à travailler donc en général il est 22 heures et puis quand j'en peux plus, je m'arrête alors soit*

je fais nuit blanche complète et puis je prends une douche et je repars travailler et puis je dors la nuit d'après et ça je fais ça un jour sur deux mais ça je vous avoue qu'à l'approche des 40 ans je commence à fatiguer, soit ce que je fais j'arrive à faire deux nuits comme ça jusqu'à 4 h du matin dans la semaine » (entretien 15, DESF, l. 133 et 349-354)

« Après une journée de travail à l'école, la plupart du temps, bon parfois, je m'y mets à travailler deux heures mais c'est difficile [...] Ma formation doctorale me mange plus de la moitié de ma vie personnelle [...] Depuis quelques mois, je fais un peu petit fi de moi-même quoi [...] Je ne vois plus personne, en tout cas depuis le confinement, je ne vois plus personne, pendant le confinement nous étions un peu obligés et puis je suis rentrée dans un cercle où je vais travailler, je fais des courses et c'est tout » (entretien 3, SFE, l. 244-245 et 387-388 et 389 et 399-401)

Malgré la volonté de préserver leur vie personnelle, certaines doctorantes déclarent que ce n'est pas toujours possible.

Une doctorante interrogée explique que jusqu'alors, elle ne priorise pas la thèse puisque celle-ci correspond à un plaisir purement personnel.

« La thèse, je dois vraiment travailler sur moi pour la prioriser [...] Au niveau professionnel, si je reste enseignante en maïeutique, la thèse ne va rien changer. Au niveau salaire, ça ne va rien changer. Quelque part c'est juste un cadeau que je me fais ! (Rires) et donc je ne m'autorise pas à la prioriser parce que je ne vais pas sacrifier mes enfants, je ne vais pas faire mon travail non correctement [...] Et du coup j'ai beaucoup de mal à la prioriser » (entretien 5, SFE, l. 732-733 et 735-739 et 744-745)

Cette interviewée est dans une projection postdoctorale différente par exemple de l'interviewée n°7 qui, malgré un non financement de son doctorat et un enfant en bas âge, souhaite terminer en trois ans sa thèse pour pouvoir obtenir un emploi plus stable et mieux rémunéré.

Effectivement, la temporalité de la thèse est bien souvent liée non seulement à la trajectoire de vie personnelle mais aussi à la trajectoire de vie professionnelle.

16.3.La conciliation avec la trajectoire professionnelle

Nous avons remarqué lors de cette recherche que les personnes interrogées étaient non seulement soucieuses de leur vie familiale mais aussi de leur métier. Elles sont dans le *care* des étudiants qu'elles accompagnent dans le cadre de leur activité professionnelle. Qui plus est, l'engagement en doctorat est d'ailleurs souvent en lien avec un souhait d'améliorer les pratiques pédagogiques et l'apprentissage des étudiants et ainsi, indirectement, la qualité de prise en charge des femmes que ces futurs professionnels accompagneront.

« Quand on voit les étudiants pendant quatre ans, on n'oublie pas les gens c'est impossible donc voilà il y a un rapport humain qui n'est pas du tout le même et puis voilà on se doit à quelque chose pour ces personnes, on se doit un investissement sinon faut faire autre chose [...] J'avais envie de former des bons professionnels et de former à l'image de ma représentation des bons professionnels » (entretien 8, DESF, l. 304-307 et 311-313)

Nous demandions aux personnes interviewées de qualifier leur engagement professionnel. Globalement, elles l'estiment important, voire très important.

« *Je pense qu'il est très très fort [...] Je m'investis bon je m'engage je m'investis énormément dans mon travail, peut-être trop* » (entretien 8, DESF, l. 290 et 291-292)

Elles continuent à respecter leurs engagements professionnels en parallèle de leur doctorat.

« *Je n'ai pas de retard dans mon travail* » (entretien 15, DESF, l. 550-551)

Les SFE qui s'engagent en doctorat sont déjà très investies dans leurs missions professionnelles.

Par exemple, l'interviewée n°5 s'est investie dans plusieurs missions professionnelles avant de devenir enseignante en maïeutique. Elle décrit une trajectoire professionnelle comprenant une activité de sage-femme clinicienne, d'humanitaire, d'enseignante dans l'éducation nationale, de sage-femme en exercice libéral et de SFE.

Les personnes interrogées ont déjà une trajectoire professionnelle de plusieurs années. En effet, l'ancienneté en qualité de sage-femme de la population interrogée va de 8 à 31 ans avec une moyenne de 22 ans. De plus, l'ancienneté en tant que SFE va de 1 à 17 ans avec une moyenne de 9 ans.

Les sages-femmes interviewées se sont toutes engagées dans l'enseignement par choix personnel.

« *J'ai toujours eu grand plaisir à encadrer les étudiants quand ils venaient sur les terrains de stage et enfin pour moi c'était assez naturel dans mon parcours professionnel tel que je le concevais* » (entretien 14, SFE, l. 90-92)

Une interviewée utilise des mots à connotation positive et une sémantique propre à la maïeutique pour décrire ses missions professionnelles.

« *J'ai fait beaucoup d'animations et j'ai toujours été dans une dynamique d'accompagnement et je fais le parallèle entre le rôle d'accompagnement et d'apprentissage de l'enseignante sage-femme et de la sage-femme par rapport aux femmes donc pour moi c'est complémentaire et c'est le même genre de démarche d'aider à naître à une fonction et à naître à devenir parents ou à devenir professionnel, pour moi il y a un vrai parallèle euh dans les missions et dans la pédagogie en fait [...] Quand on voit les étudiants voilà se transformer, quand ils viennent, moi j'accompagne beaucoup les mémoires mais surtout les mémoires en sciences humaines et sociales et on voit qu'il y a vraiment un cheminement entre leur a priori et leur départ, leur hypothèse de départ et la façon dont ils voient le monde après le travail de mémoire et on les voit éclore, c'est vraiment une naissance* » (entretien 4, SFE, l. 106-111 et 113-117)

Les enseignantes interviewées sont pour la plupart, responsables d'une promotion. A cela, s'ajoutent d'autres missions telles que l'accompagnement d'étudiants pour le mémoire, du tutorat, de l'enseignement auprès d'autres promotions, etc. L'activité professionnelle des SFE est une activité qui nécessite de travailler également sur du temps personnel le soir et/ou le week-end. L'investissement professionnel des personnes interviewées est important.

« *Ça fait plus d'un mois et demi que je travaille le soir, par contre j'évite le week-end parce que c'est un peu ma bouffée d'oxygène, mais il y a des fois où j'ai pas le choix entre autres sur les enseignements que je n'avais pas fait et que je n'avais pas eu le temps de préparer,*

la lecture des mémoires parce que je fais partie d'un jury voilà, ou des sujets à faire » (entretien 12, SFE, l. 236-240)

Plusieurs personnes interviewées se sont investies dans différentes missions professionnelles venant s'ajouter aux missions habituelles.

« Chaque année il y a des missions en plus [...] Il y a quelques années le service sanitaire, toutes les sages-femmes de l'équipe ont des groupes pour le service sanitaire, on fait de plus en plus d'interventions à la fac de médecine » (entretien 3, SFE, l. 167 et 168-170)

Une interviewée s'est ajoutée elle-même une mission professionnelle dans le souci des étudiants. Elle est sensible aux difficultés des étudiants.

« Ils m'envoient que leurs ronéos [...] Je leur ai proposé de regarder, pendant la période Covid ils étaient un peu en détresse et c'était compliqué, ils avaient peur de ne pas réussir » (entretien 7, SFE, l. 503 et 504-505)

Les trois directrices interviewées ont souhaité maintenir une activité d'enseignement et d'évaluation.

Certaines personnes interviewées ont également maintenu une activité clinique.

« J'ai conservé oui j'y tenais alors voilà déjà quand j'étais sage-femme enseignante, je tenais à conserver une vacation clinique donc j'avais essayé de garder quelques consultations à visée pédagogique pour les étudiants bon pas beaucoup, une fois par semaine mais je voulais garder ce contact-là et là, en tant que directrice, ouais ça me semblait pour ne pas être totalement déconnectée » (entretien 10, DESF, l. 139-143)

Qui plus est, elles ont obtenu différents diplômes universitaires ce qui témoigne d'un engagement professionnel. De toute façon, pour pouvoir exercer en qualité d'enseignante en école de sages-femmes, elles ont toutes été obligées d'obtenir un master dans certaines disciplines stipulées dans la réglementation. Plusieurs interviewées ont également obtenu un ou des diplômes inter-universitaires tels qu'en mécanique obstétricale, en pédagogie médicale, en tabacologie ou en gynécologie par exemple.

Les formations universitaires réalisées par les SFE font évoluer les missions professionnelles de celles-ci. En effet, grâce à ces formations, elles deviennent expertes dans certaines thématiques et elles mettent à profit leurs connaissances dans leur exercice professionnel.

« Au fur et à mesure des formations, du coup j'ai amené aussi des spécificités à l'école qui n'y étaient pas, par exemple tout ce qui est santé environnementale, l'acupuncture il n'y avait pas, donc j'ai monté une unité d'enseignement » (entretien 11, SFE, l. 93-95)

Plusieurs doctorantes interrogées expriment leur affection pour leur profession.

« Mon engagement comment je pourrais le décrire : passionné déjà (rires), j'adore ce que je fais » (entretien 13, SFE, l. 89)

L'engagement professionnel des sages-femmes interviewées représente quelque chose d'important dans leur vie.

« *C'est important, c'est essentiel [...] Peut-être un peu plus intense que d'autres, ça, c'est dans sa qualification mais dans son rôle c'est à la fois euh je pense qu'il est à la fois utile au sein de l'école et équilibrant pour moi, c'est mes richesses aussi* » (entretien 4, SFE, l. 130 et 132-134)

C'est sans doute cette affection pour leur activité professionnelle, le sens qu'elles lui accordent, qu'elles sont tant investies. Nous avons présenté le contexte de cette étude en première partie de la thèse : les sages-femmes sont en quête de reconnaissance professionnelle. Durant les années 2021 et 2022, elles font grève pour cela.

Les personnes interviewées déclarent ne pas toujours avoir de reconnaissance de leur charge de travail et de leur plus-value.

« *Je me suis retrouvée finalement sur un poste assez classique de SFE et faire à côté bénévolement tout ce qui me tenait à cœur [...] Développer l'international et puis développer la recherche et puis le service sanitaire* » (entretien 5, SFE, l. 456-458 et 449-450)

Quelques personnes interrogées expliquent qu'elles travaillent plus que le temps de travail qu'il leur est attribué.

« *Finalement je suis à 80 % mais en termes d'heures, je pense que je fais plus de 100 %* » (entretien 12, SFE, l. 244-245)

L'engagement en doctorat est lié à l'engagement professionnel des interviewées.

« *Quand je suis rentrée à l'école, c'était pour enrichir le vivier des futurs chercheurs, vous voyez, et développer la recherche dans l'école* » (entretien 15, DESF, l. 186-187)

Par ailleurs, nous nous sommes intéressée à l'organisation qu'elles ont mise en place pour parvenir à concilier leur doctorat avec leur activité professionnelle.

En effet, les doctorantes interrogées déclarent qu'il est difficile de concilier le doctorat avec leur activité professionnelle.

« *Quand on est en poste à temps plein et bien il faut réussir à dégager du temps pour faire sa recherche et c'est pas facile* » (entretien 14, SFE, l. 27-28)

« *Pour tout vous avouer, je me rends compte [...] que c'était véritablement très très très ambitieux de vouloir à la fois faire un doctorat et prendre un poste de direction euh, il y a des moments où psychologiquement c'est limite quoi sur la charge de travail [...] Il y a des moments où je me sentais tellement débordée que il voyait bien que j'étais à deux doigts du burn-out* » (entretien 8, DESF, l. 67-68 et 69-74)

Même avec une prise en charge partielle du temps de thèse sur du temps de travail, les doctorantes rencontrent des difficultés à concilier leur doctorat avec leur activité professionnelle. Une doctorante interviewée explique qu'il serait nécessaire d'avoir un financement à temps plein et met en exergue les inégalités de financement des doctorats qu'il peut y avoir sur le territoire national.

« *Pour être vraiment bien, il aurait fallu que je sois financée trois ans à temps plein mais, ce qui a été le cas de certaines de mes collègues parisiennes, mais ça, nous, il n'en a jamais été*

question et voilà j'aurais aimé être plus protégée de mon travail actuel pour pouvoir être à fond dans mon travail de thèse » (entretien 2, SFE, l. 785-788)

Qui plus est, une interviewée relate les difficultés à être investi et performant dans son doctorat quand le doctorant a une activité professionnelle en parallèle.

« Avec tout le travail à l'école, je me laissais un peu comme ça, je laissais un peu le temps passer, je lisais à gauche à droite mais je n'avais pas de travail comme ça en continuité [...] Mais c'est différent d'être dedans en travaillant à côté, c'est difficile » (entretien 3, SFE, l. 41-43 et 205)

Cette même personne interviewée explique que cette difficulté d'attention liée aux diverses préoccupations intellectuelles se répercute également sur son activité professionnelle.

« A l'école, je rate de plus en plus de choses, enfin j'étude de plus en plus de choses, j'ai du mal à être présente psychologiquement et physiquement à fond » (entretien 3, SFE, l. 385-386)

Certaines doctorantes se sont fixées ou espèrent se fixer des limites concernant la charge professionnelle qu'elles accomplissent sur leur temps personnel.

« Je me suis fixée des limites aussi, ça peut déborder sur un soir pour des corrections, des choses comme ça, mais pas sur le week-end » (entretien 11, SFE, l. 164-165)

Quelques-unes ont décidé de prendre moins de missions professionnelles.

« Pour ces mémoires-là aussi que j'accompagne, à la fin de l'année, j'arrive au bout de ses huit, donc là je vais en prendre quatre-six mais pas plus quoi, je vais me réorganiser dans mon travail » (entretien 13, SFE, l. 266-268)

Parfois, les doctorantes interviewées peuvent aménager leur temps de travail avec une certaine flexibilité leur permettant de réaliser certaines activités en lien avec leur doctorat.

« J'ai le soutien de la directrice et par exemple, en fait, je viens faire un temps d'enseignement, mais je me suis organisée pour concentrer mon enseignement sur deux-trois jours et le reste du temps en fait, je travaille sur ma thèse [...] Sur les périodes par exemple quand les étudiants sont en stage, là c'est beaucoup plus souple » (entretien 14, SFE, l. 222-224 et 316-317)

« Par exemple, je ne sais pas, je vais devoir faire mes entretiens et bah je ferai mes entretiens-là et puis le soir je terminerai peut-être plus à tard à 18 heures parce que j'ai le temps de l'entretien que j'ai pris ça voilà je pourrai m'organiser comme ça » (entretien 13, SFE, l. 523-525)

Finalement, l'interviewée n°13 n'a pas pu consacrer du temps pour la thèse sur ses journées de travail. Elle relate lors du second entretien qu'elle a « perdu un an » (l. 143)

En période de crise sanitaire liée au Covid, certaines doctorantes interviewées ont apprécié le télétravail et le gain de temps puisqu'elles n'avaient plus de temps de transport pour aller travailler.

« J'ai eu la chance de ne pas avoir à faire les déplacements à X. [...] J'habite très loin de mon travail donc ça me fait trois heures allers-retours au quotidien pour aller travailler » (entretien 2, SFE, l. 503-504 et 506-507)

Deux interviewées ont pris une ou plusieurs année(s) de césure car elles ont débuté une nouvelle fonction professionnelle et ont ainsi vu leur charge professionnelle évoluer et augmenter considérablement.

« J'avais demandé une année de césure quand j'ai changé de job car ça faisait trop » (entretien 10, DESF, l. 391-392)

Là encore, cette interviewée a souhaité prendre une année de césure car elle était soucieuse de prendre en charge ses nouvelles missions professionnelles correctement.

« J'étais en thèse, j'ai pris mon poste en juin et il y avait tout à faire, je me suis dit : si tu veux vraiment t'engager et lancer le réseau voilà je ne me voyais pas tout faire » (entretien 10, DESF, l. 666-667)

Une personne interviewée explique qu'elle a obtenu un financement partiel de son doctorat et devait ainsi avoir une activité professionnelle moins dense. Or, elle a conservé la même charge professionnelle. Etant donné qu'elle est soucieuse de l'accompagnement des étudiants et de sa collègue récemment recrutée, elle a continué à réaliser les missions professionnelles qui lui étaient confiées. Avec un peu de recul, elle souhaite désormais fixer des limites à sa charge de travail. Cependant, cela n'a pas été possible puisque l'année suivante, certaines collègues ont été en arrêt de travail et non remplacées.

« J'ai essayé de ménager le chèvre et le chou mais au bout d'un moment on s'épuise et donc moi j'ai besoin aujourd'hui en tout cas enfin là maintenant à la fin quasiment de ma première année de thèse, j'ai besoin de reposer les choses en me disant : bon ok cette année, j'ai fait un effort, j'ai maintenu ma charge d'enseignement, j'ai beaucoup formé ma nouvelle collègue mais maintenant j'aimerais que l'on respecte mon temps de formation » (entretien 2, SFE, l. 240-245)

La plupart des SFE et directrices interviewées se sont renseignées et ont tenté de négocier un financement de leur doctorat.

16.4. Les renseignements sur le doctorat

Il semble important d'évaluer si les personnes interviewées se sont renseignées sur le doctorat avant de s'y engager. En effet, cela atteste que celles-ci ont cherché à évaluer les activités qui jalonnent des études doctorales de façon à réfléchir et à organiser leur parcours de vie en conséquence avec pour objectif la garantie d'un maintien de leur engagement en doctorat.

Plusieurs personnes interviewées déclarent de façon plus ou moins explicite s'être peu renseignées sur les différentes activités liées au doctorat avant de s'y engager. Notamment, elles ne savaient pas le nombre de formations doctorales, de publications ou de communications qu'elles doivent réaliser durant le doctorat. Cependant, elles avaient toute conscience que ces études nécessiteraient beaucoup d'énergie et de temps.

« Alors je serais malhonnête de dire que je me suis beaucoup renseignée, en fait je me suis dit bon bah voilà je savais la charge que ça représentait parce que quand j'étais en master,

j'étais tutorée par une psychologue qui faisait sa thèse [...] Donc je savais ce que ça impliquait en travaillant à côté, ce d'autant que j'avais deux enfants à côté, donc ça change la donne euh puis prendre un job changer de job c'est beaucoup de choses donc la quantité de travail et l'engagement que ça allait demander je le savais donc j'ai pas eu à beaucoup me renseigner finalement, alors vous parliez des formations alors ça je l'ai découvert super tardivement en fait [...] C'est en téléphonant à l'école doctorale pour savoir voilà comment ça allait se passer pour administrativement le dépôt de thèse » (entretien 10, DESF, l. 224-226 et 230-235 et 255-257)

« Alors j'y suis allée au petit bonheur la chance, vraiment » (entretien 8, DESF, l. 328)

Certaines doctorantes interrogées ont cherché et obtenu les informations sur ce que représente des études doctorales auprès de leur futur directeur de thèse. Effectivement, la première recherche effectuée par les futurs doctorants est de trouver un enseignant-chercheur qui accepte de devenir directeur de leur thèse. Puis, elles se sont renseignées auprès de l'école doctorale.

« Je m'étais renseignée auprès de mes directeurs de thèse [...] Il m'a un peu expliqué la démarche, après j'avais fait aussi des démarches auprès de l'école doctorale [...] Je savais qu'il fallait publier des études et suivre des formations obligatoires pour valider ce parcours » (entretien 12, SFE, l. 128 et 130-131 et 131-133)

« Je me suis renseignée auprès de ma directrice de thèse, je lui ai demandé aussi car je savais pertinemment que les exigences sont différentes en fonction des écoles doctorales, donc voilà, aussi quelles étaient les possibilités, est-ce que on pouvait déroger au fait de la faire en trois ans [...] Les exigences pour la valider aussi cette thèse car bien évidemment il y a le manuscrit mais on voit bien que c'est différent en fonction des écoles les publications, est-ce qu'il y en a deux, est-ce qu'il y en a trois, voilà et puis la pression que l'on peut peut-être mettre sur la pression sur les doctorants à certains moments l'encadrement qui était fait, est-ce qu'il y avait besoin de formations ou d'implications plus que donc essentiellement auprès de ma directrice de thèse et auprès de l'école doctorale évidemment que je ciblais, après j'en ai parlé avec des collègues qui ont fait des doctorats » (entretien 11, SFE, l. 120-123 et 124-131)

D'autres doctorantes interrogées ont obtenu des renseignements assez précis sur les différentes activités à réaliser durant le doctorat par l'école doctorale. Elles rédigent parfois un portfolio.

Quelques SFE interviewées se sont renseignées auprès de sages-femmes docteurs pour recueillir des informations davantage en lien avec leur contexte professionnel.

« J'ai rencontré des sages-femmes doctorantes [...] En fait c'est deux sages-femmes qui ont fait déjà des thèses, voilà je suis allée à leur soutenance de thèse et ça aussi ça a démystifié la chose, en fait c'est-à-dire que de voir le travail abouti à quoi ça correspondait » (entretien 8, DESF, l. 570 et 572-574)

Cependant, ces échanges entre SFE doctorantes et docteurs ne sont pas facilités et certaines interviewées le regrettent.

« J'ai assisté à 2-3 réunions de la CNEMa, voilà il y a 2-3 personnes qui sont très informées au niveau national, mais individuellement, si on ne va pas chercher ces infos, on ne les a pas et je trouve que l'on n'est quand même pas nombreuses en France et on aurait pu être peut-être un peu plus soudées » (entretien 2, SFE, l. 426-429)

Même si les doctorantes avaient conscience que la charge de travail liée au doctorat en parallèle de leur activité professionnelle serait dense, deux interviewées expliquent que tant que ce n'est pas une situation vécue, il est difficile d'avoir conscience de ce que cela représente concrètement.

« C'est-à-dire que quand je me suis inscrite, pour moi, c'était une énorme nébuleuse, je ne voyais pas du tout du tout dans quoi je m'engageais, je savais que ça allait être 3 ou 4 ans, je savais que j'allais avoir des études à faire, j'avais déjà fait 4 mémoires, donc je m'étais dit : ben je peux en faire encore 3-4 c'est pas grave et en fait euh et en fait je ne voyais pas du tout le travail que ça représentait et surtout je ne voyais pas du tout euh l'énergie que ça allait être de faire tout ça à côté de son propre travail » (entretien 8, DESF, l. 440-445)

L'interviewée n°3 soulève un point important *« c'est différent d'être dedans en travaillant à côté »*. D'ailleurs, quelques interviewées se sont renseignées et après avoir pris conscience de cette difficulté à concilier le doctorat au travail, ont cherché à négocier un aménagement de leur activité professionnelle, un financement de leur temps dédié au doctorat.

16.5. La négociation pour effectuer le doctorat

Dix enseignantes interrogées sur quinze ont négocié avec leur employeur pour avoir une prise en charge de leur temps de thèse sur leur temps de travail. Seulement six ont réussi à l'obtenir.

« Alors j'ai essayé de, je n'ai rien eu, alors comme ça c'est clair » (entretien 10, DESF, l. 319)

Comme nous l'avons présenté dans le chapitre sur les aides sollicitées, les financements diffèrent entre les personnes interviewées. Qui plus est les négociations ont été plus ou moins aisées d'une doctorante à l'autre.

« J'en ai parlé avec des collègues qui ont fait des doctorats mais elles disaient que c'était difficile, j'ai une collègue que vous avez interrogée qui elle, n'a pas du tout été financée, je savais pertinemment qu'à un moment je devais trouver un financement pour pouvoir le faire de manière correcte donc je l'ai démarré, je n'avais pas de financement, mais on savait qu'avec ma directrice on devait frapper aux portes et accepter des appels à projets pour pouvoir financer et c'est ce que j'ai fait, du coup j'ai occupé un bon temps de ma première année de doctorat et donc j'ai répondu à l'appel à projet qui en fait proposait des financements pour les formateurs en santé, du coup je l'ai remporté et donc du coup maintenant je suis dégagée de mon temps à 40 % pour ma thèse [...] Du coup je, ça a été une négociation qui a été facilitée je pense par le fait que j'amenais de l'argent avec l'argent de la région et donc au final ils participent à hauteur de 10 % ce qui fait que je suis présente à l'école deux jours par semaine et que j'ai trois jours pour ma thèse » (entretien 11, SFE, l. 130-138 et 147-149)

Une autre interviewée a insisté chaque année durant cinq ans auprès de son employeur avant de parvenir à obtenir un financement partiel de son doctorat.

« Tous les ans je demandais pour ce que ça soit inscrit dans mes entretiens annuels ma demande de doctorat et puis l'année dernière, on a intégré l'université officiellement en tant que département de maïeutique et pour motiver ma demande de doctorat, je l'ai intégrée dans le fait que pour devenir enseignant-chercheur universitaire, nous avons besoin d'un doctorat et que j'étais jeune, que j'avais encore devant moi 30 ans de carrière et que j'avais

un projet doctoral qui était monté clé en main et que j'avais besoin de ce financement et que les bases de données sur lesquelles j'allais travailler, j'ai mis un peu la pression en disant : c'est cette année ou moi après je ne ferai pas de doctorat, et en mettant un petit peu cette pression [...] J'ai dit à ma directrice que moi, voilà mon projet, ça fait cinq ans que j'attendais que les autres se forment et que pour moi c'était mon tour [...] ça a été une bataille et j'ai eu, non pas un financement de thèse à temps complet évidemment, mais j'ai eu 40 % de mon temps, donc deux jours par semaine de financement dédié » (entretien 2, SFE, l. 73-81 et 86-88 et 97-99)

Une interviewée met en exergue le fait que l'engagement en doctorat soit récent et encore rare chez les sages-femmes. Elle explique qu'en conséquence les hôpitaux sont étonnés à ce jour de recevoir des demandes de financement de thèse pour des sages-femmes.

« J'ai galéré comme une folle pour que le CHU accepte de rembourser mes frais d'inscription à l'école doctorale [...] Le service de formation continue refusait de comprendre pourquoi une sage-femme faisait une thèse » (entretien 8, DESF, l. 113-115 et 117-118)

Une interviewée n'a pas connu de difficulté pour obtenir une prise en charge partielle de son temps de thèse sur son temps de travail. Elle explique que c'est en lien avec l'intégration imminente à l'université.

« Là, forcément, bah l'institution me soutient dans cette démarche puisque l'intégration à l'université nécessite que quelqu'un soit titulaire d'un doctorat [...] J'ai un 50 % de mon temps de travail qui doit être dédié à la recherche » (entretien 12, SFE, l. 172-173 et 175-176)

Celles qui n'ont pas cherché à négocier avec leur employeur évoquent différentes raisons.

« En fait j'aurai pas, bah j'ai essayé aussi, mais déjà ça fait perdre du temps de travail pour l'équipe [...] Alors j'ai pas insisté non plus parce que je ne veux pas me mettre en difficulté parce que j'aime bien ce poste et voilà quoi en fait et euh en fait la directrice de l'école ne part pas du principe que c'est une adaptation au poste parce que je peux intégrer l'université sans avoir de doctorat » (entretien 13, SFE, l. 157-158 et 158-161)

« Alors j'ai pas essayé de négocier parce que je sais que c'est pas possible parce que j'ai une charge de travail qui est quand même assez conséquente, alors ce que j'ai négocié surtout c'est de ne plus dépasser mes heures (rires) » (entretien 14, SFE, l. 203-205)

Une interviewée explique qu'au début de son doctorat, elle n'avait pas négocié et voulu obtenir un aménagement de son temps de travail pour sa thèse car elle ne voulait pas créer de jalousie, de tensions dans son équipe. Finalement, elle a changé d'avis.

« Elle me l'a proposé un petit peu au début mais je n'ai absolument pas voulu le faire à cause du regard de mes collègues [...] J'étais déjà un peu en difficulté par rapport à la dynamique d'équipe etc., et je ne voulais pas creuser ça jusqu'à ce que je me rende compte que de toute façon je n'arriverai pas à ne pas le creuser » (entretien 4, SFE, l. 339-340 et 342-344)

Quelques interviewées mettent en exergue les inégalités de financements obtenus pour la thèse et certaines trouvent injuste de ne pas être financées à temps plein ou au moins à temps partiel.

« J'ai eu des collègues qui ont des financements et du dégageant de temps par l'hôpital pour pouvoir faire la thèse et dégager du temps pour faire la thèse » (entretien 9, SFE, l. 276-277)

« *Donc il faut à la fois remercier d'avoir eu un petit financement car 40 % pour faire une thèse sur trois ans, c'est deux fois moins que ce qui faudrait déjà euh, et ce temps de sacrifice de temps personnel n'est pas reconnu* » (entretien 2, SFE, l. 477-479)

Une interviewée explique qu'elle avait réussi à négocier et à obtenir une prise en charge de son temps de thèse sur son temps de travail par son employeur mais, qu'au final, au vue de sa prise de direction de l'école, elle n'a pas pu en bénéficier faute de temps.

« *Le CHU [...] me dégageait une journée par semaine pour que je puisse travailler sur ma thèse, chose que j'ai pu à peu près mettre en place jusqu'à ma prise de fonction de direction et c'est devenu complètement impossible à la suite de ma prise de fonction* » (entretien 8, DESF, l. 64 et 65-66)

Une autre doctorante interrogée a négocié et obtenu un financement partiel pour sa thèse et finalement ne parvient pas au quotidien à le respecter de par sa charge professionnelle qui est trop importante puisque non réduite depuis l'obtention du financement. Elle nous fait part de sa déception quant au manque de reconnaissance de son investissement personnel en doctorat qui pourtant est recommandé par certaines directrices d'école de sages-femmes dans le contexte actuel d'universitarisation des formations de maïeutique. Elle exprime également son ressenti quant aux inégalités de financement des formations universitaires au niveau micro.

« *Ce temps de sacrifice de temps personnel n'est pas reconnu, n'est pour l'instant pas respecté et ça, ça me met en rage vraiment et pour autant j'ai pas envie que ça traîne pendant six ans parce que dans trois ans, on ne me fera pas de cadeau, mon financement il sera terminé et je n'aurai pas de prolongement possible [...] Je suis très en colère contre ça puisque mon master je l'ai fait en deux ans tout bien comme il fallait, là ma thèse je vais tenter de la faire en trois ans et de toute façon je n'aurai pas de rallonge et à côté de ça j'ai une collègue qui s'est fait financer son master sur quatre ans et qui là va avoir probablement aussi quatre ans de financement de thèse et ça, le vécu de cette injustice qui est liée à ma personnalité, je ne lui en veux pas personnellement, mais dans une équipe c'est vraiment une grosse injustice* » (entretien 2, SFE, l. 478-482 et 484-489)

L'aménagement du temps de travail et le financement du doctorat sont précieux pour les doctorantes interviewées. Cela a contribué à instaurer un rythme de travail plus ou moins régulier et important.

16.6. Le rythme de travail pour le doctorat et notamment pour la thèse

Les doctorantes interrogées qui ont obtenu un financement parviennent à travailler sur la thèse plus régulièrement que celles qui travaillent leur thèse uniquement sur du temps personnel. Malgré tout, toutes les personnes interviewées décrivent des pics d'activités à certains moments du doctorat.

« *Alors je ne peux pas dire que mon travail soit régulier parce que il y a des semaines où je n'y touche pas, c'est pas régulier, c'est pas possible* » (entretien 8, DESF, non financée, l. 484-485)

« *Le soir, il peut m'arriver de travailler jusqu'à minuit-une heure du matin, ce qui va m'arriver par exemple là ce mois-ci clairement dans les quinze jours, prochains jours, c'est*

évident que je vais travailler le soir, les week-ends et certainement les mercredis car j'ai une communication orale à faire dans dix jours que je n'ai pas commencé et j'ai un article à soumettre et voilà, comme dans le temps d'enseignement, il y a des pics de travail » (entretien 2, SFE, financée à 50 %, l. 700-704)

La plupart des doctorantes expliquent qu'elles travaillent sur leur thèse davantage durant les périodes où leur charge professionnelle est moins dense.

« Ça dépend des périodes, quand c'est un peu plus calme au niveau de l'université bah là par exemple ça va se calmer après les partiels, donc je sais que je vais vraiment arriver à faire deux jours par semaine, peut-être même trois éventuellement » (entretien 7, SFE, non financée, ATE, l. 271-274)

Une interviewée explique qu'elle est très autodisciplinée et est capable de travailler régulièrement sa thèse. Peut-être que le fait de travailler à 50 % le lui permet plus aisément que les autres doctorantes.

« Je savais aussi que j'étais capable de m'organiser dans mon travail toute seule euh que je suis autonome, que je m'autodiscipline bien voilà après j'ai vu d'autres personnes, enfin je vois les caractères des uns et des autres et je vois bien que moi j'arrive à me cadrer toute seule » (entretien 6, SFE, l. 320-323)

La dernière année du doctorat semble correspondre pour plusieurs interviewées à l'année où la rédaction de la thèse occupe le plus.

« Là, j'ai la sensation vraiment de, comment dire, de l'écrire » (entretien 15, DESF, en dernière année de thèse, l. 515-516)

Les doctorantes qui rédigent une thèse-articles sont dans la contrainte de rédiger un article chaque année et cela a permis d'agrémenter la thèse progressivement même si la rédaction globale de la thèse est plutôt réalisée la dernière année du doctorat.

« Alors je fais une thèse d'articles donc alors jusqu'à présent je me suis focalisée sur la rédaction des articles donc effectivement il y avait quasiment un article tous les ans ou tous les ans et demi [...] Et puis là, j'ai commencé à écrire ma thèse, pour la peine j'ai commencé à écrire en novembre donc là ouais j'y passe mes week-ends, le soir » (entretien 10, DESF, l. 350-352 et 353-354)

Même si les personnes interviewées nous ont fait part de leur préoccupations et réflexions constantes concernant la thèse, nous constatons que majoritairement, elles ne parviennent pas à travailler sur leur thèse régulièrement. Nous nous sommes intéressée à la façon dont elles ont tenté de réguler elle-même le travail de doctorant.

16.7.L'auto-régulation

La formation doctorale est différente des autres formations universitaires puisque le doctorant a une grande autonomie de travail et de gestion des différentes activités liées au doctorat.

« C'est pas comme une formation avec des examens, avec des cours, là ce n'est pas pareil du tout » (entretien 3, SFE, l. 188-189)

Quelques interviewées ont avancé leur travail de thèse avant de s'inscrire en doctorat de façon à prendre de l'avance sur l'ampleur du travail de thèse.

« Mon doctorat peut-être que je le fais plus vite qu'un jeune étudiant qui sort de son master mais puisque le projet de thèse avait commencé un an avant mon inscription en thèse, mais pour l'instant on va dire que je navigue encore sur des acquis et donc ça me permet de ne pas prendre de retard car en fait, la thèse, elle a commencé il y a plus d'un an, l'écriture du projet de thèse c'est déjà de la thèse » (entretien 2, SFE, l. 516-521)

Cette dernière interviewée, lors du premier entretien, était en première année de son doctorat. Une autre interviewée explique qu'en première année, elle aussi, n'avait pas de retard, c'est arrivé à partir de la deuxième année.

« Je me dis bon la première année d'autant plus que j'avais déjà travaillé un petit peu dessus avant, j'étais en avance, j'avais déjà mes questions de recherche, je savais quel type donc maintenant ce qui m'embête un petit peu, c'est que je suis arrivée au CPP, à attendre des réponses, à faire produire des articles qui doivent être acceptés » (entretien 9, SFE, l. 297-300)

Une interviewée explique qu'elle a besoin de faire évoluer son travail de recherche par paliers de façon à conclure chaque étape de la recherche avant de passer à la suivante.

« J'ai besoin de paliers dans ma réflexion [...] J'ai des paliers de réflexion, c'est-à-dire que généralement je note quelque chose dans mon cahier mais je ne l'intègre dans ma compréhension qu'avec un décalé [...] J'ai accepté ce fait là aussi d'avoir euh un temps de latence, mais ce qui est normal pour digérer certaines choses » (entretien 1, SFE, l. 62 et 63-65 et 66-67)

Certaines doctorantes interviewées ont auto-régulé leur travail de recherche et aménagé leur parcours de vie pour le rendre compatible avec leur travail de recherche.

« Je vais avoir 52 ans, et puis de se rendre compte que les ennuis de santé bah ils compliquent les choses et puis voilà c'est accepter aussi ses limites et accepter de réduire certaines choses, parce que comme je fais beaucoup de choses à l'extérieur, c'est déjà aménager mes activités en fonction de ça, en fonction du doctorat que je travaillerai le week-end [...] Pas courir plusieurs lièvres à la fois » (entretien 1, SFE, l. 568-571 et 581)

La plupart des doctorantes interrogées régulent leur travail autour de la thèse et des autres activités de leur doctorat telles que la préparation d'une communication ou bien encore la rédaction d'une production scientifique. Si bien qu'elles décrivent des périodes plus chargées que d'autres ou, en tout cas consacrées à des activités différentes en fonction des périodes.

« Je préserve ma vie personnelle en gardant mon mercredi pour mes enfants, pour mon équilibre et pour que je tienne dans la durée puisque pour moi la thèse, c'est un marathon et donc voilà il y a des jours où comme là pendant le week-end de l'ascension [...] Dans les quinze jours prochains jours, c'est évident que je vais travailler le soir, les week-ends et certainement les mercredis car j'ai une communication orale à faire dans dix jours que je n'ai pas commencé et j'ai un article à soumettre » (entretien 2, SFE, l. 379-381 et 701-703)

Une interviewée a fait des choix et a renoncé à certaines activités du doctorat.

« Je ne peux pas être partout, c'est pas possible, il y a des choses-là où je dois faire le deuil, il faut faire des choix » (entretien 8, SFE, l. 203-204)

Des interviewées expliquent qu'elles sont habituées à travailler dans l'urgence. C'est à l'approche d'une date limite de rendu qu'elles s'investissent pleinement. Cependant, l'une d'entre elles craint que devant l'ampleur du travail de thèse, cette façon de travailler soit compliquée et que cela génère davantage de stress.

« Moi je travaille bien dans l'urgence, ça a toujours été. Je suis très productive dans l'urgence. Par exemple, l'article que j'ai soumis, en un mois il était écrit pendant le confinement la nuit [...] Voilà j'ai été efficace et rapide, mais ce qui me fait peur c'est que efficace et rapide pour un article ça va, mais pour une thèse qui doit faire un certain nombre de pages et qui aborde un certain nombre de sujets, ce n'est pas en six mois qu'on rattrape le retard accumulé sur les années donc c'est ça qui me fait peur, c'est de me réveiller un peu tardivement » (entretien 5, SFE, l. 841-843 et 844-848)

Quelques interviewées relatent une prise de conscience d'un retard sur le travail à effectuer durant le doctorat et décident de s'auto-réguler et de s'investir et se mobiliser plus activement pour la suite des études.

« Jusqu'à présent je n'ai pas été très efficace et là il va falloir que je le devienne mais rapidement » (entretien 5, SFE, l. 837-838)

L'interviewée n°6 est passée à temps complet à son travail lors de sa dernière année de thèse. Elle explique qu'elle s'est auto-régulée en optimisant le temps qu'elle consacre à la thèse et en recadrant les objectifs à atteindre.

« Le fait d'être à temps plein et d'avoir moins de temps, ça m'a permis d'être, enfin je sais pas si c'est contradictoire ou pas, mais je me rends compte, d'être plus efficace parce que je vais plus droit au but, à ce qui est essentiel et je laisse tomber ce qui est superflu parce que je n'ai pas le temps de toute façon, donc voilà, ça m'a un peu canalisée » (entretien 6, temps 2, l. 59-63)

Cette interviewée ajoute qu'elle varie les activités à réaliser durant le doctorat de façon à rester stimulée et motivée.

« J'en ai marre de refaire tout ce que j'avais fait avant donc là en fait ce qui faut arriver à garder, c'est une variété dans les possibilités pour que ça reste motivant » (entretien 6, SFE, l. 694-695)

Pour être capable de « refaire » certaines parties de la thèse, il est nécessaire d'avoir un regard critique.

16.8. Le regard critique sur le travail effectué lors du doctorat

Lorsque nous demandons aux doctorantes enquêtées de poser un regard critique sur le travail doctoral qu'elles ont effectué, la plupart d'entre elles évoquent un retard dans les activités en fonction de ce qu'elles avaient pensé pouvoir réaliser. Cependant, elles sont conscientes qu'elles font de leur mieux compte tenu des contraintes au quotidien liées à la vie personnelle et professionnelle.

« *J'ai du retard par rapport à ça sur la méthode statistique et sur la méthode j'ai pas pu m'y consacrer pleinement [...] Je pense que là je pouvais guère faire plus* » (entretien 11, SFE, l. 452-453 et 449)

« *J'ai un an de retard sur ce que j'estimais faire et en même temps c'était peut-être pas réaliste [...] En même temps j'ai un an de retard mais on s'est tapé un an de covid et j'ai pris un nouveau poste donc je ne peux pas vraiment dire que ça soit du retard, c'est un report parce que d'autres opportunités se sont présentées mais euh ouais mais effectivement peut-être que le fait d'être au-delà de la date que je m'étais fixée change mon vécu et en même temps d'avoir réussi à continuer malgré tout ça c'est déjà pas mal [...] C'est déjà, j'ai pas honte de moi quoi, ça c'est sûr* » (entretien 6, SFE, l. 655-656 et 657-661 et 663)

Quelques interviewées regrettent de ne pas produire des travaux de la qualité qu'elles souhaiteraient faute de temps. Elles ressentent de ce fait, une frustration.

« *J'aurais aimé en faire plus* » (entretien 12, SFE, l. 470)

« *C'est difficile d'être satisfait [...] J'ai l'impression de ne pas avoir assez de temps, ça c'est sûr ça c'est assez frustrant parce que bah je crois que l'on a un idéal de ce que l'on devrait faire et au final voilà renoncer à certaines choses, c'est assez frustrant et euh mais il y a un moment où voilà on n'a que 24 heures dans une journée donc on essaie de faire pour le mieux* » (entretien 14, SFE, l. 627 et 480-483)

« *Ce qui me frustre un peu c'est que comme je sens que je n'ai pas assez de temps pour ma thèse bah du coup je ne me sens pas au meilleur de mes capacités et c'est assez frustrant en fait parce que des fois je rends des choses et je sais que ça ne va pas mais que j'ai pas plus le temps de travailler dessus et donc voilà c'est, je me dis toujours que si j'étais en contrat doctoral enfin avec enfin payée juste pour faire ça, ça ne donnerait pas la même chose mais enfin c'est comme ça voilà mais des fois c'est un peu frustrant de montrer une image de quelqu'un qui est à l'arrache enfin voilà et qui ne fait pas forcément bien les trucs parce que elle n'a pas le temps de les faire en fait. Et des fois je me dis ça me fait un sentiment pas très agréable car je passe pour quelqu'un qui ne fait pas bien le truc alors que en fait, c'est juste que je n'ai pas le temps* » (entretien 7, SFE, l. 439-448)

L'une des interviewées explique qu'il est nécessaire de faire le « deuil » de ce qu'il n'est pas possible de réaliser au cours de ses études doctorales.

« *Il faut faire un peu le deuil de ce que on ne peut pas forcément dire dans la thèse* » (entretien 14, temps 2, l. 373-374)

Certaines doctorantes interrogées évoquent parfois avoir un manque d'objectivité et de constance en ce qui concerne la prise de distance et le regard critique sur le travail qu'elles ont réalisé.

« *Après, je vous avoue qu'il y a des jours où j'ai l'impression que ce que j'ai fait, qu'il n'y a pas de valeur, mais je pense que c'est normal de traverser des phases comme ça* » (entretien 15, DESF, l. 523-524)

Quelques interviewées sont, malgré le retard pris sur le travail de thèse, satisfaites de ce qu'elles sont parvenues à effectuer car elles ont dû gérer leur vie personnelle, leur vie professionnelle et leur travail de recherche en même temps.

« Ça avance beaucoup moins vite que j'aurais aimé, beaucoup moins vite que les doctorants qui ne font que ça, ça c'est évident, mais ça avance donc et ça avance plutôt bien, je suis plutôt satisfaite » (entretien 8, DESF, l. 83-85)

Globalement, les doctorantes interviewées adoptent spontanément un regard critique et font preuve d'analyse réflexive sur le travail qu'elles ont mené.

16.9. L'analyse réflexive

Le premier guide d'entretien utilisé comprend une question pour amener les personnes interrogées à effectuer une analyse réflexive concernant les facteurs d'engagement et de non-engagement en doctorat. Le tableau suivant permet de rassembler les différents facteurs évoqués par la population étudiée.

	Facteurs d'engagement	Facteurs de non-engagement
Entretien n°1	motivation personnelle, goût pour la recherche, évolution de la profession	paliers de réflexion, manque de temps, problème de santé
Entretien n°2	la légitimité, les rencontres, la richesse et l'érudition du contenu du parcours doctoral	non reconnaissance du diplôme pour l'instant, manque de temps, conciliation difficile de la vie d'étudiante, de la vie professionnelle et de la vie de maman, manque de respect du temps de formation
Entretien n°3	évoluer dans la réflexion et l'apprentissage, contribuer grâce au travail de recherche à améliorer l'accompagnement des étudiants, les enfants autonomes, rencontres stimulantes, challenge	le manque de temps, le manque de soutien de certaines collègues, ne pas être suffisamment disponible pour les proches, la liberté d'organisation du travail doctoral
Entretien n°4	la valorisation de la profession, le développement des compétences, le soutien des proches	les aléas de la vie, les conflits avec le directeur de thèse ou l'environnement professionnel, la perte de sens
Entretien n°5	le sujet, prendre le temps du questionnement, l'environnement notamment le directeur de thèse, négocier du temps pour la thèse, devenir légitime	l'impossibilité de choisir le sujet de thèse, le manque de temps, le manque d'encouragement, la défiance
Entretien n°6	la motivation interne pour soi, soutien y compris familial, compatibilité avec la vie professionnelle	l'injonction externe soit le fait de subir, des préoccupations externes (familiales, la maladie...), stress professionnel
Entretien n°7	l'encadrement de thèse, la motivation personnelle, le soutien de l'entourage	l'anxiété et les difficultés à gérer le doctorat avec l'activité professionnelle et la vie personnelle
Entretien n°8	la maturité, la capacité de travail, le sujet	la surcharge mentale, les difficultés pour les démarches administratives (inscription en doctorat, réinscription...), les difficultés financières
Entretien n°9	l'utilité du travail de recherche pour les femmes, les encouragements qui valorisent le travail effectué, la valorisation personnelle	les problèmes de santé
Entretien n°10	utilité de la recherche, richesse des échanges avec des enseignants-chercheurs, challenge, montrer que c'est possible et que les sages-femmes sont légitimes en recherche	manque de temps, parcours du combattant pour intégrer l'université
Entretien n°11	sujet de recherche, l'équipe du laboratoire, le soutien familial	non-financement, le regard des collègues, conciliation complexe du doctorat avec la vie de famille et la vie professionnelle
Entretien n°12	les patientes, les étudiants, le respect de la valeur de l'engagement	le manque de temps, le manque de légitimité, les obstacles réglementaires
Entretien n°13	les rencontres, les lectures passionnantes, l'apprentissage de compétences pour mieux accompagner les étudiants	les problèmes familiaux
Entretien n°14	passion pour la recherche, le soutien personnel et professionnel, apporter une contribution pour la profession	le manque de temps, la masse de travail
Entretien n°15	le sujet, les perspectives d'ouverture: donner un exemple pour la profession, quête d'une reconnaissance universitaire, quête de l'amélioration de la qualité de prise en charge des femmes	le manque de temps, la non obligation pour exercer, pas de garantie d'obtenir un poste au niveau du diplôme de docteur

Tableau 9 : Facteurs ayant une influence sur l'engagement ou le non-engagement en doctorat après analyse réflexive

Les facteurs qui favorisent l'engagement en doctorat selon les doctorantes interviewées sont en premier lieu en lien avec le souci de contribuer à la recherche pour une amélioration des pratiques de prise en charge des femmes ou bien des étudiants et pour contribuer également à l'évolution et la valorisation de la profession de sage-femme et de SFE.

Elles mettent en exergue l'importance d'avoir une motivation personnelle et d'être « portées » par le sujet de recherche. Elles maintiennent plus facilement leur engagement grâce au soutien et aux encouragements de leurs proches et de leur directeur de thèse.

En revanche, huit interviewées sur quinze placent en facteur ayant une influence négative sur l'engagement en doctorat le manque de temps.

« C'est le manque de temps au quotidien, c'est-à-dire de faire rentrer un temps plein dans deux autres temps pleins [...] Parce que un doctorat il y a de quoi y consacrer un temps plein » (entretien 15, DESF, l. 876-877 et 879)

Elles sont plusieurs à penser que les difficultés de conciliation de leur vie de doctorante avec leur vie personnelle et familiale et leur vie professionnelle ont tendance à être source de non-engagement. Par ailleurs, certaines doctorantes évoquent un manque de soutien et de reconnaissance de la part de leurs collègues de travail ou bien de leur directeur de thèse pouvant être à l'origine d'une baisse d'engagement dans la formation doctorale.

De plus, pour venir compléter les données recueillies suite à la première série d'entretiens, nous avons jugé intéressant d'interroger les interviewées lors du second entretien sur les conseils qu'elles pourraient délivrer à une SFE qui voudrait s'engager en doctorat. Cela les amène ainsi à réaliser une analyse réflexive des facteurs d'engagement en doctorat et à effectuer une analyse réflexive sur leur propre choix.

De nouveau, les résultats montrent l'importance de la motivation personnelle et de ne pas s'imposer un engagement dans cette formation doctorale pour répondre exclusivement à une prescription. En effet, pour persévérer dans cette formation qui nécessite d'y consacrer beaucoup de temps, cela exige de faire quelques choix et de renoncer à certains temps pour soi notamment. Les interviewées recommandent de structurer le travail de thèse et de « compartimenter » les temps pour la vie personnelle et familiale, professionnelle et doctorale. Il semble prépondérant d'être motivée par son sujet de thèse et d'être bien accompagnée par son ou ses directeur(s) de thèse. Certaines conseillent de négocier au préalable un financement de la thèse à temps plein. Elles pensent que c'est plus aisé quand le doctorant est jeune et n'a pas encore de contraintes familiales. Enfin, elles mettent en exergue l'importance de se sentir soutenue par son entourage.

« Je pense qu'il faut plus structurer réellement dès le début » (entretien 3, temps 2, l. 323)

« Ça va être un long chemin semé d'embûches, mais il faut qu'elle soit très motivée et surtout avec un sujet qui lui plaît et un directeur de recherche avec qui ça passe, ça serait les premières choses et après, pour être honnête, voilà, d'avoir conscience quand même que ça va lui manger beaucoup beaucoup de temps et que voilà, autour, le monde continue de tourner et que bah il faut faire avec et il faut rajouter ça dans la dynamique du monde qui tourne et ce n'est pas toujours simple » (entretien 10, temps 2, l. 203-208)

« Le conseil principal c'est de savoir pourquoi elle le fait parce que dans les moments de découragement... » (entretien 5, temps 2, l. 403-404)

« Très très très bien choisir son directeur de recherche et la disponibilité est capitale » (entretien 8, temps 2, l. 330-331)

« Qu'elle essaye d'avoir un financement pour le faire à 100 % si elle veut avoir toutes les chances de mener à bien sa thèse et sans conséquence sur sa santé » (entretien 11, temps 2, l. 172-174)

« C'est précieux aussi d'avoir un entourage soutenant » (entretien 14, temps 2, l. 286-287)

La synthèse et l'analyse des indicateurs et des facteurs influençant l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes au niveau cognitif

Les SFE mettent en place une organisation pour parvenir à « mener de front » leur doctorat avec leur activité professionnelle et surtout avec leur vie de famille qu'elles tiennent par-dessus tout à préserver de cette surcharge de travail.

La plupart des interviewées ont négocié avec l'employeur pour avoir un aménagement de leur temps de travail, ce qui n'est pas toujours accepté. En fonction de cela, elles adaptent et régulent elles-mêmes leur rythme de travail. Celles qui ont un financement du travail de thèse sur du temps de travail essaient de travailler leur thèse et de réaliser l'ensemble des activités doctorales durant cet aménagement de leur temps de travail. Or, le financement obtenu n'est jamais de 100 % et qui plus est, le temps libéré pour la thèse n'est pas respecté, ce qui induit la nécessité de travailler sur la thèse sur du temps personnel. Concernant les SFE qui n'ont pas obtenu de financement de leur doctorat, elles ne peuvent bien entendu travailler sur leur thèse que sur du temps personnel. Or, la plupart des SFE ont encore des enfants à s'occuper à la maison et elles tiennent à ne pas, ou le moins possible, réduire le temps passé avec leurs proches, notamment leurs enfants. Pour parvenir à cela, elles travaillent souvent le soir une fois les enfants couchés et jusque tard dans la nuit parfois.

Ce manque de financement et cette volonté d'articuler leurs trois journées en une : celle de mère, celle de SFE et celle de doctorante, ont une influence sur la durée du doctorat. Une des doctorantes interviewées a une durée d'études doctorales de sept ans.

Lors du premier entretien, elles expriment toutes un regard critique objectif sur leur travail doctoral. Elles ont conscience qu'elles réalisent un travail de recherche intéressant mais elles sont plusieurs à exprimer un sentiment de frustration concernant le travail effectué car elles manquent de temps pour réaliser une thèse d'une qualité qu'elles souhaiteraient meilleure.

Nous avons présenté les différentes manifestations de l'engagement en doctorat des interviewées en actes et au niveau cognitif. Au travers des mots utilisés par les personnes interviewées, nous constatons qu'une dimension émotionnelle et affective se dégage pour décrire leur engagement en doctorat.

Chapitre 17. Les indicateurs et les facteurs influençant l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes au niveau affectif

Une personne engagée en formation ressent différentes émotions qui l'influencent dans son engagement en formation. Un apprenant qui perçoit des émotions positives concernant sa formation a plus de chance de rester engagé dans sa formation (Bandura, 2003). Le doctorat correspond à une formation d'une durée d'au moins trois ans. Sur une période de formation aussi longue, différents événements peuvent survenir dans le parcours de vie du doctorant et avoir une influence sur son engagement en doctorat. Nous avons donc recensé les différentes émotions et perceptions des doctorantes enquêtées (tableau suivant).

Indicateurs	Fichiers	Références
Engagement affectif	30	890
Anxiété	23	51
Auto-efficacité	20	86
Agentivité humaine	4	5
Evaluation des possibles vulnérabilités et forces physiologiques et psychologiques	5	11
Expérience de performances antérieures	15	28
Expériences vicariantes	7	8
Influence de la parole d'autrui	15	26
Défi	9	16
Difficultés rencontrées	29	184
Emotions	15	27
Endurance (face aux agents stressseurs)	18	26
Evolution des représentations du parcours doctoral	7	11
Expectancy	4	5
Implication	7	7
Intérêt pour les formations effectuées dans le cadre du parcours doctoral	14	22
Investissement (perception favorable coût-bénéfices)	12	14
Maintien de l'intérêt pour la discipline du doctorat	7	7
Maintien de l'intérêt pour le sujet de thèse	16	22
Optimisme	8	11
Perception de l'engagement en doctorat par le milieu professionnel	12	17
Perception de l'engagement en doctorat par les proches	16	18
Perception d'encouragement et de soutien par l'entourage	29	136
Par le directeur ou les co-directeurs de thèse	22	44
Par l'entourage personnel	20	26
Par l'entourage professionnel	21	43
Par l'entourage universitaire (enseignants-chercheurs)	8	11
Par l'entourage universitaire, notamment par socialisation avec d'autres doctorants	10	12
Perception des effets de l'engagement en parcours doctoral sur les relations au travail	8	10
Perception des effets du parcours doctoral sur l'engagement professionnel	6	9
Perception d'une possible transformation de soi	7	8
Résilience (capacité à affronter des situations difficiles et s'en sortir sans conséquences néfastes, voire même à en ressortir grandi)	6	8
Ressenti de la relation avec le ou les directeur(s) de thèse	25	53
Sentiment de cohérence	11	15
Sentiment de contrôle	9	11
Sentiment de maintien de l'engagement en doctorat	8	11
Surcharge mentale	7	18
Valeur attribuée au doctorat	22	50
Value perceptions	19	37

Tableau 10 : Indicateurs affectifs de l'engagement en doctorat

Sur 1829 références encodées concernant les manifestations de l'engagement, 890 concernent les manifestations émotionnelles de l'engagement. Cela montre que l'engagement se manifeste et est influencé de façon prépondérante au travers des émotions et des perceptions.

La population étudiée met en exergue des difficultés pour mener à bien un engagement en doctorat. Néanmoins, elle souligne l'importance du soutien de l'entourage. Elle insiste aussi sur la nécessité d'un sentiment d'efficacité personnelle pour persévérer.

Différentes thématiques sont relevées à la lecture des entretiens, telles que par exemple la valeur attribuée au doctorat ou bien les *value perceptions*.

17.1. Les difficultés rencontrées

Les enseignantes interviewées ont quasiment toutes rencontré des difficultés au cours de leurs études doctorales. Différents types de difficultés sont évoqués.

Le manque de temps, la délicate conciliation avec la vie professionnelle en parallèle et l'insuffisance de financement par l'employeur déjà évoqués précédemment sont à l'origine bien souvent des difficultés.

« J'ai pas trouvé de financement [...] Je fais tout sur mon temps perso [...] Ma vie se résume à mon activité professionnelle, mes enfants et ma thèse et je n'en peux plus » (entretien 10, DESF, l. 339 et 342-343 et 556-557)

« J'ai l'impression de ne pas avoir assez de temps, ça c'est sûr [...] Les difficultés en lien avec la temporalité, le temps, le poids aussi enfin la masse de travail que ça nécessite car effectivement il y a le temps mais c'est quand même un travail qui est assez important » (entretien 14, SFE, l. 480 et 716-718)

« Bon le fait d'avoir une thèse aussi à côté, ça phagocyte pas mal et donc ça nécessite de travailler sur des horaires qui ne sont pas forcément des horaires habituels [...] Je sens que je n'ai pas assez de temps pour ma thèse » (entretien 7, SFE, l. 158-160 et 439-440)

Le manque de temps engendre de l'anxiété.

« Cette frustration du côté administratif, le financement et le temps qui fait que [...] je suis devenue un petit peu anxieuse » (entretien 9, SFE, l. 667 et 668)

L'engagement en doctorat apparaît comme chronophage et comme une « course contre la montre ». Le temps que les doctorantes interviewées se permettent de réduire est le temps strictement personnel : le soir et la nuit.

« Ça peut être chronophage » (entretien 11, SFE, l. 186)

« J'ai toujours l'impression de courir après le temps » (entretien 12, SFE, l. 232)

« C'est au prix de, un peu de manque de sommeil » (entretien 7, SFE, l. 415-416)

Nous avons déjà relevé, dans le chapitre intitulé « La négociation pour effectuer le doctorat », les difficultés à obtenir et à faire respecter un financement pour le doctorat. Cependant, cela est

à l'origine de ce manque de temps qui ralentit les doctorantes interviewées dans la construction de la thèse notamment.

Une doctorante interrogée relate une surcharge de travail inattendue et un manque de reconnaissance de sa charge de travail.

« La directrice qui était là à l'époque m'a dit : mais ce que je veux c'est développer l'international et puis développer la recherche et puis le service sanitaire et elle m'a dit moi : je te verrai bien sur ces trois trucs-là si ça t'intéresse et là j'ai dit oui [...] Malheureusement c'était un peu survenu, la personne qui m'a vendu ça est partie à la retraite et elle a été remplacée par une autre qui elle, m'a dit très clairement que sur mon temps, il n'était aucunement question que je fasse de la recherche et que même tout ce qui était relations internationales ce serait sur mon temps personnel et le service sanitaire ce n'était vraiment pas la priorité donc du coup ça a beaucoup débordé aussi sur mon temps personnel et je me suis retrouvée finalement sur un poste assez classique de SFE et faire à côté bénévolement tout ce qui me tenait à cœur [...] Elle m'a imposé deux mémoires à relire et de faire un retour sur quatre jours et elle ne comprenait pas que j'ai dit que comme j'avais un article à écrire je ne pouvais pas prendre ça en sachant très bien que c'était sur mon temps perso » (tome 2, pp. 166, 173-174, SFE, l. 448-451 et 452-458 et 691-694)

Une interviewée explique qu'elle doit travailler le soir sur sa thèse car elle a des journées de travail bien remplies. Or, elle précise que c'est difficile d'être efficace pour travailler correctement sur la thèse avec la fatigue de la journée passée.

« Ce n'est pas le meilleur moment de commencer de travailler à 19 heures ou 20 heures, enfin je pense on a déjà travaillé toute la journée [...] J'ai vraiment du mal à avoir une réflexion correcte pour écrire ou pour analyser » (entretien 3, SFE, l. 250-252 et 262-263)

Qui plus est, la plupart des interviewées perçoivent une sensation d'isolement qui s'installe progressivement au cours des études doctorales faute de temps personnel à consacrer à leur entourage proche, ce qui génère d'ailleurs parfois de la culpabilité.

« C'était un peu une vie de recluse, j'ai eu l'impression à la fin, pendant six mois » (entretien 10, temps 2, l.62)

« Ils vont partir de leur côté en vacances, ils vont aussi aller un peu chez les grands-parents, voilà c'est organisé, ils ne vont pas beaucoup me voir, mais pas trop le choix » (entretien 14, temps 2, l. 273-274)

« Ce sont des sacrifices personnels aussi parce qu'il arrive de travailler le samedi et le dimanche [...] C'est du temps que je ne passe pas avec ma famille » (entretien 8, temps 2, l. 151-152 et 156-157)

« Pour ma maman, oui, je descends beaucoup moins, elle habite à une centaine de kilomètres [...] J'ai toujours un peu un sentiment de culpabilité [...] C'est une femme âgée, donc c'est sûr que un jour, elle ne sera plus là » (entretien 3, temps 2, l. 198 et 200-201 et 203)

Quelques doctorantes interrogées ont jugé laborieux l'inscription en doctorat, les démarches administratives y compris pour les réinscriptions.

« Faire le CSI à la fin de l'année, envoyer quatre Doodles pour que tout le monde arrive à avoir une heure de dispo et que une fois que c'est calé, il y en a toujours un qui dit : bah non

finalement je ne peux pas et du coup cette année je vais me faire deux CSI parce que j'ai que ça à faire et ça c'est super lourd [...] Je me souviens que l'année dernière pour le dossier pour passer en année supérieure, pour avoir la signature de mon directeur et du directeur du labo de recherche, j'ai mis quinze jours, tous les matins je me disais il faut que j'ai cette signature, c'est incroyable [...] ça surajoute en fait du stress sans arrêt » (entretien 8, DESF, l. 610-613 et 625-628 et 628-629)

Une interviewée relate l'année qu'elle a perdue à cause du temps nécessaire pour obtenir les autorisations par le comité de protection des personnes avant de pouvoir débiter son étude empirique.

« Le CPP a duré un an [...] Attendez, je n'ai pas encore fini [...] Il faut faire comité d'éthique [...] premier envoi : bah non, ça ne va pas, la méthode ça ne va pas, euh les nombres que vous avez pris c'est pas bon [...] J'ai regardé le président de ce comité, c'est un monsieur qui a une spécialité en robotique, alors je ne vois pas l'intérêt de ce genre de comité qui sont archi quanti, donc comment ils vont comprendre qu'est-ce qui est quali [...] Mardi dernier j'ai envoyé la troisième version, c'est honteux [...] Entre le moment où j'ai modélisé mon projet et maintenant avec l'histoire du Covid [...] Les cours de la préparation à la naissance et à la parentalité c'est les premiers qui sont touchés, donc on ne les fait plus maintenant, c'est les sages-femmes libérales [...] Je suis aussi coincée parce que finalement je dois revoir tout [...] Je finis ma troisième année c'est comme si j'ai reculé [...] Mais en fait à quoi ça sert ? » (entretien 9, temps 2, l. 74 et 78 et 84 et 95-96 et 100-102 et 118 et 128-129 et 133-135 et 139-140 et 142-143 et 145-146)

Une autre difficulté concerne la publication d'article. En effet, il s'agit d'un exercice complexe et qui prend du temps.

« Le premier article ça a mis un an [...] Soit au début c'était refus de l'éditeur, il y en a eu plusieurs comme ça [...] Le premier article a eu une révision majeure [...] Puis on avait rendu les révisions [...] et puis : retoqué, donc là, j'avoue, je commençais à être désespérée et puis en fait il y en a eu un autre et puis hop c'est passé et révision mineure et là, c'était bon » (entretien 7, temps 2, l. 206 et 208-209 et 210-211 et 211 et 212-213)

Qui plus est, le parcours laborieux de démarches administratives se poursuit après la soutenance pour celles qui souhaitent déposer un dossier de demande de qualification au CNU.

« Très sincèrement, le dossier est un peu raide à rédiger, mais en même temps je trouve ça très académique et très administratif » (entretien 10, temps 2, l. 154-155)

Avant de devenir enseignant-chercheur, les SFE vont devoir non seulement soutenir leur thèse, mais ensuite être qualifiées au CNU puis obtenir un poste. Or, chacune des étapes à suivre après le doctorat nécessite de nouveau de fournir des efforts et de savoir gérer les difficultés et persévérer. Certaines restent confiantes et d'autres perdent leur motivation.

« J'ai eu les résultats, je n'ai pas été qualifiée [...] Ce qui manquait à mon dossier je pense, c'est, je pense, une publication en premier auteur en rapport avec ma thèse que je n'ai pas eu le temps de faire parce que à un moment donné on ne peut pas tout faire et donc la qualif m'a été refusée [...] C'est dommage je trouve de ne pas m'avoir qualifiée parce que on avait des postes qui étaient prêts à s'ouvrir et puis aussi parce que finalement mon quotidien, il ressemble au quotidien d'un maître de conf parce que là, je suis en train de développer une thématique recherche au sein de mon UMR en lien avec la périnatalité [...] Par rapport à cette qualification CNU, il n'y a pas précisément d'attentes annoncées, bah il y a des attentes annoncées, alors ils attendent des publications, ils veulent un argumentaire sur les fonctions

administratives en lien avec l'université, des fonctions d'enseignement, il faut avoir enseigner au moins 60 heures je crois à l'université euh et au niveau recherche, ils demandent au moins un article en premier ou dernier auteur dans une discipline en lien avec la maïeutique, donc moi j'ai des publications mais dans des revues santé publique, sciences infirmières, c'est vrai que je ne me suis pas attachée à publier forcément en maïeutique parce que des revues maïeutique indexées, bah il n'y en a pas en France donc... [...] Ce que je vais faire, je prépare des publications pour Midwifery, après en me disant que quitte à publier, autant viser plus haut [...] Je vais représenter mon dossier fièrement l'année prochaine et puis si ça convient encore pas, je verrai » (entretien 15, temps 2, l. 274 et 76-79 et 84-87 et 146-153 et 155-156 et 183-184)

« Le thèse-blues (rires) après tout ça, ça m'a assommée et franchement je ne voulais plus entendre parler, voilà, donc je n'arrivais pas à me projeter du tout sur quoi que ce soit et puis après au niveau professionnel de toute façon, les semaines elles passent, on est occupé à autre chose voilà et même l'histoire de éventuellement refaire la demande de qualif l'année prochaine, je ne sais absolument pas, impossible de dire aujourd'hui si j'arriverais à publier » (entretien 4, temps 2, l. 255-259)

Selon quelques interviewées, il semble plus difficile d'obtenir une qualification en section 90 au CNU si la discipline du docteur n'est pas en sciences, technologie et santé. Cela s'expliquerait en partie à cause d'un manque de publications et notamment dans des revues anglophones.

« J'avais proposé à Midwifery... Et ils ont dit : oui c'est très intéressant comme travail mais bon, mais dommage parce que il y a d'autres sujets qui nous intéressent plus que le vôtre [...] Voyez, du moment qu'il y a la pédagogie dans le titre je crois que ça ne plait pas, après il faut que j'aille vers les revues payantes » (entretien 9, temps 2, l. 237-239 et 240-241)

Par ailleurs, quelques interviewées ont rencontré des difficultés à trouver un directeur de thèse ou bien dans les échanges et l'accompagnement par la suite.

« Le départ a été très difficile [...] J'avais été voir le professeur de gynécologie, d'obstétrique pour lui faire part de mon projet et du sujet que je souhaitais aborder et puis on s'est pas entendu [...] C'était galère, je n'arrivais pas à avoir des rendez-vous avec lui, enfin à chaque fois que j'avais un rendez-vous avec lui, il reportait [...] et il réannulait le rendez-vous donc voilà ça a été comme ça pendant un an et puis j'ai rencontré un autre médecin [...] et je lui ai dit que je galérais un peu et il m'a dit : bah venez me voir donc on a commencé à travailler avec lui et alors là, ça a été la révélation » (entretien 13, SFE, l. 118 et 119-120 et 123-124 et 126-128 et 130-131)

« Quand j'ai repris après les années de césure, j'ai changé d'école doctorale, entre temps donc je vous explique j'avais deux directeurs de thèse, j'avais un directeur de thèse qui était anthropologue donc c'est l'enseignant-chercheur que je connais plus particulièrement et un co-directeur de thèse qui était au CNRS qui était lui un historien, les deux se sont disputés alors pas à cause de ma thèse, alors il y a eu des disputes au sein du laboratoire, des frictions etc. donc ils se sont séparés [...] Le CNRS on l'a perdu en route, donc au départ j'étais à l'école doctorale X. parce que c'était l'école doctorale où on inscrivait les gens qui travaillaient avec ceux du CNRS et finalement là on a décidé de m'inscrire donc il y a trois ans quand j'ai repris, à l'école doctorale Y. » (tome 2, p. 532, DESF, l. 328-333 et 333-337)

« Parfois certaines difficultés relationnelles avec ma directrice de thèse » (entretien 5, SFE, l. 852-853)

« Il n'est pas disponible, c'est compliqué de le rencontrer » (entretien 8, temps 2, l. 97-98)

L'interviewée n°6 a été dans l'obligation de changer en cours de doctorat de directeur de thèse puisque son directeur partait à la retraite. Elle a dû s'adapter à une nouvelle approche sur sa thématique.

L'interviewée n°15 a dû renoncer à un premier projet doctoral faute de laboratoire intéressé. C'était en 2007. A l'époque, les sages-femmes ne faisaient pas de doctorat en France.

Une difficulté évoquée par quelques interviewées réside dans l'obligation de participer à un certain nombre d'heures de formation obligatoire.

« J'ai l'obligation de faire 104 heures de formation sur le cursus [...] C'est ce qui est parfois un peu compliqué pour tout mener de front sur les jours de thèse, de coupler les formations avec l'exigence de la recherche » (entretien 11, SFE, l. 309 et 310-312)

Ces absences répétées à l'école de sages-femmes pour assister par exemple à une formation ou à une communication génèrent concernant certaines interviewées des tensions et des remarques négatives de leurs collègues.

« Ça a un impact sur leur travail à elles et du coup le fait que l'on soit moins présente, c'est une surcharge de travail pour elles, il y a aussi cette sensation de dire : vous êtes toujours en formation, vous n'êtes jamais à l'école euh et que c'est toujours les mêmes qui bossent » (entretien 11, SFE, l. 359-362)

Des interviewées déclarent avoir une surcharge mentale à devoir être efficaces autant au niveau personnel, qu'au niveau professionnel et qu'au niveau de leurs études doctorales.

« J'ai une surcharge mentale qui fait que je peux oublier plus de choses que je n'oubliais pas avant [...] A un moment donné parfois, ça beugue » (entretien 11, SFE, l. 410-411 et 413)

« A l'école, je rate de plus en plus de choses, enfin j'élude de plus en plus de choses, j'ai du mal à être présente psychologiquement et physiquement à fond [...] Il y a la vie familiale et des choses dans la tête, on a parfois des parents qui sont âgés, voilà des histoires difficiles, voilà le doctorat, l'école, et c'est vrai que ça fait trois éléments qui prennent le cerveau tout le temps et ça fait une surcharge mentale quand même et pour moi c'est un peu difficile » (entretien 3, SFE, l. 385-386 et 473-476)

« Il y a des moments où psychologiquement c'est limite quoi sur la charge de travail [...] Alors j'ai jamais dit que j'allais arrêter la thèse, mais il y a des moments où je me sentais tellement débordée que il voyait bien que j'étais à deux doigts du burn-out quand même [...] C'est très très contraignant même si des fois c'est paniquant [...] C'est beaucoup plus fatiguant intellectuellement et donc quand j'ai commencé à réaliser l'ampleur du désastre (rires) c'est là où j'ai été extrêmement paniquée [...] La charge mentale, la surcharge mentale » (entretien 8, DESF, l. 70-71 et 72-74 et 258-259 et 449-451 et 606)

Une interviewée (n°11) a d'ailleurs fait un *burn-out*. Elle a abandonné ses études doctorales et souhaite se réorienter professionnellement. La prise en charge partielle de son temps de thèse sur son temps de travail n'était pas respectée et cela a amené cette interviewée à un épuisement professionnel avec des troubles cognitifs et comportementaux ayant notamment un retentissement sur sa vie de famille.

« *Je n'arrivais plus à mener de front mon travail, la thèse et puis ma vie personnelle euh et ça a été accentué par une, le mot va peut-être être fort, mais de la maltraitance au sein du département de maïeutique, dans le sens où je voulais que mon temps de 50 % soit respecté donc j'ai demandé à être déchargée des missions pour que je puisse effectivement faire le travail sur un 50 % et pas faire mon travail de 80 % sur un 40 % [...] A partir de ce moment-là il y a des conflits qui se sont mis en place et des situations maltraitantes de ma hiérarchie et des collègues également [...] Puis j'ai eu des symptômes cognitifs qui ont fait que je n'arrivais plus à me concentrer sur la thèse [...] C'est mes directeurs de thèse qui m'ont conseillée d'aller voir la médecine du travail [...] La médecine du travail m'a mise en incapacité temporaire voilà, donc depuis j'ai tout arrêté [...] J'avais des comportements qui n'étaient plus du tout adaptés au sein de la cellule familiale [...] Donc là, forcément j'ai fait un choix, je vous l'avais dit au premier entretien : c'était ma famille en priorité, donc bah voilà ce qui a fait que j'ai pris cette décision » (entretien 11, temps 2, l. 28-32 et 33-34 et 39-40 et 42-43 et 44-45 et 51 et 52-54)*

Une autre doctorante interviewée a été diagnostiquée par sa médecine du travail en *burn-out* et cependant, elle n'a pas souhaité s'arrêter.

« *Le médecin du travail m'a dit que j'étais en burn-out et qu'il fallait absolument que j'aille voir le généraliste pour me mettre en arrêt de travail, donc je ne l'ai pas fait pour le moment mais on verra... »* (entretien 3, temps 2, l. 233-235)

L'interviewée n°2 relate d'ailleurs que l'épuisement professionnel dont souffrait l'une de ses collègues enseignantes, doctorante également, l'a troublée.

« *Psychologiquement ça a été assez violent pour moi parce que je me suis dit bah j'avais peur d'être la prochaine sur la liste quoi, parce que on avait beaucoup de similitude dans nos projets »* (entretien 2, temps 2, l. 60-62)

Au contraire, l'interviewée n°13 explique que le travail de thèse l'a aidée à garder le moral alors qu'elle vivait des événements difficiles dans le cadre de sa vie personnelle et professionnelle.

« *Le doctorat qui m'a portée presque pour me battre pour le reste, le fait que j'avais ça qui fonctionnait, parce que sur un plan familial c'était dur, le deuil à faire et puis [...] je ne me retrouvais pas dans cette équipe »* (entretien 13, temps 2, l. 283-285 et 285)

Quelques interviewées regrettent de ne pas être suffisamment disponibles pour leurs proches.

Une interviewée s'est mise à pleurer durant l'entretien en évoquant cela.

« *Ne pas être disponible comme je l'aimerais pour mes amis et ma famille »* (entretien 3, SFE, l. 619-620)

D'ailleurs, certaines disent être épuisées par cette charge de travail très importante.

« *Je m'accorde un an et si dans un an je n'ai pas fini, j'arrête parce que je fatigue »* (entretien 10, DESF, l. 252-253)

Quelques interviewées ont traversé des périodes de doutes concernant leur doctorat.

« *Il y a des moments dans la thèse où on ne sait plus où on va en fait donc voilà la perte du sens profond, guidant quoi »* (entretien 4, SFE, l. 675-676)

« *J'ai mes moments de doute [...] J'étais dans une phase où j'étais un peu down parce ce que c'est un peu comme ça le doctorat [...] Il y a des phases où j'ai régulièrement envie de tout abandonner »* (entretien 10, DESF, l. 638 et 452-453 et 453-454)

Les sages-femmes interviewées en fin de doctorat ont une pression plus importante liée au manque de temps qui leur génère un stress difficile à supporter.

« Il faudrait absolument que je rende en septembre donc euh je suis acculée pour tout et euh donc actuellement pour moi le doctorat, je pense que tout le monde peut passer par ces stades-là, mais là pour le moment c'est plus une torture qu'autre chose (rires) » (entretien 3, SFE, l. 216-219)

Une autre difficulté évoquée par la plupart des interviewées est en lien avec la crise sanitaire Covid. Cela a retardé les démarches administratives, les autorisations pour les études, les retours des reviewers pour soumettre un article. Les communications ont été annulées ou reportées, les formations également. La charge de travail a augmenté. Une interviewée a elle-même été atteinte par le Covid et a été hospitalisée.

« Ça a été compliqué là j'ai envie de dire cette année ça avec le Covid bah forcément, ça a repoussé le démarrage de l'étude, c'est sûr on a même eu un doute à un moment donné sur la faisabilité parce que le Covid pourrait avoir un impact sur la thématique de recherche » (entretien 11, SFE, l. 512-515)

« Les journaux ont axé leur thématique sur la crise Covid et du coup les reviewers mettent plus de temps à reviewer les articles qui ne sont pas sur ces thématiques-là » (entretien 10, DESF, l. 380-382)

« L'article que j'ai écrit, je l'ai écrit pendant le confinement sachant que j'avais les quatre enfants en école à la maison avec le petit qui n'était pas autonome donc j'avais mon travail de fac que je faisais la nuit et cet article que j'ai écrit, je l'ai écrit aussi la nuit, donc très peu de temps de sommeil en fait » (entretien 5, SFE, l. 590-594)

Les différentes difficultés rencontrées par les doctorantes interviewées ont généré de l'anxiété.

17.2. Les émotions et l'anxiété

Les personnes interviewées ont ressenti des émotions fortes au cours de leur doctorat, parfois de l'anxiété. Cependant, certaines expliquent que l'engagement en doctorat est issu d'une source motivationnelle personnelle et qu'il représente pour elles un défi.

Une partie des termes employés pour qualifier leur apprentissage en doctorat sont à connotation positive et affective.

« C'est tellement passionnant [...] L'enrichissement intellectuel surtout et je me suis régalée » (entretien 15, DESF, l. 125 et 159-160)

« C'est extrêmement enthousiasmant, c'est enrichissant, c'est valorisant, c'est même parfois un petit peu excitant quand on obtient des résultats » (entretien 8, DESF, l. 408-410)

Néanmoins, quelques interviewées décrivent un épuisement qui s'étale dans le temps, une souffrance psychique et une anxiété, notamment celles qui arrivent en fin de doctorat.

« Je me trouve noyée sous le travail à essayer de faire ce que je peux et je commence à être en souffrance [...] Ce qui est anxiogène, c'est mon travail au département en parallèle » (entretien 2, SFE, l. 496-497 et 784-785)

« Il faudrait absolument que je rende en septembre donc euh je suis acculée pour tout [...] Pour le moment c'est plus une torture qu'autre chose [...] Je suis un peu paniquée par les semaines qui avancent trop vite cette année » (entretien 3, SFE, l. 216-217 et 219 et 587-588)

« Il y a des moments où psychologiquement c'est limite quoi sur la charge de travail [...] Au niveau émotionnel, euh c'est angoissant parce que on a l'impression que c'est un puits sans fond et euh que ça peut nous aspirer, enfin moi j'ai eu cette sensation à un moment donné et qu'on va pas y arriver [...] Je suis une hyper anxieuse, mais j'ai toujours derrière : mais est-ce que je vais arriver au bout ? Voilà parce que on sait très bien, enfin moi je sais que en trois ans ça ne sera jamais fait, ça sera au moins quatre et pfff, est-ce que ça sera cinq et cinq ans c'est une tranche de vie quand même, c'est pas c'est pas un DU en huit mois quoi, c'est euh c'est vraiment une tranche de vie, si c'est cinq ans, j'aurais plus de 50 ans enfin voilà quoi, c'est un peu abyssal » (entretien 8, DESF, l. 70-71 et 406-408 et 411-416)

Une doctorante évoque avoir traversé une période de stagnation de la progression de la construction de la thèse. C'est arrivé au moment où elle débutait l'analyse des données recueillies, où elle livrait « à nu » le fruit de son travail de recherche.

« J'ai eu du mal à m'attaquer à écrire quelque chose qui n'avait jamais été écrit que de répéter ce que d'autres ont déjà fait et ça j'ai reporté longtemps et même parfois, oui ça pour moi, c'est ça qui a été dur, d'avoir la vraie page blanche et par quelle phrase tu commences » (entretien 6, SFE, l. 724-727)

D'autres interviewées font part d'une certaine pudeur, de cette crainte de révéler leur réflexion, leur travail aux autres.

« C'est pas facile d'envoyer un écrit de soi-même, c'est se révéler quelque part hein, même si c'est scientifique » (entretien 13, SFE, l. 326-327)

D'ailleurs, une interviewée a évoqué ses craintes à participer à notre thèse. Lors du second entretien, elle a manifesté son souhait de préserver le plus possible son anonymat.

L'interviewée n°4, et d'autres aussi, pleurent à plusieurs reprises durant l'entretien et tout particulièrement quand on évoque la délicate conciliation du doctorat avec la vie personnelle et familiale.

« En fait c'est énorme par rapport à l'investissement familial (pleurs) [...] Si jamais j'avais senti que ça mettait en danger (pleurs) mon couple ou ma famille, j'aurais arrêté » (entretien 4, SFE, l. 373 et 387-388)

Quelques doctorantes interrogées, en début et milieu de doctorat, ressentent déjà de l'anxiété concernant celui-ci. Elles l'attribuent au manque de temps et au retard pris à cause de cela pour leurs études doctorales.

« Ça monte crescendo avec le temps qui passe. Jusqu'à présent je me disais, bon j'ai cinq ans, après bon j'ai quatre ans, après bon j'ai trois ans et là je me dis j'arrive à mi-parcours, si la deuxième partie du parcours je ne suis pas plus efficace bah je ne la soutiens pas [...] Ce n'est pas en six mois qu'on rattrape le retard accumulé sur les années, donc c'est ça qui me fait peur » (entretien 5, SFE, l. 835-837 et 847-848)

Les émotions évoluent « en dents de scie » durant le doctorat avec par moment des émotions positives et à d'autres moments des émotions négatives, en fonction de la progression du travail de thèse mais aussi selon ce qui peut survenir dans les trajectoires de vie personnelle ou professionnelle.

« J'avais des moments un peu down, c'est un peu l'étape à venir si je vois que ça ne correspond pas à ce qui est attendu et que j'ai encore beaucoup de travail, je pense que je vais être rapidement dans la phase down [...] C'est marrant parce que je prends du plaisir sur certains points à le faire dans le partage, les échanges » (entretien 10, DESF, l. 567-569 et 644-645)

Quelques interviewées « relativisent » les évènements liés au doctorat et ainsi ne perçoivent pas ou peu d'anxiété.

« Clairement quand on fait un métier comme le nôtre, si je ne fais pas mon doctorat, personne va mourir, moi non plus, donc voilà, c'est un peu pénible mais il n'y a pas de stress surajouté » (entretien 6, SFE, l. 707-709)

17.3. Le défi

Malgré le ressenti d'émotions négatives, les interviewées persistent dans leur engagement en doctorat. Avant tout, leur engagement en doctorat est un choix personnel. La plupart des interviewées ont un rapport au savoir très valorisé. Dans la balance des avantages et des inconvénients, si nous nous permettons cette représentation métaphorique, les émotions positives l'emportent.

« La thèse enfin voilà même si c'est très très contraignant, même si des fois c'est paniquant, il n'empêche que c'est hyper intéressant et de tout arrêter, de réfléchir pendant trois heures sur un sujet passionnant et voilà c'est quelque chose qui, qui, qui en fait me fait du bien » (entretien 8, DESF, l. 258-261)

D'ailleurs, six doctorantes interrogées ont déclaré que leur engagement en doctorat représente pour elles un défi, un challenge.

« Je me dis : c'est un vrai challenge et moi j'aime bien les défis, c'est un vrai défi, donc je me dis : est-ce que je vais y arriver à temps partiel en trois ans alors que normalement c'est du temps plein pendant trois ans voire quatre » (entretien 2, SFE, l. 184-186)

Le défi permet pour certaines personnes de stimuler l'engagement en doctorat.

« J'ai besoin de ce moteur, j'ai besoin de voilà peut-être de me donner des défis » (entretien 14, SFE, l. 161-162)

Se lancer avec un défi dans quelque chose permet de toute façon d'apprendre des choses, notamment en termes d'adaptabilité.

« C'est l'expérience d'avoir fait quelque chose sur le long terme, d'avoir eu une idée un peu folle et d'être allée au bout, ouais le côté oui le fait que ce soit long et difficile, ça apporte beaucoup d'expériences, comment surmonter les aléas qui vont inévitablement se présenter sur une période aussi longue quoi » (entretien 6, SFE, l. 307-310)

Pour certaines sages-femmes, le défi va au-delà du doctorat, il va vers la quête d'un remaniement d'identité professionnelle des SFE en France.

« Mon défi maintenant au-delà de la thèse, je sens bien que la thèse toute seule ça sert à rien, maintenant il va falloir se créer un réseau de recherches et puis pour donner une visibilité du département et euh avoir du poids à l'université, si on reste dans notre coin à faire ce que l'on a toujours fait pour moi ça ne marchera pas, donc la thèse c'est pour moi une goutte d'eau dans tout ce qu'il y a encore à construire en recherche en maïeutique en France » (entretien 2, SFE, l. 282-287)

17.4.L'investissement

Les SFE interviewées ont toutes décidé seules de s'engager en doctorat. Précédemment, nous avons mis en exergue qu'elles ne souhaitaient pas « sacrifier » leur vie de famille et voulaient garantir une qualité des missions professionnelles qui sont les leurs. Nous avons montré qu'elles rencontraient des difficultés de différents types durant le doctorat et néanmoins qu'elles persistaient. Le doctorat leur apporte une satisfaction personnelle pour certaines, l'opportunité de valoriser l'identité professionnelle des sages-femmes et des SFE pour d'autres, la possibilité d'ouvrir leur trajectoire professionnelle vers d'autres « horizons ». Bref, il semble qu'elles considèrent le doctorat comme un investissement puisqu'elles ont la perception que le doctorat leur apporte plus de bénéfices que cela ne leur « coûte ».

« Une motivation aussi pour me dire : finis-la puisqu'après, derrière il y a beaucoup de choses qui vont s'ouvrir d'intéressant pour tout le monde » (entretien 15, DESF, l. 545-546)

Malgré l'épuisement ressenti en fin de thèse et les difficultés rencontrées notamment la délicate conciliation de la vie de doctorante avec la vie familiale et professionnelle, la majorité des interviewées perçoivent des apports plus prégnants de leurs études doctorales.

« Je suis sur la fin et j'en ai marre [...] Par contre après en termes d'apports, enfin déjà je trouve que personnellement c'est hyper valorisant, enfin je suis très contente de l'avoir fait, je suis assez fière de moi de l'avoir fait (rires) [...] J'ai beaucoup plus de recul sur les choses [...] ça m'a vraiment développée, au niveau intellectuel c'est hyper enrichissant [...] Et puis aussi mine de rien, la possibilité professionnellement d'évoluer, donc ça c'est quand même enfin j'étais obligée d'en passer par là de toute façon pour évoluer professionnellement » (entretien 7, temps 2, l. 315 et 320-322 et 323 et 332-334)

Au contraire, quelques interviewées doutent de l'investissement en doctorat des SFE. Elles mettent en exergue le risque de surcharge mentale. De plus, elles émettent des réserves sur les possibilités de reconnaissance et de valorisation du diplôme de docteur dans leur cadre professionnel.

« J'ai une enseignante qui dit en blaguant de temps en temps « elle va se lancer dans une thèse » [...] Je lui ai dit : réfléchis à deux fois parce que si jamais c'est pas complètement nécessaire à notre exercice et ça on n'en sait rien, enfin voilà, on ne sait pas tellement comment on va finir par être mangé [...] Pourquoi s'infliger ça, enfin pour moi à chaque fois que j'arrive à me mettre dans la thèse c'est un véritable plaisir, mais vraiment je le ressens comme une espèce de bouffée d'oxygène par rapport à tout ce que je gère à côté etc., mais en fait les trois quarts du temps ce n'est qu'une source d'angoisse parce que je n'arrive pas à fournir ce que je dois fournir et je vois le temps qui passe [...] Donc je me dis que peut-être ça sera cinq ans et cinq ans c'est juste, c'est interminable quoi, donc voilà je ne lui ai pas dit : mais oui bien sûr, fonce, tu vas te faire plaisir, bah non en ce qui me concerne, c'est

mon ressenti personnel [...] C'est pas du plaisir, c'est vraiment une contrainte et si j'avais mesuré et là je me sens vraiment très fautive, si j'avais mesuré en amont l'implication que ça allait demander, je n'aurais jamais débiter ça un an, enfin même pas, six mois avant de candidater au poste de directrice, je pense que c'est une erreur [...] En ce qui concerne ma qualité de vie, euh ma santé physique, mentale, enfin tout, c'était une erreur, bon j'ai pas l'habitude de laisser tomber les choses en cours, j'ai jamais fait en fait donc je ne me dis jamais je vais arrêter, je me l'étais dit la première année parce que là j'étais en panique complète et puis en fait ça s'est arrangé et puis là je ne me le dis pas, je me dis : il va falloir que je m'organise autrement, mais donc vraiment j'espère de tout cœur que je vais arriver jusqu'au bout parce que ça serait une très très grande déception [...] Mais pff c'est quand même des sacrifices personnels euh qui sont très très importants et au bout d'un moment je me demande vraiment si le jeu en vaut la chandelle » (entretien 8, temps 2, l. 111-142)

« J'ai des hauts et des bas, j'ai des moments où je me dis mais (rires) quand je ne dors plus, quand du coup je suis fatiguée, que je m'en prends à mes enfants, que je me dis : mais à quoi ça rime, surtout que ça ne va pas changer, en tout cas le poste que j'ai, en tout cas ce n'est pas parce que je n'ai pas mon doctorat que je ne l'aurais plus, que après [...] J'avais parlé de maître de conférences, c'est bien joli tout ça, mais euh je ne suis pas très mobile quand même avec un mari et quatre enfants » (entretien 5, temps 2, l. 353-356 et 356-358)

Une interviewée précise qu'actuellement l'investissement n'est pas satisfaisant puisque les postes de maître de conférences en maïeutique sont exceptionnels et insuffisamment rémunérés.

« A l'heure actuelle, on y laisse plus des plumes qu'autre chose et pour pas grand-chose, enfin pour aucune reconnaissance derrière, parce que en plus de toute façon des postes de maître de conférences [...] Enfin il n'y en a pas forcément à la fin du doctorat, il n'y a pas de reconnaissance salariale puisque on gagne exactement la même chose, enfin voilà c'est vraiment, c'est un sacerdoce » (entretien 11, temps 2, l. 177-179 et 180-182)

Parmi la population étudiée, quatorze ont réussi à poursuivre leur doctorat. Elles ont fait preuve d'endurance et parfois-même de résilience.

17.5.L'endurance, la résilience

Nous avons constaté que lors du doctorat, les étudiants sont confrontés à des difficultés et doivent gérer les variations de leur état émotionnel pour parvenir à maintenir leur engagement en formation.

Ils doivent faire preuve d'endurance. L'endurance correspond au maintien de l'engagement face aux agents stressants.

« Pour moi, la thèse c'est un marathon » (entretien 2, SFE, l. 380-381)

« Il y a beaucoup de travail, j'avance à petits pas mais j'avance, c'est plus trop la motivation, c'est être acculée, de toute façon motivation ou pas motivation, il faut y aller mais je pense que la motivation je l'ai toujours, c'est un thème qui m'intéresse » (entretien 3, SFE, l. 552-555)

« Je sais que si vraiment je travaille je peux y arriver j'ai pas trop de doute non je ne manque pas de confiance de ce point de vue-là je savais enfin pour moi dans la vie il n'y a pas grand-chose qui est impossible mais par contre il faut travailler, j'ai eu un peu des doutes quand mon fils est né, je me suis dit que ça allait être un peu rude et je me suis dit : mince, est-ce

que tu n'as pas fait des bêtises là ? Mais non en fait je me suis dit que j'allais y arriver même si je devais rajouter un an » (entretien 7, SFE, l. 420-426)

Au-delà de l'endurance, les doctorantes font preuve de résilience pour persévérer. La résilience renvoie à la capacité à affronter des situations difficiles et à s'en sortir sans conséquences néfastes, voire même à en sortir grandi.

« C'est vrai on parle beaucoup du diplôme, pour moi c'est vraiment plus l'expérience du cheminement qui va rester comme étant quelque chose qui m'aura apporté [...] C'est l'expérience d'avoir fait quelque chose sur le long terme, d'avoir eu une idée un peu folle et d'être allée au bout ouais le côté oui le fait que ce soit long et difficile ça apporte beaucoup d'expériences, comment surmonter les aléas qui vont inévitablement se présenter sur une période aussi longue quoi » (entretien 6, SFE, l. 301-302 et 307-310)

Certaines doctorantes interviewées ont un optimisme qui les aide à poursuivre leurs efforts.

« Je suis dans une démarche euh comment assez positive » (entretien 1, SFE, l. 44)

« Alors vous savez moi je pêche souvent par optimisme, je me sens capable de tout, c'est ça le problème (rires), je suis difficilement apeurée alors du coup je vous avoue, je ne me suis pas posée la question mais je suis une grosse travailleuse alors bah je me mets ça par-dessus la tête bah pfft je me lève et je travaille, je ne me pose pas vraiment de question » (entretien 15, DESF, l. 320-323)

Par ailleurs, dans les perceptions des doctorantes interrogées, se dégage un autre sentiment qui semble favoriser l'engagement en doctorat : le sentiment de cohérence.

17.6. Le sentiment de cohérence

Les personnes interviewées relatent leur choix de s'être engagées en doctorat. Elles montrent la logique et la cohérence de ce choix, par exemple en lien avec le contexte d'universitarisation de la formation en maïeutique, ou avec le développement professionnel de l'individu ou bien encore en lien avec un désir d'apprendre et un rapport au savoir particulier.

« On a bien compris que au rendez-vous pour l'universitarisation, que c'était logique » (entretien 1, SFE, l. 430-431)

« J'ai eu l'opportunité de travailler avec une chercheuse du CNRS qui m'a proposé pour poursuivre le travail que l'on faisait dans le cadre de mon master sur un projet de thèse donc en fait ça s'est inscrit naturellement dans ce cursus-là » (entretien 11, SFE, l. 16-18)

« C'est comme si j'avais déjà la fonction de l'enseignant-chercheur, le réseau de l'enseignant-chercheur comme j'ai des fonctions à la fac, j'ai des relations avec tout le monde et j'ai déjà des prémices de collaborations recherches qui sont initiées de partout et c'est comme si il faut que je termine la thèse pour légitimer ce qui va se passer après » (entretien 15, DESF, l. 536-539)

« Bah c'était dans la logique, c'est ce que je vous dis. Quand j'ai décidé, je me suis dit OK, je n'ai aucun titre universitaire qui valide mes compétences en socio-anthropologie ou en recherche, à partir du moment où je me suis dit OK si je suis en France, si je continue avec des Anglo-Saxons c'est plus facile, il n'y a pas forcément autant ce besoin de reconnaissance académique, mais si je reste basée en France, je vais être bloquée à un moment donné parce que on va me demander si je veux publier ou autre d'avoir des titres [...] C'était très clair pour moi quand je parlais dans le master c'était pour après continuer dans un doctorat parce

que je me suis dit bah OK, il faut un titre de docteur allons le chercher » (entretien 5, SFE, l. 374-379 et 381-383)

La cohérence se situe également entre la trajectoire professionnelle des personnes interviewées et leur sujet de recherche doctorale.

« J'ai beaucoup aimé l'accompagnement, l'aide à la prise de décision pour la contraception, euh le relationnel avec les patientes, oui la prévention oui il y a beaucoup de choses à aborder, après ce n'est pas un hasard mon master était en santé publique, ce n'est pas un hasard que ça me parle ce genre de démarche-là » (entretien 6, SFE, l. 103-106)

De ce sentiment de cohérence et suite à une endurance et une résilience face aux obstacles potentiels tout au long du doctorat, naissent des sentiments de maintien de l'engagement en doctorat, de maintien de l'intérêt du doctorant dans les études doctorales et de contrôle.

17.7. Les sentiments de maintien de l'intérêt et de l'engagement en doctorat

Les doctorantes interrogées sont toutes toujours intéressées par leur thèse et cela contribue au maintien de leur engagement. Quand bien même le parcours de formation doctorale est parsemé d'obstacles, elles parviennent à les surmonter.

« J'ai l'impression que c'est un vieux couple, on a eu des moments de flottement (rires), on ne sait plus quoi se dire et puis là d'un coup, on retrouve un fil conducteur et je l'aime à nouveau » (entretien 15, DESF, 39 ans, l. 714-716)

« Alors ce qui m'aide à garder la motivation, c'est que la recherche, elle me plaît et l'idée que là je m'investis pour potentiellement avoir cette partie de recherche où après en plus je pourrais rester dans mon laboratoire, c'est stimulant et puis il y a tellement de choses, tellement d'objets aussi euh sur lesquels je pense je pourrais travailler c'est ça qui entretient la stimulation » (entretien 14, SFE, l. 666-669)

Certaines personnes interrogées déclarent contrôler le déroulement de leur doctorat. Elles ont organisé les différentes activités à réaliser dans le cadre du doctorat et cela génère chez elles un sentiment de contrôle. Cependant, elles ont conscience que ce ne sera peut-être pas toujours le cas mais ce n'est pour autant qu'elles abandonneront leur engagement en doctorat.

« Je sais que j'ai trois ans, là j'ai pas pris énormément de retard sur le timing euh je sais que j'ai encore un peu de congés sur mon compte épargne temps donc je pense que si tout se passe bien, ça devrait pouvoir le faire [...] Pour l'instant je n'ai pas l'impression que l'on m'impose des choses que je ne veux pas ou qui ne sont pas sous mon contrôle » (entretien 11, SFE, l. 203-205 et 507-509)

Une interviewée explique qu'en s'étant immergée dans le doctorat, elle a découvert ce qui peut jaloner des études doctorales, elle a le sentiment de mieux contrôler son parcours de formation doctorale.

« Intervieweur : Vous avez toujours l'impression de pouvoir contrôler le déroulement de cette formation ?

Oui de plus en plus d'ailleurs, maintenant que je l'appréhende bien, je pense même mieux la contrôler, oui » (entretien 13, SFE, l. 613-615)

D'autres interviewées n'ont pas ce sentiment de contrôle du déroulement de leur doctorat. Cependant, le sujet de thèse et la recherche les passionnent tellement qu'elles se sont adaptées et ont persévéré.

« Je me suis lancée dans quelque chose de pharaonique [...] ça m'a pris énormément de temps [...] 1300 dossiers complètement enfin explorés au niveau littéral et en fait c'est tellement passionnant et je suis tellement passionnée (rires) que j'ai perdu beaucoup de temps sur le côté historique et trouver un fil conducteur qui rallie l'historique, l'obstétrique, la place de la sage-femme sur l'époque, ça a été très compliqué mais bon j'ai tenu bon » (entretien 15, DESF, l. 116 et 12 et 124-127)

Les représentations du doctorat ont évolué au cours des études doctorales. La plupart des interviewées n'avaient pas réellement conscience de la charge de travail, des différentes activités à réaliser et du fonctionnement de la recherche.

« Je n'avais pas perçu toutes les finesses des études de doctorat [...] C'est peut-être beaucoup plus riche que ce que je pensais, c'est vrai que c'est très riche en rencontres » (entretien 13, SFE, l. 573 et 581-582)

Les représentations du doctorat évoluent au cours des études doctorales également car la trajectoire de développement professionnel s'entremêle dans le temps avec les autres trajectoires de vie. Toutes ces trajectoires se lient les unes les autres.

« J'arrive un peu à la phase de fin et en même temps c'est un peu laborieux parce que c'est la fin parce qu'il y a eu le covid etc. qui n'aide pas à avoir de l'énergie en plus du reste de la vie déjà [...] La recherche va finalement s'inscrire dans mon activité aussi donc ça fait sens quoi, finalement le doctorat m'a accompagnée dans plusieurs vies déjà quelque part » (entretien 6, SFE, l. 38-40 et 41-43)

Les doctorantes interviewées ressentent toujours un intérêt sincère et profond pour la discipline de leur doctorat. Cela stimule leur engagement durant les moments difficiles.

Une interviewée explique que la discipline de son doctorat permet de poser un autre regard sur la maïeutique. Toutes les interviewées ont choisi une discipline qui permet de traiter d'un sujet afférent à la maïeutique ou à la profession de sage-femme.

« Ce qui me passionne vraiment c'est la maïeutique vous voyez, après qu'on la prenne sur un prisme d'anthropo ou qu'on la prenne avec un prisme santé publique, finalement c'est cette discipline-là qui est en train de naître, c'est ça qui me passionne et c'est de dire mais regarde ce que tu es en train de faire, tu es train de donner ton avis sur quelque chose qui te concerne directement, c'est pas dans la discipline de quelqu'un d'autre pour finir ta thèse finalement tu t'es débrouillée pour la faire revenir à ta discipline » (entretien 15, DESF, l. 724-729)

Les doctorantes interviewées ont toutes choisi leur sujet de thèse. Elles restent fortement intéressées par celui-ci. Leurs témoignages révèlent que cela les aide à garder la motivation et à fournir des efforts pour persévérer dans leur engagement en doctorat.

« Intervieweur : Vous êtes toujours intéressée par votre sujet de thèse ?

Oui. Parce que sinon j'abandonnerai tout je crois » (entretien 5, SFE, l. 790-791)

Elles portent un intérêt sincère pour le travail de recherche qu'elles effectuent et espèrent d'ailleurs que celui-ci pourra permettre de contribuer à une amélioration des pratiques.

« Alors là ce qui me motive c'est le thème de mon travail parce que je me dis que j'arriverai à trouver quelques petits trucs et astuces qui permettraient aux étudiants de vivre différemment leur lieu de stage » (entretien 3, SFE, l. 280-282)

« Je prends du plaisir sur certains points à le faire dans le partage, les échanges [...] Si j'avais pas cet espoir que ça puisse servir enfin à un tout petit niveau mais de mettre ma pierre à l'édifice et au chemin à construire j'aurais arrêté, si je ne voyais pas la concrétisation j'aurais arrêté parce que j'ai besoin de ça, d'avoir du concret » (entretien 10, DESF, l. 645 et 651-654)

Au-delà de l'intérêt qu'elles portent à leur sujet de recherche, elles se sentent complètement impliquées.

« D'une part je ne veux pas me décevoir moi, après c'est mon directeur de thèse qui m'a fait confiance, ma directrice, ma collègue qui me soutient » (entretien 9, SFE, l. 598-599)

« J'ai toujours aimé mon métier, voilà pour moi cette profession elle a quand même il y a un côté vraiment cette importance dans la vie des femmes et même toutes les discussions que l'on a autour de la femme et bah la profession elle est au cœur de ça, donc ce côté-là de moi qui voulait quand j'étais jeune vraiment changer la vie des gens et bah je la retrouve finalement dans le quotidien, les sages-femmes, elles peuvent faire ça et que la manière dont évolue la profession va encore augmenter cette possibilité-là et ça me motive d'un point de vue presque idéologique » (entretien 6, SFE, l. 144-150)

Grâce à la méthodologie longitudinale utilisée dans cette recherche, nous avons mis en exergue une évolution des représentations du doctorat parmi les personnes interviewées. En effet, en fonction des difficultés rencontrées durant cette période de vie de leurs études doctorales, certaines perçoivent le doctorat comme des études plus difficiles que lors de leurs premiers mois ou de leur première année de doctorat.

« Je me reconnais vraiment extrêmement bien euh dans cet entretien à cet instant T l'année dernière, avec un enthousiasme que je pouvais avoir [...] D'ailleurs on va bien le voir que certains bémols que vous avez évoqués donc que j'avais évoqués il y a un an, ont mis des grains de sable dans les rouages » (entretien 1, temps 2, l. 36-37 et 39-41)

Cette implication dans le doctorat est possible car les sages-femmes interviewées ont un sentiment d'efficacité personnelle, de ténacité et d'autodétermination.

« Quand j'ai décidé de faire quelque chose, je vais jusqu'au bout » (entretien 13, SFE, l. 686)

17.8.L'auto-efficacité

Le concept d'auto-efficacité est décrit par Bandura (2003). Selon les travaux de recherche de Bandura, plus un individu croit dans ses compétences, plus il a de chance de réussir à réaliser correctement l'action et de le faire dans un contexte serein.

Nous avons constaté cela parmi la population étudiée dans notre recherche. L'interviewée n°10 a un faible sentiment d'efficacité personnelle et a ressenti beaucoup de stress.

« *J'ai toujours douté de moi [...] Mais ça ne m'empêche pas d'avancer [...] Il y a des phases où j'ai régulièrement envie de tout abandonner* » (entretien 10, DESF, l. 627-628 et 630 et 453-454)

Au contraire, l'interviewée n°14 ressent un sentiment d'auto-efficacité et relativise les situations stressantes de son doctorat.

« *Pour moi quand je m'inscris dans un projet, je vais jusqu'au bout hein, il n'est pas question d'abandonner [...] Il y a des moments où d'angoisse ou d'anxiété et quand j'ai l'impression d'être la tête dans le guidon, et puis on lève un peu la tête, on prend du recul et puis on relativise* » (entretien 14, SFE, l. 621-622 et 673-675)

Selon Bandura, si un individu croit en lui, il va déployer des capacités productrices tant au niveau cognitif, qu'aux niveaux comportemental et émotionnel. Toutes les sages-femmes doctorantes interrogées ont cru en leur capacité à réaliser une thèse avant de s'inscrire en doctorat. Elles ont développé des stratégies cognitives. Elles se sont organisées et réorganisées en s'adaptant à leur parcours de vie. Elles ont influencé le déroulement de leur doctorat. Elles ont agi, ont suivi des formations, demandé de l'aide, fait des efforts, produit des traces de leur travail. Elles se sont attachées affectivement à leur travail de recherche.

Toutes les interviewées se sont engagées en doctorat intentionnellement. Elles ont fait preuve d'agentivité humaine.

« *Il y a le fait que ça me plaise en fait [...] Il y a le fait que ce soit mon travail et que cette autonomie me plaît aussi [...] Ça me motive* » (entretien 6, SFE, l. 670 et 671-672 et 672)

« *C'est après quelque chose qui me plaît [...] J'avais envie d'aller plus loin [...] Ça vient de moi* » (entretien 7, SFE, l. 188-189 et 192)

Les personnes interviewées ont plutôt un « bon » sentiment d'auto-efficacité sans quoi elles n'auraient pas amorcé ces études doctorales. Cependant, une fois engagées dans ces études, certaines ont vu leur sentiment d'efficacité personnelle diminuer. A tel point que l'une des interviewées a abandonné ses études doctorales (n°11).

Selon Bandura, quatre sources sont à l'origine de la construction du sentiment d'efficacité personnelle : l'évaluation des vulnérabilités et des forces physiques et psychologiques, l'expérience de performances antérieures, les expériences vicariantes et l'influence de la parole d'autrui.

Les doctorantes interviewées ont considéré leurs vulnérabilités et leurs forces et se sont engagées en doctorat conscientes de cela. Elles ont adapté l'organisation de leurs études doctorales en fonction de cela dans la mesure du possible, bien souvent en modulant la durée de leur doctorat et en préservant leur vie de famille avec leurs enfants.

« *Je me suis aperçue que je devais lever le pied à cause de soucis de santé et donc je dois aménager mon temps pour pouvoir me reposer, c'est pour ça que je ne pourrais pas travailler le soir [...] Il y a l'âge aussi, je pense, mais je dois faire plus attention à aménager du temps*

pour me reposer donc cette anxiété elle s'est levée quand j'ai vu que par le fait que je me reposais, que c'était faisable [...] Je garderai mes activités de prof de yoga, je garderai tout ça, mais il y a des choses j'ai déjà dit non je ne m'investis pas là, je fais pas ça mais j'ai gardé ce qui me semblait prioritaire pour pouvoir garder mon équilibre [...] C'est quelque chose qui se réfléchit en amont » (entretien 1, SFE, l. 546-548 et 550-552 et 571-574 et 576)

« Je préserve ma vie personnelle en gardant mon mercredi pour mes enfants, pour mon équilibre et pour que je tienne dans la durée puisque pour moi la thèse, c'est un marathon » (entretien 2, SFE, l. 379-381)

L'évaluation des vulnérabilités et des forces est cependant fluctuante selon les obstacles rencontrés durant le doctorat et le moment.

« Intervieweur : Quelle est votre confiance dans la capacité à aller jusqu'au bout du doctorat ? Bon là maintenant on arrive vers le bout... »

Oui là on arrive vers le bout, si vous m'aviez posé la question il y a un an, j'aurais été en difficulté pour vous répondre, c'est une question difficile

Intervieweur : là vous vous sentez...

Là, je me sens capable d'aller au bout et je l'ai décidé » (entretien 15, DESF, l. 793-798)

Par ailleurs, les doctorantes interviewées ont développé un sentiment d'efficacité personnelle en s'appuyant sur des performances dans leurs précédentes formations. Qui plus est, certaines ont déjà effectué des formations amenant des difficultés de conciliation avec la vie personnelle et professionnelle et sont parvenues tout de même à aller jusqu'au bout de leur formation.

« Le master aussi même si là je n'étais pas dans les mêmes conditions parce que je venais de changer donc de poste, j'ai pris mon poste d'enseignante, j'avais mes deux enfants qui étaient petits et donc beaucoup beaucoup beaucoup de choses à gérer en même temps mais c'était bien aussi » (entretien 14, SFE, l. 60-63)

Elles décrivent un plaisir à suivre des formations.

« J'adore apprendre » (entretien 13, SFE, l. 35)

« Mais j'ai un bon souvenir de toutes mes formations [...] C'est quelque chose qui me stimule et j'ai besoin de faire travailler mon cerveau donc du coup oui ça me plaît beaucoup » (entretien 7, SFE, l. 62-63 et 65-66)

« Le souvenir que je garde du DU et du master, c'est de l'enrichissement intellectuel surtout et je me suis régalerée donc euh (rires), c'est pas de mauvais souvenirs, c'est des bons souvenirs » (entretien 15, DESF, l. 159-161)

« J'ai toujours adoré être en formation [...] Je trouve ça intéressant et dynamisant de se former enfin dans tous les domaines, moi je suis en quête de réflexion, d'apprentissage, de découvertes » (entretien 4, SFE, l. 71 et 73-74)

La plupart des interviewées ont un bon vécu de leurs formations antérieures.

« De ces formations universitaires, j'ai un bon souvenir » (entretien 5, SFE, l. 68-69)

Quelques interviewées mettent en exergue la différence de vécu entre leur formation initiale de sage-femme, qu'elles ont considérée comme difficile et moins réflexive, et des formations universitaires réalisées après leur diplôme d'Etat de sage-femme.

« Alors sage-femme, c'est partagé, c'est vrai que j'ai apprécié le côté pragmatique des études [...] Par contre ce sont des études qui... Qui manquaient un peu d'insouciance par rapport aux autres études que je voyais à côté et puis c'était prenant, ce n'était pas très valorisant et je trouve que ça a ébranlé plusieurs fois la confiance en soi ces études-là que ce soit par les sages-femmes de terrain qui ne sont pas toujours bienveillantes ou même les sages-femmes enseignantes à l'école, enfin voilà c'était mitigé on va dire, après voilà il y en a qui sont vraiment traumatisées de leurs études, je ne pense pas en faire partie, après le master c'était vraiment différent [...] et là par contre j'ai vraiment apprécié, leur manière d'enseigner est beaucoup plus... En fait c'est proche de ce qu'on fait en thèse, on est vraiment considéré comme des adultes et c'est moins dans le contrôle des connaissances, plus dans la réflexion, ça c'est quelque chose qui m'a beaucoup plu et qui m'a donné un peu l'impression que c'était pas les mêmes études comme je les avais vécues ou même presque subies avant quoi » (entretien 6, SFE, l. 60 et 61-67 et 74-79)

Certaines expliquent que le master a permis de mettre en exergue les difficultés pour concilier vie d'étudiante, de salariée et de mère de famille. Ainsi, elles ont tenté de négocier une prise en charge au moins partielle de leur temps de thèse.

« Le master, bah ça a été compliqué aussi mais parce qu'il y avait la vie personnelle à côté et ben on travaille sur les soirées, ce qui a peut-être traduit un certain épuisement au bout d'un moment parce que on fait sa journée de travail, je n'étais pas dégagée de mon temps de travail pour le master » (entretien 11, SFE, l. 56-59)

« J'ai terminé ma première année de master en intégrant ma première année d'enseignement ce qui était voilà un petit peu sport on va dire » (entretien 2, SFE, l. 33-34)

Les différentes formations universitaires réalisées, en dehors du master, par les interviewées ont été choisies par celles-ci dans un but d'amélioration de leurs pratiques professionnelles.

Il semble, selon quelques interviewées, que le poids de ce qu'apportent en enrichissement personnel et professionnel les formations antérieures soit plus important que celui des difficultés qu'elles aient pu engendrer.

Par ailleurs, Bandura (2003) explique que les expériences vicariantes ont une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle. Cela signifie que le fait de savoir qu'une autre personne a déjà réalisé un parcours relativement similaire permet de prendre confiance et de croire davantage dans ses capacités personnelles à le faire également. Quelques interviewées évoquent cela spontanément.

« Pour l'instant, je suis dans le timing, je le sais par rapport à mon prévisionnel, tous les ans, on doit présenter un diagramme de Gantt pour voir comment on a avancé, donc ça m'a beaucoup rassurée d'entendre les deuxièmes années donc au mois de mars parce que finalement j'ai vu où ils en étaient et que voilà, j'étais à peu près dans le timing » (entretien 2, SFE, l. 757-761)

« C'est vrai que de savoir que d'autres avaient réussi à le faire, c'est encourageant [...] J'ai rencontré des sages-femmes doctorantes [...] Je suis allée à leur soutenance de thèse et ça aussi, ça a démystifié la chose en fait, c'est-à-dire que de voir le travail abouti à quoi ça correspondait euh ça m'a rassurée parce que on se rend bien compte que c'est extrêmement laborieux, enfin pas laborieux justement c'est une grande quantité de travail mais que c'est

cohérent et que euh bah finalement c'est pas insurmontable, toutes y arrivent même si elles ont trouvé ça difficile et puis euh et puis voilà le travail il tient debout elles sont diplômées » (entretien 8, DESF, l. 155-156 et 570 et 573-578)

De plus, selon Bandura (2003), les individus ont davantage confiance dans leur capacité à réaliser une action lorsque d'autres croient en leurs capacités. La parole des autres a donc une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle. Qui plus est, plus la personne qui croit en eux est experte concernant l'action à réaliser, plus l'individu augmentera son sentiment d'auto-efficacité.

« Quand votre directeur vous dit : mais non voilà, allez, tu vas y arriver, c'est normal, je me rends compte que je ne suis pas la seule dans cette difficulté-là, voilà quelque part ça modère un peu les choses » (entretien 10, DESF, l. 639-642)

« Je suis très rassurée par mon encadrante de thèse qui me dit qu'il n'y a pas de soucis, qu'il ne faut pas que je m'inquiète donc j'ai décidé de lui faire confiance » (entretien 2, SFE, l. 754-755)

« Elle me parle comme si j'avais vraiment ma place et là, je comprends que oui, j'ai ma place » (entretien 1, temps 2, l. 269-270)

L'interviewée n°2 a vu son sentiment d'efficacité personnelle renforcée suite à la publication de son premier article. En effet, son travail de recherche a été ainsi reconnu par des experts et cela la rassure sur ses compétences en termes de recherche.

« J'avoue que la publication de mon premier article ça m'a remotivée [...] Ça m'a redonné un petit peu confiance en moi » (entretien 2, temps 2, l. 420 et 422)

Bourgeois et al (2009) distinguent l'auto-efficacité de l'*expectancy*.

17.9. L'expectancy

Pour maintenir un engagement, l'individu a plus de chance s'il a non seulement une auto-efficacité, ce qui signifie une confiance dans sa capacité à réaliser l'action, mais aussi une *expectancy*, soit une confiance dans sa capacité à réussir l'action et à atteindre le résultat visé (Bourgeois et al., 2009).

Nous constatons dans notre recherche que les SFE qui ont un sentiment d'efficacité personnelle mais peu d'*expectancy* ont une durée de doctorat plus longue.

« J'ai voulu faire le doctorat pour poursuivre ma réflexion sur ma démarche éthique [...] Ensuite on m'a beaucoup demandé à quoi ça allait me servir, alors pas grand-chose en pratique, quand j'ai démarré, ça fait sept ans quand même, c'est la septième année-là, donc en pratique je ne l'ai fait pour rien au départ [...] C'est vraiment pas dans un but qu'il me serve à quelque chose [...] Je ne l'ai pas fait du tout en vue d'obtenir ce diplôme » (entretien 4, SFE, l. 24-25 et 26-28 et 28-29 et 197-198)

L'efficacité personnelle et l'*expectancy* sont des sentiments qui ont une grande importance pour maintenir l'engagement en formation. En plus de ces sentiments, différents auteurs soulignent l'influence de la valeur attribuée à la formation. Plus un individu attribue une valeur positive à

la formation dans laquelle il s'est engagé, plus il va s'investir dans celle-ci et a de chance de réussir.

17.10. La valeur attribuée au doctorat

Toutes les personnes interviewées attribuent une valeur très positive au parcours de formation doctorale, un peu moins au diplôme de docteur. En effet, à ce jour, elles déclarent que le diplôme n'est pas suffisamment reconnu en France et notamment dans les organismes de formation dans lesquels elles exercent.

« Le travail de thèse en lui-même n'est pas anxiogène. Il est même pour moi épanouissant [...] C'est un diplôme qui est reconnu dans le monde entier, un peu moins en France plus qu'ailleurs d'ailleurs, c'est presque un handicap en France d'avoir une thèse » (entretien 2, SFE, l. 792-793 et 844-846)

« On parle beaucoup du diplôme, pour moi c'est vraiment plus l'expérience du cheminement qui va rester comme étant quelque chose qui m'aura apporté [...] Le fait que ce soit long et difficile ça apporte beaucoup d'expériences, comment surmonter les aléas qui vont inévitablement se présenter sur une période aussi longue quoi » (entretien 6, SFE, l. 301-302 et 308-310)

« La valeur en fait du doctorat en soi, à mon avis il y a deux choses, il y a le côté le doctorat le parcours à la fois les séminaires, les formations, les prises de paroles, l'écriture de la thèse et ça pour moi ça a beaucoup de valeur et puis il y a le doctorat diplôme et ça bah en fait là je suis dans la finalisation de la thèse mais quand j'étais, quand j'ai fait la première page sur la première page j'ai écrit thèse de philosophie en vue de l'acquisition du diplôme de docteur d'université mais en fait non, en fait là j'ai vraiment réalisé que je n'étais pas dans la même... Je n'étais pas connectée comme ça, je ne l'ai pas fait du tout en vue d'obtenir ce diplôme donc ça m'a fait vraiment bizarre voilà et donc ça reflète bien (rires) la discussion donc voilà par rapport à la valeur du diplôme, donc moi personnellement pas énormément j'ai un frère qui a un doctorat et je trouve que c'est pas assez valorisé globalement et ce qui est important c'est surtout le parcours et ce qui est fait après, ce qui valorise le chercheur après, en lui-même le diplôme non pas forcément, mais finalement je me suis rendue compte au fur et à mesure que il y avait quand même une aura du doctorat pour ceux qui ne sont pas dedans, il y a quand même oui, c'est ça, une valeur mais je dirais presque plus honorifique quoi, à laquelle j'aspirais pas et qui presque me met un peu mal à l'aise quoi » (entretien 4, SFE, l. 191-205)

« Pour le qualifier ce parcours, en tout cas il est dense, ça c'est sûr, euh il est riche, il est diversifié, si, c'est vraiment c'est un beau challenge quoi, c'est intéressant d'aller à la rencontre des gens, d'autres personnes, on s'ouvre des portes vers d'autres personnes, on rencontre d'autres personnes euh, d'autres étudiants mais aussi par rapport aux enseignants et aux intervenants et non, oui cette valeur en ça, c'est intéressant un doctorat [...] C'est une porte ouverte sur plein d'autres choses » (entretien 13, SFE, l. 212-216 et 217)

La valeur du parcours de formation doctorale est non seulement positive mais représente aussi des capacités de travail importantes et une gestion du temps puisque le doctorat renvoie à une charge de travail conséquente et occupant beaucoup de temps.

« Intervieweur : Si vous aviez des adjectifs pour préciser la valeur on va dire presque émotionnelle liée au doctorat, vous utiliseriez lesquels ?

Alors fierté je pense que ça sera à la fin une fois que tout le parcours sera fait, euh du courage parce qu'il en faut pour se lancer dans cette démarche-là, peut-être de l'inconscience quelque part euh, après c'est gratifiant je ne sais si je réponds à votre question pour le coup [...] C'est valorisant mais effectivement, ça peut avoir un côté négatif par l'implication importante que ça donne, ça demande un investissement, ça peut être chronophage » (entretien 11, SFE, l. 179-183 et 185-186)

Pourtant, le parcours de formation doctorale renvoie également à des sentiments de doutes, des angoisses. Les émotions s'entremêlent : par moment, c'est angoissant, et à d'autres instants, c'est positif.

« C'est angoissant parce que on a l'impression que c'est un puits sans fond et euh que ça peut nous aspirer, enfin moi j'ai eu cette sensation à un moment donné et qu'on va pas y arriver donc ça, c'est à des moments et à d'autres c'est extrêmement enthousiasmant, c'est enrichissant, c'est valorisant, c'est même parfois un petit peu excitant quand on obtient des résultats » (entretien 8, DESF, l. 406-410)

Au-delà du doctorat, c'est l'engagement qui représente une valeur, quelque chose qui se respecte, qu'il ne faut pas rompre.

« Essayer de respecter aussi les engagements que l'on a pris pour l'institution mais aussi pour soi-même, voilà quand je m'engage, je m'engage, c'est une question peut-être d'éducation aussi, de pouvoir respecter ses engagements, des valeurs qui sont quand même importantes dans la société dans laquelle on est » (entretien 12, SFE, l. 485-488)

Pour certaines interviewées, les études doctorales représentent un temps pour soi, un temps d'évasion de la vie quotidienne, d'ouverture et de découverte.

« C'est vu en positif et déjà j'aime bien les voyages (rires) et effectivement le voyage, il y a ce que l'on prévoit, ce que l'on ne prévoit pas et finalement ce que l'on ne prévoit pas, c'est le plus riche » (entretien 6, SFE, l. 337-339)

De plus, s'engager en doctorat permet de contribuer à faire progresser la science au profit des usagers. Le doctorat ouvre la voie possible à la recherche pour les SFE.

« Surtout c'est de se dire on va pouvoir montrer quelque chose qui va être bénéfique pour les patients [...] Essayer d'apporter notre pierre à l'édifice pour que la prise en charge soit différente » (entretien 12, SFE, l. 488-489 et 491-492)

« Peut-être apporter sa pierre à l'édifice par rapport à la profession, c'est le moteur je pense pour toutes les sages-femmes qui s'inscrivent en parcours doctoral, on n'a pas forcément d'aide par rapport à d'autres professions de santé notamment les médecins, il faut être très motivé je pense pour faire une thèse » (entretien 14, SFE, l. 249-252)

« Apporter notre pierre à l'édifice de notre profession et se dire bah voilà la légitimité, elle est donnée par le doctorat » (entretien 15, DESF, l. 297-298)

Quelques interviewées pensent que le diplôme de docteur est nécessaire pour devenir légitimes et reconnues au niveau académique.

« A partir du moment où on n'a pas le titre de Docteur au niveau académique, même si on a fait de la recherche, on n'est pas vraiment reconnu » (entretien 5, SFE, l. 358-360)

Une interviewée déclare que le doctorat devient nécessaire pour les SFE qui accompagnent des étudiants sages-femmes qui visent désormais un diplôme de grade master.

« La valeur, c'est que on a des étudiants qui sont en grade master donc logiquement on devrait être plus diplômé qu'elles, alors la valeur elle est là à mon sens, pour être... Parce que au fur et à mesure ça va que s'accroître, certaines vont avoir un doctorat en sortie, enfin voilà elles vont enchaîner sur des doctorats à la sortie de l'école, donc il me paraît logique que le doctorat soit le diplôme qui corresponde au statut d'enseignant dans l'avenir, peut-être pas là, à l'heure actuelle, mais dans les dix à quinze ans qui vont venir, je pense que ça sera nécessaire avec l'intégration à l'université forcément » (entretien 11, SFE, l. 167-173)

Lorsque la valeur est évoquée en entretien, les personnes interviewées viennent parfois à traiter des *value perceptions*.

17.11. Les value perceptions

La plupart des SFE interviewées expriment un souhait de contribuer grâce à leur engagement en doctorat à l'amélioration des pratiques, à la reconnaissance de la recherche en maïeutique et à la valorisation de la profession de sage-femme. D'autres pensent que le doctorat leur ouvrira des possibilités professionnelles différentes. Ces projections les encouragent pour rester engagées en doctorat.

Certaines sont stimulées pour rester engagées en doctorat car elles souhaitent apporter des éléments utiles dans les pratiques professionnelles grâce à leur recherche.

« Si je reprends l'utilité du travail de recherche qui est fait sur la santé des femmes et des enfants, j'ai pas la prétention de dire que je vais modifier leur prise en charge mais au moins que ça aura un petit impact sur le système de santé [...] C'est quelque chose qui favorise mon engagement » (entretien 10, DESF, l. 684-686 et 688)

Les *values perceptions* des doctorantes sont parfois des *value perceptions* pour leur organisme de formation, pour faciliter notamment son intégration à l'université.

Certaines sont très engagées dans leurs études doctorales car elles pensent qu'elles vont favoriser la valorisation de la profession de sage-femme au regard d'autrui et qu'elles vont permettre de contribuer à la reconnaissance académique de la discipline de la maïeutique.

« C'est une équipe de recherche qu'il faut monter [...] Donc automatiquement mon parcours doctoral il est lié à ces projets-là [...] C'est un sésame pour faire avancer notre profession [...] C'est un vrai argument en faveur de la reconnaissance du métier » (entretien 15, DESF, l. 638 et 640-641 et -643 et 651-652 et 654-655)

Quelques interviewées restent motivées et engagées dans leurs études doctorales car elles se projettent sur les différentes possibilités professionnelles auxquelles elles pourront prétendre grâce à un doctorat.

« Ce qui m'aide à garder la motivation c'est que la recherche, elle me plaît et l'idée que là je m'investis pour potentiellement avoir cette partie de recherche où après en plus je pourrais rester dans mon laboratoire, c'est stimulant » (entretien 14, SFE, l. 666-668)

Deux personnes interviewées déclarent qu'entre autres, elles se projettent ou projetaient sur un poste de directrice d'école de sages-femmes à l'issue du doctorat. D'ailleurs, l'une d'entre elles est devenue directrice en cours de doctorat.

« Après aujourd'hui, c'est vrai que je me dis peut-être que mon doctorat il me servira en fonction de mon évolution de carrière si éventuellement il y a des projets vers la direction de l'école de sages-femmes qui sont envisageables » (entretien 4, SFE, l. 46-49)

Toutes ces *value perceptions* peuvent devenir réalité grâce au doctorat. Pour revenir aux études doctorales, quel est l'intérêt tout particulièrement des formations doctorales selon les interviewées ?

17.12. L'intérêt des formations doctorales

Comme nous l'avons précisé en amont, en fonction des écoles doctorales, les doctorantes interviewées n'ont pas eu les mêmes obligations de formation.

Toutes ont été obligées de suivre une formation sur l'éthique et l'intégrité scientifique qu'elles ont estimée pertinente bien que déjà sensibilisées à cette thématique de par leur profession.

« J'ai pas eu l'impression d'avoir appris grand-chose mais je ne suis dit que tous les chercheurs devraient la faire » (entretien 15, DESF, l. 423-424)

Bien souvent, un volume général de formation est obligé par l'école doctorale mais le choix des formations revient aux doctorants. Si bien que les doctorantes interviewées choisissent des formations qui leur paraissent les plus pertinentes par rapport à leur profil.

« Bah je les ai pas mal sélectionnées (rires) » (entretien 4, SFE, l. 480)

Ainsi, plusieurs doctorantes interviewées apprécient les formations effectuées.

« Je veux dire même si ça ne valide pas de crédit, je suis ces séminaires pour la richesse scientifique personnelle, j'avoue que ça, c'est les joies de pouvoir avoir accès à ce type de formations » (entretien 2, temps, 2, l. 317-320)

Elles choisissent des formations qui les aident dans leur travail de thèse.

« J'utilise Zotero aussi pour tout ce qui est bibliographie, donc dans Zotero on peut mettre des notes en fait qu'après on peut réintégrer dans son manuscrit donc c'est super » (entretien 14, SFE, l. 357-358)

Les doctorantes interrogées choisissent des formations doctorales qui pourraient leur être utiles à l'avenir.

« Par rapport à mon cursus et puis à ce que je veux en faire pour le plus tard, j'essaie de choisir des formations qui me sont utiles » (entretien 11, SFE, l. 317-318)

Les enseignantes voient une utilité des formations notamment pour renforcer leurs compétences en termes d'enseignement.

« J'ai fait une formation sur la pédagogie, sur les outils numériques en pédagogie en fait, donc c'est pas du tout pour mon travail de doctorat mais ça va me servir dans mon travail futur » (entretien 13, SFE, l. 444-446)

Les formations doctorales permettent également aux SFE interviewées d'acquérir des compétences en recherche, ce qui leur semble prépondérant en termes de *value perceptions*.

« On a essayé que tous les doctorants, quel que soit leur niveau, puissent pendant leurs années doctorales, puissent suivre cette formation parallèle à leur recherche, parce que on est persuadé que bah bien sûr le doctorat c'est la thèse, mais la formation doctorale c'en est une autre, c'est-à-dire que quelqu'un qui aura le titre de PhD, il est capable et compétent dans trois domaines différents : euh méthodologie de recherche, la communication et la gestion des financements » (entretien 9, SFE, l. 185-190)

L'interviewée n°7 explique que l'école doctorale dans laquelle elle est inscrite impose les formations et l'école a fait le choix de faire participer les doctorants dans des formations sans lien avec leur thèse avec un objectif d'ouverture vers la recherche dans sa globalité.

Selon la trajectoire professionnelle des doctorantes interviewées, les formations doctorales apparaissent plus ou moins nécessaires du fait des connaissances acquises grâce à leur expérience professionnelle.

« Intervieweur : Est-ce que l'ensemble de votre parcours de formation doctorale vous semble utile pour l'avenir ?

Non pas l'ensemble de la formation, non pas vraiment [...] Pas vraiment parce que j'étais initiée déjà et que j'ai déjà un poste à la fac » (entretien 15, DESF, l. 951-953 et 955)

Par ailleurs, les doctorantes voient leur engagement dans leur formation stimulé ou au contraire, réduit en fonction des perceptions d'encouragement et de soutien de leur entourage.

17.13. Les perceptions d'encouragement et de soutien de l'entourage

Différents types de sphères gravitent pour définir l'entourage du doctorant. Existence des proches dans la sphère privée, les collègues de travail, le ou les directeur(s) de thèse, les doctorants et les autres membres de milieu académique.

Nous avons fait le choix de présenter les perceptions d'encouragement et de soutien par le ou les directeur(s) de thèse dans le chapitre suivant consacré au ressenti de la relation avec le ou les directeur(s) de thèse.

Tout d'abord, intéressons-nous à la perception d'encouragement et de soutien par l'entourage personnel.

La plupart des doctorantes interrogées sont bien soutenues par leurs proches.

« Mon mari était pour et il trouvait que c'était une idée qui m'allait bien, enfin voilà il m'encourageait donc il allait dans mon sens » (entretien 6, SFE, l. 323-325)

Cependant, elles expliquent que les proches les soutiennent même s'ils ne comprennent pas toujours le sujet de recherche.

« Intervieweur : Votre conjoint dans tout ça, il vous soutient, il vous encourage ?

Oui, même si ce n'est pas du tout son domaine, il ne sait pas trop ce que je fais, ce n'est pas avec lui que je vais partager [...] Discuter sur le fond de ma thèse, il va vite s'endormir (rires) » (entretien 5, SFE, l. 756-458 et 776)

Certains conjoints et enfants aident à simplifier le quotidien des doctorantes. Néanmoins, il semble que les activités domestiques restent tout de même davantage « l'affaire » des femmes.

« Quand je manque de sommeil sur une longue période, je deviens dragon, mais ça c'est comme tout le monde et là tout est noir, donc dans ce moment-là, j'ai un conjoint assez intelligent qui me dit : aller, lâche tout, vas dormir et puis on verra demain (rires) [...] J'ai mon petit garçon qui a sept ans, quand il voit que je ne travaille pas ma thèse, il me dit : maman il faut que tu finisses ta thèse [...] Ils ont inventé un code entre eux donc c'est un petit signe qu'ils font avec les doigts et donc quand ils se regardent et qu'ils font le signe, c'est que on fait ça, comme ça, ça va l'aider à finir sa thèse, pour vous dire à quel point ils me soutiennent, c'est-à-dire que par exemple si je demande à X. d'aller se brosser les dents une fois, en général il faut que je lui demande dix fois pour qu'il y aille, là mon mari le regarde, il lui fait le signe en lui disant tu y vas de suite, ça va faire gagner du temps à maman pour sa thèse, donc je crois que oui j'ai un vrai soutien, après ils ne se rendent pas compte de, mais ça c'est masculin vous me direz ce que vous pensez mais je crois qu'ils n'ont pas mesuré que nous on garde toute la maison en termes de logistique et eux ils ont l'impression d'en faire beaucoup déjà parce qu'ils rangent la cuisine le soir (rires), enfin vous voyez ils ne voient pas tout le reste mais bon je crois que je n'aurais pas plus parce c'est déjà bien » (entretien 15, DESF, l. 527-529 et 584-585 et 588-598)

« Quand j'ai eu une semaine de vacances parce que mon colloque à Paris avait été annulé et que je devais partir une semaine, je lui ai dit : écoute je n'arrive pas à avancer à la maison avec les enfants, je suis partie une semaine travailler chez mon père, il m'a dit tout de suite pas de problème, il a assuré derrière » (entretien 5, SFE, l. 768-771)

L'interviewée n°6 a été soutenue par son conjoint notamment financièrement ce qui lui a permis de prendre un mi-temps.

L'entourage personnel apporte essentiellement un soutien moral.

« Tout le monde est extrêmement bienveillant vis-à-vis de ça et quand je dis que je suis épuisée, voilà tout le monde me dit : bah c'est normal avec tout ce que tu fais, personne ne me dit arrête de te plaindre » (entretien 8, DESF, l. 395-398)

Quelques-unes sont soutenues mais ont reçu des conseils pour mettre des limites.

« On me dit souvent qu'il va falloir savoir s'arrêter à un moment donné [...] On m'a dit attention de ne pas vouloir toujours plus [...] J'ai eu un bébé aussi pendant cette période-là donc voilà forcément on m'a dit : attention » (entretien 7, SFE, l. 199 et 201-202 et 203-204)

Les parents et beaux-parents représentent aussi un soutien parfois en proposant notamment de garder les enfants pendant les vacances ce qui permet aux doctorantes de consacrer un peu de leur temps personnel au travail de thèse.

Nous nous sommes intéressée également aux perceptions de l'engagement en doctorat par les proches.

Quelques proches sont fiers de l'engagement de la doctorante dans ce parcours de formation.

« *Je suis hyper soutenue vraiment (rires), j'ai de la chance euh mon fils trouve ça plus que formidable, extraordinaire, voire très fier que sa mère fasse une thèse, il trouve ça formidable, mes parents aussi* » (entretien 8, DESF, l. 379-381)

Certaines interviewées expliquent que leurs proches craignent un investissement qui soit trop important et qui ait une influence sur la vie de famille ou la santé.

« *Après mon mari aussi a des craintes forcément parce que le temps que je devais avoir je ne l'ai pas pour le moment et il mesure très bien aussi le travail d'une thèse donc c'est ça qui l'inquiète* » (entretien 12, SFE, l. 375-377)

Les proches peuvent avoir l'impression que la doctorante est préoccupée par sa thèse.

« *Bah oui ils ne peuvent pas se douter sur quoi je travaille à un moment donné donc des fois je suis peut-être un peu décalée, peut-être un peu pas pensive oui décalée et puis bah je suis en train de réfléchir à un truc, tout le temps que je ne l'ai pas noté ça ne peut pas aller* » (entretien 1, SFE, l. 361-363)

Certains proches ne comprennent pas l'investissement dans un tel engagement.

« *Il ne comprend pas trop pourquoi je fais ça alors que euh voilà il me dit tu n'es pas obligée de le faire [...] Enfin lui il ne comprend pas trop pourquoi je veux travailler autant pour si peu de reconnaissance [...] Je lui explique que j'en ai besoin parce que moi j'ai besoin d'être nourrie mentalement* » (entretien 2, SFE, l. 735-736 et 736-737 et 741-742)

« *Certains me disent : mais pourquoi tu te mets là-dedans, qu'est-ce que tu es allée te mettre là-dedans, qu'est-ce que tu as à prouver en fait, ça je l'entends beaucoup, en fait tu veux prouver quoi ? A toi ? Pourquoi tu veux prouver ça ? Pourquoi tu as besoin de ça ? [...] Mais vu ton parcours, tu ne t'éclates pas dans ce que tu fais ? Ça ne te suffit pas ?* » (entretien 10, DESF, l. 591-594 et 596-597)

« *C'est marrant car mon fils aîné il doit faire une thèse d'exercice et donc on s'était corrigé l'un l'autre, bon il aime beaucoup moins mes travaux car c'est trop écrit, il a dit : ça sert à quoi ton truc ?* » (entretien 3, SFE, l. 403-405)

Quelques personnes de l'entourage ne sont pas du tout conscientes de la charge de travail que la thèse représente.

« *Le reste du monde pense que je suis à mi-temps* » (entretien 6, SFE, l. 179-180)

Après avoir exploré les perceptions d'encouragement et de soutien provenant des proches, nous allons nous intéresser à celles venant de l'entourage professionnel.

Il convient de dissocier différents professionnels dans l'entourage professionnel des SFE : les collègues SFE, la directrice de l'école de sages-femmes, parfois le doyen de l'UFR de santé ou l'institution.

Parfois, à l'origine du projet de doctorat se trouvent les encouragements de la directrice de l'école.

« *Elle souhaitait plutôt recruter des doctorants, des docteurs ou des sages-femmes qui avaient ce projet de docteur* » (entretien 13, SFE, l. 20-21)

Quelques interviewées mettent en exergue que quand bien même elles avaient été vivement encouragées à faire un doctorat, elles ne bénéficiaient pas d'aides matérielles. Cela s'arrêtait à des encouragements et un soutien moral.

Quelques directrices soutiennent les SFE en proposant des arrangements, des aménagements de leur charge de travail.

« La directrice pousse à ce que l'on fasse des thèses, j'ai pas dû négocier, au contraire on m'a aidée, on m'a plutôt soutenue que l'inverse [...] Elle est très compréhensive, on peut travailler comme on veut sur la thèse etc. [...] Elle nous soutient, elle nous encourage, il n'y a pas de soucis, elle essaie de trouver des solutions » (entretien 7, SFE, 1. 242-243 et 580-581 et 582-583)

D'après les déclarations des interviewées, il paraît important d'être soutenue par leur directrice. Cela permet notamment d'organiser son travail de façon un peu plus compatible avec le travail de thèse.

Ce n'est pas le cas pour l'ensemble des personnes interviewées. En effet, certaines interviewées ont été encouragées à suivre un doctorat mais n'ont pas de soutien par ailleurs par leur directrice durant leur parcours de formation.

« Il n'y a pas forcément une volonté de la part de ma direction en fait de réellement me soulager, mais on a plutôt l'impression que c'est la double peine : enfin déjà soit heureuse d'avoir deux jours de financé, donc c'est normal que tu en fasses plus » (entretien 2, SFE, 1. 172-174)

« A l'embauche, on m'a demandé, en gros je devais m'engager si j'acceptais ce poste [...] Donc c'est une demande à l'embauche mais après euh voilà. C'est : fais-la comme tu peux, comme tu peux sans financement ni temps dédié » (entretien 5, SFE, 1. 705-706 et 706-711)

Concernant les directrices, le soutien perçu est différent selon l'universitarisation de l'école. Une directrice interviewée exerçant dans une école universitaire perçoit tout à fait le soutien du doyen de l'UFR santé.

« Le doyen clairement, quand il y a une réunion à laquelle je n'ai pas envie d'aller, je lui dis clairement : aller je vais perdre six heures sur la thèse, il me dit : mais non, tu ne vas pas à la réunion, tu fais ta thèse » (entretien 15, DESF, 1. 611-613)

En revanche, dans les écoles qui ne sont pas encore universitarisées, les directrices ne perçoivent pas de soutien de l'institution.

« Le service de formation continue refusait de comprendre pourquoi une sage-femme faisait une thèse » (entretien 8, DESF, 1. 117-118)

Entre pairs, entre SFE, les doctorantes sont partagées.

Certaines se sentent soutenues par leurs collègues, sans forcément recevoir d'aide.

« Encouragée non, mais soutenue oui car ils savent que c'est une démarche logique, euh ils sont beaucoup plus jeunes que moi [...] Ils ont mesuré ce qu'ils allaient devoir avoir à faire » (entretien 1, SFE, 1. 422-423 et 423-424)

« Globalement plutôt oui, j'avais un peu d'appréhension par rapport aux collègues enseignantes, je me disais elles vont peut-être être jalouses mais finalement non, c'est pas du tout ça, je sens plutôt de la bienveillance » (entretien 12, SFE, l. 403-405)

« Il n'y a pas un soutien franc mais il y a une curiosité quand même » (entretien 4, SFE, l. 447-448)

Les collègues SFE, parfois, doivent compenser ce que leur collègue doctorante ne peut plus assurer à l'école.

« J'ai une autre collègue qui a déjà un double doctorat et elle, elle me pousse à fond, elle me soulage d'ailleurs quand je suis en pleine période et que je dis : je suis désolée, là j'ai pas le temps, est-ce que tu peux faire telle évaluation, elle le fait donc » (entretien 7, SFE, l. 571-573)

Cependant, l'interviewée n°2 pense que c'est à la directrice de l'école de concevoir une nouvelle répartition des missions professionnelles de chacune des enseignantes d'une équipe.

Il semble que lorsque d'autres SFE dans l'équipe ont déjà l'expérience d'études doctorales, les interviewées reçoivent une meilleure reconnaissance et un meilleur soutien de leurs collègues. En effet, il semble difficile d'évaluer la charge de travail que le doctorat nécessite tant que cela n'a pas été vécu.

« Finalement ce travail de recherche [...] Tant qu'on ne l'a pas fait on ne peut pas imaginer ce que c'est » (entretien 2, SFE, l. 549-550 et 550-551)

D'ailleurs, une directrice interviewée déclare qu'elle espère contribuer à changer les avis sur le doctorat aux derniers membres de son équipe que ne sont ni docteurs, ni doctorants.

« On a dit qu'on allait les convertir (rires) » (entretien 15, DESF, l. 629)

Au contraire, d'autres interviewées sentent un malaise avec leurs collègues.

« Ça a été compliqué alors maintenant [...] J'ai arrêté de vouloir croire que je serai intégrée à l'équipe » (entretien 4, SFE, l. 443 et 444)

« La directrice, elle va partir en retraite et j'avais postulé à sa succession, mais vu ce qui se passe par rapport à la thèse [...] J'ai dû enlever ma candidature, c'est hors de question que je travaille dans ces conditions-là [...] Je ne tiens pas à manager des gens avec lesquels je n'ai pas envie de travailler et qui me le rendent bien aussi malheureusement » (entretien 1, temps 2, l. 283-284 et 285-286 et 288-289)

Quelques interviewées expliquent que leurs collègues ne veulent pas être surchargées à cause de leur engagement en doctorat.

« Je ne trouve pas de soutien local à ce jour ni de la part de mes collègues qui voilà ne me mettent pas forcément de bâtons dans les roues pour faire ce que je fais à partir du moment où ça ne leur met pas une surcharge de travail en gros » (entretien 2, SFE, l. 237-240)

Certaines collègues de travail ont émis des remarques désagréables, prétextant un manque d'investissement au sein de l'école.

« Il y a aussi cette sensation de dire : vous êtes toujours en formation, vous n'êtes jamais à l'école euh et que c'est toujours les mêmes qui bossent » (entretien 11, SFE, l. 360-362)

D'ailleurs, certaines doctorantes perçoivent une jalousie si un poste de maître de conférences leur est proposé.

« Il y a deux collègues avec qui je peux parler, il y a pffft les autres, elles s'en foutent ou alors elles ne sont pas contentes car moi je viens en position avant elles et que elles ont peur certainement quand il y aura des postes à l'école, car pour le moment il n'y a pas de poste de maître de conférences à l'école » (entretien 3, SFE, l. 413-416)

L'interviewée n°9 explique qu'avant elle, une SFE travaillant dans son équipe avait obtenu un financement pour son doctorat et que l'équipe a conservé une certaine rancune sur le fait que cette dernière ait quitté ses fonctions dans leur école après l'obtention du diplôme de docteur. Cette interviewée perçoit néanmoins une bonne acceptation de son engagement en doctorat par ses collègues car elle s'autofinance et ne leur procure pas de charge de travail supplémentaire.

Concernant les directrices doctorantes, elles perçoivent des encouragements des SFE de leur équipe.

« Des petits mots sympas « allez vas-y » quand elles voient que je suis fatiguée ou que je leur dis : je ne m'en sors pas, euh elles, non, j'ai toujours des petits mots d'encouragement » (entretien 10, DESF, l. 574-576)

Cependant, les directrices doctorantes ne sont pas « ménagées » par leur équipe.

« Au niveau de mon équipe, c'est très ambivalent, mon équipe est fière et a envie que j'aille au bout voyez et puis à la fois, ils ne me ménagent pas sur certains trucs alors qu'ils savent que je suis sous l'eau en ce moment, ils m'appellent pour des conneries, ils vont me demander des trucs pffft enfin ils ne vont pas me ménager non plus parce que je suis en train de faire ma thèse » (entretien 15, DESF, l. 613-617)

Une directrice perçoit un certain malaise dans son équipe, de l'ordre du non verbalisé.

« C'est plus compliqué parce que euh je ne saurais pas vraiment, ce que je pourrais dire ne serait pas forcément juste, euh donc euh certaines euh tout le monde sait que c'est un investissement personnel énorme et je sais que tout le monde ne serait pas prêt à faire ce sacrifice parce que ça demande des sacrifices personnels, c'est indéniable [...] Ça prend une énergie mentale folle enfin voilà une charge mentale folle et je sais que certaines ne seront pas prêtes à faire ça et la nature humaine est faite de telle façon que quand on fait quelque chose que les autres ne se sentent pas capables de faire ou de porter bah parfois il y a un peu de ressentiment [...] Je ne me souviens pas [...] qu'on soit venu me voir en me disant c'est formidable voilà voilà (rires), personne ne m'a dit non mais c'est n'importe quoi, mais personne ne m'a dit c'est formidable voilà euh, voilà c'était très neutre en fait, très neutre » (entretien 8, DESF, l. 363-366 et 368-371 et 373 et 373-375)

C'est pourquoi nous nous sommes également concentrée sur les perceptions des effets de l'engagement en doctorat sur les relations au travail et sur l'engagement professionnel.

Certaines personnes interviewées ont perçu une relative dégradation de leurs relations au travail depuis leur engagement en doctorat.

« Je sens des ondes un peu négatives, des remarques, des regards parfois et je trouve que les relations se sont un peu dégradées [...] Je n'accepte pas non plus comme ça des remarques qui peuvent être des fois un peu blessantes » (entretien 3, SFE, l. 438-439 et 441-442)

D'ailleurs, l'une des personnes interviewées (n°4) n'a pas osé au début de son doctorat accepter un aménagement de son temps de travail proposé par sa direction car elle a craint que cela ne perturbe ses relations au travail avec ses collègues SFE.

Au contraire, quelques doctorantes expliquent que leurs collègues ont d'abord craint d'être surchargées professionnellement. Puis, finalement, les collègues prennent conscience progressivement que les SFE doctorantes acquièrent des compétences en termes de recherche qui sont utiles notamment pour accompagner les étudiants sages-femmes dans l'élaboration de leur mémoire de fin d'études.

« Euh au départ ça a été un peu compliqué, en fait elles ne comprenaient pas, enfin il y avait ce ressentiment [...] Elles se disaient il y a trois temps pleins qui restent et on va devoir tout faire, donc il y a eu une période compliquée avec cette phase-là, après là j'ai envie de dire que ça s'est aplani, certaines le voient aussi maintenant comme peut-être que l'on apporte [...] quelque chose de par [...] des connaissances sur le comité d'éthique de la faculté qu'elles n'ont pas forcément, voilà des choses un peu particulières sur les aspects réglementaires des recherches [...] ça a mis du temps à ce que les collègues acceptent [...] à dire, là je sais que c'est compliqué je prendrai plus de TP à ta place, mais ça commence seulement là maintenant, ça a pris presque deux ans à ce que ce soit intégré » (entretien 11, SFE, l. 390-391 et 392-395 et 396 et 396-398 et 400-401 et 402-403)

Certaines doctorantes évoquent une meilleure reconnaissance de leur statut d'enseignante à l'université et pensent ainsi être davantage considérées comme des actrices dans l'enseignement universitaire et la recherche.

« Au niveau des personnes extérieures où je suis un peu plus identifiée comme référente recherche en maïeutique, ici bon là je viens d'être sollicitée pour faire partie d'un jury de thèse par exemple » (entretien 12, SFE, l. 410-412)

La plupart des doctorantes déclarent que la préparation d'un diplôme de doctorat a une influence positive sur leur engagement professionnel.

« C'est un sésame pour faire avancer notre profession et c'est un vrai signe d'autonomie d'avoir notre propre recherche, donc automatiquement oui ça a une influence sur mon entourage et sur ma pratique professionnelle » (entretien 15, DESF, l. 651-654)

Néanmoins, les doctorantes interrogées pensent que le parcours de formation doctorale peut perturber leur engagement professionnel, dans le sens où elles sont très occupées et ne peuvent pas tout faire comme auparavant.

« Je ne suis pas à toutes les réunions pédagogiques donc parfois j'ai un peu de mal à suivre euh certaines discussions » (entretien 11, SFE, l. 406-407)

Une personne interviewée explique qu'elle aimerait développer plusieurs projets pédagogiques mais qu'elle n'a plus le temps durant sa thèse.

« Des idées de créativité de développement de projets, moi j'en ai [...] Mais voilà j'ai pas le temps pour le faire » (entretien 2, SFE, l. 344 et 346-347)

Nous percevons auprès de quelques interviewées qu'elles ont toujours ce souci des étudiants qu'elles accompagnent. Ce *care* des étudiants renforce leur engagement au travail.

« *Je suis toujours très engagée dans la partie qui va vers les étudiants [...] Je suis contente d'y aller à 8 heures, si j'ai cours je suis toujours enthousiaste* » (entretien 3, SFE, l. 447 et 450-451)

Grâce aux compétences acquises à l'occasion du doctorat, les doctorantes peuvent proposer un accompagnement des étudiants pour leur mémoire plus abouti et aisé.

« *Tout ce que j'ai appris pendant ces trois ans, c'est super pour les étudiants, quand maintenant on écrit une méthode de mémoire, on va beaucoup plus vite, on est hyper pertinent enfin je me sens plus à l'aise* » (entretien 7, SFE, l. 458-460)

Par ailleurs, d'autres personnes gravitent autour du doctorant : les doctorants et les autres membres du milieu académique. Comment les doctorantes interviewées perçoivent les encouragements et le soutien de ces autres personnes ?

Comme nous l'avons décrit précédemment, les doctorantes interrogées n'ont pas toutes eu l'occasion de développer des relations avec des doctorants, bien souvent faute de temps pour les rencontrer.

« *On est tous très pris donc quelquefois on se dit on va se faire une séance de travail ensemble mais en fait on est tous déjà pris professionnellement* » (entretien 5, SFE, l. 667-668)

Les doctorantes interrogées qui ont eu cette opportunité, ne serait-ce qu'occasionnellement, ont apprécié ces échanges qui apportaient du soutien.

« *Les autres doctorants donnent aussi un avis pour aider le doctorant à voir les choses autrement et à garder sa ligne de conduite et puis c'est ce qui stimule aussi le travail, c'est-à-dire on sent que l'on n'est pas tout seul* » (entretien 1, SFE, l. 439-442)

Quelques-unes ont noué des liens avec d'autres doctorants et elles décrivent percevoir un encouragement de leur part.

« *On se donne plus de précisions sur l'école doctorale, on se dit : est-ce que toi tu as eu l'info ? Non, on s'entraide quand même et puis avec X. du coup je le vois plus parce que on est sur la même cohorte, on travaille ensemble euh et effectivement on a un lien* » (entretien 11, SFE, l. 430-432)

Une interviewée est représentante des doctorants et décrit un soutien et des encouragements provenant d'autres doctorants, tout particulièrement de la part de deux autres doctorants.

« *Moi je suis représentante des doctorants [...] On est une famille, on a des liens Zoom régulièrement ensemble, on a fait ça les lundis, on a toujours tous les quinze jours, on se retrouve donc on papote, on vide nos sacs [...] On a un WhatsApp où dès qu'on pose une question en quanti, quali, tout ce que vous voulez, non non vraiment sincèrement on est bien [...] Avec V., A. aussi, oui on est trois, on est ensemble* » (entretien 9, SFE, l. 318-319 et 319-321 et 323-324 et 683)

Comme nous l'avons déjà souligné, la crise sanitaire liée au Covid a réduit, voire interrompu les séminaires, les échanges entre doctorants ce qui a limité les encouragements et soutiens

possibles entre doctorants. Heureusement, pour réduire cet effet, des séminaires à distance ont été mis en place.

De plus, quelques doctorantes interrogées ont perçu un soutien et des encouragements provenant d'autres membres du milieu académique.

« Cette fameuse secrétaire de l'espace éthique, elle galvanise les troupes en fait, elle est fédératrice cette fille et elle nous envoie des petits mots pour nous soutenir » (entretien 1, SFE, l. 558-560)

Globalement, percevoir des encouragements et du soutien de son entourage augmente la détermination du doctorant à persévérer.

« Intervieweur : Vous avez l'intention d'aller jusqu'au bout, vous êtes déterminée ?

Oui oui c'est évident, d'une part je ne veux pas me décevoir moi, après c'est mon directeur de thèse qui m'a fait confiance, ma directrice, ma collègue qui me soutient, bah non je ne peux pas, c'est plus fort que moi » (entretien 9, SFE, l. 597-600)

Intéressons-nous désormais à la relation entre le doctorant et le ou les directeur(s) de thèse.

17.14. La relation entre doctorant et directeur de thèse

Parmi les personnes interviewées, certaines ont un seul directeur de thèse, d'autres en ont deux et d'autres encore ont un directeur de thèse et un encadrant.

Les échanges sont plus ou moins fréquents et réguliers d'une personne interrogée à l'autre. Cela peut aller d'une fréquence hebdomadaire à des périodes de plusieurs mois sans se joindre. Ces différences de fréquence des rencontres entre le doctorant et son ou ses directeur(s) se retrouvent en général (Réseau national de collèges doctoraux, s. d.). Les personnes interviewées apprécient d'avoir des entretiens réguliers avec leur(s) directeur(s) de thèse.

La majorité des personnes interviewées décrit de bonnes relations avec leur(s) directeur(s) de thèse, des relations de confiance. Elles perçoivent un soutien de leur part. Elles relatent des relations d'accompagnement d'adulte à adulte avec un positionnement d'aidant à aidé tout en laissant une certaine liberté d'action et de penser.

« C'est une relation de confiance et euh de bienveillance en tous les cas et voilà on peut se dire les choses, si je suis en difficulté, je peux lui dire et elle s'adapte et va revoir les exigences ou par exemple pour l'anglais elle sait très bien que c'est pas mon fort, elle est plus je ne sais pas comment dire elle va se charger de cette partie-là [...] Elle est très aidante et encadrante sur la méthodo, sur certaines thématiques par exemple les aspects de tout ce qui est logiciels statistiques, je sais que j'aurais une aide et qu'elle sera là pour m'encadrer, je ne vais pas être perdue, elle est quand même aidante et bienveillante » (entretien 11, SFE, l. 282-285 et 287-290)

« C'est d'excellentes relations, des relations d'adultes à adultes, euh intelligentes, je me sens en confiance, valorisée, vraiment des bonnes relations respectueuses [...] Mon co-directeur, bah il est positif, il est valorisant quand j'envoie quelque chose, c'est bien on a de très bons contacts euh enfin pffft oui il est vraiment très aidant, il valorise tout le temps et puis à la fois

il sait amener la personne dans ses propres ressources, c'est-à-dire il ne fait pas à la place, il ne dirige pas, il n'est pas dirigeant, il amène les gens à mobiliser leurs ressources » (entretien 13, SFE, l. 315-316 et 603-606)

L'étude du Réseau National de Collèges Doctoraux de 2021 (RNCD, s. d.) met en exergue que 82 % des doctorants pensent que le rôle et la responsabilité des directeurs de thèse sont notamment d'entretenir la motivation du doctorant, d'encourager ses initiatives, sa créativité et sa prise d'autonomie et 79 % d'entre eux pensent que les directeurs de thèse doivent aussi s'assurer de leur état psychologique, les rassurer lorsque nécessaire et être bienveillant.

La plupart des interviewées décrivent des directeurs de thèse disponibles et soutenant.

« C'est bien aussi cette possibilité de pouvoir dire à ma directrice : je crois que je ne vais pas y arriver et du coup voilà on se pose, aussi je pense que là elle comprend qu'elle prend conscience aussi que là elle doit être un peu plus présente même si c'est qu'une heure autour d'un entretien ou de mobiliser d'autres qui travaillent avec nous et qui me montrent l'intérêt du travail » (entretien 10, DESF, l. 477-481)

Une interviewée a reçu l'aide de son directeur de thèse et celui-ci lui a proposé de travailler en équipe. Cela a été proposé également à l'interviewée n°1.

« Alors j'ai une chance incroyable d'avoir ce directeur-là qui est très très bienveillant, très très porteur puisque moi alors j'ai jamais dit que j'allais arrêter la thèse mais il y a des moments où je me sentais tellement débordée que il voyait bien que j'étais à deux doigts du burn-out quand même, euh qu'il m'a dit bon on va faire autrement, on va organiser euh, on va faire des séances de travail ensemble et du coup on fait ça et ça fonctionne très très bien [...] Moi j'avais envisagé de tout faire toute seule et au bout d'un an, donc une fois que j'avais pris mes fonctions, il m'a dit mais en fait tu sais ça ne fonctionne pas comme ça, il faut impérativement que l'on monte une équipe de recherche parce que tu ne pourras jamais tout faire toute seule » (entretien 8, DESF, l. 71-76 et 156-159)

L'interviewée n°8 relate que son engagement en doctorat est renforcé d'ailleurs par l'engagement qu'elle a instauré avec les étudiants qui travaillent avec elle sur sa thématique de recherche. Elle considère qu'elle ne peut décemment pas abandonner sa recherche car cela reviendrait à abandonner ces étudiants. Elle se sent responsable vis-à-vis d'eux.

Quelques doctorantes se sentent motivées pour poursuivre leurs efforts car elles décrivent des directeurs de thèse stimulants.

« Euh qui favorise l'engagement, je dirais mon encadrement de ma thèse, je dirais ma maître de thèse et ma co-directrice de thèse qui font vraiment un suivi hyper poussé » (entretien 7, SFE, l. 560-562)

Au contraire, une doctorante regrette d'avoir une trop grande liberté pour progresser dans son travail de recherche.

« Elle me laisse beaucoup de liberté tout en m'accompagnant de loin et de temps en temps de très près, mais, et moi la liberté, ça ne me convient pas » (entretien 3, SFE, l. 314-316)

Certaines personnes interviewées expliquent qu'elles peuvent solliciter très facilement leur directeur de thèse pour obtenir du soutien et de l'aide.

« Sincèrement elle est disponible [...] Même si c'est que trois minutes au téléphone, je peux lui dire : j'ai un problème, je suis coincée, qu'est-ce que l'on fait ? Je sais que je peux la solliciter » (entretien 10, DESF, l. 429 et 431-432)

Certaines doctorantes décrivent des relations plutôt amicales avec leur directeur de thèse, mais elles expliquent également que cela n'empêche pas de reprendre des postures directeur de thèse/doctorant lors des échanges sur le travail de thèse.

« On a une relation alors j'allais dire amicale mais qui c'est assez drôle d'ailleurs, dans le cadre de notre rencontre de la thèse ce sont vraiment des relations professionnelles de directeur à étudiant dans le sens où elle ne me fait pas de cadeau, où elle reste aussi exigeante que les autres et je l'en remercie et après je pense qu'elle me connaît et elle sait que je n'apprécierais pas euh et en même temps elle me laisse notamment dans l'écriture, là, elle me laisse très autonome ce qui m'a un peu déstabilisée alors je ne sais si elle le ferait finalement avec des étudiants lambdas plus jeunes aussi qu'elle ne connaît pas, voilà donc bah du coup, ça nous permet aussi de discuter, moi je lui dis et ho moi, aussi, je n'ai jamais écrit de thèse donc il faut m'aider, là je commence par où, mais non, on a des relations professionnelles, voilà assez... Qui ne sont pas désagréables » (entretien 10, DESF, l. 405-415)

D'ailleurs, différentes interviewées déclarent que leur directeur de thèse est très exigeant sur la qualité du travail de thèse effectué.

« Je suis dans la phase actuelle où je les trouve trop exigeants, non alors je trouve qu'ils ont été vraiment, ils sont deux, euh elles ont été très euh elles m'ont suivie vraiment bien, c'est-à-dire qu'elles ont été, je me suis jamais sentie lâchée [...] Quand j'ai eu besoin, elles sont toujours là, quand j'envoie un truc, elles relisent quasiment sous quinze jours, j'ai commentaires archi détaillés, par contre c'est déprimant, là ça fait longtemps que je ne leur ai rien envoyé car je suis sur une bonne lancée d'écriture et si je leur envoie et qu'elles me renvoient plein de commentaires, ça va me démotiver, je vais m'arrêter enfin voilà donc euh mais en même temps [...] Elles me disent de toute façon on fera toujours des commentaires, donc à un moment donné il faut qu'on s'arrête quoi et en même temps je ne sais pas trop si c'est elles ou si c'est moi qui vais dire : on s'arrête maintenant » (entretien 6, SFE, l. 408-410 et 412-416 et 417-419)

Quelques doctorantes décrivent des relations existantes avant la thèse.

« Elle est intime ma relation avec mon directeur, j'ai accouché sa femme, on a vraiment des relations d'amitié quoi » (entretien 15, DESF, l. 699-700)

Une SFE interviewée a un directeur de thèse et une encadrante qui est sage-femme maître de conférences. Cette interviewée est très motivée pour son doctorat notamment pour accompagner les débuts d'une sage-femme docteure vers une HDR. De plus, cette expérience vicariante renforce le sentiment d'efficacité personnelle de la doctorante interrogée.

« Je suis dirigée, enfin encadrée par une sage-femme docteure et là aussi je voyais, là je me disais : c'est vraiment chouette, dans l'idée du développement en recherche en maïeutique d'être encadrée par une sage-femme docteure parce que pour moi c'était déjà une deuxième étape, il y avait une sage-femme qui allait se former et puis il y avait après une sage-femme qui allait elle-même former les jeunes sages-femmes, donc je m'inscrivais vraiment puisqu'elle, elle recherche à avoir son habilitation à diriger des recherches et je suis contente de pouvoir l'aider à réaliser ce projet [...] Officiellement c'est au quotidien avec une sage-femme qui est passée par là, qui a fait sa thèse à mi-temps en cinq ans, qui me fait profiter

de son expérience, qui l'a fait à peu près dans les mêmes conditions que moi et qui me motive et c'est ces journées-là, ces entretiens-là qui me gardent motivée parce que voilà, là, j'ai un vrai retour avec vraiment quelqu'un de bienveillant qui me remotive à chaque fois, qui me dit que je suis capable, qui me donne confiance en moi » (entretien 2, SFE, l. 532-538 et 543-548)

Certaines doctorantes pensent avoir une relation particulière avec leur directeur de thèse du fait de leur statut d'enseignante dans l'enseignement supérieur.

« Elle sait que j'ai une occupation professionnelle et une charge et elle la connaît parce qu'elle fait des cours, elle sait très bien ce que peut impliquer des corrections et des périodes d'examen qui sont chargées donc oui je pense qu'elle est plus compréhensive sur cette partie-là, sur le fait que je sois enseignante » (entretien 11, SFE, l. 302-305)

Quelques-unes ont plus d'échanges avec l'un des deux directeurs de thèse, sans qu'elles décrivent une complication liée à cela.

« C'est une amie, c'est... Les rapports sont d'égal à égal, avec M. X. c'est pas du tout ça, c'est au contraire, mais moi moi je sais que c'est M. X. qui commande, et il est toujours intéressant de se référencer par rapport à ce qu'il a dit et la co-directrice c'est pareil euh ce sont des gens, elle me connaît, elle sait comment je fonctionne, je sais comment elle fonctionne, elle sait très bien jusqu'à où elle peut me pousser, M. X. il nous connaît au travers de nos réflexions, de nos présences, de nos présences aux colloques [...] En tout cas je sais que je leur fais confiance » (entretien 1, SFE, l. 473- 479 et 481-482)

En revanche, six doctorantes interviewées ont rencontré des difficultés dans la relation avec leur directeur de thèse, que ce soit à cause d'une mésentente entre les directeurs de thèse ou d'une mésentente entre le doctorant et un directeur de thèse. Le comité de suivi n'a pas représenté une aide comme cela est attendu.

« J'ai demandé à Mme X. d'être en codirection [...] Ils travaillent déjà ensemble sur deux autres thèses [...] A un moment en plus ils se sont frittés sur une thèse [...] Elle a complètement retiré ses billes de ma direction et moi effectivement je trouvais ça logique, je me suis rebalancée sur lui essentiellement et voilà donc là depuis l'année dernière, j'essaie de recréer les liens avec elle mais je sens bien que euh elle se positionne moins [...] Il m'a fait un sketch vraiment très très désagréable au téléphone où ça a duré une heure et demi où il m'a dit que voilà on faisait des enfantillages, que j'étais impossible à diriger que voilà, pour moi la thèse c'était fini en septembre, quand il m'a parlé comme ça donc oui forcément j'ai commencé à réfléchir où je pouvais aller la finir, ça a été pour moi une douche froide énorme en me demandant : voilà, pourquoi je voulais faire une thèse ? Pourquoi je voulais avoir un doctorat ? » (entretien 4, SFE, l. 559 et 560-561 et 564 et 570-573 et 585-590)

« A plusieurs reprises, j'ai proposé des terrains de thèses où c'était d'abord « ouais génial super terrain de thèse » et puis juste après « bah non surtout ne vas pas là-dessus, si tu vas là-dessus tu dois changer de directeur de thèse, je ne peux pas te suivre là-dessus etc. » et ça, c'est très compliqué à gérer ces revirements de situation où c'est un jour blanc, un jour noir [...] Je trouve que c'est compliqué les comités de suivi de thèse. C'est deux personnes, une qui est son collègue proche... Je trouve que c'est bien gentil ces comités de suivi de thèse mais... Enfin on va forcément vers des personnes soit qui nous sont recommandées, moi dans mon comité de suivi de thèse y'en a un c'est ma directrice de thèse qui est, qui me l'a recommandé, l'autre je le connaissais avant mais, enfin je le connaissais à travers un colloque etc. ... Je ne le connais pas suffisamment » (entretien 5, SFE, l. 861-865 et 867-873)

« J'essaye de jongler au mieux dans cette relation [...] Prendre mes distances aussi parce que elle est assez harcelante, donc les messages WhatsApp les week-ends... Et une grosse pression pour être présente à l'ensemble des séminaires de thèse [...] Je ne pouvais pas être présente à tout parce que je suis professionnellement prise [...] Dès que l'on n'est pas présent, elle n'est pas tendre » (entretien 5, temps 2, l. 144-145 et 145-147 et 150-151 et 151-152)

Une interviewée explique avoir des difficultés à avoir un retour sur son document de travail pour la construction de la thèse.

« J'ai présenté dernièrement à peu près la façon dont j'organisais ma thèse et comment je voyais les choses sur l'organisation de la thèse mais j'ai beaucoup plus de mal d'avoir des retours sur les chapitres » (entretien 5, SFE, l. 626-628)

Après avoir étudié les différentes émotions liées à l'engagement en doctorat, nous nous demandons si cette formation doctorale n'a pas transformé le doctorant.

17.15. La perception d'une possible transformation de soi

Certaines interviewées posent un nouveau regard sur la recherche.

Une interviewée pose un regard plus critique sur la recherche, notamment en termes d'intégrité scientifique.

« Je pense que j'avais une vision plus d'une recherche plus neutre, équitable, sans querelle d'unités, presque un peu idéale, en fait euh idéaliste euh et en fait on se rend que compte que non, que de publier dans certains journaux ça ne sera donné que à certains, que il y a des querelles d'unités sur des données, que il y a des querelles de timing de publications, qu'il y a des compétitions inter-unités inter-structures voilà donc ça a fait un peu baisser aussi j'allais dire ça a un peu euh c'est terrible ce que je vais dire pas déprécier mais en tout cas j'ai un autre regard plus critique sur la recherche, voilà notamment l'intégrité de la recherche » (entretien 10, DESF, l. 610-616)

Le regard sur les pratiques professionnelles des SFE interviewées changent et certaines considèrent les pratiques avec désormais un nouveau prisme, celui de la discipline dans laquelle elles font leur doctorat. Quelques-unes perçoivent une transformation de leur identité professionnelle.

Certaines interviewées se sentent valorisées d'être engagées en doctorat. Elles sont fières de ce qu'elles ont réussi à accomplir.

« C'est plus au niveau personnel que ça m'a apporté, la sensation de la fierté d'arriver au bout » (entretien 15, DESF, l. 667-668)

Quelques-unes expliquent que le doctorat leur permet de s'affirmer.

« Affirmée mais pas transformée, non parce que c'est la continuité de ce que j'avais fait en DESS donc non je n'ai pas l'impression d'être transformée mais peut-être que je ne dirais pas la même chose dans un an, on verra mais non non ce qui m'a transformée plus, je ne suis pas sûre que ce soit lié au doctorat, c'est la maturité et le positionnement dans l'équipe alors peut-être que le doctorat aide car il me procurera une certaine légitimité dans un positionnement différent des autres mais je ne dirais pas que c'est le doctorat qui a fait ça » (entretien 4, SFE, l. 456-461)

La synthèse et l'analyse des indicateurs et des facteurs influençant l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes au niveau affectif

L'ensemble des SFE doctorantes interviewées sont très « attachées » à leur sujet de thèse, à l'influence de leur travail de recherche sur la prise en charge des femmes. Elles sont soucieuses de faire une « bonne » thèse et expriment une frustration de ne pouvoir faire mieux à cause du manque de temps. Le doctorat représente une formation avec une valeur très importante. De plus, la plupart d'entre elles ont envie de respecter leur engagement en formation. Elles sont déterminées. La majorité présente des sentiments d'auto-efficacité, d'*expectancy* et de *value perceptions*. Elles puisent leur sentiment d'efficacité personnelle notamment à partir des expériences vicariantes de sages-femmes déjà docteurs en recherche. Elles tiennent compte aussi des paroles d'encouragements et de valorisation de leurs compétences qu'elles peuvent recevoir de personnes expertes.

Elles expriment rencontrer des difficultés. Celle qui semble la plus importante, gênante et qui rassemble toutes les interviewées est le manque de temps. Les difficultés rencontrées sont sources d'anxiété. Chacune a ses stratégies pour réguler les phases anxieuses. Néanmoins, elles ont affronté ces épreuves et ont fait preuve d'endurance et de résilience excepté pour l'une des enquêtées qui souffre d'un *burn-out*.

Grâce aux résultats et à l'analyse des résultats obtenus, nous pouvons en déduire que la population étudiée, les SFE et directrices doctorantes présentent des manifestations significatives d'engagement dans leurs études doctorales. D'un point de vue émotionnel, nous percevons leur grand attachement à ce travail de thèse. Elles sont « portées » par ces « marques d'affection » et ce souci de bien faire, mais aussi par ce que le doctorat pourra apporter par la suite non seulement pour elles-mêmes, mais aussi pour la profession de sage-femme et de SFE, pour les sciences maïeutiques et pour les étudiants sages-femmes et les femmes.

Chapitre 18. Les projections et enjeux de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes

En résonnance au chapitre consacré aux sources motivationnelles de l'engagement émergent en doctorat des SFE et directrices d'école de sages-femmes, les personnes interrogées ont exprimé une volonté de *care*. Le *care* occupe une place prépondérante dans les entretiens réalisés. En effet, les interviewées ont le souci non seulement de leurs proches, de leurs collègues de travail, des étudiants qu'elles accompagnent mais aussi de la portée de leur sujet de thèse. Les apports de la thèse pourraient contribuer à une amélioration de la prise en soin des femmes, ou bien encore de la profession de sage-femme et de la maïeutique qui selon elles, ont besoin d'une meilleure reconnaissance au niveau médical et scientifique.

18.1. Le care

Une forme d'altruisme émerge des personnes interrogées.

Les SFE interviewées déclarent leur souci des femmes, que ce soit au travers de leur engagement professionnel ou que ce soit au travers de leur engagement en doctorat.

« Finalement faire de la recherche, c'est aussi avoir la volonté de faire bouger les pratiques et aux bénéfices des patientes » (entretien 12, SFE, 1. 99-100)

Comme le souligne Thébaud (2005) :

Le genre ne devient un concept et un terme des sciences sociales et humaines qu'à l'issue d'un cheminement où « les femmes » (le sexe féminin) précèdent le gender et où le gender précède le genre [...] Pendant longtemps, avant que les femmes ne deviennent dans les années 1970 une question politique et que, désormais largement scolarisées et diplômées, elles n'entrent dans les institutions de recherche et d'enseignement supérieur, les chercheurs et intellectuels ont le plus souvent produit un discours au masculin considéré comme universel, et laissé de côté la moitié de l'humanité. (Thébaud, 2005, pp. 59-60)

Peut-être que les SFE doctores vont pouvoir développer la recherche pour les femmes en bonne santé, notamment en termes de prévention et non plus essentiellement centrée sur la prise en charge des complications gynécologiques et périnatales. D'ailleurs, Thébaud (2005) ajoute :

Dirigées par une génération pionnière, les recherches inaugurent alors un ambitieux projet de remémoration et de visibilité [...], véritable « histoire au féminin » [...] Cette histoire des femmes, par les femmes, sur les femmes et pour les femmes, suscite la quête de sources féminines (écrites ou orales), fait émerger des thématiques occultées (le corps, la maternité ou le féminisme). (Thébaud, 2005, p. 60)

Les personnes interviewées se soucient également de bien faire leur travail et d'accompagner correctement les étudiants sages-femmes.

« Je le vois plus comme une amélioration que je peux fournir et du suivi que je peux faire de mes étudiants » (entretien 11, SFE, 1. 44-45)

Certaines interviewées souhaitent prendre soin de leurs collègues de travail.

« *Je ne leur ai jamais demandé d'efforts supplémentaires ou des choses comme ça* » (entretien 9, SFE, l. 398-399)

Les doctorantes interrogées sont très soucieuses de leurs proches au niveau familial.

« *Je me suis fixée comme limites personnelles c'est que je ne voulais pas que ça impacte plus la vie de famille* » (entretien 11, SFE, l. 160-161)

« *Alors figurez-vous que mes enfants, c'est ce qui passe en premier pour moi [...] J'aime bien que mes enfants ne partent pas à la bourre le matin, j'aime bien qu'ils soient bien habillés le matin, vous voyez ça, donc je prépare les affaires la veille, j'aime bien que tout soit au carré, que le cartable soit prêt, qu'il n'y ait pas de papier à signer au dernier moment, j'aime bien que l'on prenne le temps pour faire les devoirs donc après c'est moi aussi qui mets toutes ces contraintes, vous voyez mais euh je pourrais être plus cool sur plein de choses mais non j'aime bien quand les enfants ne stressent pas en fait* » (entretien 15, DESF, l. 498 et 601-607)

Les doctorantes interviewées sont également soucieuses de leur avenir professionnel personnel.

18.2. Les enjeux personnels

Il existe bien entendu des enjeux personnels propres à chaque personne, en fonction notamment du parcours de vie. Cela est abordé dans les analyses longitudinales de chaque entretien.

Ce qui réunit l'ensemble des personnes interviewées, c'est de vouloir continuer à faire de la recherche après leur doctorat.

« *Si je peux continuer à participer à des projets de recherche dans l'équipe dans laquelle je suis, je le ferai* » (entretien 10, DESF, l. 764-765)

Cependant, quelques interviewées ne se projettent pas sur un poste de maître de conférences en sciences maïeutiques mais souhaiteraient plutôt conserver leur statut actuel tout en participant à des travaux de recherche collaborative avec un laboratoire.

« *J'ai pas l'objectif de maître de conf sincèrement [...] Il faut que j'en discute avec ma directrice de thèse [...] Des fois on discute, on aimerait bien faire des choses mais comment...* » (entretien 10, temps 2, l. 168-169 et 183 et 184)

Une autre interviewée quitte d'ailleurs ses fonctions de SFE pour redevenir clinicienne à temps plein et souhaite plutôt après son doctorat « *mettre en place un soutien aux sages-femmes* » (entretien 13, temps 2, l. 325) sur sa thématique de recherche.

Cependant, la plupart des interviewées évoquent la possibilité d'obtenir un poste d'enseignant-chercheur en maïeutique en conservant plus ou moins une activité clinique.

« *L'idée voilà, c'est d'obtenir un poste d'enseignant-chercheur, maître de conférences* » (entretien 14, SFE, l. 101-102)

« *Après, moi j'aimerais beaucoup avoir du temps clinique* » (entretien 12, SFE, l. 599)

Quelques-unes (n°2, 7 et 11) évoquent une potentielle réorientation professionnelle dans la recherche dans la discipline de leur doctorat.

« *Je me projette toujours à l'école de sages-femmes pour l'instant mais je ne me laisse pas la porte fermée à peut-être d'autres opportunités que pourrait m'ouvrir ce doctorat, peut-être sur d'autres composantes* » (entretien 11, SFE, l. 536-538)

En attendant, l'interviewée n°7 s'est vu proposer un poste à mi-temps d'enseignement au département de maïeutique et un mi-temps de recherche au CHU. En tout cas, pour cette interviewée qui est la plus jeune de notre terrain, le doctorat est considéré comme un moyen de contribuer à son développement professionnel.

Une autre personne interviewée (n°4) attend d'avoir le diplôme de docteur pour que les recherches dans lesquelles elle a l'habitude de participer soient reconnues.

Enfin, deux interviewées (n°4 et 8) visent un poste de directrice d'école de sages-femmes après l'obtention de leur doctorat ou durant leur parcours de formation doctorale.

Les SFE interrogées sont également soucieuses de contribuer à valoriser et faire reconnaître la profession de sage-femme mais aussi de SFE.

18.3. Les enjeux pour la profession

Plusieurs personnes interrogées déclarent, pour reprendre leurs mots, qu'elles « apportent une pierre à l'édifice » pour la valorisation de la profession de sage-femme et tout particulièrement de SFE.

« *Apporter sa pierre à l'édifice par rapport à la profession, c'est le moteur je pense pour toutes les sages-femmes qui s'inscrivent en parcours doctoral* » (entretien 14, SFE, l. 249-251)

L'engagement en doctorat des SFE a un enjeu de valorisation de la profession de sage-femme et de SFE. C'est montrer qu'elles sont capables de le faire, qu'elles sont légitimes.

« *C'est apporter un plus aussi aux étudiants, ça je pense que c'est notre statut de sages-femmes enseignantes qui va être le fil conducteur, il ne s'agit pas de démontrer à l'étudiante que l'on est capable, c'est de montrer aussi que lui est capable de, puisque d'autres avant l'ont fait* » (entretien 1, SFE, l. 90-93)

Nous demandions aux interviewées si elles pensaient qu'il serait pertinent que toutes les SFE aient un doctorat. La plupart d'entre elles pensent que ce ne serait pas nécessaire, quelques-unes suffiraient dans chaque école, notamment pour valoriser la recherche en sciences maïeutiques auprès des étudiants de master. En revanche, quelques-unes déclarent que les jeunes SFE recrutées devraient s'engager en doctorat, devenir docteurs et publier leur recherche.

« *Il faut que toutes les enseignantes soient des enseignants-chercheurs [...] Je pense que c'est important le fait que la norme c'est, soit que les enseignantes-chercheuses en maïeutique bah que ça devienne la norme en fait à l'instar de ce qui est dans les autres disciplines* » (entretien 14, SFE, l. 759 et 791-793)

« Je pense que les jeunes SFE oui parce que je pense que il y a une évolution, de toute façon on l'a bien vu avec les masters, je pense que si les jeunes sages-femmes veulent s'investir dans l'enseignement, je pense que c'est obligatoire au vu de l'évolution des compétences et si on veut faire évoluer la maïeutique en France, c'est nécessaire » (entretien 11, SFE, l. 566-569)

« En fait c'est venu progressivement sur des éléments manquants et entres autres : comment on publie ? Comment est-ce que l'on rédige un article ? Finalement c'est venu dans l'idée que l'on publiait peu en tant que sages-femmes et donc finalement faire un doctorat incite finalement un peu à faire des publications et à connaître un peu les rouages pour pouvoir le faire donc l'objectif pour moi du doctorat, c'était là aussi un peu comme le master de pouvoir réimpulser ensuite ces connaissances liées à ce parcours auprès des étudiants » (entretien 12, SFE, l. 10-15)

Quelques interviewées pensent qu'il faut uniquement que ce soient les SFE qui souhaitent s'engager dans un doctorat qui le fassent.

« Moi je ne suis pas du tout partisane de ça, seulement certaines, alors vu l'investissement que ça demande, alors c'est celles qui sont absolument convaincues de le faire, qu'elles ont envie de le faire et qu'elles ont la volonté de s'investir à ce point-là euh et je pense que voilà nous, on est une équipe de sept personnes en me comptant moi euh s'il y a deux personnes qui ont un doctorat, c'est amplement suffisant » (entretien 8, DESF, l. 679-683)

Une interviewée craint des tensions en équipe si toutes les SFE n'ont pas le même statut.

« S'il y a des différents statuts au sein d'un même département, ça va forcément créer des tensions puisqu'aujourd'hui on est à la recherche de l'égalité et de l'équité entre nous, ce qui n'est pas possible avec des gens en formation et je vois que ça crée des tensions, des jalousies, des difficultés » (entretien 2, SFE, l. 212-215)

Par ailleurs, nous voulions savoir si les personnes interviewées pensaient qu'il y aurait des disciplines à privilégier pour le doctorat. Toutes ont déclaré que la diversité des disciplines et la diversité des approches méthodologiques en recherche étaient complémentaires et apportaient une « richesse » à la maïeutique, car finalement il s'agit plutôt des sciences maïeutiques, pluridisciplinaires.

« Toutes les disciplines sont intéressantes [...] Je pense qu'il faut garder une interdisciplinarité et c'est ça qui fait la richesse de la recherche donc un département de maïeutique mais il doit être ouvert aussi peut-être à d'autres » (entretien 11, SFE, l. 579 et 588-590)

L'interviewée n°14 déclare que les moindres publications exigées lorsque le doctorat est effectué dans une discipline des sciences humaines et sociales peuvent être un frein à obtenir une qualification en section 90 au CNU.

« J'ai déjà regardé, euh a priori je pourrais déposer dans plusieurs sections en sciences sociales je vais dire au sens large et puis maïeutique, alors après c'est vrai que justement quand on fait de la recherche en sciences sociales on n'est pas tout à fait dans le même profil que des thèses par exemple sur articles, on a déjà beaucoup de publications euh forcément parce que c'est l'objet de la thèse, donc c'est vrai que il faudra plutôt que je mette en avant

mon expérience professionnelle en tant qu'enseignante, en tant qu'aussi praticienne, je ne sais pas, on verra bien » (entretien 14, temps 2, l. 298-304)

Une interviewée pense que lorsqu'un doctorat en maïeutique sera possible, ce serait une bonne chose de le privilégier pour devenir SFE.

« Je pense que le domaine qui serait idéal pour nous, ça serait la maïeutique quoi mais comme ça n'existe pas, il faut bien faire sans pour le moment en tout cas » (entretien 12, SFE, l. 630-631)

De plus, nous demandions aux interviewées le statut qui serait le plus pertinent pour les SFE. Un statut d'enseignant-chercheur semble adapté selon elles. En revanche, elles ne partagent pas toutes la même opinion quant au statut soit mono-appartenant, soit bi-appartenant.

Certaines pensent qu'un statut bi-appartenant permettrait de conserver une activité clinique pour rester conscient de la réalité du terrain.

« Au prétexte de devenir docteur il ne faut pas oublier notre cœur de métier non plus, il ne faut pas se perdre non plus, il faut savoir garder en fait bien actionner les deux dimensions et aussi parce ce qu'on parle du doctorat mais les médecins eux sont universitaires sauf s'ils sont enseignants universitaires, ils ont toujours une activité clinique et ça nous, quand on est à l'école, on n'a plus cette activité clinique et ça c'est parfois difficile à l'argumenter [...] En fait là ce que j'ai perçu, c'est que pour les étudiants et bah on n'était pas légitime quand on apportait des connaissances par rapport aux sages-femmes de terrain parce que elles, elles sont du terrain et elles savent ce que l'on fait actuellement et nous, ça fait des années que l'on a quitté les stages » (entretien 13, SFE, l. 767-772 et 779-782)

D'ailleurs, une interviewée (n°12) a repris une activité clinique sur une partie de son temps de travail lors de sa deuxième année de doctorat.

Toutefois, quelques interviewées précisent qu'il faudrait pouvoir décharger les enseignantes des tâches administratives, de « secrétariat » et que malgré cela, elles devront donner de leur temps personnel.

« J'espère que les enseignants en maïeutique vont pouvoir aller sur cette voie de bi-appartenance, mais je pense que l'on en est un peu loin parce que on a plein de facteurs limitant voilà, on a un temps de secrétariat qui est beaucoup plus important [...] Et la recherche, on en parle même pas parce que (rires) c'est extrêmement chronophage, on a déjà du mal à boucler rien que pour l'enseignement, voilà, je pense qu'il faut se dire que si on veut aller sur cette voie, il y a forcément à donner sur son temps personnel » (entretien 12, temps 2, 289-291 et 292-295)

D'autres pensent qu'il n'est pas réalisable et raisonnable de s'engager dans cette triple mission : activité clinique, activité d'enseignement et activité de recherche.

« En tripartite, on est partout et on est nulle part en fin de compte » (entretien 3, temps 2, l. 291-292)

« Je pense qu'il vaut mieux développer alors soit des vacataires avec des sages-femmes qui pratiquent et des maîtres de stage universitaires et que l'on puisse développer véritablement la recherche avec des vrais postes d'enseignants-chercheurs mais mono-appartenant et non pas bi-appartenant parce que au final bon moi j'ai mon expérience qui est là en tant que

praticienne mais je pense qu'il faut les deux et deux types de profils, qu'il y ait des sages-femmes qui participent à la formation pratique voilà sur le terrain et puis des sages-femmes voilà enseignantes-chercheuses qui fassent tout la partie théorie et de la recherche [...] Je pense que concrètement on ne peut pas tout faire si on continue à avoir de la clinique, de l'enseignement et de la recherche, la recherche elle va rester peau de chagrin quoi, il n'y aura quasiment rien et puis on n'est pas dans des systèmes comme il peut y avoir chez les médecins où voilà ça va être le promoteur pour la recherche, il mettra son nom et puis voilà il aura fait le papier mais au final la recherche c'est pas lui qui la fait et moi je suis dans une discipline où je ne peux pas faire ça, je ne suis pas en épidémiologie ou dans une discipline où on fait des essais cliniques, non moi si je fais une recherche il faut que j'aie sur le terrain et que je collecte mes données toute seule et que je fasse tout toute seule et donc forcément ça prend plus de temps et on n'est pas dans la même démarche alors peut-être que si il y a des sages-femmes qui vont dans tout ce qui est recherches fondamentales ou essais cliniques ça peut peut-être s'envisager, mais moi dans ma discipline non c'est pas possible... » (entretien 14, SFE, l. 797-803 et 816-827)

D'ailleurs, selon cette même interviewée, l'intérêt d'obtenir un poste d'enseignant-chercheur repose notamment sur la reconnaissance du temps de recherche sur son temps de travail.

« Bah avoir un vrai poste d'enseignant-chercheur, pas faire de la recherche sur son temps personnel » (entretien 14, temps 2, l. 328-329)

Pourtant, une interviewée explique que dans son équipe, deux SFE ont obtenues un statut de maître de conférences et n'ont finalement pas de temps recherche.

« Il y a deux sages-femmes qui sont passées maîtres de conférences [...] Ils ont zéro temps de recherche dédié » (entretien 5, temps 2, l. 263-264 et 265)

D'autres encore suggèrent plutôt de laisser le choix aux personnes de cumuler ou non une activité clinique en plus de l'enseignement et de la recherche.

« Ils m'ont interrogée l'IGAS [...] J'ai dit que l'on était la seule profession médicale à être obligée de choisir entre enseigner et pratiquer et après, ça donne certaines écoles où certains sont planqués pour ne plus pratiquer et ne plus rien faire [...] C'est de dire que la bi-appartenance comme celle des médecins il ne faut pas l'avoir selon moi, parce que cette bi-appartenance des médecins pour moi c'est un échec, ils sont soit à l'hôpital soit à la fac mais ils ne sont pas sur les deux, et c'est très compliqué pour eux pour côtoyer ceux qui ont de grosses fonctions sur la fac d'allier à la fois l'hôpital et la fac, ils s'investissent dans tout, ils font un burn-out ou alors ils s'investissent pas comme il faut dans les deux côtés et il y a une partie qui est laissée en suspens et je ne crois pas que ce soit ça qui soit très épanouissant pour nous, moi ce que je disais c'est que le modèle des médecins généralistes n'est pas mal car finalement ils ont quand même la liberté de faire du libéral, de faire de la maison de santé, de faire de l'hospitalier quand ils veulent, il faut ouvrir moi je crois qu'il ne faut pas obliger une bi-appartenance totale avec un temps plein hospitalier et que à l'hôpital, ça serait une erreur mais il faut laisser la possibilité de pratiquer à côté » (entretien 15, DESF, l. 1010 et 1011-1013 et 1015-1025)

« Si je rajoute un jour de clinique là-dessus, ça sera juste une strate supplémentaire, maintenant tout travail mérite salaire » (entretien 2, SFE, l. 377-378)

« C'est pas un graal, moi, le poste de MCF bah d'autant plus que financièrement c'est pas spécialement intéressant (rires) mais disons que ça m'offrirait aussi une liberté pour pouvoir [...] prendre des vacances, d'avoir une activité clinique rémunérée à côté » (entretien 2, temps 2, l. 106-108 et 108-109)

Une interviewée exprime sa crainte de perdre des revenus si elle prend un poste d'enseignant-chercheur en maïeutique à l'université.

« J'ai pas envie, comment dire, d'être encore une fois la première à changer, à changer de statut de maître de conférences qui je pense qu'il n'est pas du tout favorable pour nous pour le moment, à l'hôpital enfin je ne sais pas, j'ai clairement pas envie de baisser mon salaire par rapport à un changement de statut » (entretien 3, SFE, l. 630-633)

L'engagement en doctorat de SFE permet aux écoles de sages-femmes de s'intégrer à l'université plus aisément.

« Il me semblait logique si on voulait porter un projet d'intégration universitaire dans notre formation que nous en tant que sages-femmes enseignantes, on légitime notre poste et que on s'engage dans une voie universitaire » (entretien 10, DESF, l. 194-197)

Une interviewée explique que pour être reconnu comme des pairs à l'université, il faut avoir un doctorat comme les enseignants-chercheurs actuellement à l'université.

« Si on veut être légitimes dans une université, il faut à un moment donné bah il faut mettre le pied à l'étrier et puis pour moi c'est, vous voyez ce que je pense, je suis assez déontologique j'adore les sages-femmes [...] mais les sages-femmes souvent, on se plaint de ne pas avoir notre place, d'avoir le cul entre deux chaises et autres mais notre place, personne ne nous la donnera, si on la veut la place, il faut la prendre et pour la prendre, il faut se bouger [...] Il ne faut pas que l'on loupe ce coche-là et je crois que l'on n'est pas en train de le louper, je crois que l'on est en train de le prendre » (entretien 13, SFE, l. 706-708 et 709-711 et 748-749)

Le doctorat devrait permettre aux SFE d'accéder à un nouveau statut : celui d'enseignant-chercheur en maïeutique.

« Après c'est la reconnaissance universitaire de la profession » (entretien 15, DESF, l. 780)

« En même temps ça me légitime pour porter ce projet universitaire en disant : bah voilà je fais tout ce qu'il faut pour y arriver, au même titre que les médecins l'ont fait pour avoir un poste de U et je peux avoir aussi un poste pour moi ou mes collègues » (entretien 10, DESF, l. 721-724)

L'engagement en doctorat des SFE permet de les rendre légitimes pour qu'elles puissent être intégrées dans des projets de recherche.

« Quand on veut faire de la recherche, c'est qu'on a envie à un moment donné d'apporter notre pierre à l'édifice de notre profession et se dire bah voilà la légitimité, elle est donnée par le doctorat [...] maintenant l'étape d'après c'est une équipe de recherche qu'il faut monter, il faut peut-être la monter en pluridisciplinaire » (entretien 15, DESF, l. 296-298 et 637-639)

18.4. Les enjeux pour les sciences maïeutiques

Depuis 2019, une section a été créée au CNU pour la maïeutique, la science des sages-femmes. C'est donc très récent. La maïeutique est donc maintenant reconnue comme une discipline au niveau académique. Pour être qualifié à cette section, il faut bien entendu détenir un diplôme de docteur. L'engagement en doctorat des SFE semble bien avoir cet enjeu, notamment, de développer les sciences maïeutiques.

« *Maintenant il y a un CNU et j'avoue que la création du CNU m'a remis un coup de pied aux fesses [...] Parce que avoir un CNU, avoir des enseignants-chercheurs, avoir des écoles universitaires, c'est bien la preuve que l'on reconnaît notre autonomie vous voyez, enfin en tout cas qu'elle est possible voilà et pour moi c'est le meilleur argument c'est qu'on a un niveau scientifique* » (entretien 15, DESF, l. 777-778 et 658-661)

Malgré cet enthousiasme des interviewées, elles ont conscience que les sages-femmes vont devoir poursuivre leurs efforts pour développer la recherche en maïeutique.

« *Je me rendais compte que l'accès à la recherche pour les sages-femmes c'est un problème et voilà ça va être se battre continuellement* » (entretien 1, temps 2, l. 46-47)

En outre, les personnes interviewées pensent que cette discipline en tant que telle est tout à fait légitime mais qu'elle doit tout de même rester ouverte à différents profils de docteurs car selon elles, la maïeutique est au carrefour de différentes disciplines.

« *Au final la maïeutique ce n'est pas juste l'art d'accoucher, si on reprend Socrate l'art d'accoucher les esprits, la maïeutique c'est la discipline des sages-femmes mais au sens plus large avec plutôt dans la définition de la prise en charge de la santé sexuelle et la santé génésique des femmes, ça englobe tout, ça dépend en fait de la définition que l'on donne à maïeutique c'est la discipline des sages-femmes et la discipline s'inscrit dans tous ces registres* » (entretien 14, SFE, l. 297-302)

« *À quand le doctorat en maïeutique donc ça, ça serait aussi bien mais il ne faudra pas s'enfermer dedans si on veut rester dans l'interdisciplinarité* » (entretien 13, SFE, l. 807-808)

« *On peut aussi accueillir des gens extérieurs à la maïeutique qui peuvent faire de la maïeutique parce que il n'y a pas que les sages-femmes qui peuvent faire ça* » (entretien 6, SFE, l. 404-406)

Selon l'interviewée n°4, il semble pertinent de relier les recherches en sciences exactes avec celles en sciences humaines et sociales. Elles lui paraissent complémentaires.

« *Ça devient parfois enfin difficile de traiter un sujet si on n'allie pas les deux regards : le regard en sciences exactes et en recherche clinique et le regard en sciences humaines parce que on passe à côté de certaines choses* » (entretien 4, temps 2, l. 340-342)

D'ailleurs, certaines doctorantes expliquent qu'elles ont choisi de faire un doctorat dans certaines disciplines car à ce jour, il n'existe pas de laboratoire de recherche en maïeutique.

« *Parce que il n'y a pas de discipline de périnatalité telle quelle et finalement c'est une discipline dans laquelle on peut mettre beaucoup de choses et qui est assez large et qui est aux frontières de beaucoup d'autres disciplines et dans notre UMR on a une UMR qui allie l'anthropologie, l'éthique, le droit, la santé en général et on arrive à trouver comme ça des professionnels de plusieurs disciplines et à prendre le sujet selon divers regards et moi mon objectif c'est vraiment que l'on arrive à monter une thématique autour de la femme* » (entretien 15, DESF, l. 397-402)

Par ailleurs, la plupart des doctorantes interviewées voudraient une recherche en maïeutique qui ait une visée praxéologique avec des recherches actions, des recherches interventions.

« *Je pense que je suis très attachée à ça, à ce côté utile* » (entretien 10, DESF, l. 647-648)

En tout cas, pour conclure sur les sciences maïeutiques, celles-ci sont toutes récentes et donc à construire.

« J'ai vraiment la sensation que l'on arrive sur une terre à explorer donc que l'on se mette dans le champ de la pédagogie, de la santé publique, dans le champ de l'anthropo, de l'éthique, il y a vraiment de quoi faire pour tout le monde » (entretien 15, DESF, l. 989-991)

D'ailleurs, l'interviewée n°6 apprécie d'être engagée en doctorat actuellement car selon elle, la période actuelle correspond à « l'éclosion » des sciences maïeutiques.

« On arrive dans une bonne période de doctorat, c'est-à-dire que celles qui l'on fait il y a dix ans, c'était quand même le parcours du combattant, personne ne savait qui elles étaient, là, on est dans une espèce de phase intermédiaire, où on a compris et ça, je l'ai vu aux journées du collègue, où il y a une dizaine d'années on débattait : est-ce qu'il faut que l'on fasse de la recherche, pas de la recherche, est-ce que l'on est des sages-femmes euh et faire de la recherche et là, quand je suis allée aux journées, c'était vraiment une évidence que la recherche faisait partie du paysage et sauf que tout est à faire, donc on peut créer quelque chose à notre image, qui nous correspond et ça, c'est une chance parce que dans dix ans, elles auront moins de choix que nous, car on aura déjà tracé une voie quoi, donc finalement c'est un chouette moment pour finir sa thèse » (entretien 6, temps 2, l. 343-352)

La synthèse et l'analyse des projections et des enjeux de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes

La plupart des SFE doctorantes espèrent obtenir un poste d'enseignant-chercheur en maïeutique à l'issue de leur doctorat. Cependant, elles ont conscience que les postes sont rares et espèrent donc au moins pouvoir continuer à participer à des projets de recherche par la suite et d'ailleurs concernant quelques-unes peut-être en dehors de la discipline maïeutique. Elles ne pensent pas toutes qu'un statut bi-appartenant pour les enseignants-chercheurs en maïeutique soit intéressant. Certaines déclarent en effet que la bi-appartenance pourrait « disperser » l'enseignant-chercheur en sciences maïeutiques et limiter le développement notamment de la recherche en maïeutique, ou plutôt en sciences maïeutiques. En effet, il convient davantage de nommer la discipline académique relative aux sages-femmes ainsi puisque la maïeutique est l'art d'accoucher et les sciences maïeutiques sont les sciences qui étudient la maïeutique, tout en sachant que cette discipline est issue et « se nourrit » de plusieurs autres disciplines.

La majorité des interviewées pense qu'une équipe pédagogique de maïeutique devrait être constituée à la fois d'enseignants-chercheurs en sciences maïeutiques issus de différentes disciplines académiques et de SFE conservant une activité clinique en partie.

Il leur semble essentiel de développer la recherche en maïeutique pour valoriser la profession de sage-femme et de SFE mais aussi pour améliorer la qualité de la prise en charge des femmes et des étudiants sages-femmes.

En effet, le *care* est au cœur des préoccupations des SFE, qui sont avant tout pour la plupart des femmes soucieuses d'autres femmes. Quand bien même ce sont parfois des hommes qui sont sages-femmes, ceux-ci ont également ce souci, cette sollicitude d'autrui.

Mais qui se soucie des SFE en cours de formation doctorale ? Qui s'inquiète des difficultés qu'elles peuvent rencontrer ? Qui s'interroge sur les aides qui pourraient leur être proposées pour parvenir à limiter leur surcharge mentale ? Qui se questionne sur ce qui contribuerait à encourager les SFE à se former par un doctorat pour développer la recherche en sciences maïeutiques ?

Dans notre recherche, les personnes interviewées sont aussi bien les personnes qui se soucient, prennent soin et délivrent des soins à leurs proches, aux étudiants qu'elles accompagnent, à leur profession, aux sciences maïeutiques, qu'elles sont des personnes elles-mêmes vulnérables et ainsi « objets » du *care*. En effet, par exemple, durant leurs études doctorales, elles rencontrent

des difficultés et ont besoin de soutien et d'aide que ce soit de leurs proches, de doctorants ou bien de leur directeur de thèse notamment.

Après avoir présenté les résultats de notre étude empirique, nous allons procéder à leur interprétation et discussion. Que ressort-il de cette thèse ? Quelles sont les représentations de l'engagement en doctorat des SFE françaises ?

Chapitre 19. L'interprétation des données et la discussion

Dans ce chapitre, nous souhaitons mettre en lien les éléments contextuels et conceptuels des deux premières parties de la thèse avec les données empiriques recueillies. Ainsi, nous pouvons interpréter les données récoltées et les discuter.

Nous faisons le choix de considérer tout d'abord chacune de nos hypothèses. Puis, nous apporterons une réponse à notre problématique. Pour rappel, nous nous demandons dans quelle mesure l'engagement en doctorat des SFE françaises peut être considéré comme un investissement. Enfin, dans la conclusion, nous précisons ce que les résultats de cette thèse apportent à la recherche sur l'enseignement supérieur.

19.1. Des sources motivationnelles multiples

Pour commencer, nous souhaitons interpréter les données que nous avons recueillies concernant les sources motivationnelles pour lesquelles certaines SFE françaises s'engagent en doctorat. Tout d'abord, nous reprendrons les définitions de l'engagement et de la motivation que nous avons retenues pour cette thèse. Puis, nous présenterons les différentes raisons qui incitent les SFE à s'engager en doctorat, incluant le développement personnel et professionnel. Nous évoquerons leur besoin de renforcement de compétences en termes de recherche pour mieux accompagner et se sentir davantage légitimes auprès des étudiants sages-femmes. Nous expliquerons que le rapport d'engagement des SFE en doctorat évolue dans le temps et qu'il s'inscrit dans un contexte de quête de reconnaissance identitaire de la profession de sage-femme et d'universitarisation de la formation de sage-femme.

Rappelons-nous la première hypothèse formulée :

La source principale de l'engagement en doctorat des SFE est l'universitarisation de la formation des sages-femmes et ainsi de tendre vers un développement de missions de recherche.

Pour rappel, à ce jour, pour être SFE, il faut détenir le diplôme de sage-femme et un master. Il n'existe aucune prescription explicite de formation par le doctorat pour occuper de telles missions professionnelles. Or, une enquête réalisée en 2014 (Morin & Leymarie, 2016) montre que 9,1 % des SFE et directrices d'école de sages-femmes détenaient un diplôme de docteur ou étaient en cours de doctorat.

Ainsi, notre première hypothèse renvoie à notre première question de recherche : pourquoi les SFE s'engagent en doctorat ? Ce sont bien les sources motivationnelles d'engagement en doctorat que nous avons recueillies dans cette thèse. Tout bien considéré, la formation n'est « qu'un instrument au service d'un projet qui la dépasse » (Kaddouri, 2011, p. 83). Nous rappelons que nos choix se sont orientés vers les définitions de la motivation et de l'engagement de Jorro et De Ketele (2013). Nous avons conscience que selon les auteurs ces définitions varient. Ainsi, nous retenons que : « la motivation renvoie à la perception de la personne ; elle constitue donc une énergie potentielle susceptible de se convertir ou non en comportement (engagement) » (Jorro & De Ketele, 2013, p. 168). Cette motivation occupe une place importante pour décider une personne à amorcer une formation mais également pour favoriser le maintien de son engagement en formation. « Un engagement sans motivation est éphémère » (Kaddouri, 2011, p. 76). La motivation permet d'entretenir l'engagement dans la durée. Notre étude empirique montre que les motivations des SFE pour s'engager en doctorat sont importantes et soulèvent notamment des enjeux conséquents que ce soit au niveau personnel, au niveau de leur institution, pour la profession de sage-femme, pour la profession de SFE mais aussi pour la discipline des sciences maïeutiques.

Les sources motivationnelles d'engagement en doctorat des SFE sont diverses et constituent des éléments « moteurs » de leur engagement en termes de persévérance.

En tout premier lieu, les SFE ont un rapport à la formation doctorale d'engagement dans un contexte de développement professionnel souhaité par elles-mêmes. Nous pouvons l'avancer puisque grâce au récit de vie (Baudouin, 2018) demandé lors des entretiens, les interviewées ont détaillé tout particulièrement ce point et l'ont abordé en priorité spontanément. Elles sont actrices de cette reprise d'études. Nous pouvons dire qu'elles « prennent en main » leur trajectoire professionnelle. En effet, elles choisissent avant tout d'amorcer des études doctorales de leur propre fait. C'est pour elles l'opportunité de prendre du temps pour analyser de façon approfondie des situations et pratiques professionnelles de sage-femme ou de SFE avec une recherche doctorale et de s'épanouir intellectuellement. Kaddouri (2011) précise que, dans un rapport à la formation de type engagement, les individus choisissent de se former pour se développer personnellement, en ayant « clairement identifié la formation comme moyen irremplaçable pour la concrétisation de leur projet d'identité » (p. 79). Par ailleurs, nous nous demandons si ce phénomène émergent d'engagement en doctorat ne fait pas suite à une obligation d'obtenir un master pour occuper de telles missions professionnelles. Effectivement, à l'occasion de leurs études de master, elles se sont acculturées au monde académique et se sont socialisées avec des membres du milieu universitaire. Certaines interviewées relatent avoir

« pris goût » aux études universitaires, à l'analyse réflexive et à la recherche. Elles ont toutes de bons souvenirs de la préparation de leur master, de l'enrichissement intellectuel qu'il leur a apporté. Charlot (1997) explique qu'un apprenant s'engageant en formation universitaire doit développer son rapport au savoir et sa curiosité intellectuelle. Il ajoute que mobiliser sa curiosité intellectuelle peut renforcer le désir de savoir. En tout cas, concernant le doctorat, toutes les personnes interviewées apprécient leur travail de thèse, la plupart des formations doctorales ainsi que les échanges scientifiques au cours des séminaires et des colloques. D'ailleurs, les interviewées de notre recherche considèrent leur apprentissage en doctorat comme favorisant la compréhension et le regard critique sur des situations professionnelles qui les ont étonnées, voire comme permettant d'évoluer professionnellement. Certaines s'inscrivent d'ailleurs à des formations doctorales qui ne sont pas obligatoires. Elles adoptent pour la plupart des méthodes d'apprentissage actives, en profondeur telles que Entwistle et Ramsden (1983) les décrivent. Les études doctorales nécessitent un processus d'apprentissage différent de celui des études antérieures. Elles requièrent une auto-régulation et une autonomie de travail. Quand nous avons interrogé les interviewées pour connaître les facteurs favorisant le maintien de leur engagement en doctorat, elles ont cité leur motivation personnelle parmi ceux-ci. Faire un doctorat nécessite non seulement une autonomie de travail mais aussi de faire des choix, par exemple du directeur de thèse, du sujet de thèse, de la méthodologie de recherche, des formations doctorales dans lesquelles s'inscrire. Ainsi, Lhéréte (2011) évoque une « implication affective » dans la réalisation d'une thèse.

De plus, les SFE interviewées ont toutes à cœur de renforcer leurs compétences notamment en termes de recherche et de valorisation de la recherche de façon à pouvoir par la suite mieux accompagner les étudiants sages-femmes que ce soit en réalisant un enseignement de niveau scientifique ou dans le travail de mémoire de fin d'études, qui d'ailleurs prochainement deviendra une thèse d'exercice avec la mise en place d'une sixième année d'études s'apparentant à un troisième cycle court de formation. Nous mettons ainsi en exergue un lien entre leur engagement en doctorat et leur engagement professionnel. Qui plus est, elles sont soucieuses de faire en sorte que leur engagement en doctorat n'ait pas de répercussions négatives sur l'accompagnement des étudiants sages-femmes. De plus, certaines interviewées perçoivent la nécessité d'avoir un cycle de formation supérieur à celui des étudiants qu'elles forment pour se sentir légitimes. A ce jour, le diplôme de sage-femme équivaut à un grade master et bientôt, les études de sages-femmes dureront une année de plus avec la mise en place d'un troisième cycle court de formation.

Dweck (1986) et Ames (1992) expliquent que grâce à l'apprentissage, l'individu augmente ses compétences professionnelles et développe sa performance professionnelle. Les SFE s'engagent en doctorat ainsi avec une volonté de développement professionnel. En effet, selon Wittorski (2007), le développement professionnel dépend de l'individu lui-même. Ce dernier s'engage en formation librement avec pour objectif la transformation de l'image qu'il donne de lui-même, avec de nouvelles compétences acquises et dans une volonté de reconnaissance identitaire. Une minorité des personnes interviewées à l'occasion de notre thèse croit en la possibilité d'accéder à un poste d'enseignant-chercheur grâce au diplôme de docteur. La majorité considère plutôt leur formation doctorale comme l'occasion de retrouver des sensations de découverte perçues lors de leurs études de master et avec l'optique d'améliorer leurs compétences professionnelles. Elles ont donc, au sens de Vansteenkiste et al. (2018), une régulation autonome et intégrée. Or, la régulation autonome conduit à un engagement et une persévérance plus prégnants (Paquet et al., 2016). Stubb et al. (2012) montrent que lorsqu'un individu s'engage en doctorat dans une quête professionnelle, il s'investit davantage tout au long des études dans le but de parvenir à se développer.

En outre, le concept d'opportunité semble nécessaire à être pris en considération dans cette thèse. Selon Gibson (1986), les opportunités renvoient aux perceptions de l'environnement et aux adaptations à celui-ci. Turvey (1992) ajoute qu'une personne assimile un élément de son environnement comme une opportunité s'il pense qu'il a des chances de réussir l'activité qu'il entreprend. Finalement, lorsque certaines SFE interviewées ont été incitées par leur hiérarchie à s'inscrire en doctorat notamment dans le contexte d'intégration universitaire de leur institution, elles disent avoir saisi l'opportunité car en fin de compte cela leur correspondait bien, elles en avaient envie et se sentaient capables de réussir. D'ailleurs, l'interviewée n°2 explique que les opportunités se provoquent en somme.

Certaines interviewées ont été influencées par exemple par leur directeur de mémoire de master qui les a valorisées dans leur capacité à poursuivre leurs études en doctorat. D'ailleurs, Bandura (2003) explique que la parole d'autrui, et d'autant plus lorsque cette autre personne est experte sur la thématique concernée, a une influence positive sur le sentiment d'auto-efficacité, ce qui favorise « en cascade » l'engagement en formation. De plus, une autre source de renforcement du sentiment d'efficacité personnelle est l'évaluation des vulnérabilités et des forces (Bandura, 2003). Certaines interviewées ont pris le temps de se renseigner sur le doctorat et d'évaluer leurs propres vulnérabilités et leurs forces avant de s'y engager. D'ailleurs, selon Zwick (2019), le passage de l'intention à la réalisation d'une activité dépend de la motivation, qui elle-même est dépendante des opportunités et des aptitudes de la personne.

Nous devrions peut-être nuancer le rapport d'engagement à la formation doctorale des SFE et plutôt le présenter comme un rapport à construire tel que Kaddouri le définit (2011). En effet, les SFE s'engagent initialement en doctorat avec leurs propres représentations du doctorat, découvrent progressivement la réalité des études doctorales ainsi que leurs *value perceptions* au-delà du doctorat et construisent de nouvelles représentations des possibles perspectives professionnelles. Une transformation de soi et de leurs représentations s'opère. Les SFE doctorantes s'adaptent en quelque sorte pour reprendre les propos de Delory-Momberger (2014). Elles s'engagent en doctorat dans un premier temps dans leur intérêt personnel, puis progressivement elles considèrent leur engagement en doctorat comme une ouverture des possibilités pour leur profession et pour les sciences maïeutiques. Ion (1997) explique que la plupart du temps l'individu s'engage d'abord pour lui, puis il s'engage dans le collectif.

Au-delà des évolutions professionnelles possibles, le développement d'un cursus de formation plus long et axé sur la recherche pourrait peut-être contribuer à la reconnaissance du statut médical par les autres professions médicales et la société en général. En effet, les sages-femmes sont souvent, à tort, assimilées aux professions paramédicales, peut-être du fait de leur cursus de formation initial court (cinq ans actuellement), de leurs compétences définies par rapport à leur domaine de compétences et à cause du faible nombre de publications scientifiques qu'elles effectuent. C'est ce que pensent plusieurs interviewées. Elles précisent qu'il faut que les SFE prouvent qu'elles sont capables de faire de la recherche rigoureusement, de publier pour qu'ensuite les autres professions médicales puissent réellement les reconnaître en tant que profession médicale à part entière. Selon Wittorski (2007), la compétence n'est attribuée qu'à travers le regard des autres. Dans la première partie de cette thèse, nous avons montré que les sages-femmes se sentaient en position de marginalité voire d'infériorité par rapport aux autres professions médicales (médecins et chirurgiens-dentistes). Ainsi, les SFE interviewées espèrent que leur engagement en doctorat permettra une valorisation de leur profession et ainsi une reconnaissance de l'identité professionnelle des sages-femmes. Camilleri et al. (1990) précisent qu'être reconnu va même plus loin que se sentir exister, il s'agit également d'avoir sa place et d'être inclus dans l'unité groupale.

Au-delà du choix spontané de s'engager en doctorat, nous nous demandons si cela ne fait pas suite, au moins pour certaines des personnes interviewées, à une prescription.

Parfois, les SFE interviewées expliquent qu'elles ont été incitées à s'inscrire en doctorat. Cela renvoie au concept de professionnalisation et à la prescription plus ou moins explicite par un tiers de développement de compétences professionnelles des individus pour que ceux-ci soient

davantage performants. L'injonction peut venir de l'institution ou de la société (Wittorski, 2007).

Les SFE qui s'engagent en doctorat le font dans un contexte professionnel en cours de changement puisque la formation initiale de sage-femme s'universitarise. Cependant, en fonction de sa culture, de ses valeurs, l'individu considère chaque changement de manière différente et réagit à sa façon. Le processus d'universitarisation de la formation initiale est prescrit mais les modifications de parcours de formation des SFE avec un doctorat sont-elles prescrites de façon explicite ? Sont-elles spontanées ou bien implicitement prescrites ? Qu'est-ce qui est à l'origine du changement ? Nous avons déjà apporté des éléments de réponse très probables lors de la première partie de la thèse en évoquant l'universitarisation de la formation de sage-femme notamment. Nous retenons qu'il ne s'agit pas d'une prescription explicite. C'est plutôt de l'ordre de l'implicite. Janner-Raimondi et Wittorski (2017) soulignent le manque de transparence dans les annonces du gouvernement. En effet, si nous reprenons la définition de l'universitarisation de Bourdoncle (2007) :

On peut dire qu'il y a universitarisation lorsque les institutions de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettent se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université [...] Les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat. (Bourdoncle, 2007, p. 138)

Or, la réforme prescrivant l'universitarisation de la formation initiale des sages-femmes ne précisait pas de façon explicite la nécessité pour les enseignants de ces organismes de formation de devoir se former avec un doctorat. Les interviewées relatent cette même représentation de l'universitarisation. Elles expliquent que pour que l'école de sages-femmes dans laquelle elles exercent soit intégrée à l'université, au moins une SFE de l'équipe doit détenir un doctorat. Cependant, même s'il apparaît que l'engagement en doctorat d'une partie du groupe professionnel des SFE fait suite à une prescription implicite en lien avec le contexte d'universitarisation, ce changement semble malgré tout être impulsé par les acteurs eux-mêmes, en tout cas une partie du groupe professionnel. En effet, ce sont uniquement les SFE qui le souhaitent qui s'engagent en doctorat. Aucun engagement en doctorat ne fait suite à une obligation. Ainsi, nous pouvons conclure que les SFE doctorantes sont dans une réelle posture d'engagement. Toutefois, nous souhaitons nuancer ce propos. Effectivement, dans les institutions de formation de sages-femmes déjà intégrées à l'université, les SFE ne provenant pas de la fonction publique hospitalière sont soit sur un emploi précaire d'attaché temporaire d'enseignement, soit ont un contrat à durée indéterminée négocié localement dans le cadre de la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU), aussi appelée loi sur

l'autonomie des universités. Il apparaît ainsi qu'à l'avenir, progressivement, les nouvelles sages-femmes appelées à devenir SFE soient formées par un doctorat et aient plutôt un statut d'enseignant-chercheur, si elles espèrent avoir un statut professionnel pérenne.

De plus, avec l'émergence de l'engagement en doctorat d'une partie des SFE, nous avons voulu connaître les perceptions de ce changement d'une partie de leur groupe professionnel par les autres membres de celui-ci, en l'occurrence les SFE non doctores et non engagées en doctorat. Nous avons donc interrogé les interviewées sur ce que leur renvoient leurs collègues SFE qui ne sont pas à ce jour engagées en doctorat. En effet, puisque le changement de formation des SFE provient des acteurs eux-mêmes mais pas de l'ensemble des acteurs, des conflits d'intérêts peuvent exister. L'appropriation d'un changement se construit dans un premier temps par la méfiance et la mise en place d'un mécanisme de défense en rejetant le changement. Puis, dans un second temps, après analyse réflexive, prise de distance et subjectivation, l'individu s'approprie le changement (Kaës, 2014). Les interviewées mettent en exergue ces mêmes constats. Effectivement, tout d'abord, les collègues SFE ne comprennent pas leur engagement en doctorat, puis peu à peu prennent conscience que dans le contexte actuel d'universitarisation de la formation initiale de sage-femme, il semble cohérent de s'engager en doctorat et les plus jeunes se projettent dans cette possibilité à l'avenir. Néanmoins, Dubar et al. (2015) établissent un lien entre la dynamique des identités professionnelles et la possible dissolution des groupes professionnels. D'ailleurs, certaines interviewées évoquent leurs représentations de la composition d'une équipe pédagogique de maïeutique à l'avenir avec d'un côté des enseignants-chercheurs en sciences maïeutiques pour assurer des cours magistraux, l'accompagnement des étudiants sages-femmes à la recherche et le développement de la recherche en sciences maïeutiques et d'un autre côté, des SFE cliniciennes vacataires pour assurer les enseignements dirigés, les travaux pratiques et le tutorat des étudiants sages-femmes sur les terrains de stage. Dans cet exemple, deux identités professionnelles de SFE sont évoquées. Cependant, ce modèle de composition ne fait pas l'unanimité et les SFE interviewées sont encore au stade de réflexion à ce sujet. Quelques-unes craignent que les enseignants-chercheurs en sciences maïeutiques « se déconnectent » de la clinique. Néanmoins, plusieurs interviewées évoquent la peur de se disperser si un statut d'enseignant-chercheur bi-appartenant leur était proposé. Elles précisent en effet que si tel était le cas, elles ne pourraient pas consacrer suffisamment de temps pour des activités de recherche et cela gênerait le développement de la recherche en sciences maïeutiques en France.

L'universitarisation de la formation de sage-femme amène une transformation des SFE en enseignants-chercheurs en sciences maïeutiques, ce qui nécessite une formation par le doctorat

pour y accéder. Bourdoncle (2007) évoque en effet l'absorption par l'université de la formation et des statuts des enseignants des organismes de formation qui s'universitarisent. Qui plus est, la création d'une section au CNU pour les sciences maïeutiques en 2019 permet la reconnaissance académique de cette discipline et ouvre les possibilités de créer un nouveau corps professionnel, celui d'enseignant-chercheur en sciences maïeutiques. Cependant, nous précisons que jusqu'à ce jour, aucun laboratoire en sciences maïeutiques n'existe et que les SFE docteurs ou doctorantes ont effectué ou effectuent leur doctorat dans une discipline autre que les sciences maïeutiques. Néanmoins, les sujets de thèse sont à chaque fois en lien avec des préoccupations de sage-femme. Les interviewées expliquent apporter un autre regard sur la maïeutique à l'aide du prisme d'une autre discipline. Elles considèrent cela intéressant. Cela n'est pas sans rappeler d'autres disciplines qui, de façon épistémologique, sont pluridisciplinaires, mais aussi l'intérêt de recherches transdisciplinaires telles que celles portant sur l'éducation pour la santé ou bien la pédagogie médicale qui relie les sciences de la santé de façon large aux sciences de l'éducation et de la formation. Nous avons ainsi évoqué les sciences de l'éducation et de la formation dans le chapitre 4. De plus, depuis la création de cette section maïeutique jusqu'en 2022, moins d'une dizaine de postes d'enseignants-chercheurs en sciences maïeutiques ont été créés. Finalement, les interviewées ont réagi face au changement lié à l'universitarisation de la formation initiale de sage-femme en accueillant le changement et en s'engageant en doctorat. Elles ont envie de développer des missions professionnelles de recherche grâce aux compétences qu'elles acquièrent au cours de leur formation doctorale. En fait, elles s'adaptent aux transformations de leur environnement de travail qui s'universitarise et qui tend ainsi à accorder plus d'importance aux activités dédiées à la recherche. La création d'une section dédiée aux sciences maïeutiques au CNU donne la possibilité aux sages-femmes de devenir des enseignants-chercheurs en sciences maïeutiques. Or, selon les interviewées, les postes sont rares. Cela ne freine néanmoins pas leur enthousiasme et leur envie de poursuivre des activités de recherche dans différentes disciplines universitaires. L'identité professionnelle des SFE change de ce fait. Plus précisément, il convient de dire qu'émerge une nouvelle professionnalité. D'ailleurs, Jorro et De Ketele (2011) précisent que tout au long d'un parcours professionnel, l'identité professionnelle change et qu'il semble ainsi plus juste d'utiliser le terme de professionnalité émergente car la professionnalité est en constante évolution. Cela explique que des professionnels reprennent des études pour pouvoir s'adapter aux évolutions de leurs activités professionnelles (Stroobants, 1993a, 1993b). Cependant, il convient de nuancer qui de la prescription implicite ou de l'engagement spontané est à l'origine du changement qui s'opère dans la formation des SFE. En effet, selon Giddens (1987), ce ne sont

pas les acteurs qui induisent majoritairement la société ni le contraire. La réalité sociale se constitue à partir des interactions permanentes entre l'action et la société.

Globalement, les SFE doctorantes ont le *care* d'elles-mêmes en voulant s'épanouir personnellement, le *care* des étudiants qu'elles souhaitent accompagner au mieux, de la profession de sage-femme qu'elles espèrent valoriser et faire reconnaître à son juste statut (médical), de la discipline naissante des sciences maïeutiques qu'elles veulent pragmatiques dans le souci de la santé des femmes. Elles ont une vision de la recherche utile mettant en lien les savoirs théoriques et les savoirs professionnels.

Au vu des éléments contextuels apportés dans la première partie de la thèse et des données empiriques, il semble que l'engagement en doctorat des SFE françaises soit le produit de plusieurs sources de motivation. Cela signifie que selon la SFE, les motivations sont différentes. Cela veut dire également que chaque SFE a plusieurs sources motivationnelles à l'origine de son engagement en doctorat. Nous pouvons retenir tout de même que la majorité des SFE s'engage en études doctorales par motivation personnelle, par souci de favoriser la reconnaissance et la valorisation de leur profession et dans une logique liée au contexte d'universitarisation de la formation de sage-femme. Nous mettons en exergue, en outre, une différence de quête selon l'âge. Les SFE les plus âgées de notre cohorte s'engagent en doctorat dans une quête dominante davantage personnelle, pour reprendre les termes utilisés par Skakni (2019), en quête d'une reconnaissance identitaire, de transmission auprès de la jeune génération alors que les plus jeunes sont plutôt dans une quête dominante professionnelle, de développement professionnel avec comme perspectives notamment de devenir enseignants-chercheurs. Cela amène d'ailleurs à des conflits entre générations. Cependant, nous constatons, tout comme dans d'autres recherches, que « le projet de devenir enseignant-chercheur se construit progressivement durant le parcours doctoral » (Mohib et al., 2022, p. 40). Enfin, à travers le phénomène d'engagement en doctorat d'une partie seulement du groupe professionnel actuel de SFE, nous identifions un remaniement de l'identité professionnelle de ce groupe professionnel, et nous allons même plus loin puisque nous relevons une dichotomie de l'identité professionnelle des SFE. En effet, une partie de ce groupe professionnel tend à obtenir un statut universitaire d'enseignant-chercheur alors que l'autre partie n'investit pas le processus d'universitarisation, ou en tout cas s'arrête à une formation de deuxième cycle universitaire. Qui plus est, nous pouvons imaginer que les SFE les plus âgées resteront en poste sur un statut intermédiaire négocié de façon transitoire et les plus jeunes devront choisir entre poursuivre une formation de doctorat ou bien avoir un statut d'enseignant vacataire. Effectivement, l'université ne propose pas de statut « intermédiaire » d'enseignant. De plus, si elles souhaitent

être reconnues et limiter les tensions avec leurs futurs pairs à l'université, les enseignants-chercheurs, elles devront avoir suivi la même formation (le doctorat) et avoir les mêmes compétences et activités (non plus seulement d'enseignement mais aussi de recherche).

Que pouvons-nous penser de la prescription implicite de formation par le doctorat pour être SFE ? Imposer la formation par le doctorat tel que cela est le cas concernant la formation par le master actuellement pourrait être considéré comme exagéré pour les professionnels déjà en poste. Contraindre à réaliser un doctorat serait exiger beaucoup des SFE. Effectivement, contrairement aux études de master, nous avons montré dans la deuxième partie de la thèse que le doctorat dure plus longtemps, au moins trois ans, et nécessite une autonomie de travail et des capacités de travail conséquentes mais aussi des sacrifices personnels. En effet, à ce jour, aucun temps, aucun espace et aucune ressource pour effectuer ces études doctorales ne sont prévus. Il semble que, dans ces conditions, le mieux est de laisser les personnes notamment les plus motivées et endurantes décider elles-mêmes de s'engager en doctorat.

Pour conclure sur cette hypothèse, nous retenons que le contexte d'universitarisation est à l'origine du changement et que les SFE doctorantes s'en saisissent comme une opportunité pour notamment se développer personnellement et professionnellement mais aussi pour accroître la recherche en sciences maïeutiques dans le *care* des femmes.

Après avoir compris les raisons pour lesquelles les SFE s'engagent en doctorat, nous allons caractériser leur degré d'engagement à l'aide d'indicateurs identifiés par Pintrich et al. (1993).

19.2. Des manifestations comportementales, cognitives et émotionnelles fortes de l'engagement en doctorat des SFE

Discutons maintenant de notre deuxième hypothèse, à savoir :

L'engagement en doctorat des SFE est fort, ce qui pourra être démontré en fonction des indicateurs qui permettent d'évaluer l'engagement en formation (Pintrich et al., 1993).

Pour mesurer l'engagement en doctorat des personnes interviewées, nous avons élaboré un guide d'entretien comprenant notamment des questions relatives aux indicateurs d'un engagement en formation énumérés par Pintrich et al. (1993) ou bien encore Fredricks et al. (2004). Les auteurs décrivent différents indicateurs de l'engagement et les classent en trois catégories : comportementale, cognitive et émotionnelle. Au niveau comportemental, un individu manifeste son engagement au travers de ses choix, ses actes. D'un point de vue cognitif, un individu engagé fait preuve d'auto-régulation, d'organisation, d'analyse réflexive et de regard critique. Émotionnellement, un individu est engagé lorsqu'il accorde un sens et une valeur positive à sa formation. Au final, les auteurs concluent que plus un apprenant présente

des indicateurs d'engagement, plus il a de probabilité de réussir et d'aller jusqu'à l'aboutissement de sa formation.

Les SFE interviewées montrent des indicateurs de leur engagement en doctorat que ce soit au niveau comportemental, cognitif et émotionnel. Nous allons les présenter.

- Les manifestations comportementales de l'engagement

Au niveau comportemental, l'engagement en doctorat des SFE s'évalue par rapport aux choix qu'elles effectuent, aux actes réalisés et aux traces écrites qu'elles peuvent détenir.

Leur engagement est fort puisque nous constatons notamment qu'elles ont choisi leur sujet de thèse et que celui-ci leur tient à cœur. Elles espèrent pouvoir « mettre leur pierre à l'édifice » de la recherche en sciences maïeutiques, en l'occurrence dans un souci de *care* des femmes ou bien des étudiants sages-femmes en fonction de leur sujet de thèse.

Par ailleurs, elles participent à des formations doctorales. Concernant ce point, de grandes disparités existent. En effet, selon les écoles doctorales et les disciplines, les exigences en termes de volume horaire de formations doctorales obligatoires varient. Cela va de 4 heures à 104 heures. D'ailleurs, Cros et Bombaron (2018) dans leur ouvrage sur la professionnalisation du doctorat, mettent en exergue le nombre croissant d'ECTS dédiés aux formations doctorales, de façon inversement proportionnelle à ceux alloués à la thèse. Cependant, la majorité des SFE interviewées apprécie ces formations qu'elles trouvent utiles. Lorsque c'est possible, elles choisissent les formations doctorales qui leur semblent pertinentes pour leur développement professionnel. Quelques-unes participent à plus de formations que ne leur demande l'école doctorale car cela représente pour elles un enrichissement intellectuel dont elles sont « friandes ». Ainsi, nous pouvons qualifier leur perspective d'apprentissage de *comprehensive* en référence à Paivandi (2015).

Les personnes interviewées ont développé des activités de valorisation de leur recherche au travers de publications d'articles et/ou de communications dans des séminaires et des colloques. Cependant, à nouveau, nous constatons des différences importantes notamment en fonction de la discipline du doctorat. En effet, en sciences, technologie et santé, bien souvent, sont exigées deux à trois publications d'articles scientifiques en premier auteur pour pouvoir soutenir la thèse, ce qui n'est pas le cas en sciences humaines et sociales. Au contraire, les doctorantes en sciences humaines et sociales participent davantage à des colloques sans que cela ait un caractère obligatoire. Néanmoins et preuve de leur engagement en doctorat, toutes espèrent publier les résultats des travaux issus de leur thèse.

Leur engagement se mesure également par rapport à la socialisation qu'elles peuvent mettre en place que ce soit avec d'autres doctorants ou bien que ce soit avec des enseignants-chercheurs. Toutes n'ont pas l'occasion de se socialiser avec des acteurs de la recherche. En effet, celles qui font leurs études doctorales uniquement sur du temps personnel n'ont pas beaucoup de possibilités de se rendre au laboratoire et de participer aux séminaires de doctorants ainsi qu'à des colloques. En revanche, nous mettons en exergue une différence entre les SFE et les directrices d'école de sages-femmes en ce qui concerne la socialisation avec des membres universitaires. Les directrices expliquent avoir déjà ce réseau académique de par leurs missions professionnelles.

La plupart des personnes interviewées montrent leur engagement en doctorat à travers la négociation qu'elles effectuent notamment auprès de leur employeur pour pouvoir bénéficier d'une prise en charge de leur temps de doctorat sur leur temps de travail. Cependant, peu d'entre elles parviennent à obtenir satisfaction et aucune n'a bénéficié d'un financement à 100 %. Cela leur semble pourtant essentiel pour pouvoir honorer leur engagement en doctorat sans pour autant que ce soit au détriment de leurs missions professionnelles et de leur vie de famille.

Les SFE interviewées prouvent leur engagement au niveau comportemental également lorsqu'elles demandent de l'aide autour d'elles, par exemple, lorsqu'elles interpellent leur(s) directeur(s) de thèse pour avoir du soutien et des conseils.

De plus, pour évaluer au plus juste l'engagement des SFE en doctorat, nous nous sommes inspirée des recommandations de Jorro et De Ketele (2013), à savoir recueillir des traces écrites, preuves objectives de l'engagement en doctorat. Dans cette thèse, nous avons ainsi décidé de demander aux interviewées si elles détiennent des traces écrites. En effet, celles-ci ont par exemple des attestations des formations doctorales auxquelles elles ont participé, des notes de synthèse sur leurs lectures pour la thèse, des prises de notes des entretiens avec leur(s) directeur(s) de thèse, des articles qu'elles ont publiés, une ébauche de leur tapuscrit de thèse en construction. Certaines interviewées tiennent à jour un carnet dans lequel elles notent le cheminement de leur réflexion sur la thèse. Ces traces écrites, quand bien même elles ne sont pas toujours rangées de façon ordonnée, existent.

En outre, les SFE interviewées font preuve de persévérance. Nous précisons que deux interviewées ont pris une ou plusieurs années de césure pour des raisons biographiques et professionnelles. Elles sont toutes deux directrices d'école de sages-femmes. Il apparaît donc plus difficile de concilier doctorat et activité professionnelle dans ce cas. En tout cas, selon Tinto (1993), un individu qui met en pause un engagement en formation pour le reprendre plus

tard à un moment de son parcours de vie plus propice ne constitue pas un abandon. Une seule SFE interviewée sur quinze a abandonné ses études doctorales, suite à un *burn-out*.

- Les manifestations cognitives de l'engagement

Au niveau cognitif, pour pouvoir rester engagées en doctorat, les SFE interviewées font preuve d'organisation. Notamment, elles s'adaptent constamment aux différents moments de leur parcours global de vie et aux vies liées, pour reprendre les concepts présentés par Sapin et al. (2014). Elles parviennent à concilier « tant bien que mal » leur trajectoire de vie doctorale, leur trajectoire de vie professionnelle et leur trajectoire de vie familiale. Kaddouri (2011) insiste à ce propos : « L'articulation entre les différentes activités investies par le sujet et la façon dont celui-ci gère son capital temps entre ses activités professionnelles, familiales, sociales et de formation, est l'un des indicateurs forts de la teneur de l'engagement » (p. 75). Les SFE interviewées auto-régulent leur travail de thèse en fonction des possibilités de conciliation avec ces différentes trajectoires de vie. Certaines ont dû allonger la durée du doctorat dans le temps et ont décidé de le faire sur plus de trois ans. Quelques-unes évoquent qu'elles sont parfois contraintes de travailler tard le soir, au détriment de leur sommeil. Quelquefois, particulièrement en fin de parcours doctoral, certaines « sacrifient » du temps avec leur famille, des vacances, des week-ends.

De plus, elles adoptent un regard critique sur le travail qu'elles ont effectué. Elles ressentent une frustration car elles souhaiteraient prendre plus de temps pour la thèse afin de fournir un travail de meilleure qualité. Cependant, elles sont en majorité tout de même satisfaites du travail effectué pour la thèse compte-tenu du manque de temps à consacrer aux activités doctorales.

Enfin, au niveau cognitif, elles sont capables de réaliser une analyse réflexive sur les facteurs qui peuvent avoir une influence sur leur engagement en doctorat. Elles sont assez lucides et cela leur permet d'ailleurs de s'organiser et de demander de l'aide quand elles en ont besoin. Nous détaillerons ces facteurs dans le sous-chapitre suivant.

- Les manifestations émotionnelles de l'engagement

Concernant les indicateurs émotionnels de l'engagement en formation, nous remarquons une fois de plus que l'engagement des SFE en doctorat est fort. En effet, elles ont des représentations positives de cet engagement. Elles qualifient le doctorat de valorisant, d'enrichissant. Elles y accordent une grande valeur. En particulier elles considèrent les différentes étapes du cursus doctoral et les compétences développées au cours de ce cursus comme très enrichissantes. Elles apprécient les moments qu'elles peuvent consacrer au doctorat, aux séminaires, aux colloques et au travail réflexif de thèse. Certaines déclarent que cela correspond à un temps « d'évasion »

de leur quotidien et un temps précieux pour approfondir une recherche qui leur tient à cœur. Pourtant, elles rencontrent des difficultés durant leurs études doctorales que ce soit liées au manque de temps, à la délicate conciliation des études doctorales avec leur activité professionnelle et leur vie de famille ou bien parfois liées à des difficultés relationnelles avec leur(s) directeur(s) de thèse par exemple. Cependant, malgré ces difficultés qui génèrent de l'anxiété voire une surcharge mentale, elles persistent. Elles « redoublent » d'efforts et développent des stratégies pour remédier à ces difficultés et maintenir leur engagement en doctorat. Elles font preuve de performance, souhaitent être parfaites que ce soit au niveau personnel, professionnel et doctoral, quitte à y perdre la santé parfois. Elles ont un sentiment d'efficacité personnelle qui leur permet de faire preuve d'endurance face aux agents stressants, voire même certaines font preuve de résilience en sortant « grandies » de ce qu'elles ont pu apprendre en gérant ces difficultés.

A la lecture des entretiens, nous avons relevé, en lien avec l'engagement en doctorat des SFE, des enjeux tels que des enjeux personnels, des enjeux de reconnaissance du statut médical pour la profession de sage-femme, des enjeux de remaniement de l'identité professionnelle des SFE vers un statut d'enseignant-chercheur en sciences maïeutiques dans le contexte actuel d'universitarisation de la formation des sages-femmes, et des enjeux également pour « l'arrivée au monde » des sciences maïeutiques. En effet, cela rejoint ce que nous avons soutenu dans le sous-chapitre 19.1, mais cela montre bien que l'engagement en doctorat des SFE représente pour elles quelque chose d'important, une valeur, et que, en somme, leur engagement en doctorat a un sens.

De plus, nous sommes parvenue à identifier dans cette thèse un autre indicateur de l'engagement en doctorat. Il s'agit du *care* que les doctorants ont de leur thèse. Les doctorantes interviewées expliquent avoir le souci de rédiger une thèse de qualité. Elles ressentent une responsabilité en tant que « chercheuses en herbe » puisqu'elles espèrent que les résultats issus de leur recherche pourront contribuer ne serait-ce qu'un peu à améliorer la qualité de prise en charge des femmes dans le cadre du suivi gynécologique de prévention ou du suivi périnatal.

Pour conclure à propos des manifestations de l'engagement en doctorat des SFE, nous pouvons qualifier leur engagement de fort puisque nous avons retrouvé dans les données empiriques des indicateurs de l'engagement aussi bien comportementaux que cognitifs et émotionnels importants.

Désormais, intéressons-nous à l'interprétation et la discussion des résultats concernant les facteurs qui peuvent avoir une influence sur l'engagement en doctorat des SFE.

19.3. Les facteurs influençant l'engagement en doctorat

Notre troisième hypothèse stipule que le maintien de l'engagement en doctorat des SFE est influencé par différents facteurs, notamment les interactions entre leur trajectoire de vie doctorale avec certaines autres trajectoires de leur vie ou bien encore la relation avec leur directeur de thèse.

Différents facteurs peuvent avoir une influence sur l'amorçage et le maintien de l'engagement d'un individu en formation, tant au niveau de l'environnement personnel que professionnel et sociétal. Quels sont-ils tout particulièrement pour la population que nous étudions et pour la formation concernée, à savoir les études doctorales ?

Nous allons présenter les facteurs intrinsèques puis extrinsèques ayant une influence sur l'engagement en doctorat qui émergent de cette thèse.

Dans un premier temps, intéressons-nous aux facteurs intrinsèques ayant une influence sur l'engagement en doctorat des SFE en France.

- Les facteurs intrinsèques ayant une influence sur l'engagement en doctorat

Lorsque le choix du sujet de thèse se fait librement par le doctorant, cela renforce son engagement en doctorat. Selon Bandura (2003), un individu va davantage s'engager dans une activité qu'il a lui-même choisie.

Sur le même principe, si le doctorant choisit lui-même son ou ses directeur(s) de thèse car il le/les connaît déjà au préalable et/ou s'est renseigné à son/leur sujet, le doctorant a plus de chance de rester engagé en doctorat.

Qui plus est, le choix de s'inscrire en formation doctorale revient avant tout à chaque SFE interviewée. Chacune était libre de s'y engager. Elles ont toutes l'intention de persévérer et sont quasiment toutes auto-déterminées. Plusieurs auteurs mettent en exergue le lien entre l'intention de persévérer et la persévérance effective (Bean, 1985 ; Cabrera et al., 1993 ; Neuville et al., 2007). De plus, l'autodétermination d'un individu a une influence sur sa persévérance (Csillik & Fenouillet, 2019 ; Ryan & Deci, 2017).

La majorité des personnes interviewées, en tout cas, celles qui vivent le mieux leur engagement en doctorat, font preuve d'optimisme, de contrôle, d'endurance, de sens de la cohérence, d'efficacité personnelle et de résilience. C'est également constaté dans la littérature scientifique (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014). Plus précisément, lorsqu'une personne parvient à

contrôler les agents stressants en lien avec l'activité qu'elle effectue, soit en les évitant soit en les réduisant, cette personne se trouve ainsi protégée de ces agents stressants.

Par ailleurs, nous rappelons qu'en France en 2021, 97,3 % des sages-femmes sont des femmes et l'ensemble de notre terrain est constitué de femmes. Puisque dans cette thèse la population que nous étudions est majoritairement constituée de femmes et que la littérature scientifique montre qu'encore actuellement, toute catégorie socio-professionnelle confondue, les femmes consacrent davantage de leur temps aux activités domestiques et à l'éducation des enfants comparé aux hommes (Cartier et al., 2021 ; Champagne et al., 2015 ; Périvier & Silvera, 2010), nous avons conscience des contraintes que cela peut générer concernant la population que nous étudions pour parvenir à concilier leurs études doctorales avec l'activité professionnelle et la vie de famille. De plus, les SFE interviewées sont non seulement en âge d'avoir une famille établie avec notamment des enfants, puisque la moyenne d'âge des personnes interviewées est de 46 ans, mais elles sont aussi en reprise d'études. Cela signifie qu'elles conservent une activité professionnelle en parallèle de leurs études doctorales, au moins partiellement en tout cas. Or, mener de front des études doctorales et une vie de famille ainsi qu'une activité professionnelle génère des difficultés, une anxiété et un risque de surcharge mentale et d'épuisement. Les doctorants devant conserver une activité professionnelle en parallèle du doctorat disposent de moins de temps pour leur travail de thèse et pour valoriser leur recherche notamment en publiant (Aitchison & Mowbray, 2013 ; Castelló et al., 2017). Les tensions entre la vie doctorale et la vie personnelle représentent l'une des premières causes d'abandon de doctorat (Vekkaila et al., 2013). « La combinaison des études de doctorat avec les engagements d'une autre profession ou d'une vie de famille était typiquement associée à des expériences de cynisme et parfois d'épuisement » (Vekkaila, 2014, p. 51). Une interviewée a d'ailleurs fait un *burn-out*. Demerouti et al. (2003) expliquent que le *burn-out* survient lorsqu'un individu est dans une situation où les exigences sont importantes et les ressources sont au contraire rares. Cette interviewée en *burn-out* explique qu'elle avait négocié une prise en charge partielle de son temps de thèse sur son temps de travail mais que cela n'a pas été respecté. Elle ne parvenait plus à remplir ses « devoirs » personnels, professionnels et son travail doctoral. Selon Pain (2017), près d'un tiers des doctorants sont à risque de trouble psychique tel que la dépression. En outre, d'autres interviewées relatent des difficultés liées à leur trajectoire de vie personnelle, telles qu'un divorce ou bien des problèmes de santé. D'autres évoquent des difficultés ajoutées dans la sphère professionnelle telles que l'arrêt maladie d'une collègue de travail qui génère en conséquence une surcharge professionnelle pour pallier cette absence. Au vu de ces remarques, il semble alors nécessaire d'organiser au mieux ces différentes trajectoires de vie liées. D'ailleurs, Bourgeois (1998) explique que certains événements de vie ou certaines

périodes de vie sont davantage propices à l'engagement en formation. Certaines interviewées ont ainsi attendu que leurs enfants soient autonomes pour amorcer leurs études doctorales. Ainsi, la trajectoire de vie doctorale est en interaction avec l'horloge sociale. Ce constat est d'autant plus prégnant chez les femmes puisqu'elles sont impactées par leur vie de mère tant que leurs enfants ne sont pas autonomes. En outre, cet engagement en doctorat peut avoir des conséquences sur les trajectoires de vie personnelle et professionnelle. A tel point que selon Kaddouri (2011), un rapport de désengagement peut se mettre en place lorsqu'un individu ne parvient pas à mener tout de front et que cela a une influence néfaste trop importante sur les autres trajectoires de sa vie. Nous le constatons dans nos résultats. Quelques interviewées, à contre-cœur et contraintes si elles veulent rester engagées en doctorat, se sont privées de partir en vacances avec leur famille ou de poser des journées de repos les mercredis pour passer du temps avec leurs enfants ou bien encore de passer du temps avec leurs parents vieillissants. Quelques-unes le supportent difficilement et développent un sentiment de culpabilité vis-à-vis de leurs proches. *A contrario*, celles qui parviennent à « compartimenter » comme elles disent leur temps de thèse, leur temps de travail et leur temps personnel, parviennent plus facilement à maintenir leur engagement en doctorat. Cela semble un facteur de persévérance très important. Or, la thèse vient s'immiscer dans la vie de tous les jours, entre les activités de vie de famille, entre les différentes activités professionnelles. Il devient alors flou de délimiter le temps consacré à la thèse (Lhéréty, 2011). Cependant, il semble prépondérant pour elles de parvenir à s'organiser pour que le travail de thèse n'empiète pas sur le temps consacré aux proches.

En outre, les capacités d'auto-régulation et d'autonomie constituent des facteurs favorisant le maintien de l'engagement en doctorat dans la durée. Les SFE interviewées expliquent que c'est suite à un regard critique sur le travail effectué et une prise de conscience des temporalités réellement nécessaires pour réaliser les différentes activités doctorales, qu'elles ont mis en place une organisation et ont ainsi fait preuve d'auto-régulation. Bourgeois (2006) insiste sur la nécessité d'autonomie. Dupont et al. (2015) précisent que « parmi les différentes dimensions qui composent l'engagement, l'engagement comportemental et les stratégies d'autorégulation apparaissent comme étant les prédicteurs les plus importants de la réussite » (p. 124).

Parmi les facteurs de désengagement en doctorat, les SFE interviewées évoquent le manque de *value perceptions*, notamment la prise de conscience des difficultés à faire valoir le diplôme de docteur, à accéder à un poste d'enseignant-chercheur en sciences maïeutiques et à maintenir leurs revenus si jamais elles parviennent à obtenir ce poste. En effet, selon le rapport IGAS (Fillion et al., 2022) :

Les enseignantes-chercheuses titulaires rémunérées par les universités ont par ailleurs fait part à la mission d'une perte de revenus significative par rapport à leur situation antérieure

au sein de la fonction publique hospitalière, qui peut représenter jusqu'à 30 % du montant global de leur ancienne rémunération. (Fillion et al., 2022, p. 62)

Concernant les craintes à trouver un poste qui correspond à leur niveau d'études, les SFE doctorantes ne sont pas les seules à ressentir cela. C'est de toute façon une réalité. Trois docteurs sur quatre déclarent avoir un emploi au niveau de leur formation trois ans après la soutenance de thèse et 23 % des docteurs subissent un déclassement salarial étant donné que leurs revenus sont moindres que ceux des diplômés de grade master (Bachelet et al., 2016). D'ailleurs, cela crée un climat de compétition entre doctorants et une course à la publication pour augmenter leur chance d'être qualifié et d'obtenir un poste adéquat par la suite (Gerard & Nagels, 2017). Cela génère également du stress (Marzano, 2009). Pour obtenir un poste académique, les publications sont essentielles. D'ailleurs, quelques interviewées expliquent qu'une opacité entoure les exigences de la section 90 du CNU pour obtenir la qualification en qualité de maître de conférences. Cependant, nous constatons que les doctorantes réalisant leur thèse en sciences, technologie et santé, contrairement aux sciences humaines et sociales, sont bien souvent contraintes de publier deux voire trois articles durant leurs années d'études doctorales. Or, la plupart du temps, elles rédigent une thèse-articles ce qui leur permet tout en construisant une grande partie de leur manuscrit de thèse, de publier. Puisque nous avons mis en exergue la nécessité aujourd'hui d'avoir quelques publications scientifiques pour augmenter les chances d'obtenir un emploi sans subir une déqualification ou un déclassement salarial après la soutenance, il semble que les SFE qui réalisent un doctorat en sciences, technologie et santé ont plus de chance d'acquiescer un poste d'enseignant-chercheur. D'ailleurs, il suffit de consulter la liste des docteurs qualifiés en section 90 au CNU depuis sa création jusqu'en 2022 : sur 25 (nous ne prenons pas en considération les deux sages-femmes qualifiées sans avoir fait de doctorat), 7 seulement ont réalisé leur thèse en sciences humaines et sociales, soit moins d'un tiers. Toutes les autres ont mené leurs études doctorales en sciences, technologie et santé. Qui plus est, la temporalité moyenne envisagée pour le doctorat concernant les SFE réalisant leur thèse en sciences, technologie et santé est de 3.9 ans alors qu'elle est de 4.9 pour celles en sciences humaines et sociales. Est-ce que le fait de rédiger une thèse-articles explique en partie la durée des études doctorales moins importante en sciences, technologie et santé ? Les interviewées effectuant une thèse dans ce domaine disciplinaire ont des objectifs de publications régulières et des *feedbacks* sur leur travail plus fréquemment.

Par ailleurs, les SFE interviewées craignent également de « se déconnecter » de la réalité clinique si leur poste évolue vers un statut d'enseignant-chercheur mono-appartenant. Pourtant, elles pensent qu'il n'est pas possible de s'impliquer pleinement dans trois missions

professionnelles à la fois : la clinique, l'enseignement et la recherche. Elles pensent que c'est prendre un risque de ne pouvoir s'engager suffisamment dans la recherche.

Notre thèse met en exergue les facteurs qui influencent le maintien de l'engagement dans les études doctorales chez une population spécifique : les SFE. Or, au-delà des caractéristiques propres à leur groupe professionnel, cette population représente un échantillon de femmes en reprise d'études et notamment en doctorat. Nous apportons ainsi des données importantes pour amender la littérature sur cette thématique qui, à ce jour, nécessite encore d'être explorée (McAlpine et al., 2020). Holbrook et al. (2014) expliquent la nécessité de recueillir les expériences vécues auprès des doctorants eux-mêmes de façon à mettre en exergue notamment les facteurs influençant leur engagement en doctorat en lien avec la confrontation de ce qu'ils s'étaient imaginés et de ce qu'ils vivent réellement durant leur formation doctorale. Ainsi, les auteurs montrent par exemple la difficulté pour les doctorants de comprendre la culture universitaire qui reste relativement opaque que ce soit concernant le processus de formation doctorale ou que ce soit ce qui concerne l'après-doctorat. Ils évoquent également la difficulté de jauger l'ampleur du travail doctoral et parfois une certaine incompatibilité entre les attentes du doctorant et celles de son ou ses directeur(s) de thèse. C'est ce que nous avons également mis en évidence dans cette thèse.

Après avoir présenté les facteurs intrinsèques ayant une influence sur l'engagement en doctorat des SFE en France, nous allons présenter les facteurs extrinsèques.

- Les facteurs extrinsèques ayant une influence sur l'engagement

Pour tenter de parvenir à articuler leur trajectoire de vie doctorale avec leurs autres trajectoires de vie, plusieurs SFE interviewées ont négocié auprès de leur employeur pour avoir une prise en charge de leur temps doctoral sur leur temps de travail. Cela a été laborieux pour bon nombre d'entre elles. Toutes n'ont pas obtenu satisfaction et aucune n'a obtenu un financement à 100 %. De plus, quand bien même ce temps est délivré officiellement, il se trouve que ce temps n'est pas toujours respecté. En effet, les interviewées relatent une charge d'encadrement des étudiants sages-femmes et d'enseignement quasiment aussi importante qu'auparavant. D'autres sont parvenues à obtenir une bourse pour par exemple financer des retranscriptions d'entretiens et ainsi leur faire gagner du temps. Celles qui doivent tout faire sur leur temps personnel sans aménagement de celui-ci ont besoin d'étaler leur doctorat sur plus d'années et sont plus à risque de surcharge mentale et d'abandon de thèse. En tout cas, cela les freine pour pouvoir se rendre disponible à des horaires de semaine pour participer à des formations doctorales, à des séminaires ou encore à des colloques. Ce facteur limitant est évoqué également dans la

littérature scientifique. « L'exercice d'un emploi à temps plein n'a pas favorisé ce type d'échanges » (Mohib et al., 2022, p. 40).

Concernant les financements, c'est là encore très disparate d'une école de sages-femmes à l'autre, d'une école doctorale à l'autre, d'un laboratoire à l'autre et même au sein d'une même école de sages-femmes. Nous pouvons imaginer les tensions que cela peut générer. Celles qui bénéficient de financement de leurs inscriptions universitaires, de leurs déplacements pour aller sur le terrain de la recherche, pour se rendre à des séminaires et des colloques, ont bien évidemment une participation accrue à ces différents événements, ce qui favorise leur socialisation au monde académique et leur engagement en doctorat. Qui plus est, il apparaît que bien souvent les laboratoires en sciences, technologie et santé, contrairement aux laboratoires en sciences humaines et sociales, financent des traductions d'articles en anglais et des frais d'auteur pour les publications dans des revues en *Open Access*.

En outre, quelques interviewées mettent en exergue des difficultés liées au déroulement du doctorat, par exemple, pour l'obtention d'autorisation pour accéder au terrain de recherche ou bien encore en lien avec la période Covid qui a freiné les déplacements ou la publication d'articles scientifiques. Cela les a ralenties dans leurs études doctorales et a réduit leur confiance dans leur capacité à réaliser leur doctorat.

Par ailleurs, la relation avec le ou les directeur(s) de thèse semble avoir une influence sur l'engagement en doctorat. Certaines interviewées relatent un manque de disponibilité de leur directeur de thèse, d'autres des difficultés d'ordre relationnel avec celui-ci/ceux-ci. Cela les a freinées dans leur progression. Le directeur de thèse a plusieurs rôles, notamment celui de guide et de contrôleur à chaque étape de la rédaction de la thèse. Il permet au doctorant de maintenir son cap tout au long du doctorat (Frenay & Romainville, 2013). De plus, selon Lhéréty (2011), la reconnaissance de la somme et de la qualité du travail du doctorant par son ou ses directeur(s) de thèse représente un levier important pour continuer à fournir des efforts. Le soutien perçu par le doctorant par son directeur de thèse a un impact sur sa persévérance (Benjamin et al., 2017 ; Caesens et al., 2014 ; Devine & Hunter, 2016 ; Devos et al., 2016 ; Skakni, 2018). Si le doctorant perçoit un sentiment de confiance et de sécurité psychologique vis-à-vis de son directeur de thèse, il se permet plus aisément de poser des questions et de lui demander de l'aide lorsqu'il rencontre des difficultés. Ainsi, le doctorant se sent accompagné, cela l'aide à renforcer son apprentissage et à mieux vivre sa formation (Cardilini et al., 2022 ; Devos et al., 2015 ; Hockey, 1994 ; Kinman & Court, 2010 ; McAlpine & Lucas, 2011). Les paroles d'encouragement et de valorisation du travail effectué renforcent le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant (Bandura, 2003). Dans notre cohorte, l'interviewée n°8 décrit un

sentiment d'efficacité personnelle concernant son parcours doctoral réduit notamment du fait du manque de disponibilité de son directeur de thèse. Quant à l'interviewée n°4, des conflits se sont instaurés entre ses deux directeurs de thèse et l'ont mise en difficulté car l'un des deux directeurs s'est moins investi dans l'accompagnement doctoral suite à ces conflits extérieurs à la thèse. Par ailleurs, nous constatons que lorsque les doctorantes sont supervisées par plusieurs encadrants, elles ont des rendez-vous de suivi de thèse plus fréquents avec celui qui a un rôle d'encadrant, ce qu'elles apprécient. Dans ce cas de figure, le directeur de thèse intervient uniquement pour valider certaines étapes clés du doctorat. Ainsi, nous nous rapprochons des critiques positives et négatives en lien avec un encadrement doctoral collégial mises en exergue dans la littérature scientifique (Girard, 2023). En outre, nous mettons en lumière dans cette thèse la relation particulière qui peut exister entre un directeur de thèse et un doctorant qui est en reprise d'études et qui conserve son activité professionnelle. En effet, quelques interviewées expliquent que leur directeur de thèse se montrait compréhensif concernant la charge de travail notamment lors de périodes où les activités professionnelles étaient plus denses. Le directeur de thèse a tendance à laisser davantage d'autonomie en ce qui concerne l'organisation et le rythme de travail doctoral. Une interviewée a monté une équipe de recherche pour sa thèse sur les conseils de son directeur de thèse pour réduire sa charge de travail doctoral et l'aider à faire progresser ses travaux de recherche. Qui plus est, nous soulignons la place importante qu'occupe le directeur de thèse auprès d'étudiants en reprise d'études qui exercent une activité salariée en parallèle. En effet, ces doctorants ne disposent pas ou insuffisamment de temps pour se socialiser avec d'autres membres du monde académique. Le directeur est très souvent l'unique membre universitaire qui leur permet de s'acculturer au monde académique et d'assurer une socialisation au doctorant. Plusieurs interviewées à l'occasion de cette thèse étaient dans cette situation.

Intéressons-nous à un autre facteur important ayant une influence sur l'engagement en formation. Nous avons mis en exergue dans la littérature scientifique mais aussi dans les résultats issus de notre recherche, l'influence du sentiment d'efficacité personnelle sur le maintien de l'engagement en doctorat. La majorité des SFE interviewées se sent confiante dans ses capacités à réaliser les études doctorales. Ce sentiment est renforcé par quatre sources telles qu'elles sont décrites par Bandura (2003). Une des sources qui permet le renforcement du sentiment d'auto-efficacité correspond aux expériences vicariantes. Les SFE interviewées sont rassurées de savoir que d'autres SFE sont parvenues à mener de front un doctorat avec une activité professionnelle et une vie de famille. Quelques-unes ont d'ailleurs pris contact avec des SFE maintenant docteurs pour se renseigner sur leur organisation durant la formation doctorale par exemple. De plus, lorsqu'elles participent à des séminaires de doctorants, elles prennent

conscience des difficultés rencontrées par les autres doctorants et des stratégies qu'ils ont mis en place pour y pallier. Cette socialisation avec des pairs est intéressante. Le doctorant peut utiliser ainsi des stratégies de *coping* fonctionnelles (Gerard & Nagels, 2017). Le *coping* correspond à un processus d'adaptation instauré par l'individu pour gérer une situation de stress. Le *coping* permet de renforcer le sentiment de contrôlabilité (Ben Sedrine Doghri et al., 2021). La participation à des séminaires du laboratoire auquel le doctorant est affilié favorise le sentiment d'être intégré au laboratoire (Vekkaila, 2014). Les doctorants insérés dans une équipe ressentent moins de stress et de baisse d'intérêt (Pyhältö & Keskinen, 2012). Au contraire, se sentir non intégré à part entière dans sa communauté scientifique génère un sentiment de dévalorisation, d'isolement et a tendance à réduire le niveau d'engagement du doctorant (Castelló et al., 2017). Il convient néanmoins de relativiser l'influence positive de la socialisation avec d'autres doctorants (De Clercq et al., 2019 ; Litalien & Guay, 2015). Parfois, des comparaisons sociales peuvent apparaître et engendrer des émotions négatives (Glaze, 2002 ; Satchwell et al., 2015). Nous tenons à préciser que notre recherche s'est effectuée en période Covid et qu'alors, les SFE interviewées ont tout de même parfois participé à des séminaires et des colloques à distance. La réduction voire l'impossibilité de socialisation avec d'autres membres universitaires en période Covid a généré chez certains doctorants un désengagement en doctorat (Charmillot et al., 2022). Par ailleurs, une autre source de renforcement du sentiment d'auto-efficacité repose sur les performances antérieures en formation. Il se trouve que toutes les interviewées ont un souvenir agréable de leurs études passées et ont réussi dans leur précédent parcours de formation. Cependant, elles avaient pris conscience, alors, de la nécessaire organisation à instaurer pour concilier leurs différentes trajectoires de vie. Cela nous amène à évoquer une troisième source de renforcement du sentiment d'efficacité personnelle : l'évaluation des vulnérabilités et des forces. Grâce à leur expérience en master, les SFE interviewées ont constaté qu'elles étaient capables de concilier des études avec leur activité professionnelle et leur vie de famille mais que cela nécessitait par exemple de négocier une prise en charge du temps de thèse ne serait-ce que partiellement sur du temps de travail. Enfin, une dernière source de renforcement du sentiment d'auto-efficacité repose sur l'influence de la parole des autres et d'autant plus lorsqu'autrui est une personne experte sur la thématique concernée. Par exemple, comme nous l'avons déjà expliqué, lorsque le directeur de thèse croit en la capacité d'une doctorante à accomplir une activité doctorale, celle-ci se sent elle-même plus confiante pour la réaliser et la réussir.

En outre, certaines interviewées expliquent que pour s'engager et rester engagées en doctorat, le soutien et les encouragements des proches sont importants. Elles relatent que leurs proches ne maîtrisent pas les concepts mobilisés pour leur thèse mais en tout cas sont prévenants vis-à-

vis d'elles. En revanche, certaines déclarent que leurs proches ne comprennent pas leur engagement en doctorat car ils pensent que cela ne représente pas un investissement. Nous avons retrouvé ces mêmes résultats dans la littérature scientifique. En effet, la famille et les proches peuvent apporter un soutien aussi bien émotionnel qu'organisationnel (Gardner & Gopaul, 2012 ; Jairam & H. Kahl Jr., 2012 ; McAlpine, 2012 ; McAlpine & Lucas, 2011). Au contraire, parfois, les proches ne comprennent pas le stress et les enjeux perçus par le doctorant (Devenish et al., 2009 ; Mays & Smith, 2009). Par ailleurs, la trajectoire de vie doctorale s'inscrivant dans le parcours global de vie des doctorants se trouve en interaction avec les vies liées mais aussi avec la période historique (Sapin et al., 2014). Ainsi, deux interviewées ont un conjoint qui a libéré du temps pour se consacrer davantage aux activités domestiques et à l'éducation des enfants. Dans ce cas, le conjoint « ménage » sa femme afin qu'elle puisse consacrer plus de temps pour la thèse. En revanche, d'autres interviewées ont besoin de travailler le soir une fois les enfants couchés et d'étaler leur doctorat sur plus de trois ans car leur conjoint ne peut pas compenser leur manque de temps pour les différentes activités liées au foyer. En ce qui concerne la période historique, les SFE s'engagent en doctorat depuis le processus d'universitarisation de la formation de sage-femme impulsée. Cette période influence donc l'engagement des SFE en doctorat.

Par ailleurs, le manque de reconnaissance du travail de thèse par leurs collègues SFE ou leur directrice d'école de sages-femmes est évoqué par plusieurs SFE interviewées. En revanche, quand cette reconnaissance se manifeste, cela favorise l'engagement de la personne en doctorat. D'ailleurs, Laing (1971) insiste sur la nécessité de reconnaissance par les autres :

Un sentiment de vide et de futilité peut naître chez quelqu'un qui s'est engagé dans ses actes même quand ils semblent avoir un sens pour lui, si autrui ne lui accorde aucune considération et s'il sent qu'il ne peut compter aux yeux de personnes. (Laing, 1971, p. 101)

Pour conclure concernant les facteurs ayant une influence sur l'engagement en doctorat, nous retenons que l'engagement prend racine selon une trajectoire en fonction de différents critères tels que par exemple les particularités du métier, les échanges avec l'environnement professionnel, personnel, étudiant. L'engagement des SFE en doctorat dépend de l'articulation entre les différentes postures de ces femmes doctorantes : la posture de mère, de compagne, de SFE, d'ancienne étudiante, de doctorante. Nous avons identifié l'ensemble des facteurs intrinsèques et extrinsèques qui influencent l'engagement en doctorat tout particulièrement de femmes en reprise d'études. Nous retenons certains facteurs qui semblent occuper une place prépondérante tels que les facteurs psychologiques et notamment le sentiment d'efficacité personnelle, la capacité d'autonomie de travail, d'auto-régulation et d'articulation avec les trajectoires de vie personnelle et professionnelle et puis des facteurs extrinsèques tels que la

reconnaissance du travail doctoral et les moyens mis à disposition pour favoriser le travail doctoral, le soutien des proches, des pairs et du directeur de thèse, les vies liées et le contexte historique d'universitarisation.

Après avoir mis en exergue notamment les difficultés rencontrées lors des expériences doctorales des personnes interviewées, nous souhaitons comprendre ce que représente leur engagement en doctorat pour elles.

19.4. La variation des représentations de l'engagement en doctorat dans le temps

Intéressons-nous maintenant à la dernière et quatrième hypothèse :

Les SFE doctorantes se représentent à tour de rôle l'engagement en doctorat comme une valeur, une contrainte, un investissement. La représentation d'un investissement semble garante d'une persévérance en doctorat.

Pour rappel, selon Jodelet (2003), les représentations correspondent aux perceptions subjectives personnelles de chaque individu qu'il a pu construire en fonction de son environnement et de son expérience. Ainsi, tout individu a ses propres représentations mentales de chaque phénomène. Nous nous sommes intéressée aux représentations des SFE interviewées par rapport à leur engagement en doctorat.

- L'engagement en doctorat comme une valeur

Les interviewées accordent une valeur au doctorat. Plus précisément, certaines accordent davantage une valeur au parcours de formation doctorale qu'au diplôme car d'une part, elles ont appris beaucoup au cours de leurs années d'études doctorales que ce soit en termes de compétences de recherche que d'auto-régulation et d'adaptabilité, elles se sont acculturées au monde académique et d'autre part, elles estiment que le diplôme de docteur en France actuellement n'est pas valorisé. Or, la littérature scientifique montre que lorsqu'un doctorant considère le doctorat comme un processus plutôt qu'un produit, il a plus de chance de percevoir des émotions positives durant ses études et moins de risque d'abandonner ses études doctorales (Stubb et al., 2012). En outre, selon Kaddouri (2011), l'une des acceptions accordées au concept d'engagement est celle de valeur. L'auteur explique qu'une personne peut s'engager dans un acte ou un ensemble d'actes de façon libre et en vue de défendre une cause ou une valeur qui lui tient à cœur. En l'occurrence, les SFE interviewées s'engagent en doctorat avant tout par choix personnel et avec notamment, pour la majorité d'entre elles, une volonté de participer à la construction de la recherche en sciences maïeutiques. Elles se perçoivent comme les « pionnières » dans cette démarche. Elles ont le *care* des professions de sage-femme et de SFE,

de leur discipline en train de voir le jour, mais aussi d'autrui, notamment des femmes et de leur famille et également des étudiants sages-femmes.

Nous constatons que les sages-femmes ont un métier très préoccupé au sujet de la transmission de savoirs, de valeurs, etc. Citons une SFE interviewée à ce propos :

« Je fais le parallèle entre le rôle d'accompagnement et d'apprentissage de l'enseignante sage-femme et de la sage-femme par rapport aux femmes donc pour moi c'est complémentaire et c'est le même genre de démarche d'aider à naître à une fonction et à naître à devenir parents ou à devenir professionnel, pour moi il y a un vrai parallèle euh dans les missions et dans la pédagogie en fait [...] Quand on voit les étudiants voilà se transformer, quand ils viennent, moi j'accompagne beaucoup les mémoires mais surtout les mémoires en sciences humaines et sociales et on voit qu'il y a vraiment un cheminement entre leur a priori et leur départ, leur hypothèse de départ et la façon dont ils voient le monde après le travail de mémoire et on les voit éclore, c'est vraiment une naissance » (entretien 4, SFE, l. 107-111 et 113-117)

Le terme de transmission fait écho à de multiples registres et renvoie en premier lieu à la question des origines, qui suis-je ? Quels sont mes parents et ancêtres qui m'ont fondé ? Quelle est mon histoire ? Quelles valeurs ai-je reçues et lesquelles souhaiterais-je transmettre à mon tour, ou ne pas transmettre ? Et l'autre, sans qui je ne peux me développer, qui es-tu, que désires-tu pour moi, que me transmits-tu ? (Delion et al., 2010, p. 8)

Pour définir autrement ce que transmettre signifie, « il est possible de dire, selon l'expression couramment utilisée, que quelque chose « passe » de l'un à l'autre » (Wittorski, 2015, p. 7). Les sages-femmes sont soucieuses de la transmission de savoirs théoriques, pratiques et relationnels dans l'intérêt des femmes et de leurs familles. Il existe un lien avec faire naître, faire devenir, faire orienter. Elles veillent à respecter la transmission intergénérationnelle au sein des familles qu'elles accompagnent. Damus (2017) considère les sages-femmes comme des « psychologues et des sociologues naïfs de l'orientation » qui aident les « femmes à faire face à l'angoisse de la grossesse et au traumatisme de la naissance » (p. 53). En effet, les sages-femmes délivrent des conseils aux femmes, les orientent dans le parcours de soins pour le suivi gynécologique et périnatal afin que celles-ci fassent des choix éclairés et dans l'espoir qu'elles adoptent un comportement de vie sain pour leur santé et celle de leur famille. Transmettre et apprendre s'articulent et sont complémentaires (Blais et al., 2014). Dans cette thèse, les SFE sont soucieuses de transmettre des valeurs épistémologiques liées à la profession de sage-femme, de transmettre de nouveaux savoirs, qu'elles contribuent à construire désormais grâce à leur recherche doctorale et aux différentes recherches collaboratives auxquelles certaines participent, auprès de publics scientifiques et professionnels mais aussi auprès de la société. De plus, dans notre thèse, nous constatons que les SFE doctorantes ont à cœur de transmettre leur

travail, ce qui comprend les gestes, les valeurs, les façons de voir le métier, à la plus jeune génération de sages-femmes. Cela fait écho à ce que Wittorski (2015) décrit :

Le « passage de témoin » des « anciens » vers les « nouveaux » devient une question à fort enjeu social à chaque fois que l'on constate le remplacement « massif » d'une génération sortante par une génération nouvelle. (Wittorski, 2015, p. 8)

- L'engagement comme une contrainte

Par ailleurs, l'engagement représente également pour bon nombre des interviewées une contrainte et un gage puisque quelques-unes rencontrent des difficultés importantes et persévèrent malgré tout car elles se sentent redevables vis-à-vis des personnes en interaction avec elles dans le cadre de leur recherche doctorale, telles que leur(s) directeur(s) de thèse ou bien encore les personnes de leur terrain de recherche qui leur ont accordé leur confiance. Qui plus est, elles pensent qu'elles perdraient beaucoup si elles décidaient d'abandonner leurs études doctorales. En effet, certaines évoquent le risque de ne plus être bien considérées par leur entourage professionnel et leur hiérarchie si elles décidaient d'arrêter leurs études doctorales. D'ailleurs, la SFE interviewée qui a décidé d'abandonner son doctorat a choisi de quitter son poste de SFE. Evoquons le cas d'une autre interviewée qui a besoin du diplôme de docteur pour pouvoir accéder à un poste pérenne dans l'école de sages-femmes universitarisée dans laquelle elle exerce actuellement. Cela renvoie à l'acceptation de gage évoquée par Kaddouri (2011). Selon cet auteur, l'engagement :

désigne l'état d'une personne prise dans une situation d'où il lui est impossible de s'extraire sans perdre de sa position, de son statut et de ses ressources mobilisées. L'état d'irréversibilité est atteint car la personne est entrée dans la situation plus avant qu'il ne faudrait, et s'en sortir risque d'être coûteux tant au niveau subjectif qu'objectif. (Kaddouri, 2011, p. 73)

J. Meyer et Allen (1990) précisent qu'un engagement n'existe pas sans sens du devoir. Un individu engagé fournit tous les efforts qui lui sont possibles pour mener à bien ce pour quoi il s'est engagé.

- L'engagement en doctorat comme un investissement

Enfin, une autre acception de l'engagement se dévoile dans notre recherche : celle d'investissement. D'ailleurs, il semble que toutes celles qui considèrent l'engagement comme un investissement, à savoir quelque chose qui leur apporte plus qu'il ne leur coûte, persévèrent jusqu'au bout des études doctorales. Une interviewée ne percevait plus cette représentation d'investissement car les difficultés générées, notamment la surcharge mentale générée par ses études doctorales étaient plus prégnantes que les *values perceptions* espérées avec le doctorat.

Nous reviendrons plus en profondeur sur ce sens de l'engagement dans la réponse à la problématique dans le sous-chapitre 19.5. Retenons que l'engagement en doctorat soulève des enjeux importants au niveau personnel, pour la profession de sage-femme, de SFE et pour les sciences maïeutiques.

- Une évolution des représentations de l'engagement en doctorat dans le temps

Enfin, nous mettons en exergue, grâce à la méthodologie longitudinale utilisée pour notre recherche, une évolution de la représentation de l'engagement en doctorat dans le temps. Les interviewées relatent que tantôt leur engagement en doctorat représente une valeur, tantôt une contrainte. Parfois, elles perçoivent ces deux représentations à la fois. Le doctorat renvoie à un processus d'apprentissage et à une temporalité dans le parcours de vie global du doctorant. Delory-Monberger (2014) évoque une transformation de soi durant les périodes de transition et notamment une :

mise à l'épreuve des représentations de soi et des activités [...] Tout le « travail de la transition » va consister dès lors en une confrontation-négociation-reconfiguration des images de soi, de ses capacités d'action et d'un nouvel environnement d'inscription et d'activité sociale. (Delory-Monberger, 2014, pp. 142-143)

Les SFE doctorantes découvrent un nouvel environnement : l'environnement académique. Elles apprennent progressivement à se repérer dans cet habitus universitaire (Bourdieu, 1986) qui était relativement opaque jusqu'alors et se créent de nouvelles représentations de celui-ci après acculturation et socialisation académique.

En outre, en fonction des critères de temporalités définis par Faulx et Danse (2018), à un moment donné du doctorat, chaque SFE a une représentation propre à elle-même de son engagement en doctorat. Ces critères de temporalités sont au nombre de six. Ils comprennent l'ampleur de l'activité en termes de temps matériel à y consacrer, le niveau de difficulté estimé par l'apprenant, le niveau de complexité, le niveau de familiarité, le niveau de confrontation et le niveau de transfert dépendant de sa proximité de l'activité à effectuer.

Nous pouvons donc conclure que les SFE ont différentes représentations de leur engagement en doctorat et leurs représentations évoluent au cours de leur trajectoire de vie doctorale. Celles qui parviennent à persévérer en doctorat sans mal le vivre sont celles qui perçoivent le doctorat davantage comme un investissement.

Après avoir présenté les sources motivationnelles, les indicateurs, les facteurs ayant une influence sur l'engagement en doctorat et les représentations des SFE quant à cet engagement, nous allons répondre à notre problématique.

19.5. Notre réponse à la problématique

Pour rappel, nous nous demandons dans quelle mesure l'engagement en doctorat des SFE peut être considéré comme un investissement. A savoir, leur apporte-t-il plus qu'il ne leur coûte ?

Dans la littérature anglo-saxonne, le mot engagement peut être traduit de différentes façons, notamment par le mot investissement (De Ketele, 2013a, 2013b). Un investissement revient à s'engager dans un acte avec pour objectif d'obtenir plus que cela ne coûte, d'obtenir une plus-value. Or, avec la méthodologie longitudinale de notre étude empirique, nous avons constaté que quatorze SFE interviewées sur quinze ont persisté ou persistent encore un an plus tard et font ainsi preuve d'endurance, voire pour certaines de résilience face aux difficultés et aux agents stressants. Bien entendu, nous sommes conscients que l'idéal aurait été de mener une méthodologie longitudinale plus aboutie en suivant une cohorte de SFE chaque année de leurs études doctorales et jusqu'à l'achèvement de celles-ci mais le temps imparti pour cette thèse ne nous l'a pas permis. Le doctorat semble ainsi être considéré par notre terrain comme un investissement. En effet, quatorze interviewées sur quinze l'assimilent à un investissement personnel. Elles se sont acculturées au monde académique. Elles ont apprécié de se socialiser avec des membres universitaires et se sont épanouies intellectuellement. Elles ont acquis des connaissances en termes de recherche et de valorisation de la recherche. Elles mobilisent d'ailleurs ces nouvelles compétences pour mieux accompagner les étudiants sages-femmes dans le travail d'initiation à la recherche, le mémoire de fin d'études. Elles ont appris à s'adapter aux contraintes organisationnelles que ce soit avec leur vie personnelle et familiale ou professionnelle. Elles ont acquis aussi des compétences en termes de regard critique et d'analyse réflexive. Quasiment toutes souhaitent poursuivre une activité de recherche après la thèse. Qui plus est, certaines espèrent qu'avec leur diplôme de doctorat, elles pourront prétendre à un statut d'enseignant-chercheur en sciences maïeutiques. Cependant, sur ce point, les avis sont plutôt mitigés. Effectivement, quelques-unes ont peu d'espoir de pouvoir un jour obtenir ce statut. Ces dernières expliquent que tout d'abord, obtenir la qualification en sciences maïeutiques est compliqué et que de toute façon les postes d'enseignants-chercheurs en sciences maïeutiques sont rares et de plus, que la rémunération des enseignants-chercheurs n'est pas satisfaisante puisqu'inférieure à leur rémunération actuelle avec le statut qu'elles ont dans les écoles de sages-femmes hospitalières. En revanche, elles considèrent que leur engagement en doctorat est un investissement, un espoir pour la profession de sage-femme et également pour la profession de SFE. En effet, elles pensent que l'engagement de sages-femmes en doctorat permet de contribuer à la reconnaissance du statut médical de la profession de sage-femme par autrui. Plus précisément, cela permet de s'assimiler aux cursus longs de formation des autres professions médicales et de développer des compétences de recherche

caractéristiques des autres professions médicales. Elles espèrent qu'en étant plus présentes dans les publications scientifiques, elles seront davantage reconnues en tant que profession médicale à part entière. En outre, elles pensent que l'engagement en doctorat des SFE favorise le remaniement de l'identité professionnelle des SFE vers un statut d'enseignant-chercheur et devrait leur permettre là encore d'être acceptées et reconnues par leurs pairs, « récents » et à venir, universitaires, les enseignants-chercheurs. Par ailleurs, elles décrivent des contraintes liées au doctorat, telles que par exemple des difficultés, une anxiété, mais elles les gèrent et maintiennent leur engagement en doctorat malgré tout. Quelques interviewées expliquent que les moments qu'elles accordent pour la thèse sont enrichissants et qu'elles apprécient de pouvoir prendre le temps de poser un regard réflexif sur des pratiques professionnelles. Elles y ont « pris goût » durant leur master et ont ressenti l'envie de poursuivre leurs études universitaires. La majorité des interviewées utilise le terme « opportunité » pour qualifier leur engagement en doctorat. Elles ont l'espoir que le doctorat leur apporte « un plus » significatif pour elles-mêmes et la profession de sage-femme et de SFE. Ainsi, globalement, nous pouvons en conclure que la majorité des SFE interviewées considère l'engagement en doctorat comme un investissement.

Nous proposons le schéma suivant (figure 18) pour visualiser sous forme d'image la nécessaire répartition des « poids » des perceptions dans la balance décisionnelle et émotionnelle enclive au maintien de l'engagement des SFE en doctorat. Si les « poids » des perceptions en faveur d'un désengagement sont plus importants que ceux des perceptions en faveur d'un engagement en doctorat, alors cela signifie que la personne ne perçoit pas l'investissement en doctorat et risque alors de se désengager en doctorat.

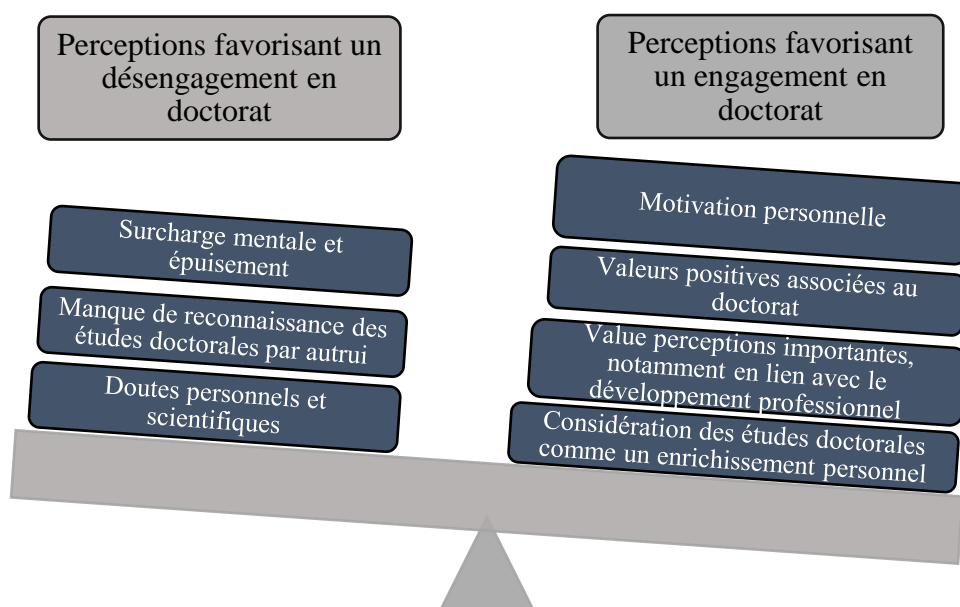


Figure 18 : Illustration d'un engagement en doctorat s'apparentant à un investissement

Deux interviewées sur quinze ne perçoivent pas ce sentiment d'investissement. L'investissement en doctorat de l'une des personnes interviewées s'est trouvé diminué, voire quasiment réduit à néant puisque cette personne s'est engagée en doctorat dans le cadre de son développement professionnel et notamment pour obtenir un poste de directrice d'école de sages-femmes. Or, il se trouve qu'elle a obtenu ce poste dès la première année de ses études doctorales. Elle ne considère plus l'engagement en doctorat comme un investissement puisque son objectif de formation est déjà atteint. Cette personne présente d'ailleurs des indicateurs de désengagement conséquents tels qu'une surcharge mentale, des moments de doutes et la perception d'un manque de reconnaissance de cet engagement en doctorat par exemple (Interviewée n°8). La deuxième interviewée ne percevant pas l'engagement en doctorat comme un investissement a hélas fait un *burn-out* (Interviewée n°11). Elle ne percevait pas de reconnaissance de son travail doctoral par son environnement professionnel qui ne respectait pas son temps de travail doctoral. Elle ne parvenait plus à articuler ses trajectoires de vie personnelle, professionnelle et doctorale. Nous pouvons conclure que se représenter l'engagement en doctorat comme un investissement augmente les chances de persévérer durant ses études doctorales.

Ainsi, puisque nous posons la question « dans quelle mesure l'engagement en doctorat représente un investissement ? », nous souhaitons présenter une des conditions importantes pour que cet engagement soit considéré comme tel : la capacité de régulation, d'homéostasie, d'adaptabilité, de flexibilité, de *self-empowerment*. Effectivement, la régulation de soi semble importante pour maintenir un engagement en doctorat. Les personnes interviewées évoquent la nécessité de trouver un équilibre par exemple entre la vie de famille, la vie professionnelle et la vie de doctorante, sans quoi elles risquent un *burn-out*. Elles évoquent aussi une nécessité de s'adapter aux contraintes, aux obstacles imprévus durant leur travail de recherche. Certaines expliquent rencontrer des difficultés pour accéder au terrain. Ce même constat est relaté par différents auteurs (April & Larouche, 2006 ; G. Lessard et al., 2017). Le doctorat correspond à un effort conduit jusqu'à ses limites. Une interviewée dit qu'il s'agit d'un marathon. Encore faut-il connaître ses limites et être capable de s'en fixer mais aussi d'identifier les stratégies qui peuvent permettre de retrouver l'équilibre pour poursuivre le doctorat sans épuisement insurmontable. Être capable de s'auto-réguler et de s'accommoder est important, pour ne pas dire nécessaire, pour les personnes qui s'engagent en doctorat. Les doctorants oscillent entre des moments de doutes, que ce soit des doutes personnels ou bien des doutes scientifiques, et des moments de joie et de bonheur. Ces moments de vécus « négatifs » font suite à la rencontre de facteurs de non-engagement cités au préalable. Au contraire, les moments de vécus

« positifs » font suite à des facteurs ayant une influence positive sur l'engagement en doctorat comme notamment la reconnaissance du travail de thèse effectué par le directeur de thèse.

« *J'ai des hauts et des bas* » (entretien 5, temps 2, l. 353)

« *C'est très ambivalent, c'est des moments d'angoisse, puis c'est des moments des fois de fierté aussi [...] C'est un peu les montagnes russes je trouve (rires)* » (entretien 2, temps 2, l. 604-605 et 623)

« *Il y a des phases down oui, il y a aussi des phases up* » (entretien 10, temps 2, l. 22)

Cette notion de régulation renvoie à celles d'adaptation, d'assimilation et d'accommodation en référence à Piaget. En effet, la découverte du milieu académique, de la recherche et de tout ce que cela comprend constitue à plusieurs reprises des situations nouvelles nécessitant d'être assimilées et de modifier son schème, considéré comme un noyau mental de savoir-faire déjà construit et adaptable.

Nous pouvons conclure que l'engagement en doctorat des SFE françaises correspond à un investissement personnel professionnel, à un investissement pour les professions de sage-femme et de SFE, ainsi qu'à un investissement pour le développement de la recherche en sciences maïeutiques. Nous identifions deux conditions pour que l'engagement puisse être vécu comme un investissement : l'auto-régulation ainsi que l'identification de temps, d'espaces et de ressources pour favoriser le travail doctoral tout en permettant de l'articuler avec les trajectoires de vie personnelle et professionnelle et en préservant la santé psychique du doctorant.

Conclusion et perspectives

Pour conclure, nous réaliserons une synthèse des éléments phares de la thèse, nous évoquerons la naissance et l'épistémologie des sciences maïeutiques en France en prenant du recul sur le doctorat tel qu'il se déroule en France et à l'étranger. Nous porterons un regard sur ce qu'apporte cette thèse pour d'autres acteurs partageant des caractéristiques semblables à celles du public des SFE. Enfin, nous proposerons des suggestions pratiques pour les SFE doctorantes et des perspectives de recherche.

Tout d'abord, c'est bien sous le prisme de la discipline des sciences de l'éducation et de la formation que nous avons mené cette recherche. Nous avons mobilisé des concepts de la littérature scientifique des sciences de l'éducation et de la formation. Nous avons réalisé une étude empirique qualitative longitudinale et mené une analyse de contenu qui a abouti à la production de résultats. Cette thèse se distingue d'un rapport d'expertise car elle apporte des éléments heuristiques sur le phénomène d'engagement en doctorat des SFE.

La recherche menée dans cette thèse est inédite. En effet, c'est la première recherche réalisée sur ce phénomène émergent d'engagement en doctorat des SFE en France. Qui plus est, plusieurs enquêtes sur les facteurs de persévérance en doctorat toutes populations confondues existent mais la plupart du temps, elles sont réalisées après les études doctorales, que celles-ci se soient terminées par un diplôme ou par un abandon. Notre recherche s'est effectuée auprès de doctorants en cours de processus de formation doctorale et nous avons ainsi pu recueillir leur expérience doctorale au plus proche de la réalité vécue ainsi qu'à différents moments de leur parcours doctoral grâce à l'approche longitudinale. En outre, l'approche phénoménologique lors des entretiens a permis de recueillir la réflexivité des SFE sur leur engagement en doctorat.

Il ressort de cette thèse que la motivation est essentielle pour s'engager et rester engagé en doctorat. La personne qui s'engage en doctorat doit « y trouver son compte » avant tout pour être capable de faire face aux moments parfois de doutes et/ou de difficultés. Les SFE que nous avons interviewées ont cette motivation personnelle. Elles considèrent majoritairement leur engagement en doctorat comme un investissement. Elles se sont engagées en doctorat sous l'impulsion de la réforme prescrivant l'universitarisation des écoles de sages-femmes, celle-ci apparaissant comme une opportunité. L'universitarisation apparaît comme une prescription implicite de former les SFE à la recherche et à la culture académique. L'université a notamment une responsabilité sociale vis-à-vis des usagers, en développant par exemple des travaux de recherche à visée utile pour la société. Les SFE se sont acculturées lors de leurs études de master aux différentes conceptions de l'enseignement à l'université : la conception libérale en quête de savoirs, la conception scientifique en quête de vérité et la conception utilitariste en quête

d'un savoir utile pour la société (C. Lessard & Bourdoncle, 2002). Emerge parmi le corps professionnel des SFE une nouvelle professionnalité. Elles se sentent responsables de la qualité de prise en charge des femmes par les futurs sages-femmes qu'elles contribuent à former. Elles ont la volonté de concourir au développement de la recherche en sciences maïeutiques et de faire évoluer l'identité professionnelle des SFE. Par exemple, certaines interviewées proposent que dans les organismes de formation de sage-femme à l'avenir une partie des enseignants soient des enseignants-chercheurs mono-appartenant avec des missions d'enseignements magistraux, d'accompagnement des étudiants à l'initiation à la recherche et avec des activités de recherche et une autre partie soit composée de sages-femmes cliniciennes vacataires assurant les enseignements pratiques et le tutorat des étudiants en stage.

Par ailleurs, les résultats de cette recherche montrent que pour garantir un engagement en doctorat, il faut être capable de pugnacité et consentir à des sacrifices personnels. En effet, les études doctorales durent plusieurs années et sont en interaction avec les autres trajectoires de vie. La négociation d'une prise en charge du temps de thèse sur du temps de travail, la reconnaissance du travail doctoral ainsi que le soutien régulier et bienveillant du ou des directeur(s) de thèse sont des facteurs clefs favorisant le maintien de cet engagement en doctorat.

A ce jour, les sciences maïeutiques sont en train de voir le jour et de se définir progressivement plus précisément. Les SFE doctorantes interviewées dans notre thèse font partie des pionnières de cette discipline. Elles considèrent les sciences maïeutiques comme pluridisciplinaires puisque nécessairement au carrefour de plusieurs disciplines. D'ailleurs, huit SFE interviewées sur quinze réalisent leur doctorat en sciences humaines et sociales et sept en sciences, technologie et santé. Les disciplines de leur doctorat sont variées et pourtant chacune traite dans sa thèse d'une thématique en lien avec la maïeutique. Le regard d'une autre discipline sur leur sujet apporte des connaissances supplémentaires et pertinentes. Ces regards multidisciplinaires « enrichissent » la recherche en maïeutique. Il serait presque possible de reprendre la définition des sciences de l'éducation donnée par Mialaret (2006) et de l'adapter aux sciences maïeutiques en émettant que les sciences maïeutiques sont constituées par l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits de maïeutique ; la maïeutique étant l'art des sages-femmes. Cette discipline amène une reliance entre savoir et pratique. En effet, nous avons mis en exergue le souci des SFE doctorantes à s'engager dans des recherches dans l'intérêt, le *care* des femmes. Elles souhaitent réaliser des recherches utiles pour la société. Les interviewées veulent pouvoir contribuer à

l'amélioration des pratiques professionnelles des sages-femmes notamment afin d'augmenter la qualité de prise en soin des femmes.

Puisque nous évoquons une reliance des savoirs théoriques avec les savoirs professionnels et étant donné que nous avons montré dans cette thèse la crainte des doctorants quant à leurs *value perceptions* à l'issue de leur doctorat, cela nous amène à nous interroger sur le doctorat et sa professionnalisation. Effectivement, Cros et Bombaron (2018) ainsi que d'autres chercheurs (Biaudet & Wittorski, 2015 ; Calmand, 2019 ; Mohib et al., 2022) expliquent que, dans le contexte français actuel de difficultés d'insertion professionnelle pérenne après l'obtention d'un titre de docteur en recherche, de plus en plus d'écoles doctorales rendent obligatoires différentes activités complémentaires à la thèse, notamment un certain nombre de formations, d'enseignements, d'activités collectives, de publications et de communications. Au niveau international, d'autres choix ont été faits.

Les diplômes de troisième cycle autres que le doctorat traditionnel se sont multipliés principalement dans les pays anglo-saxons. Ainsi, c'est en Australie, au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni que l'on trouve le plus grand nombre de doctorats en gestion des affaires (*Doctorates in Business Administration* ou *DBA*), de doctorats en éducation (*Educational Doctorates* ou *EdD*), de doctorats en sciences de l'ingénieur (*Doctorates in Engineering* ou *EngD*), etc. On ne saurait dire avec exactitude à quand remonte leur création, mais au Royaume-Uni, ces diplômes ont commencé à voir le jour à la fin des années 80 et au début des années 90. (Huisman & Naidoo, 2006, p. 5)

D'ailleurs, l'une des personnes interviewées pour notre recherche est inscrite en doctorat professionnel à l'étranger. Très peu de travaux de recherche existent sur le développement du doctorat professionnel. En tout cas, une grande diversité de doctorats existe au niveau international. Huisman et Naidoo (2006) proposent une classification en cinq catégories.

Le doctorat traditionnel (PhD) : un étudiant prépare son doctorat et travaille seul (si ce n'est de manière solitaire) à la rédaction de sa thèse, sous la direction d'un ou deux chercheurs expérimentés. L'objectif de ce travail est d'apporter une contribution originale et importante à la recherche dans le domaine étudié [...] *Le doctorat obtenu grâce aux publications* : il est assez semblable, de par ses objectifs et ses critères, au doctorat traditionnel, mais il se déroule différemment puisque le candidat doit présenter ses publications universitaires [...] *Le doctorat fondé sur l'enseignement* : l'étudiant obtient ce doctorat après avoir suivi un volume d'enseignement important et fait l'objet d'une évaluation formelle [...] *Le doctorat fondé sur l'expérience professionnelle* ou *doctorat d'exercice* : ce doctorat sanctionne une formation dans le domaine des arts créatifs ou du spectacle, dans celui du design, et parfois aussi dans d'autres domaines où l'on peut « exercer » (par exemple dans le domaine de la santé) [...] *Le doctorat professionnel* : c'est un doctorat fondé sur l'enseignement mais le domaine d'étude est une discipline professionnelle plutôt qu'universitaire [...] Si ce diplôme est axé sur la recherche, son intérêt tient normalement davantage (ou également) à la mise en application des découvertes de l'étudiant dans sa pratique professionnelle (il donne lieu à une réflexion sur la pratique). (Huisman & Naidoo, 2006, pp. 7-8)

Finalement, les auteurs distinguent d'une part « les doctorats à orientation plutôt universitaire (doctorat traditionnel, doctorat obtenu grâce aux publications, doctorat fondé sur l'enseignement) et les doctorats à vocation plutôt professionnelle (doctorat fondé sur l'expérience professionnelle ou doctorat d'exercice et doctorat professionnel) » (Huisman & Naidoo, 2006, p. 8). Ainsi, nous nous demandons si les doctorats dans lesquels se sont engagées les SFE interviewées ne se rapprochent pas d'un doctorat professionnel puisque les SFE ont avant tout une expérience professionnelle de sage-femme et de SFE et réalisent une recherche bien souvent avec pour objectif d'améliorer des pratiques professionnelles. Selon Ghérardi (2021) :

Il apparaît souhaitable que d'autres formes d'établissement d'enseignement supérieur puissent contribuer à la formation des chercheurs de façon plus en phase avec les attentes d'employeurs et que la France permette la pleine affirmation d'un doctorat professionnel considéré comme une plus-value d'employabilité. (Ghérardi, 2021, p. 1)

En tout cas, la sixième année d'études envisagée pour la formation initiale de sage-femme correspond à un troisième cycle court et permettra de délivrer un diplôme de doctorat d'exercice et non un doctorat professionnel ou traditionnel, de recherche.

Le doctorat professionnel existe déjà en France dans les disciplines médicales (médecine, pharmacie, odontologie, vétérinaire notamment) pour lesquelles une thèse d'exercice généralement, réalisée en un an, souvent à temps partiel, confère après soutenance à son auteur un diplôme d'Etat de docteur en médecine ou dans la discipline étudiée, académiquement de niveau master. (Ghérardi, 2021, p. 2)

L'auteur précise en effet que le « diplôme d'Etat de docteur en médecine [...] est de grade master » (Ghérardi, 2021, p. 3).

Enfin, cette thèse a mis en lumière l'engagement en doctorat d'une population bien particulière : les SFE. Or, elles représentent, en partie, différentes catégories de populations avec des caractéristiques communes : les professionnels du *care*, mais également les adultes en reprise d'études et pour finir les femmes. Ainsi, nous supposons que pour d'autres publics, en ce qui concerne l'engagement en doctorat, certaines sources motivationnelles, certains indicateurs, certains facteurs ayant une influence sur son déroulement et certaines représentations sont similaires à ceux identifiés pour les SFE. En effet, d'autres métiers du *care* voient leur formation initiale s'universitariser et leurs enseignants s'engager en doctorat. Nous évoquons par exemple les infirmiers, les travailleurs sociaux et les enseignants du primaire et du secondaire. Nous émettons l'hypothèse qu'ils sont également en quête d'une reconnaissance de leur identité professionnelle et du développement du savoir lié à leur champ professionnel, qu'ils doivent également faire preuve de pugnacité pour persévérer en doctorat et parvenir à

concilier leur activité professionnelle et leur vie privée avec leurs études doctorales, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit de femmes qui doivent gérer en grande partie l'éducation des enfants et les activités domestiques au sein de leur foyer.

En outre, pour favoriser le maintien de l'engagement en doctorat et le bien-être des doctorants ainsi en reprises d'études, il semble important d'avoir le soutien et l'accompagnement bienveillant et adapté du ou des directeur(s) de thèse. Nous pouvons supposer que le risque de *burn-out* académique est majoré chez cette population d'adultes qui reprennent des études doctorales en conservant une activité professionnelle et qui ont une vie de famille avec des enfants à charge notamment. Il serait intéressant soit de mettre en place un suivi systématique annuel en médecine préventive universitaire soit de sensibiliser les directeurs de thèse à utiliser l'échelle *Maslach Burnout Inventory – Student Survey – Doctorate* (MBI-SS-D; Broc et al., 2020) de façon à dépister à temps le *burn-out* académique des doctorants et favoriser ainsi la performance académique et le bien-être des doctorants.

Nous nous demandons s'il existe des particularités concernant la relation entre le doctorant et le directeur de thèse dans le cas où le doctorant est en reprise d'études. A l'occasion de notre recherche, nous avons interrogé les SFE à ce propos. Certaines perçoivent un accompagnement très probablement différent et adapté à leur profil de doctorants en reprise d'études mais aussi à leur statut d'enseignant dans l'enseignement supérieur. Quelques-unes expliquent que leur directeur de thèse a tendance à leur laisser davantage d'autonomie et de temps pour effectuer les différentes activités doctorales, ayant conscience des autres engagements dans le parcours de vie des doctorantes. Cependant, elles précisent que l'exigence de leur directeur de thèse concernant le travail doctoral effectué est autant importante que si elles étaient en formation initiale.

En perspectives pour les futurs SFE doctorants, nous pourrions citer une doctorante interviewée :

« Je trouve que ce sont devenues des problématiques locales et qu'il n'y a pas, peu de discussions, en tout cas on nous rapporte peu de discussions au niveau national, moi j'ai assisté à 2-3 réunions de la CNEMa, voilà il y a 2-3 personnes qui sont très informées au niveau national mais individuellement si on ne va pas chercher ces infos, on ne les a pas et je trouve que l'on est quand même pas nombreuses en France et on aurait pu être peut-être un peu plus soudées mais c'est valable pour tout, c'est valable pour la construction des nouveaux programmes, c'est valable pour le partage d'outils pédagogiques, c'est valable pour beaucoup de choses, je trouve que l'on est trop solitaire dans nos écoles respectives à vouloir protéger quelque chose qui pour moi ça devrait être du partage [...] Je suis toujours surprise de voir qu'à part un mailing de directrices, il y a très peu d'infos qui circulent entre enseignantes entre différentes écoles sauf là avec des rencontres pour des masters ou des thèses comme ça de manière opportuniste ou lors des congrès » (entretien 2, SFE, l. 424-432 et 436-439).

D'ailleurs, plusieurs interviewées nous ont fait part de leur enthousiasme à livrer un témoignage sur leur expérience doctorale. L'approche phénoménologique que nous avons utilisée lors des entretiens leur a permis une prise de conscience de certains événements vécus et a favorisé leur réflexion. Peut-être serait-il pertinent de créer une association d'enseignants-chercheurs en sciences maïeutiques qui inclurait des SFE doctores et doctorantes pour une meilleure diffusion des informations liées à l'enseignement et la recherche et qui proposerait des réunions pour accompagner les sages-femmes doctorantes dans leur doctorat. Cela permettrait de réduire l'opacité autour de l'habitus universitaire (Bourdieu, 1986) et ainsi de favoriser la performance académique et le bien-être des SFE durant les années d'études doctorales.

De plus, pour améliorer le bien-être des sages-femmes doctorantes et pour contribuer à ce que d'autres s'engagent en doctorat, et ainsi tendre vers un renforcement de la recherche en sciences maïeutiques en France, il serait souhaitable de créer l'espace, le temps et les ressources nécessaires pour la formation par le doctorat des SFE.

« En termes d'espoir, ce qui serait voilà quand même plus confortable et plus propice à développer la recherche et bien c'est qu'il y ait des conditions qui permettent voilà on va dire de pouvoir s'engager en doctorat, mais avec par exemple un contrat doctoral » (entretien 14, temps 2, l. 338-341)

En effet, à ce jour, rien n'est prévu au niveau national pour les SFE qui s'engagent en doctorat. Pourtant, comme cela est souligné dans le rapport IGAS (Fillion et al., 2022), « un certain nombre de sages-femmes s'est engagé, souvent dans des conditions difficiles, dans un parcours universitaire de recherche conduisant à l'obtention d'une thèse [...] Le vivier de ces titulaires de diplômes académiques doit aujourd'hui être élargi » (p. 61).

Pour conclure, nous identifions quatre conditions pour augmenter les chances de maintenir un engagement en doctorat :

- Fournir une charge de travail doctoral se traduisant par de nombreux actes ;
- Faire preuve d'auto-régulation et avoir des capacités de remise en question et d'adaptabilité face aux différents événements ;
- Accorder un sens et une valeur à cet engagement, en avoir majoritairement de bonnes représentations (ces représentations étant influencées par ce que la personne peut traverser, par la parole des autres...) ;
- Avoir un environnement manifestant de la reconnaissance du travail doctoral (que ce soient les proches, le ou les directeur(s) de thèse, le milieu professionnel quand la personne est salariée) mais aussi proposant du soutien, des encouragements et de l'aide.

Nous nous permettons de délivrer deux conseils pour favoriser le maintien de l'engagement en doctorat de personnes en reprise d'études :

- D'une part, au niveau personnel, il semble important de se connaître et d'évaluer ses vulnérabilités et ses forces, puis de bien se renseigner de façon à se préparer ;
- D'autre part, au niveau de l'environnement, il apparaît pertinent de créer des espaces, des ressources et de dédier du temps pour le travail doctoral.

Pour finir cette thèse et ouvrir des perspectives de poursuite de recherche, comme nous l'avons précisé dans le chapitre sur la méthodologie, il serait intéressant de suivre cette cohorte de façon longitudinale encore quelques années pour explorer la continuité de leurs expériences doctorales mais aussi postdoctorales. En effet, est-ce que dans la durée et *a posteriori* l'engagement en doctorat des SFE en France est un réel investissement ? En tout cas, les interviewées rencontrées à l'occasion de cette thèse accordent un sens important à leur engagement en doctorat. La majorité d'entre elles pense qu'il leur apporte et/ou apportera une plus-value, qu'il leur apporte plus qu'il ne leur coûte. Cette plus-value est propre à chaque personne. Pour certaines interviewées, les moments qu'elles consacrent à leur thèse leur génèrent un plaisir intellectuel, un temps de réflexivité précieux. Elles souhaitent également renforcer leurs compétences pour mieux accompagner les étudiants sages-femmes. Pour d'autres, c'est l'espoir de contribuer à valoriser la profession de sage-femme, notamment son statut médical. Cela reflète aussi la volonté d'apporter un « plus » aux femmes dans leur accompagnement médical de prévention via le développement de la recherche en sciences maïeutiques. Ainsi, leur engagement en doctorat renvoie à un acte de création au sens large : la naissance d'une discipline. Ce sont des « pionnières ».

« *J'ai vraiment la sensation que l'on arrive sur une terre à explorer* » (entretien 15, DESF, l. 989)

« *On arrive dans une bonne période de doctorat, c'est-à-dire que celles qui l'on fait il y a dix ans, c'était quand même le parcours du combattant, personne ne savait qui elles étaient, là, on est dans une espèce de phase intermédiaire, où on a compris et ça, je l'ai vu aux journées du collègue, où il y a une dizaine d'années on débattait : est-ce qu'il faut que l'on fasse de la recherche, pas de la recherche, est-ce que l'on est des sages-femmes euh et faire de la recherche et là, quand je suis allée aux journées, c'était vraiment une évidence que la recherche faisait partie du paysage et sauf que tout est à faire, donc on peut créer quelque chose à notre image, qui nous correspond et ça, c'est une chance parce que dans dix ans, elles auront moins de choix que nous, car on aura déjà tracé une voie quoi, donc finalement c'est un chouette moment pour finir sa thèse* » (entretien 6, temps 2, l. 343-352)

La majorité des SFE doctorantes interviewées croit en leur investissement. Leur reprise d'études en formation doctorale ne correspond pas qu'à un engagement, à la fois respectable et contraignant, mais à un investissement de leur temps, de leur énergie, voire parfois plus encore (certaines perdent des heures de sommeil, font moins d'activité physique, ont tendance à grignoter, etc.) avec l'espoir d'une plus-value. Il ne s'agit pas d'un investissement économique. Elles sont conscientes qu'elles n'auront pas une revalorisation salariale grâce à leur doctorat. Elles attendent des bénéfices davantage symboliques qui comptent pour elles (précédemment évoqués). Sans cette représentation de l'engagement en doctorat, elles risquent le *burn-out* et l'échec académique. La majorité des SFE doctorantes interrogées à l'occasion de cette thèse est porteuse d'espoir.

Table des illustrations

Figures :

Figure 1 : Plan de recherche.....	23
Figure 2 : Plan de la thèse.....	24
Figure 3 : Plan des éléments contextuels.....	25
Figure 4 : Données contextuelles sur les sages-femmes.....	34
Figure 5 : Liens entre l'universitarisation de la formation de sage-femme et l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignant.....	48
Figure 6 : Evolution des sciences maïeutiques en France.....	60
Figure 7 : Les indicateurs de l'engagement en formation selon Pintrich et al., 1993.....	89
Figure 8 : Différentes sources possibles de l'engagement en formation.....	113
Figure 9 : Facteurs ayant une influence sur l'engagement en formation.....	128
Figure 10 : Les interactions au sein du parcours de vie.....	132
Figure 11 : Ecart de salaires en équivalent temps plein entre femmes et hommes.....	134
Figure 12 : Inégalité de parité à l'université.....	139
Figure 13 : La genèse du sujet de thèse.....	168
Figure 14 : Evaluation de la fréquence des rencontres doctorant/directeur de thèse.....	169 et 170
Figure 15 : Les facteurs ayant une influence sur le maintien de l'engagement en doctorat.....	181
Figure 16 : Les manifestations et les facteurs ayant une influence en termes d'engagement en doctorat.....	183
Figure 17 : Sources motivationnelles de l'engagement en doctorat des sages-femmes enseignantes.....	237
Figure 18 : Illustration d'un engagement en doctorat s'apparentant à un investissement.....	377

Tableaux :

Tableau 1 : Profil des premières sages-femmes qualifiées en section 90.....	55
Tableau 2 : Profil des personnes qualifiées en section 90 en 2021.....	56
Tableau 3 : Profil des personnes qualifiées en section 90 en 2022.....	57
Tableau 4 : Recensement de la population enquêtée.....	200
Tableau 5 : Caractéristiques générales des personnes interviewées.....	207
Tableau 6 : Financements obtenus pour le doctorat.....	255
Tableau 7 : Indicateurs cognitifs de l'engagement en doctorat.....	271
Tableau 8 : Mise en lien des caractéristiques individuelles personnelles et professionnelles avec la durée envisagée pour le doctorat.....	273
Tableau 9 : Facteurs ayant une influence sur l'engagement ou le non-engagement en doctorat après analyse réflexive.....	294
Tableau 10 : Indicateurs affectifs de l'engagement en doctorat.....	299

Bibliographie

- Abbott, A. D. (2001). *Time matters : On theory and method* [L'importance du temps : théorie et méthode]. University of Chicago Press.
- Adam, C., & Plaud, C. (2023). Quand un projet de recherche international se fait accompagnateur d'un parcours doctoral : Retours d'expériences des actrices. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(1), Art. 5. <https://doi.org/10.4000/ripes.4506>
- Adé, D., & Lescouarch, L. (2015). Introduction – Les réformes dans des métiers de l'interaction humaine : Propos introductifs à une analyse pluridisciplinaire centrée sur les ressources des entrants dans le métier. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(4), 7-16. <https://doi.org/10.3917/lstdle.484.0007>
- Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. (2012). *Synthèse de l'évaluation des écoles doctorales de la vague D*.
- Aitchison, C., & Mowbray, S. (2013). Doctoral women : Managing emotions, managing doctoral studies [Les femmes doctorantes : gérer les émotions, gérer les études doctorales]. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 859-870. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827642>
- Albarello, L. (2003). *Devenir praticien-chercheur*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/devenir-praticien-chercheur--9782804145507.htm>
- Albert, M., Hodges, B., & Regehr, G. (2006). La recherche en éducation médicale : Entre le service et la science. *Pédagogie Médicale*, 7(2), 73-81. <https://doi.org/10.1051/pmed:2006018>
- Alheit, P., & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen [La construction biographique de la réalité. Réflexions sur la biographicité du social]. Dans E. M. Hoerning (Éd.), *Biographische Sozialisation* (p. 257-283). Lucius & Lucius.

- Almedom, A. M. (2005). Resilience, hardiness, sense of coherence, and posttraumatic growth : All paths leading to « light at the end of the tunnel » ? [Résilience, résistance, sens de la cohérence et croissance post-traumatique : toutes les voies menant à la " lumière au bout du tunnel " ?] *Journal of Loss and Trauma*, 10(3), 253-265.
<https://doi.org/10.1080/15325020590928216>
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate [Les objectifs d'accomplissement et le climat de motivation de la classe]. Dans D. H. Schunk & J. L. Meece (Éds.), *Student perceptions in the classroom* (p. 327-348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Annoot, E., & De Ketele, J.-M. (2021). *Recherche ou expertise en enseignement supérieur : Des postures et des identités à construire*. Académia-L'Harmattan.
- Ansmann, L., Flickinger, T. E., Barello, S., Kunneman, M., Mantwill, S., Quilligan, S., Zanini, C., & Aelbrecht, K. (2014). Career development for early career academics : Benefits of networking and the role of professional societies [Développement de carrière pour les universitaires en début de carrière : les avantages du travail en réseau et le rôle des sociétés professionnelles]. *Patience Education and Counseling*, 97(1), 132-134.
<https://doi.org/10.1016/j.pec.2014.06.013>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health : How people manage stress and stay well* [Percer le mystère de la santé : comment les gens gèrent le stress et restent en bonne santé]. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1990). Personality and health : Testing the sense of coherence model [Personnalité et santé : test du modèle du sens de la cohérence]. Dans H. S. Friedman (Éd.), *Personality and disease* (p. 155-177). John Wiley & Sons.
- Aparicio, M., & Cros, F. (2015). *Le doctorat et son avenir incertain : Trajectoires et identités : comparaison entre la France et l'Argentine (Cnam et Université nationale de Cuyo)*. L'Harmattan.

- Appel, M. L., & Dahlgren, L. G. (2003). Swedish Doctoral Students' Experiences on their Journey towards a PhD : Obstacles and opportunities inside and outside the academic building [Expériences des doctorants suédois dans leur parcours vers le doctorat : Obstacles et opportunités à l'intérieur et à l'extérieur du bâtiment universitaire]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 89-110. <https://doi.org/10.1080/00313830308608>
- April, J., & Larouche, H. (2006). L'adaptation et la flexibilité d'une chercheuse dans l'évolution de sa démarche méthodologique. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 145-166.
- Aristote. (2007). *Rhétorique* (P. Chiron, Trad.). GF Flammarion.
- Arrêté du 4 février 2013 modifiant l'arrêté du 12 octobre 2011 fixant la liste des médicaments que peuvent prescrire les sages-femmes et portant abrogation de dispositions réglementaires.
- Arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale.
- Arrêté du 8 août 2016 modifiant l'arrêté du 12 octobre 2011 modifié fixant la liste des médicaments que peuvent prescrire les sages-femmes.
- Arrêté du 11 mars 2013 relatif au régime des études en vue du diplôme d'Etat de sage-femme.
- Arrêté du 17 mai 2016 fixant la liste des diplômes ouvrant accès aux fonctions d'enseignant à l'enseignement théorique et clinique des étudiants sages-femmes, sous l'autorité du directeur d'une structure de formation en maïeutique de certains établissements mentionnés à l'article 2 de la loi n° 86-33 du 9 janvier 1986 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique hospitalière.
- Arrêté du 19 juillet 2011 relatif au régime des études en vue du diplôme de formation générale en sciences maïeutiques.
- Arrêté du 22 février 2019 définissant les compétences des diplômés du doctorat et inscrivant le doctorat au répertoire national de la certification professionnelle.

Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master.

Arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat.

Arrêté du 28 octobre 2009 relatif à la première année commune aux études de santé.

Arrêté du 30 octobre 2019 modifiant l'arrêté du 29 juin 1992 fixant la liste des sections, des sous-sections et des options ainsi que le nombre des membres de chaque section et sous-section des groupes du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques.

Article 39—LOI n° 2011-814 du 7 juillet 2011 relative à la bioéthique (1)—Légifrance.

Consulté 14 février 2021, à l'adresse
https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000024323283

Article D331-2—Code de la sécurité sociale—Légifrance. Consulté 14 février 2021, à l'adresse

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006736510/

Article L4151-1—Code de la santé publique—Légifrance. Consulté 14 février 2021, à l'adresse

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000031930152/

Assemblée Nationale. (2021). *Proposition de loi n° 4556 visant à faire évoluer la formation de sage-femme*. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b4556_proposition-loi

Assemblée Nationale. (2023, janvier 16). *Proposition de loi n°60, adoptée sans modification, par l'Assemblée nationale, en deuxième lecture, visant à faire évoluer la formation de sage-femme*. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/16/textes/116t0060_texte-adoptee-seance

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation* [Une introduction à la motivation].

Princeton, N.J. : Van Nostrand.

- Aubert, N., & Roux-Dufort, C. (2014). *Le culte de l'urgence : La société malade du temps*. Flammarion.
- Bachelard, G. (2004). *Le rationalisme appliqué* (4. éd. "Quadrige"). Presses Universitaires de France.
- Bachelet, A., Planquois, C., & Raoul, L. (2016). *L'emploi des docteurs normands : Déclassement et déqualification ?* Céreq. <https://www.cereq.fr/etudier-le-devenir-professionnel-des-docteurs-groupe-de-travail-sur-lenseignement-superieur>
- Bailleul, M., Thémines, J.-F., & Wittorski, R. (Éds.). (2012). *Expériences et développement professionnel des enseignants : Formation, travail, itinéraire professionnel*. Octares.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology : On the dynamics between growth and decline [Propositions théoriques de la psychologie du développement au cours de la vie : la dynamique entre croissance et déclin]. *Developmental Psychology*, 23(5), 611-626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms [L'autorégulation de la motivation par des mécanismes d'anticipation et d'auto-réaction]. Dans R. A. Dienstbier (Éd.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990 : Perspectives on motivation* (p. 69-164). University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). De Boeck Université. (Ouvrage initialement publié en 1997)
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation [Engagement différentiel des influences autoréactives dans la motivation cognitive]. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38(1), 92-113. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(86\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0749-5978(86)90028-2)
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation [Cultiver la compétence, l'efficacité

- personnelle et l'intérêt intrinsèque par l'automotivation proximale]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Collège de Bois-de-Boulogne ; Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/804>
- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128(3), 11-26.
- Barbier, J.-M. (2014). Les rapports entre recherche, action et formation. Dans F. Cros, E. Bombaron, & M.-L. Vitali, *Doctorat et monde professionnel* (p. 119-132). L'Harmattan.
- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu* (5. éd. rev. et augm). Presses Universitaires de France.
- Basco, L. (2012). La démarche clinique dans l'accompagnement en formation : Vigilance et persévérance ? *Spécificités*, 5(1), 241-256.
- Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication ; des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans C. Garnier & M. L. Rouquette (Éds.), *Les représentations en éducation et formation* (p. 165-189). Editions Nouvelles.
- Baudouin, J.-M. (2018). Chapitre II. Formation, recherche biographique et régimes de temporalités. Dans P. Maubant (Éd.), *Les temps heureux des apprentissages* (p. 45-72). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.mauba.2018.01.0045>
- Bean, J. P. (1983). The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process [L'application d'un modèle de rotation dans les organisations de travail au processus d'attrition des étudiants]. *The Review of Higher Education*, 6(2), 129-148. <https://doi.org/10.1353/rhe.1983.0026>
- Bean, J. P. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome [Effets d'interaction basés sur le niveau de classe dans un modèle explicatif du syndrome d'abandon des étudiants de collège]. *American*

Educational Research Journal, 22(1), 35-64.

<https://doi.org/10.3102/00028312022001035>

Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition [Un modèle conceptuel de l'attrition des étudiants de premier cycle non traditionnels]. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
<https://doi.org/10.3102/00346543055004485>

Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net*. La Découverte.
<https://www.cairn.info/l-art-de-la-these--9782707147943.htm>

Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment [Notes sur le concept d'engagement]. *American Journal of Sociology*, 66(1). <https://doi.org/10.1086/222820>

Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Métailié.
<https://www.cairn.info/outsidere--9782864249184.htm>

Becker, H. S. (2015). Préface : Écrire une thèse, enjeu collectif et malaise personnel. Dans M. Hunsmann & S. Kapp (Éds.), *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales* (p. 9-16). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
<http://books.openedition.org/editionsehess/1285>

Becker, H. S., & Passeron, J.-C. (2004). *Écrire les sciences sociales*. Économica.

Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck.

Bedin, V., Franc, S., & Guy, D. (2019). *Les sciences de l'éducation : Pour quoi faire ? Entre action et connaissance*. L'Harmattan.

Ben Sedrine Doghri, S., Bouderbala, A., & Ben Hamouda, M. (2021). Du stress au flow : Le coping comme variable intermédiaire. *Question(s) de management*, 31(1), 29-44.
<https://doi.org/10.3917/qdm.211.0029>

- Benjamin, S., Williams, J., & Maher, M. (2017). Focusing the Lens to Share the Story : Using Photographs and Interviews to Explore Doctoral Students' Sense of Well-being [Concentrer l'objectif pour partager l'histoire : Utilisation de photographies et d'entretiens pour explorer le sentiment de bien-être des doctorants]. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 197-217. <https://doi.org/10.28945/3862>
- Berger, B., Costello, D., Demers, P., Graham, D., Hutcheon, L., McClatchie, S., Owsram, C., Poissant, L., & De Groote, T. (2001). *Les mo(n)des de pensée : Les humanités en 2010. Rapport du groupe de travail sur l'avenir des humanités*. Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.
- Berthiaume, D., Bosson, M., Elston, V., & Skakni, I. (2020). *L'expérience doctorale : État des lieux et propositions de structuration*. DevPro.
- Biaudet, P., & Wittorski, R. (2015). Professionnalisation des doctorants : Influence des formations « complémentaires » sur le développement des compétences et le positionnement professionnel. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34, 91-119. <https://doi.org/10.4000/dse.1197>
- Billett, S. (2001). Learning through work : Workplace affordances and individual engagement [Apprendre par le travail : possibilités offertes par le lieu de travail et engagement individuel]. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand (Éd.), *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0035>
- Billett, S. (Éd.). (2010). *Learning through practice : Models, traditions, orientations and approaches* [L'apprentissage par la pratique : Modèles, traditions, orientations et approches]. Springer.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Stock.

- Blanchard, S., Boni-Le Goff, I., Delage, P., & Puech, I. (2021). Introduction. *Travail, genre et sociétés*, n° 46(2), 27-31. <https://doi.org/10.3917/tgs.046.0027>
- Bloy, G. (2015). Échec des messages préventifs et gouvernement des conduites en médecine générale. *Sciences sociales et sante*, 33(4), 41-66.
- Boch, F. (2023). Quelles conceptions de la réflexivité dans l'écriture de recherche ? Savoir de quel je on parle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(1), Art. 7. <https://doi.org/10.4000/ripes.4552>
- Boch, F., & Rinck, F. (2010). Énonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique. *Lidil*, 41, 5-14. <https://doi.org/10.4000/lidil.3001>
- Bodergat, J.-Y., & Buznic-Bourgeacq, P. (Éds.). (2015). *Des professionnalités sous tension : Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* De Boeck.
- Bonneau, M. (2004). *Femmes, une place croissante dans la recherche en entreprise*. Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche. Paris. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/9007/femmes-une-place-croissante-dans-la-recherche-en-entreprise-monique-bonneau>
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures : Le cas du doctorat*. Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 64(1), 40-44. <https://doi.org/10.3406/ars.1986.2335>
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité : Cours du Collège de France, 2000-2001*. Raisons d'agir.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>

- Bourdoncle, R. (2007). « Universitarisation ». *Recherche et formation*, 54, 135-149.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.945>
- Bourgeois, É. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education permanente*, 136(3), 101-109.
- Bourgeois, É. (2006). *Se motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2013). Engagement en formation. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 95-99). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0095>
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre : Formation et construction du sujet*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É., & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes* (3e éd.). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/apprentissage-et-formation-des-adultes--9782130550259.htm>
- Bourgeois, É., Viron, F. de, Nils, F., Traversa, J., & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : Pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, n° 20(2), 119-133.
- Brangier, E., & Tarquinio, C. (1998). La compétence : Modèles et usages. *Connexions*, 70, 13-30.
- Britten, N. (2005). Making sense of qualitative research : A new series [Donner du sens à la recherche qualitative : une nouvelle série]. *Medical Education*, 39(1), 5-6.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2004.02024.x>
- Broc, G., Shankland, R., Martin-Krumm, C., Carter, S., & Bouteyre, E. (2020). Burnout académique en doctorat. Validation d'une échelle de burnout adaptée aux étudiants francophones en doctorat. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 178(5), 517-524. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2019.01.011>

- Brophy, J. E. (1983). Fostering Student Learning and Motivation in the Elementary School Classroom [Favoriser l'apprentissage et la motivation des élèves dans la classe de l'école primaire]. Dans S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Éds.), *Learning and motivation in the classroom* (p. 283-305). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315188522-15>
- Brown, I., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling : The role of perceived similarity in competence [Apprentissage de l'impuissance par la modélisation : le rôle de la similarité perçue dans la compétence]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(8), 900-908. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.8.900>
- Bru, M. (2019). Action et connaissance au cœur des Sciences de l'éducation : Rencontre fondatrice au risque d'une instrumentalisation. Dans V. Bedin, S. Franc, & D. Guy, *Les sciences de l'éducation : Pour quoi faire ? Entre action et connaissance* (p. 41-56). L'Harmattan.
- Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, É. (2014). Les aspects protecteurs de la personnalité. Dans M. Bruchon-Schweitzer & É. Boujut (Éds.), *Psychologie de la santé* (p. 277-371). Dunod. <https://www.cairn.info/psychologie-de-la-sante--9782100557103-p-277.htm>
- Buchanan, B. (1974). Building Organizational Commitment : The Socialization of Managers in Work Organizations [Construire l'engagement organisationnel : La socialisation des cadres dans les organisations de travail]. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546. <https://doi.org/10.2307/2391809>
- Byrne, J., Jorgensen, T., & Loukkola, T. (2013). *Quality assurance in doctoral education : Results of the ARDE project [L'assurance qualité dans la formation doctorale : Résultats du projet ARDE]*. European Universities Association. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A55569>
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College Persistence : Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention [Persistance au collège :

- test de modélisation par équations structurelles d'un modèle intégré de rétention des étudiants]. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139. <https://doi.org/10.2307/2960026>
- Cacouault-Bitaud, M., & Gardey, D. (2005). Sciences, recherche et genre. *Travail, genre et sociétés*, 14(2), 27-28. <https://doi.org/10.3917/tgs.014.0027>
- Caesens, G., Stinglhamber, F., & Luypaert, G. (2014). The impact of work engagement and workaholism on well-being : The role of work-related social support [L'impact de l'engagement professionnel et du workaholisme sur le bien-être : le rôle du soutien social lié au travail]. *Career Development International*, 19(7), 813-835. <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2013-0114>
- Calmand, J. (2019). *La professionnalisation du doctorat et des docteurs*. Presses universitaires Blaise Pascal.
- Calmand, J., & Recotillet, I. (2013, novembre). *L'insertion des docteurs—Interrogation en 2012 des docteurs diplômés en 2007*. Cereq. <https://www.cereq.fr/linsertion-des-docteurs-interrogation-en-2012-des-docteurs-diplomes-en-2007>
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Presses universitaires de France.
- Cancian, F. M., & Oliner, S. J. (2000). *Caring and gender* [Soins et genre]. Pine Forge Press.
- Cappellin, P. (2010). Plafond, parois de verre ou ciel de plomb ? : De la persistance des inégalités. *Cahiers du Genre*, 48(1), 31-57. <https://doi.org/10.3917/cdge.048.0031>
- Cardilini, A. P. A., Risely, A., & Richardson, M. F. (2022). Supervising the PhD : Identifying common mismatches in expectations between candidate and supervisor to improve research training outcomes [Superviser le doctorat : identifier les décalages courants dans les attentes entre le candidat et le superviseur pour améliorer les résultats de la formation à la recherche]. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 613-627. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1874887>

- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Education permanente*, 136(3), 119-131.
- Carr-Saunders, A. M. (1928). *Professions : Their Organization and Place in Society* [Professions : Leur organisation et leur place dans la société]. Clarendon Press.
- Cartier, M., Collet, A., Czerny, E., Gilbert, P., Lechien, M.-H., Monchatre, S., & Noûs, C. (2021). Allez, les pères ! Les conditions de l'engagement des hommes dans le travail domestique et parental. *Travail, genre et sociétés*, 46(2), 33-53. <https://doi.org/10.3917/tgs.046.0033>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism [Optimisme]. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>
- Castelló, M., McAlpine, L., & Pyhältö, K. (2017). Spanish and UK post-PhD researchers : Writing perceptions, well-being and productivity [Chercheurs post-doctorants espagnols et britanniques : perception de l'écriture, bien-être et productivité]. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1108-1122. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1296412>
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., & Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors [Pourquoi les étudiants envisagent-ils d'abandonner leurs études de doctorat ? Facteurs institutionnels et personnels]. *Higher Education*, 74(6), 1053-1068. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>
- Cayouette-Remblière, J., Geay, B., & Lehingue, P. (2018). *Comprendre le social dans la durée : Les études longitudinales en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.
- Centre national de la recherche scientifique. (2020, juin 4). *Colloques, congrès, rencontres : La pandémie accélère le virage virtuel*. <https://www.cnrs.fr/fr/cnrsinfo/colloques-congres-rencontres-la-pandemie-accelere-le-virage-virtuel>

- Cervone, D. (1989). Effects of envisioning future activities on self-efficacy judgments and motivation : An availability heuristic interpretation [Effets de la visualisation d'activités futures sur les jugements d'auto-efficacité et la motivation : une interprétation heuristique de la disponibilité]. *Cognitive Therapy and Research*, 13(3), 247-261. <https://doi.org/10.1007/BF01173406>
- Chachkine, E., & Jorro, A. (2019). Corps au travail et gestes d'écriture de doctorants. *Le sujet dans la cité*, 8(1), 35-56. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.hs08.0035>
- Champagne, C., Pailhé, A., & Solaz, A. (2015). Le temps domestique et parental des hommes et des femmes : Quels facteurs d'évolutions en 25 ans ? *Economie et Statistique*, 478-479-480, 209-242.
- Champy-Remoussenard, P. (2012). L'éducation à l'entrepreneuriat : Enjeux, statut, perspectives... *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 50(1), 39-51. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1087>
- Champy-Remoussenard, P. (2016). Incontournable professionnalisation. Dans R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en formation* (p. 35-44). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Champy-Remoussenard, P. (2019). Sciences de l'éducation et pratiques éducatives : Entre action et connaissance, une relation en tension. Dans V. Bedin, S. Franc, & D. Guy, *Les sciences de l'éducation : Pour quoi faire ? Entre action et connaissance* (p. 77-90). L'Harmattan.
- Chao, M., Monini, C., Munck, S., Thomas, S., Rochot, J., & Van de Velde, C. (2015). Les expériences de la solitude en doctorat. Fondements et inégalités. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 10. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2929>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos : Diffusion, Economica.

- Charlot, B. (2017). Formes et enjeux des recherches en éducation et formation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50(1), 17-30. <https://doi.org/10.3917/lstdle.501.0017>
- Charmillot, M. (2013). Penser l'écriture de la science. Dans S. Kapp & M. Hunsmann (Éds.), *Devenir chercheur : Ecrire une thèse en sciences sociales : Approches, positionnements, outils* (p. 155-169). Editions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37701>
- Charmillot, M. (2023). Les implications éthiques de l'accompagnement doctoral. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(1), Art. 2. <https://doi.org/10.4000/ripes.4454>
- Charmillot, M., & Crousaz, F. (2021). L'expérience doctorale en temps de crise sanitaire : Épreuve, tensions, opportunités. *Le sujet dans la cité*, 11(1), 53-68. <https://doi.org/10.3917/lstdlc.011.0053>
- Charmillot, M., Vernay, O., & Gouttefarde, A. (2022). Témoigner de son expérience doctorale : Une contribution à la réflexion collective sur les conditions de formation, de travail et d'existence en temps de pandémie. *Raisons éducatives*, 26(1), 279-303. <https://doi.org/10.3917/raised.026.0279>
- Chatot, M. (2017). Père au foyer : Une nouvelle entrée au répertoire du masculin ? *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 26, Art. 26. <https://journals.openedition.org/efg/1295>
- Chemero, A. (2003). An Outline of a Theory of Affordances [Esquisse d'une théorie des affordances]. *Ecological Psychology*, 15(2), 181-195. https://doi.org/10.1207/S15326969ECO1502_5
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). A real rollercoaster of confidence and emotions : Learning to be a university student [De véritables montagnes russes de confiance et d'émotions : Apprendre à être un étudiant universitaire]. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567-581. <https://doi.org/10.1080/03075070802373040>

- Cioffi, D. (1991). Beyond attentional strategies : A cognitive-perceptual model of somatic interpretation [Au-delà des stratégies attentionnelles : Un modèle cognitif-perceptuel de l'interprétation somatique]. *Psychological Bulletin*, 109(1), 25-41. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.109.1.25>
- Cohen-Scali, V. (2010). *Travailler et étudier* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Collège National des Sages-femmes de France. (s. d.). *Recherche en maïeutique*. Consulté 26 septembre 2021, à l'adresse <https://www.cnsf.asso.fr/recherche-en-maieutique-menu/la-recherche-en-maieutique/>
- Conférence nationale des enseignants en maïeutique. (s. d.-a). *La recherche en Maïeutique*. Consulté 21 mars 2021, à l'adresse <https://cnema.fr/cnema/recherche/la-recherche-en-maieutique/>
- Conférence nationale des enseignants en maïeutique. (s. d.-b). *Statut des sages-femmes enseignantes en maïeutique*. Consulté 16 décembre 2018, à l'adresse <https://cnema.fr/cnema/2017/03/24/position-3-statut-des-sages-femmes-enseignantes-en-maieutique/>
- Conseil national de l'Ordre des sages-femmes. (s. d.). *Exercer avec un diplôme européen*. Consulté 24 mars 2019, à l'adresse <http://www.ordre-sages-femmes.fr/services/sages-femmes-et-international/exercer-avec-un-diplome-europeen/>
- Cornwall, J., Mayland, E. C., van der Meer, J., Spronken-Smith, R. A., Tustin, C., & Blyth, P. (2019). Stressors in early-stage doctoral students [Les facteurs de stress chez les étudiants en début de doctorat]. *Studies in Continuing Education*, 41(3), 363-380. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1534821>
- Cotterall, S. (2013). More than just a brain : Emotions and the doctoral experience [Plus qu'un simple cerveau : les émotions et l'expérience doctorale]. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 174-187. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.680017>

- Creely, E., & Laletas, S. (2020). Transitions, transformations and finding success. A phenomenological analysis of the experiences of a doctoral student in early candidature [Transitions, transformations et réussite. Une analyse phénoménologique des expériences d'un doctorant en début de candidature]. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 439-453. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1680957>
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Institut national de recherche pédagogique.
- Cros, F. (2007). *L'agir innovatif : Entre créativité et formation*. De Boeck & Larcier.
- Cros, F. (2009). L'écriture, entre développement professionnel et développement personnel. *Vie sociale*, 2(2), 23-34. <https://doi.org/10.3917/vsoc.092.0023>
- Cros, F. (2014). La thèse comme source de développement de compétences professionnelles. Dans F. Cros, E. Bombaron, & M.-L. Vitali, *Doctorat et monde professionnel* (p. 133-139). L'Harmattan.
- Cros, F., & Bombaron, E. (2018). *Le doctorat et sa professionnalisation : Quelle place pour la thèse ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Cros, F., Bombaron, E., & Vitali, M.-L. (Éds.). (2014). *Doctorat et monde professionnel*. L'Harmattan.
- Cros, F., Lafortune, L., & Morisse, M. (Éds.). (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Presses de l'Université du Québec.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1996). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil.
- Csillik, A., & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans P. Carré (Éd.), *Psychologies pour la formation* (p. 223-240). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0223>
- Damus, O. (2017). Les pratiques d'orientation de la grossesse et de la naissance en Haïti. Dans F. Danvers (Éd.), *S'orienter dans un monde en mouvement* (p. 41-55). L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02927793>

- David, O. A. (2020). "To Be or Not to Be?" The Effect of Supervisor-Supervisee Relations on Students' Completion of Doctoral Studies ["Être ou ne pas être ? L'effet des relations superviseur-supervisé sur l'achèvement des études doctorales des étudiants]. *World Journal of Education*, 10(1), 23-29. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n1p23>
- De Clercq, M., Devos, C., Azzi, A., Frenay, M., Klein, O., & Galand, B. (2019). I Need Somebody to Lean on: The Effect of Peer, Relative, and Supervisor Support on Emotions, Perceived Progress, and Persistence in Different Stages of Doctoral Advancement [J'ai besoin de quelqu'un sur qui m'appuyer : L'effet du soutien des pairs, des proches et du superviseur sur les émotions, les progrès perçus et la persistance à différents stades de l'avancement du doctorat]. *Swiss Journal of Psychology*, 78(3-4), 1-13. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000224>
- De Ketele, J.-M. (2013a). Engagement professionnel. Dans A. Jorro & J.-M. De Ketele (Éds.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 101-104). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0101>
- De Ketele, J.-M. (2013b). Introduction—L'engagement professionnel: Tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro (Éd.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 7-22). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0007>
- De Ketele, J.-M. (2017). Vers une synthèse ouverte. L'apprentissage accompagné: Une diversité d'acteurs et de lieux. Dans A. Jorro (Éd.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 221-226). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2017.01.0221>
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Conclusion. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Éds.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 219-249). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2006.01.0219>

Décret n° 2012-881 du 17 juillet 2012 portant modification du code de déontologie des sages-femmes.

Décret n° 2014-1511 du 15 décembre 2014 relatif aux diplômes de santé conférant le grade master.

Décret n° 2016-743 du 2 juin 2016 relatif aux compétences des sages-femmes en matière d'interruption volontaire de grossesse par voie médicamenteuse et en matière de vaccination.

Décret n° 2019-1107 du 30 octobre 2019 modifiant le décret n° 87-31 du 20 janvier 1987 relatif au Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques.

Décret n° 2019-1125 du 4 novembre 2019 relatif à l'accès aux formations de médecine, de pharmacie, d'odontologie et de maïeutique.

Dejours, C., & Gernet, I. (2016). *Psychopathologie Du Travail*. Elsevier Health Sciences.

Delavault, H., Boukhobza, N., & Hermann, C. (2002). *Les enseignantes-chercheuses à l'université : Demain la parité ?* L'Harmattan.

Delion, P., Missonnier, S., & Presme, N. (2010). *Quelles transmissions autour des berceaux ?* Érès. <https://www.cairn.info/quelles-transmissions-autour-des-berceaux--9782749212074.htm>

Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation : Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.

Demailly, L. (2013). Crise, réagencements identitaires et déprofessionnalisation dans les métiers de l'éducation. Entretien avec Lise Demailly réalisé par Fanny Salane. *Recherche et formation*, 74, 115-124. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2152>

Demeester, A., & Chantry, A. (2022). La recherche en maïeutique concerne aussi le champ de l'éducation et de la formation ! *Pédagogie Médicale*, 23(2), 93-96. <https://doi.org/10.1051/pmed/2022024>

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The Convergent Validity of Two Burnout Instruments [La validité convergente de deux instruments d'épuisement professionnel]. *European Journal of Psychological Assessment, 19*(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.19.1.12>
- Denis, C., & Lison, C. (2023). L'abandon aux études doctorales : Un problème de direction ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 39*(1), Art. 4. <https://doi.org/10.4000/ripes.4499>
- Déri, C. E., Vincent, C., & Tremblay-Wragg, É. (2023). L'accompagnement par les pairs au doctorat pour socialiser les femmes au métier de chercheuse. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 39*(1), Art. 6. <https://doi.org/10.4000/ripes.4519>
- Descarpentries, J. (2020). *L'éducation à la santé entre savoir et pouvoir*. L'Harmattan.
- Destemberg, A. (2009). Un système rituel ? : Rites d'intégration et passages de grades dans le système universitaire médiéval (XIIIe-XVe siècle). *Cahiers de recherches médiévales et humanistes, 18*, 113-132. <https://doi.org/10.4000/crm.11688>
- Devenish, R., Dyer, S., Jefferson, T., Lord, L., van Leeuwen, S., & Fazakerley, V. (2009). Peer to peer support : The disappearing work in the doctoral student experience [Le soutien entre pairs : la disparition du travail dans l'expérience des doctorants]. *Higher Education Research & Development, 28*(1), 59-70. <https://doi.org/10.1080/07294360802444362>
- Devine, K., & Hunter, K. (2016). Doctoral Students' Emotional Exhaustion and Intentions to Leave Academia [Épuisement émotionnel des doctorants et intentions de quitter le monde universitaire]. *International Journal of Doctoral Studies, 11*, 35-61. <https://doi.org/10.28945/3396>
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2017). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition : A matter of sense, progress and distress [Les expériences des doctorants menant à l'achèvement

- ou à l'abandon : une question de sens, de progrès et de détresse]. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 61-77. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0290-0>
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Frenay, M., Azzi, A., Galand, B., & Klein, O. (2016). Misfits Between Doctoral Students and Their Supervisors : (How) Are They Regulated ? [Les mésententes entre les doctorants et leurs encadrants : (comment) se régulent-elles ?] *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 467-486. <https://doi.org/10.28945/3621>
- Devos, C., Linden, N. V. der, Boudrenghien, G., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2015). Doctoral Supervision in the Light of the Three Types of Support Promoted in Self-Determination Theory [La supervision doctorale à la lumière des trois types de soutien promus par la théorie de l'autodétermination]. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 439-464. <https://doi.org/10.28945/2308>
- Di Filippo, L., François, H., & Michel, A. (2012). *La position du doctorant : Trajectoires, engagements, réflexivité*. Presses universitaires de Nancy.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview [L'entretien de recherche qualitative]. *Medical Education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Direction de la Recherche Clinique et de l'Innovation de l'AP-HP. (2020, février 13). *Appel à candidatures : Doctorat en recherche paramédicale et sage-femme AP-HP 2020*. Assistance publique - Hôpitaux de Paris. <http://recherche.aphp.fr/2020/02/13/appel-a-candidatures-doctorat-en-recherche-paramedicale-sage-femme-ap-hp-2020/>
- Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques. (2021, janvier 1). *Démographie des professionnels de santé*. <https://drees.shinyapps.io/demographie-ps/>
- Directive 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil du 7 septembre 2005 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles.

- Donohue, T. L., & Wong, E. H. (1997). Achievement Motivation and College Satisfaction in Traditional and Nontraditional Students [Motivation à l'accomplissement et satisfaction au collège chez les étudiants traditionnels et non traditionnels]. *Education, 118*(2), 237-243.
- Doray, P., Groleau, A., Picard, F., & Trottier, C. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires Quelques balises conceptuelles* (N° 44). Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/18675>
- Doray, P., & Manifet, C. (2017). La professionnalisation des universités par la formation continue des adultes : Une comparaison Québec-France. *Formation emploi, 138*(2),
- Douguet, F., & Vilbrod, A. (2021). *La sage-femme, le généraliste et le gynécologue : Les enjeux des relations entre des métiers en tension*. Observatoire National de la Démographie des Professions de Santé - Ministère des Solidarités et de la Santé. <https://hal.science/hal-03372913>
- Douiller, A. (2012). *25 techniques d'animation pour promouvoir la santé*. Le Coudrier.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation* (4e éd.). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-crise-des-identites--9782130583653.htm>
- Dubar, C., Tripiet, P., & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie, 34*(4), 511-532. <https://doi.org/10.2307/3322182>
- Duchesne, C., Le Callonnec, L., & Gagnon, N. (2023). De doctorants à directeurs de recherche : Accompagnement reçu et dispensé. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 39*(1), Art. 1. <https://doi.org/10.4000/ripes.4434>

- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 191, 105-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning [Processus de motivation affectant l'apprentissage]. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals [Croyances, valeurs et objectifs motivants]. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Hachette.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory [L'émergence et le développement de la théorie du parcours de vie]. Dans J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Éds.), *Handbook of the Life Course* (p. 3-19). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation : Contribution à la sociologie de la connaissance*. Pocket : Fayard.
- Eneau, J., Bertrand, E., & Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : Perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), <http://ripes.revues.org/585>. <https://doi.org/10.4000/ripes.585>
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning* [Comprendre l'apprentissage des élèves]. Croom Helm.
- Fack, G., & Huillery, É. (2021). Enseignement supérieur : Pour un investissement plus juste et plus efficace. *Notes du conseil d'analyse économique*, 68(8), 1-12. <https://doi.org/10.3917/ncae.068.0001>

- Faulx, D., & Danse, C. (2018). Chapitre V. Analyser et concevoir des dynamiques temporelles : Les six paramètres de la temporalité en formation. Dans P. Maubant (Éd.), *Les temps heureux des apprentissages* (p. 117-142). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.mauba.2018.01.0117>
- Feeley, C., Thomson, G., & Downe, S. (2019). Caring for women making unconventional birth choices : A meta-ethnography exploring the views, attitudes, and experiences of midwives [Prendre soin des femmes qui font des choix de naissance non conventionnels : Une méta-ethnographie explorant les points de vue, les attitudes et les expériences des sages-femmes]. *Midwifery*, 72, 50-59. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2019.02.009>
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Dunod.
- Fijalkow, J., & Étienne, R. (2016). *Les revues en sciences de l'éducation, mutations et permanences : Lire, publier, diffuser*. Presses universitaires de la Méditerranée.
- Filisetti, L., Wentzel, K., & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : Leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*, 155, 45-56. <https://doi.org/10.4000/rfp.220>
- Fillion, S., Fourcade, S., Fléges, A., La Marne, P., & Moulin-Rodarie, H. (2022). *Modalités de création d'une sixième année de formation en sciences maïeutiques* (N° 2022-014R). Inspection générale des affaires sociales. <https://www.igas.gouv.fr/spip.php?article873>
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life : The mental assembly line*. Open University Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence [L'engagement scolaire : Potentiel du concept, état de la preuve]. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frenay, M., & Romainville, M. (2013). *L'accompagnement des mémoires et des thèses*. Presses Universitaires de Louvain.

- Gardey, D. (2005). La part de l'ombre ou celle des lumières ? : Les sciences et la recherche au risque du genre. *Travail, genre et sociétés*, 14(2), 29-47.
<https://doi.org/10.3917/tgs.014.0029>
- Gardner, S., & Gopaul, B. (2012). The Part-Time Doctoral Student Experience [L'expérience des doctorants à temps partiel]. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 63-78.
<https://doi.org/10.28945/1561>
- Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles : Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications [Une enquête sur les styles de gestion des superviseurs de doctorants : Développement d'un modèle conceptuel dynamique et ses implications managériales]. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/13600800500283585>
- Gerard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : Etude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master* [Thèse de doctorat, Université Nancy II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00498380>
- Gerard, L., & Nagels, M. (2017). Niveau de stress perçu par les doctorants et stratégies de coping dysfonctionnelles. *Recherches en éducation*, 29, 134-148.
<https://dx.doi.org/10.4000/ree.3013>
- Ghérardi, E. (2021, mars). *Le Doctorat professionnel : Une opportunité pour la France*. Paxter.
https://www.paxter.eu/fr/actualite-detail.html?r_id=16
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception* [L'approche écologique de la perception visuelle]. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*. Presses Universitaires de France.
- Gilligan, C. (2019). *Une voix différente : La morale a-t-elle un sexe ?* Flammarion.
- Giordan, A. (2010). *Apprendre à se soigner*. Éditions Sciences Humaines.
<https://www.cairn.info/la-sante--9782912601933-page-133.htm>

- Girard, N. (2023). L'encadrement collégial : Complexité et enjeux pour la professionnalisation de l'accompagnement doctoral. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(1), Art. 3. <https://doi.org/10.4000/ripes.4476>
- Glaze, J. (2002). Ph.D. Study and the Use of a Reflective Diary : A Dialogue with Self [L'étude de doctorat et l'utilisation d'un journal de réflexion : un dialogue avec soi-même]. *Reflective Practice*, 3(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/14623940220142307>
- Godelier, M. (2005). 1. Femmes, sexe ou genre ? Dans M. Maruani (Éd.), *Femmes, genre et sociétés* (p. 13-20). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.marua.2005.01.0013>
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Les Editions de Minuit.
- Golay, P., Thonon, B., Nguyen, A., Fankhauser, C., & Favrod, J. (2018). Confirmatory Factor Analysis of the French Version of the Savoring Beliefs Inventory [Analyse factorielle confirmatoire de la version française de l'inventaire des croyances]. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00181>
- Golde, C. M. (2000). Should i stay or should i go. Student descriptions of the doctoral attrition process [Devrais-je rester ou partir ? Description par les étudiants du processus d'abandon du doctorat]. *The review of higher Education*, 23(2), 199-227. <https://doi.org/10.1353/rhe.2000.0004>
- Goodman, J., Schlossberg, K., & Anderson, M. (1984). *Counseling Adults in Transition : Linking Practice with Theory* [Conseiller les adultes en transition : Lier la pratique à la théorie]. Springer Publishing Company.
- Grange, J. (2010). Genre et sexe : Nouvelles catégories épistémologiques des sciences humaines. *Cités*, 44(4), 107-121. <https://doi.org/10.3917/cite.044.0107>
- Guichard-Claudic, Y., Kergoat, D., & Vilbrod, A. (2008). *L'inversion du genre : Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin et réciproquement*. Presses universitaires de Rennes.

- Haug, G. (2001). L'employabilité en Europe, dimension clé du processus de convergence vers un espace européen. *Politiques d'éducation et de formation*, 2, 11-26.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* [Tâches de développement et éducation]. David McKay Publications.
- Hazell, C. M., Chapman, L., Valeix, S. F., Roberts, P., Niven, J. E., & Berry, C. (2020). Understanding the mental health of doctoral researchers : A mixed methods systematic review with meta-analysis and meta-synthesis [Comprendre la santé mentale des chercheurs doctorants : une revue systématique à méthodes mixtes avec méta-analyse et méta-synthèse]. *Systematic Reviews*, 197(9). <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01443-1>
- Hébrard, P. (2011). L'humanité comme compétence ? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 44(2), 103-121. <https://doi.org/10.3917/lsdle.442.0103>
- Heft, H. (2003). Affordances, Dynamic Experience, and the Challenge of Reification [Affordances, expérience dynamique et défi de la réification]. *Ecological Psychology*, 15(2), 149-180. https://doi.org/10.1207/S15326969ECO1502_4
- Herzlich, C. (2002). *Réussir sa thèse en sciences sociales*. Nathan université.
- Hess, R. (2010). *La pratique du journal l'enquête au quotidien*. Téraèdre.
- Hockey, J. (1994). New territory : Problems of adjusting to the first year of a social science PhD [Nouveau territoire : problèmes d'adaptation à la première année d'un doctorat en sciences sociales]. *Studies in Higher Education*, 19(2), 177-190. <https://doi.org/10.1080/03075079412331382027>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2001). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. Dans R. Hofstetter (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 7-25). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2001.01.0007>

- Holbrook, A., Shaw, K., Scevak, J., Bourke, S., Cantwell, R., & Budd, J. (2014). PhD Candidate Expectations : Exploring Mismatch with Experience [Attentes des doctorants : Explorer l'inadéquation avec l'expérience]. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 329-346. <https://doi.org/10.28945/2078>
- Hopwood, N. (2010). Doctoral experience and learning from a sociocultural perspective [Expérience et apprentissage du doctorat dans une perspective socioculturelle]. *Studies in Higher Education*, 35(7), 829-843. <https://doi.org/10.1080/03075070903348412>
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis*. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Huisman, J., & Naidoo, R. (2006). Le doctorat professionnel : Quand les défis anglo-saxons deviennent des défis européens. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 18(2), 64-79.
- Hunsmann, M., & Kapp, S. (2015). *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/1277>
- Hunter, B., Fenwick, J., Sidebotham, M., & Henley, J. (2019). Midwives in the United Kingdom : Levels of burnout, depression, anxiety and stress and associated predictors [Les sages-femmes au Royaume-Uni : niveaux d'épuisement professionnel, de dépression, d'anxiété et de stress et facteurs prédictifs associés]. *Midwifery*, 79, 102526. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2019.08.008>
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Gallimard.
- Husserl, E. (1964). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. Presses Universitaires de France.
- Ibos, C., Damamme, A., Molinier, P., & Paperman, P. (2019). *Vers une société du care : Une politique de l'attention*. Le Cavalier bleu éditions.
- Ion, J. (1997). *La fin des militants ?* Editions de l'Atelier/Éditions Ouvrières.

- Jairam, D., & H. Kahl Jr., D. (2012). Navigating the Doctoral Experience : The Role of Social Support in Successful Degree Completion [Naviguer dans l'expérience du doctorat : le rôle du soutien social dans la réussite de l'obtention du diplôme]. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 311-329. <https://doi.org/10.28945/1700>
- Janner-Raimondi, M., & Wittorski, R. (2017). *Rhétoriques de l'implicite en éducation et formation : Entre discours et pratiques*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Jaoul-Grammare, M., & Macaire, S. (2016). Etudier le devenir professionnel des docteurs. *Céreq Echanges*, 2. <https://www.cereq.fr/etudier-le-devenir-professionnel-des-docteurs-groupe-de-travail-sur-lenseignement-superieur>
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Cerf.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales* (7. éd). Presses Universitaires de France.
- Jones, G. A., & Gopaul, B. (2012). Doctoral Education and the Global University : Student Mobility, Hierarchy, and Canadian Government Policy [L'enseignement du doctorat et l'université mondiale : mobilité des étudiants, hiérarchie et politique du gouvernement canadien]. Dans A. R. Nelson & I. P. Wei (Éds.), *The Global University : Past, Present, and Future Perspectives* (p. 189-209). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9780230392465_9
- Jones, K. S. (2003). What Is an Affordance? [Qu'est-ce qu'une affordance ?]. *Ecological Psychology*, 15(2), 107-114. https://doi.org/10.1207/S15326969ECO1502_1
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle : Évaluer, valoriser, légitimer*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Jorro, A. (2021). Épreuves, mises en tension, inventivité des étudiants en situation de confinement. *Le sujet dans la cité*, 11(1), 13-19. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.011.0013>
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : Quelle reconnaissance ?* De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-professionnalite-emergente-quelle-reconnaissanc--9782804165529.htm>

- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2013). Défis professionnels et scientifiques de l'engagement en éducation et formation. Dans A. Jorro (Éd.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 165-174). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0165>
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (2014). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Presses universitaires Grenoble.
- Kabla-Langlois, I. (2018). *Les étudiants inscrits dans les universités françaises en 2017-2018* (Note d'information su SIES N° 18-07). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/les-etudiants-inscrits-dans-les-universites-francaises-en-2017-2018-47600>
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche & formation*, 41(1), 31-47. <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1772>
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25(1), 69-86.
- Kaddouri, M. (2019a). Transitions biographiques. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 183-186). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0183>
- Kaddouri, M. (2019b). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche et Formation*, 90, 103-115. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5127>
- Kaës, R. (2014). *Les alliances inconscientes*. Dunod. <https://www.cairn.info/Les-alliances-inconscientes--9782100708291.htm>
- Kalubi, J.-C. (2014). L'écriture d'une thèse de doctorat dans le contexte de l'interrelation entre recherche, formation et intervention. Dans F. Cros, E. Bombaron, & M.-L. Vitali (Éds.), *Doctorat et monde professionnel* (p. 53-70). L'Harmattan.

- Katz, R. (2016). Challenges in Doctoral Research Project Management : A Comparative Study [Les défis de la gestion des projets de recherche doctorale : Une étude comparative]. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 105-125. <https://doi.org/10.28945/3419>
- Kennedy, T. J. T., & Lingard, L. A. (2006). Making sense of grounded theory in medical education [Donner du sens à la théorie ancrée dans l'enseignement médical]. *Medical Education*, 40(2), 101-108. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02378.x>
- Kergoat, D. (2005). 12. Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans M. Maruani (Éd.), *Femmes, genre et sociétés* (p. 94-101). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.marua.2005.01.0094>
- Keymeulen, R. (2016). *Motiver ses élèves grâce aux intelligences multiples : Pratiques pédagogiques innovantes pour le primaire et le secondaire*. De Boeck.
- Kiley, M., & Wisker, G. (2009). Threshold concepts in research education and evidence of threshold crossing [Concepts de seuil dans l'enseignement de la recherche et preuves de franchissement de seuil]. *Higher Education Research & Development*, 28(4), 431-441. <https://doi.org/10.1080/07294360903067930>
- King, M. M., Bergstrom, C. T., Correll, S. J., Jacquet, J., & West, J. D. (2017). Men Set Their Own Cites High : Gender and Self-citation across Fields and over Time [Les hommes placent leurs propres citations à un niveau élevé : le genre et l'autocitation dans les domaines et dans le temps]. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 3, 1-22. <https://doi.org/10.1177/2378023117738903>
- Kinman, G., & Court, S. (2010). Psychosocial Hazards in UK Universities : Adopting a Risk Assessment Approach: Psychosocial Hazards in UK Universities [Risques psychosociaux dans les universités britanniques : Adopter une approche d'évaluation des risques : Les risques psychosociaux dans les universités britanniques]. *Higher Education Quarterly*, 64(4), 413-428. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2009.00447.x>

- Kirlik, A. (2004). On Stoffregen's Definition of Affordances [Sur la définition des affordances de Stoffregen]. *Ecological Psychology*, 16(1), 73-77. https://doi.org/10.1207/s15326969eco1601_10
- Kivits, J., Balard, F., Fournier, C., & Winance, M. (2016). *Les recherches qualitatives en santé*. Armand Colin.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health : An inquiry into hardiness [Les événements stressants de la vie, la personnalité et la santé : une enquête sur la résistance]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., Puccetti, M. C., & Zola, M. A. (1985). Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness [Efficacité de la résistance, de l'exercice et du soutien social comme ressources contre la maladie]. *Journal of Psychosomatic Research*, 29(5), 525-533. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(85\)90086-8](https://doi.org/10.1016/0022-3999(85)90086-8)
- Koffka, K. (1935). *Principles of gestalt psychology* [Principes de la psychologie de la gestalt]. Harcourt, Brace and Company.
- Kohli, M. (1989). Le cours de vie comme institution sociale. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 5, 37-43. <https://doi.org/10.4000/enquete.78>
- Kuper, A., Reeves, S., Albert, M., & Hodges, B. D. (2007). Assessment : Do we need to broaden our methodological horizons? [Évaluation : Devons-nous élargir nos horizons méthodologiques ?]. *Medical Education*, 41(12), 1121-1123. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02945.x>
- Lac, M., Mias, C., Labbé, S., & Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 133-145.

- Ladner, J. (2022). Impact du service sanitaire chez les étudiants en médecine. *Santé Publique*, 34(HS1). <https://doi.org/10.3917/spub.220.0010e>
- Laing, R. D. (1971). *Soi et les autres*. Gallimard.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance [L'auto-efficacité, l'estime de soi et leur impact sur les résultats scolaires]. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(3), 247-256. <https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.3.247>
- Larivière, V. (2021). Parité des genres dans les publications scientifiques : Encore du travail à faire. *Affaires universitaires*. <https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/parite-des-genres-dans-les-publications-scientifiques-encore-du-travail-a-faire/>
- Laville, C., Leveneur, L., & Rouger, A. (2008). *Construire son parcours de thèse manuel réflexif et pratique*. L'Harmattan. <http://www.harmatheque.com/ebook/9782296062498>
- Le Boterf, G. (2008). Des cursus professionnalisants ou parcours par compétences à l'Université : Enjeux, craintes et modalités. *Actualités de la formation permanente*, 209, 53-59.
- Le Boterf, G. (2011). *L'ingénierie de la formation : Quelles définitions et quelles évolutions ?* Dunod. <https://www.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-format--9782100566891-page-383.htm?contenu=article>
- Le Bouler, S. (2018). *Bilan intermédiaire de la concertation et propositions d'orientation sur la mission d'universitarisation des formations paramédicales et de maïeutique*. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/content_migration/document/MissionUniversitarisationRapportintermediairefevrier2018_912964.pdf

- Lebeau, J.-P., Cadwallader, J.-S., Aubin-Auger, I., Gilles de la Londe, J., Lustman, M., Mercier, A., & Peltier, A. (2021). *Initiation à la recherche qualitative en santé : Le guide pour réussir sa thèse ou son mémoire*. Wolters Kluwer.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision [Comment les doctorants sont-ils encadrés ? Concepts d'encadrement de la recherche doctorale]. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281. <https://doi.org/10.1080/03075070802049202>
- Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique* (Nouvelle édition augmentée). Editions du Seuil.
- Lemistre, P., & Calmand, J. (2019). Effet du parcours à diplôme donné sur l'insertion professionnelle. *Céreq Echanges*, 11, 168.
- Lemonnier, F., Bottéro, J., Vincent, I., & Ferron, C. (2005). *Outils d'intervention en éducation pour la santé, critères de qualité : Référentiel de bonnes pratiques*. Éditions INPES.
- Lesourd, F. (2006a). Des temporalités éducatives. Note de synthèse. *Pratiques de formation/Analyses*, 52, 7-9.
- Lesourd, F. (2006b). Éducation, santé et temporalités. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 39(1), 55-73. <https://doi.org/10.3917/lse.391.0055>
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002). Note de synthèse : Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139(1), 131-153. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2889>
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2016). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? : Conceptions de l'université et formation professionnelle. Dans R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (p. 261-290). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/1544>

- Lessard, G., Bergeron, J., Demers, S., & Anwandter Cuellar, N. (2017). L'approche écocollaborative en éducation : Un métissage culturel en quête d'homéostasie, d'émancipation et de self-empowerment. *Phronesis*, 6(1-2), 177-188.
<https://doi.org/10.3917/phron.061.0177>
- Létroublon, C. (2019). *La formation continue dans l'enseignement supérieur public en 2016* (Enquête n°6). MESRI-SIES.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiIueOZo4T9AhVJT6QEHRhVBpUQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.enseignementsup-recherche.gouv.fr%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fimported_files%2Fdocuments%2FNI_2019_formation_continue_2016_1083366.pdf&usg=AOvVaw0DYvcXTZ2DCguuH1pPReDP
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students [Organisation du travail et problèmes de santé mentale chez les doctorants]. *Research Policy*, 46(4), 868-879.
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Lhéréte, H. (2011). La solitude du thésard de fond. *Sciences Humaines*, 230(10).
<https://doi.org/10.3917/sh.230.0010>
- Lingard, L. (2007). Qualitative Research in the RIME Community : Critical Reflections and Future Directions [La recherche qualitative dans la communauté RIME : Réflexions critiques et orientations futures]. *Academic Medicine*, 82(Suppl), 129-130.
<https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318140593e>
- Lingard, L., & Kennedy, T. J. (2010). Qualitative Research Methods in Medical Education [Méthodes de recherche qualitative dans l'enseignement médical]. Dans T. Swanwick (Éd.), *Understanding Medical Education* (p. 323-335). Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781444320282.ch22>

- Litalien, D., & Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies : A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources [Intentions d'abandon dans les études doctorales : Un modèle complet basé sur les relations interpersonnelles et les ressources motivationnelles]. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 218-231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- LOI n° 2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires.
- LOI n° 2018-493 du 20 juin 2018 relative à la protection des données personnelles.
- LOI n° 2019-774 du 24 juillet 2019 relative à l'organisation et à la transformation du système de santé.
- LOI n° 2023-29 du 25 janvier 2023 visant à faire évoluer la formation de sage-femme.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states : Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories [La structure des états émotionnels négatifs : Comparaison des échelles de dépression, d'anxiété et de stress (DASS) avec les inventaires de dépression et d'anxiété de Beck]. *Behaviour Research and Therapy, 33*(3), 335-343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower : The causes and consequences of departure from doctoral study* [Quitter la tour d'ivoire : Les causes et les conséquences du départ des études doctorales]. Rowman & Littlefield Publishers.
- Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough : A theoretical perspective on the transition to independent research [Il ne suffit pas d'être un bon élève : une perspective théorique sur la transition vers la recherche indépendante]. *Studies in Higher Education, 30*(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>

- Lu, Q. V. (2019). *Etude de la motivation ou engagement cognitif de l'étudiant vietnamien dans les activités de formation : Le cas de l'Université de Can Tho (Vietnam)* [Thèse de doctorat, Université de Rouen-Normandie].
- Luyat, M., & Regia-Corte, T. (2009). Les affordances : De James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept. *L'année psychologique*, 109(2), 297-332. <https://doi.org/10.4074/S000350330900205X>
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness : Twenty years of theorizing, research, and practice [L'histoire de la rusticité : Vingt ans de théories, de recherches et de pratiques]. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54(3), 173-185. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.54.3.173>
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M., & Brow, M. (2006). The Personality Construct of Hardiness, III: Relationships With Repression, Innovativeness, Authoritarianism, and Performance [Le concept de personnalité de la rusticité, III : Relations avec la répression, l'innovation, l'autoritarisme et la performance]. *Journal of Personality*, 74(2), 575-598. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00385.x>
- Maddi, S. R., & Kobasa, S. C. (1984). *The hardy executive : Health under stress* [Le cadre résistant : la santé sous le stress]. Dow Jones-Irwin.
- Madec, A. (2021). La recherche en maïeutique, entre développement, perspectives et limites. *EM-Consulte*, 20(5), 47-50. <https://doi.org/10.1016/j.sagf.2021.06.013>
- Mahieu, C. (2022). Retour d'expérience sur l'introduction du service sanitaire des étudiants en santé dans la formation de maïeutique en France. Étude exploratoire des perceptions des enseignantes. *Pédagogie Médicale*, 23(2), 97-106. <https://doi.org/10.1051/pmed/2022007>
- Marais, G., Shankland, R., Haag, P., Fiault, R., & Juniper, B. (2018). A Survey and a Positive Psychology Intervention on French PhD Student Well-being [Une enquête et une

- intervention de psychologie positive sur le bien-être des doctorants français]. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 109-138. <https://doi.org/10.28945/3948>
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le "sur" et le "pour" dans la recherche en éducation : Question(s) de posture(s). *Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, 27/28, 41-64. <https://doi.org/10.4000/edso.16184>
- Marcel, J.-F. (2019a). D'aujourd'hui à demain : Une discipline sous l'égide de Janus. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 123-140. <https://doi.org/10.3917/lse.522.0123>
- Marcel, J.-F. (2019b). Préface. « Action/connaissance » en sciences de l'éducation : La recherche pour outrepasser les logiques. Dans V. Bedin, S. Franc, & D. Guy, *Les sciences de l'éducation : Pour quoi faire ? Entre action et connaissance* (p. 9-19). L'Harmattan.
- Marcel, J.-F., & Broussal, D. (2020). *Je pars en thèse : Conseils épistolaires aux doctorants*. Cépaduès Editions.
- Marcel, J.-F., Lescouarch, L., & Bordes, V. (2019). *Recherches en éducation et engagements militants : Vers une tierce approche*. Presses universitaires du Midi.
- Marry, C., & Jonas, I. (2005). Chercheuses entre deux passions : L'exemple des biologistes. *Travail, genre et sociétés*, 14(2), 69-88. <https://doi.org/10.3917/tgs.014.0069>
- Martinot, D. (2006). Chapitre 2. Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans B. Galand (Éd.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 27-39). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0027>
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning [Conceptions de l'apprentissage]. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-299.
- Maruani, M. (Éd.). (2005). *Femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs*. La Découverte.
- Marzano, M. (2009). « Publish or perish » [" Publier ou périr "]. *Cités*, 37(1), 59-64. <https://doi.org/10.3917/cite.037.0059>

- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2010). *Maslach burnout inventory manual* [Manuel de l'inventaire du burnout de Maslach] (3. ed). Mind Garden.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). *The Truth About Burnout : How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It* [La vérité sur le burnout : Comment les organisations provoquent le stress personnel et ce qu'il faut faire pour y remédier]. John Wiley & Sons.
- Massé, B. (2021). Investir dans le temps. *Regards croisés sur l'économie*, 29(2), 85-92.
<https://doi.org/10.3917/rce.029.0085>
- Maubant, P., & Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 44(2), 7-11.
<https://doi.org/10.3917/lisdle.442.0007>
- Mays, T. L., & Smith, B. T. (2009). Navigating the Doctoral Journey [Naviguer dans le parcours de doctorat]. *Journal of Hospital Librarianship*, 9(4), 345-361.
<https://doi.org/10.1080/15323260903250411>
- McAlpine, L. (2012). Identity-Trajectories : Doctoral Journeys from Past to Present to Future [Identité-Trajectoires : Les parcours doctoraux du passé au présent et au futur]. *Australian Universities' Review*, 54(1), 38-46.
- McAlpine, L., & Amundsen, C. (2009). Identity and agency : Pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey [Identité et agence : Plaisirs et collégialité parmi les défis du parcours doctoral]. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 109-125.
<https://doi.org/10.1080/01580370902927378>
- McAlpine, L., Castello, M., & Pyhältö, K. (2020). What influences PhD graduate trajectories during the degree : A research-based policy agenda [Qu'est-ce qui influence les trajectoires des titulaires de doctorat au cours de leur cursus : un programme d'action fondé sur la recherche]. *Higher Education*, 80(6), 1011-1043.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00448-7>

- McAlpine, L., & Lucas, L. (2011). Different places, different specialisms : Similar questions of doctoral identities under construction [Différents lieux, différentes spécialisations : Des questions similaires sur les identités doctorales en construction]. *Teaching in Higher Education*, 16(6), 695-706. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.570432>
- McAlpine, L., & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs : An integrative framework for action and research [Recadrer notre approche des programmes de doctorat : Un cadre intégratif pour l'action et la recherche]. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/07294360500453012>
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Presses universitaires de France.
- Mead, M. (1998). La sage-femme et la recherche. *Les dossiers de l'obstétrique*, 265, 3-37.
- Meirieu, P. (2014). Mais où est donc passé l'étonnement ? *Education permanente*, 3(200).
- Meng, C., & Heijke, H. (2005). *Student time allocation, the learning environment and the acquisition of competencies* [L'allocation de temps des étudiants, l'environnement d'apprentissage et l'acquisition de compétences]. Research Centre for Education and the Labour Market, Faculty of Economics and Business Administration, Maastricht University.
- Meunier, A. (2008). La santé au prisme de l'éducation. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 7, 217-239.
- Meyer, C. (2014). La thèse comme exercice spirituel. Dans F. Cros, E. Bombaron, & M.-L. Vitali, *Doctorat et monde professionnel* (p. 141-145). L'Harmattan.
- Meyer, J., & Allen, N. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization [La mesure et les antécédents de l'engagement affectif, continu et normatif envers l'organisation]. *The British Psychological Society*, 63, 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>

- Meyer, J., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment [Une conceptualisation à trois composantes de l'engagement organisationnel]. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Meyer, V. (1993). Les thèses, leur soutenance et leurs illustrations dans les universités françaises sous l'Ancien Régime. Dans C. Jolly & B. Neveu (Éds.), *Éléments pour une histoire de la thèse* (p. 45-111). Aux Amateurs de Livres.
- Meyer, V. (2002). *L'illustration des thèses à Paris dans la seconde moitié du XVIIe siècle : Peintres, graveurs, éditeurs*. Commission des travaux historiques de la ville de Paris.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation : Aspects historiques, problèmes épistémologiques*. Presses universitaires de France.
- Mialaret, G. (2016). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(3), 53-69. <https://doi.org/10.3917/lsdle.493.0053>
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan.
- Mias, C., & Bataille, M. (2013). Le rôle des représentations et de l'implication dans l'engagement professionnel. Dans A. Jorro (Éd.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 153-164). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-engagement-professionnel-en-education-et-formati--9782804181840-page-153.htm>
- Michaels, C. F. (2003). Affordances : Four Points of Debate [Affordances : Quatre points de débat]. *Ecological Psychology*, 15(2), 135-148. https://doi.org/10.1207/S15326969ECO1502_3
- Milon, A. (2020). *La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'université : Sens des études, socialisation, temporalités* [These de doctorat, Université de Lorraine]. <https://www.theses.fr/2020LORR0140>

- Milon, A., & Paivandi, S. (2022). L'enquête longitudinale à dominante qualitative et les apports du quantitatif. Dans B. Albero & J. Thievenaz (Éds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en science de l'éducation et de la formation* (Vol. 1, p. 403-416). Raison et Passions.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (s. d.). *Tableau des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur public—Niveau national—Ressources humaines—#dataESR*. #dataESR - Les datas de l'ESRI : tableaux de bord, applications, open data, API.... Consulté 4 février 2022, à l'adresse https://data.esr.gouv.fr/FR/T895/P378/tableau_des_enseignants_chercheurs_de_l_enseignement_superieur_public_niveau_national_-_ressources_humaines
- Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2019). *Le doctorat et les docteurs*. État de l'Enseignement Supérieur, de La Recherche et de l'Innovation En France N°13. https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eedr/FR/T744/le_doctorat_et_les_docteurs/
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). *L'état de l'emploi scientifique en France*. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2020, janvier). *Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2018-2019 en progression constante*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid148870/les-effectifs-d-etudiants-dans-le-superieur-en-2018-2019-en-progression-constante.html>
- Misrahi, R. (1994). *La problématique du sujet aujourd'hui*. Encre marine.
- Moguéro, P., Murdoch, J., & Paul, J.-J. (2003). *Les déterminants de l'abandon en thèse : Étude à partir de l'enquête Génération 98 du Céreq*. Céreq.

- Mohib, N., Magot, C.-A., & Plateau, J.-F. (2022). Professionnalisation des doctorants : Résultats d'une étude sur le devenir des docteurs en sciences de l'éducation et de la formation. *Savoirs*, 58(1), 31-45. <https://doi.org/10.3917/savo.058.0031>
- Molinier, P. (2002). Féminité sociale et construction de l'identité sexuelle : Perspectives théoriques et cliniques en psychodynamique du travail. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31(4), 565-580. <https://doi.org/10.4000/osp.3438>
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot & Rivages.
- Monceau, G., & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : Comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation*, 45. <https://doi.org/10.4000/edso.2525>
- Monroe, K., Ozyurt, S., Wrigley, T., & Alexander, A. (2008). Gender Equality in Academia : Bad News from the Trenches, and Some Possible Solutions [L'égalité des sexes dans le monde universitaire : mauvaises nouvelles et solutions possibles]. *Perspectives on Politics*, 6(2), 215-233. <https://doi.org/10.1017/S1537592708080572>
- Morin, C., & Leymarie, M.-C. (2016). Parcours universitaires des sages-femmes enseignantes et directrices des écoles de sages-femmes en France : Enquête descriptive. *Pédagogie Médicale*, 17(3), 157-172. <https://doi.org/10.1051/pmed/2017003>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : Son image et son public* (3e éd). Presses universitaires de France.
- Most, D. E. (2008). Patterns of Doctoral Student Degree Completion : A Longitudinal Analysis [Modèles d'achèvement des études de doctorat : une analyse longitudinale]. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 10(2), 171-190. <https://doi.org/10.2190/CS.10.2.d>
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Presses Universitaires de France.

- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : Pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26, 110-138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Nakano Glenn, E. (2009). Le travail forcé. Dans S. Sofio (Trad.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (p. 113-131). Payot & Rivages.
- Neff, K. D. (2003). The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion [Le développement et la validation d'une échelle de mesure de l'auto-compassion]. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's Theoretical Perspective and Expectancy-Value Paradigm : A confrontation to explain freshmen's academic achievement [La perspective théorique de Tinto et le paradigme de l'espérance-valeur : une confrontation pour expliquer la réussite scolaire des étudiants de première année]. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 31-50. <https://doi.org/10.5334/pb-47-1-31>
- Newman, J. H., Robillard, E., & Labelle, M. (2007). *L'idée d'université définie et expliquée : Les discours de 1852*. Ad Solem.
- Niclasse, C. (2019). *La thèse de doctorat comme parcours de (trans)formation : Analyses longitudinales au prisme des émotions*. [Thèse de doctorat, Université de Fribourg].
- Nicourd, S. (2015). Les processus de désengagement dans le cadre du travail doctoral. *Sociologos. Revue de l'association française de sociologie*, 10. <https://doi.org/10.4000/sociologos.2996>
- Nutbeam, D. (1998). Health Promotion Glossary [Glossaire de la promotion de la santé]. *Health Promotion International*, 13(4), 349-364. <https://doi.org/10.1093/heapro/13.4.349>
- Observatoire Régional des Parcours Etudiants Aquitains. (2016). *Enquête sur le devenir au 1er décembre 2015 des docteurs ayant soutenu leur thèse en 2013*. ORPEA.

<https://docplayer.fr/116559169-Orpea-observatoire-regional-parcours-etudiants-aquitains.html>

- O'Flaherty, M. (2022). *Les docteurs diplômés en 2021 : Vers un retour à la situation antérieure à la crise sanitaire* (N° 16). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Oyserman, D., & Markus, H. R. (1998). Self as social representation [Le soi comme représentation sociale]. Dans U. Flick (Éd.), *The psychology of the social* (p. 107-125). Cambridge University Press.
- Pailhé, A., & Solaz, A. (2009). *Entre famille et travail. Des arrangements de couple aux pratiques des employeurs*. La Découverte. <https://www.cairn.info/entre-famille-et-travail--9782707157515.htm>
- Pailhé, A., & Solaz, A. (2010). Concilier, organiser, renoncer : Quel genre d'arrangements ? *Travail, genre et sociétés*, n° 24(2), 29-46. <https://doi.org/10.3917/tgs.024.0029>
- Paillé, P. (2005). Engagement organisationnel et modes d'identification. Dimensions conceptuelle et empirique. *Bulletin de psychologie*, 480(6), 705-711. <https://doi.org/10.3917/bupsy.480.0705>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd). Armand Colin.
- Pain, E. (2017, avril 4). *Ph.D. students face significant mental health challenges* [Les étudiants en doctorat sont confrontés à d'importants problèmes de santé mentale]. Science | AAAS. <https://www.sciencemag.org/careers/2017/04/phd-students-face-significant-mental-health-challenges>
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/apprendre-a-l-universite--9782804194178.htm>
- Paperman, P. (2013). *Care et sentiments*. Presses universitaires de France.
- Paperman, P., & Laugier, S. (Éds.). (2011). *Le souci des autres : Éthique et politique du care* (Nouv. ed. augm). Editions de l'École des hautes études en sciences sociales.

- Paquet, Y., Carbonneau, N., & Vallerand, R. J. (2016). *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués*. De Boeck Supérieur.
- Parsons, T., & Platt, G. M. (1975). *The american university* [L'université américaine]. Harvard University Press.
- Pasquet, G.-N. (2018). Chapitre 10. Les enjeux professionnels du troisième cycle en travail social. Dans S. Rullac, J.-P. Tabin, & A. Frauenfelder, *La fabrique du doctorat en travail social* (p. 105-111). Presses de l'EHESP.
<https://doi.org/10.3917/ehesp.rulla.2018.01.0105>
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, 62(3), 91-108.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Pelaccia, T., & Paillé, P. (2011). La recherche qualitative en pédagogie médicale : Histoire, pratique et légitimité. *Pédagogie Médicale*, 12(3), 179-192.
<https://doi.org/10.1051/pmed/2011021>
- Pennebaker, J. W., & Lightner, J. M. (1980). Competition of internal and external information in an exercise setting [Mise en concurrence des informations internes et externes dans le cadre d'un exercice]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(1), 165-174.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.1.165>
- Périvier, H., & Silvera, R. (2010). Maudite conciliation. *Travail, genre et sociétés*, 24(2), 25-27.
<https://doi.org/10.3917/tgs.024.0025>
- Perrenoud, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (9e éd.). ESF sciences humaines.
- Philpott, L. F., Savage, E., FitzGerald, S., & Leahy-Warren, P. (2019). Anxiety in fathers in the perinatal period : A systematic review [Anxiété chez les pères en période périnatale : Une revue systématique]. *Midwifery*, 76, 54-101.
<https://doi.org/10.1016/j.midw.2019.05.013>

- Pineau, G. (1999). *Le sens du sens*. Communication présentée au colloque First Catalytic Encounter : The transdisciplinary Evolution, Education Escola do Futuro of the Universidade Sao Paulo.
- Pineau, G. (2011). *Produire sa vie : Autoformation et autobiographie*. Téraèdre.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students [Un cadre conceptuel pour l'évaluation de la motivation et de l'apprentissage autorégulé chez les étudiants universitaires]. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance [Composantes de la performance scolaire en classe liées à la motivation et à l'apprentissage autorégulé]. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks [Les croyances motivationnelles des élèves et leur engagement cognitif dans les tâches académiques en classe]. Dans D. H. Schunk & J. L. Meece (Éds.), *Student perceptions in the classroom* (p. 149-183). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education : Theory, research, and applications* [La motivation en éducation : Théorie, recherche et applications]. Merrill.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq) [Fiabilité et validité prédictive du questionnaire sur les stratégies d'apprentissage motivées (Mslq)]. *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Piquemal, A., Reingewirtz, S., & Zantman, F. (2021). *L'évolution de la profession de sage-femme* (N° 2021-022R). Inspection générale des affaires sociales.

- Platon. (2011). *Le sophiste* (N.-L. Cordero, Trad.). Flammarion.
- Pyhältö, K., & Keskinen, J. (2012). Doctoral Students' Sense of Relational Agency in Their Scholarly Communities [Le sens de l'agence relationnelle des étudiants de doctorat dans leurs communautés de recherche]. *International Journal of Higher Education*, 1(2), 136-149. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v1n2p136>
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of Becoming a Scholar : A Study of Doctoral Students' Problems and Well-Being [Les défis à relever pour devenir un chercheur : une étude sur les problèmes et le bien-être des doctorants]. *ISRN Education*, 2012, 1-12. <https://doi.org/10.5402/2012/934941>
- Räid, L. (2009). Care et politique chez Joan Tronto. Dans P. Molinier, S. Laugier, & P. Paperman, *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (p. 57-87). Payot et Rivages.
- Réseau national de collèges doctoraux. (s. d.). *DATAVIV'—Enquête RNCD 2021 auprès des doctorants*. Consulté 21 janvier 2022, à l'adresse https://admin-sphinx.universite-paris-saclay.fr/dataviv/r/PHdFutur/RNCD_Survey_Phds/15048c4c-2641-44fc-b390-d5711cfa2fad?c=!CfDJ8E4evmjEEEFHk-pO3vFA_zeG3xDILA7N2c9sRxeR40rIepYImmUwu-L0La9ZrnKxxxlnB_D6j8KA6Knjh2Jnse_lcL0ea7mDgp0aiuc8PySuIfIBJnIn5ITsmK9Gp4nSHv10OqElU8zkkL1oLLHTk-2rOpGih7PMzP4ZeCPE15s0
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 3 tomes*. Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Stock.
- Rinaudo, J.-L., & Tavignot, P. (2016). *Le changement à l'école : Sources, tensions, effets*. L'Harmattan.
- Rivière, T. (2015). *Carnets de thèse*. Seuil.

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis [Les facteurs psychosociaux et les compétences d'étude permettent-ils de prédire les résultats de l'université ? Une méta-analyse]. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Roegiers, X., & De Ketele, J.-M. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.
- Rogers, C. R. (1963). Actualizing tendency in relation to « Motives » and to consciousness [Tendance à l'actualisation en relation avec les " Motifs " et la conscience]. Dans M. R. Jones (Éd.), *Nebraska symposium on motivation* (p. 1-24). University of Nebraska Press.
- Rogers, C. R. (1972). *Liberté pour apprendre*. Dunod.
- Rogers, C. R. (1980). *La relation d'aide et la psychothérapie*. ESF sciences humaines.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.
- Romelaer, P., & Kalika, M. (2016). *Comment réussir sa thèse : Définir un sujet, conduire une recherche, soutenir sa thèse*. Dunod.
- Roquet, P. (2013). Temporalité. Dans A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 315-318). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0315>
- Roquet, P., Gonçalves, M.-J., Roger, L., & Viana-Caetano, A.-P. (2013). *Temps, temporalités et complexité dans les activités éducatives et formatives*. L'Harmattan.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement [Attentes généralisées pour le contrôle interne ou externe du renforcement]. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>

- Roussel, P. (2000). La motivation au travail : Concept et théories. *LIRHE - Université des sciences sociales Toulouse, Papers*, 326.
- Roussille, B., & Deschamps, J.-P. (2013). Aspects éthiques de l'éducation pour la santé... Ou les limites de la bienfaisance. *Santé Publique*, 2, 85-91.
<https://doi.org/10.3917/spub.133.0085>
- Roux, S. (s. d.). *Le doctorat et les docteurs—Etat de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France n°14*. Ministère de l'enseignement Supérieur, de La Recherche et de l'innovation. Consulté 17 février 2023, à l'adresse https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR14_R_39/le_doctorat_et_les_docteurs/
- Royannais, P. (2003). Michel de Certeau : L'anthropologie du croire et la théologie de la faiblesse de croire. *Recherches de Science Religieuse*, 91(4), 499-533.
<https://doi.org/10.3917/rsr.034.0499>
- Rullac, S., Tabin, J.-P., & Frauenfelder, A. (2018). *La fabrique du doctorat en travail social. Controverses et enjeux*. Presses de l'École des hautes études en santé publique.
<https://www.cairn.info/la-fabrique-du-doctorat-en-travail-social--9782810906635.htm>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity : Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder [La résilience face à l'adversité : Facteurs de protection et résistance aux troubles psychiatriques]. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.
<https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* [Théorie de l'autodétermination : Les besoins psychologiques fondamentaux dans la motivation, le développement et le bien-être] (p. xii, 756). The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation* [Leçons sur la conversation]. Blackwell Pub.

- Saillot, É. (2018). « Conforter une école bienveillante et exigeante » : Représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions vives recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280>
- Sainsaulieu, R. (2014). *L'identité au travail : Les effets culturels de l'organisation* (4e éd. augmentée). Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective : Some common-sense conceptions* [L'apprentissage dans la perspective de l'apprenant : quelques conceptions de bon sens] (N° 76). Institute of Education, University of Göteborg.
- Samios, C., Praskova, A., & Radlinska, B. (2022). The relationship between COVID-19 pandemic-related stress and meaning in life : Testing the moderating effects of self-compassion and savoring [La relation entre le stress lié à la pandémie de COVID-19 et le sens de la vie : test des effets modérateurs de l'autocompassion et de la satisfaction]. *Anxiety, Stress, & Coping*, 35(1), 9-24. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1974408>
- Sanders, J. T. (1997). An Ontology of Affordances [Une ontologie des affordances]. *Ecological Psychology*, 9(1), 97-112. https://doi.org/10.1207/s15326969eco0901_4
- Santelli, E. (2019). L'analyse des parcours. Saisir la multidimensionalité du social pour penser l'action sociale. *Sociologie*, 10(2), 153-171. <https://doi.org/10.3917/socio.102.0153>
- Sapin, M., Spini, D., & Widmer, É. (2014). *Les parcours de vie de l'adolescence au grand âge*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Satchwell, C., Partington, H., Barnes, L., Gurjee, R., Ramsdale, S., D Dodding, J., & Drury, K. (2015). 'Our Breadcrumb Trail through the Woods' : Reflections on the Use of a Secret Facebook Group as a Strategy for Surviving and Thriving on the Doctoral Journey ["Notre fil d'Ariane à travers les bois " : Réflexions sur l'utilisation d'un groupe secret sur Facebook comme stratégie pour survivre et s'épanouir au cours du parcours

- doctoral]. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 465-482.
<https://doi.org/10.28945/2306>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study [La mesure de l'engagement au travail à l'aide d'un questionnaire court : une étude transnationale]. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
<https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study [Burnout et engagement des étudiants universitaires : Une étude transnationale]. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies [Optimisme, adaptation et santé : évaluation et implications des attentes généralisées en matière de résultats]. *Health Psychology*, 4(3), 219-247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Schmidt, M., & Umans, T. (2014). Experiences of well-being among female doctoral students in Sweden [Expériences de bien-être chez les étudiantes en doctorat en Suède]. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9, 23059. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.23059>
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.2217>
- Schnedecker, C. (2002). *Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*. De Boeck.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00818616>
- Schnedecker, C., & Aleksandrova, A. (Éds.). (2017). *Le doctorat en France : Mode(s) d'emploi*. Peter Lang.

- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement [Effets de la rétroaction sur l'attribution de l'effort sur l'auto-efficacité perçue et la réussite des enfants]. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 548-556. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.548>
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback : Differential effects on self-efficacy and achievement [Retour d'information sur l'attribution des capacités ou de l'effort : effets différentiels sur l'auto-efficacité et la réussite]. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 848-856. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848>
- Schunk, D. H. (1989). *Self-efficacy and achievement behaviors* [Auto-efficacité et comportements de réussite]. 1, 173-208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence Perceptions and Academic Functioning [Perceptions de la compétence et fonctionnement académique]. Dans A. J. Elliot & C. S. Dweck (Éds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 85-104). Guilford Publications.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1986). Extended Attributional Feedback : Sequence Effects During Remedial Reading Instruction [Rétroaction attributive étendue : effets de séquence pendant l'enseignement correctif de la lecture]. *The Journal of Early Adolescence*, 6(1), 55-66. <https://doi.org/10.1177/0272431686061005>
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme et la Société*, 152-153(2), 47-77.
- Schweyer, F.-X. (2008). L'universitarisation de la formation en soins infirmiers : Les promesses et leurs ombres. *Recherche en soins infirmiers*, 93(2), 120-121. <https://doi.org/10.3917/rsi.093.0119>
- Section 3 : Code de déontologie des sages-femmes (Articles R4127-301 à R4127-367)—
Légifrance. Consulté 31 mai 2022, à l'adresse

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006072665/LEGISCTA000006190549/

Shankland, R. (2015). *La psychologie positive*. Dunot.

Skakni, I. (2011). Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : Un modèle d'analyse des sphères critiques. *Initio*, 1, 18-34.

Skakni, I. (2018). Doctoral studies as an initiatory trial : Expected and taken-for-granted practices that impede PhD students' progress [Le doctorat comme épreuve initiatique : pratiques attendues et acceptées qui entravent la progression des doctorants]. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 927-944. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449742>

Skakni, I. (2019). *S'engager dans un parcours doctoral : Quête de soi, quête intellectuelle ou quête professionnelle ?* Acfas. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2019/09/s-engager-parcours-doctoral-quete-soi-quete-intellectuelle-quete>

Sophie. (2020, août 24). [RESSOURCES] 5 blogs sur le doctorat. *What Sup ?* <http://what-sup.net/ressources-5-blogs-sur-le-doctorat/>

Stévenin, P. (2006). La santé par l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 39(1), 75-96. <https://doi.org/10.3917/lse.391.0075>

Stoffregen, T. A. (2003). Affordances as Properties of the Animal-Environment System [Les affinités en tant que propriétés du système animal-environnement]. *Ecological Psychology*, 15(2), 115-134. https://doi.org/10.1207/S15326969ECO1502_2

Stoffregen, T. A. (2004). Breadth and Limits of the Affordance Concept [Portée et limites du concept d'affordance]. *Ecological Psychology*, 16(1), 79-85. https://doi.org/10.1207/s15326969eco1601_11

Stroobants, M. (1993a). Qualification ou compétences ? Des standards à géométrie variable. Dans J. L. Levesque, J. Fernandez, & M. Chaput (Éds.), *Formation-travail, travail-formation* (p. 225-236). Edition du CRP.

- Stroobants, M. (1993b). *Savoir-faire et compétences au travail : Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Editions de l'Université de Bruxelles.
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion : PhD students' experienced socio-psychological well-being [Équilibre entre inspiration et épuisement : le bien-être socio-psychologique ressenti par les doctorants]. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515572>
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2012). The Experienced Meaning of Working with a PhD Thesis [La signification expérimentale du travail avec une thèse de doctorat]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 439-456. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599422>
- Surber, C. F. (1984). Inferences of ability and effort : Evidence for two different processes [Inférences des capacités et des efforts : preuves de deux processus différents]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 249-268. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.2.249>
- Swissuniversities. (2014). *Doctorat*. <https://www.swissuniversities.ch/fr/themes/encouragement-de-la-releve/doctorat>
- Tardif, M., & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck.
- Tebeu, P. M., & Iloki, L. H. (2019). *Manuel d'initiation à la recherche en santé*. L'Harmattan.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) : Development and UK validation [L'échelle de bien-être mental de Warwick-Edinburgh (WEMWBS) : Développement et validation au Royaume-Uni]. *Health and Quality of Life Outcomes*, 63(5). <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>

- Terrazas, W., & Proestakis, A. (2016). Les conceptions de la direction de thèse de troisième cycle : Le contexte de l'université Católica Del Norte, Chili. *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes, 15-16*, 1-14.
- The Lancet. (2014, juin). *Midwifery Series* [Série sur les sages-femmes]. The Lancet. www.thelancet.com/series/midwifery
- Thébaud, F. (2005). Sexe et genre. Dans M. Maruani (Éd.), *Femmes, genre et sociétés* (p. 57-66). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.marua.2005.01.0057>
- Thievenaz, J. (2016). L'étonnement, ressource pour l'apprentissage au travail et en formation. *Travail et Apprentissages, 17*(1), 81-102. <https://doi.org/10.3917/ta.017.0081>
- Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/de-l-etonnement-a-l-apprentissage--9782807307117.htm>
- Tilman, F., & Grootaers, D. (1994). *Les chemins de la pédagogie : Guide des idées sur l'éducation et l'apprentissage*. Chronique sociale.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research [L'abandon de l'enseignement supérieur : une synthèse théorique des recherches récentes]. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* [Quitter l'université : repenser les causes et les remèdes de l'attrition des étudiants]. *Second Edition*. University of Chicago Press.
- Trépos, J.-Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*. Presses universitaires de Nancy.
- Trévoux. (1704). *Dictionnaire universel françois et latin, dit dictionnaire de Trévoux*. Compagnie de Jésus.

- Tronto, J. (2009a). Care démocratique et démocraties du care. Dans B. Ambroise (Trad.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (p. 35-55). Payot et Rivages.
- Tronto, J. (2009b). *Un monde vulnérable : Pour une politique du care* (H. Maury, Trad.). La Découverte.
- Tronto, J., & Fisher, B. (1990). Toward a Feminist Theory of Caring [Vers une théorie féministe de l'entraide]. Dans E. Abel & M. Nelson (Éds.), *Circles of Care* (p. 36-54). SUNY Press.
- Trope, Y. (1983). Self-assessment in achievement behavior [L'auto-évaluation dans le comportement d'accomplissement]. *Psychological Perspectives on the Self*, 2, 93-122.
- Trotter, E., & Cove, G. (2005). Student retention : An exploration of the issues prevalent on a healthcare degree programme with mainly mature students [La rétention des étudiants : une exploration des problèmes prévalant dans un programme de soins de santé avec des étudiants adultes]. *Learning in Health and Social Care*, 4(1), 29-42.
<https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2005.00084.x>
- Truchot, D. (2019). Épuisement professionnel (burnout). Dans G. Valléry (Éd.), *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés: Vol. 2e éd.* (p. 190-194). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2019.01.0190>
- Tugade, M. M. (2011). Positive emotions and coping : Examining dual-process models of resilience [Émotions positives et adaptation : examen des modèles de résilience à double processus]. Dans S. Folkman (Éd.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (p. 186-199). Oxford University Press.
- Turner, G., & McAlpine, L. (2011). Doctoral experience as researcher preparation : Activities, passion, status [L'expérience doctorale comme préparation des chercheurs : Activités, passion, statut]. *International Journal for Researcher Development*, 2(1), 46-60.
<https://doi.org/10.1108/17597511111178014>

- Turvey, M. T. (1992). Affordances and Prospective Control : An Outline of the Ontology [Affordances et contrôle prospectif : une ébauche d'ontologie]. *Ecological Psychology*, 4(3), 173-187. https://doi.org/10.1207/s15326969eco0403_3
- Tutin, A. (2007). Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. *Revue française de linguistique appliquée*, XII(2), 5-14. <https://doi.org/10.3917/rfla.122.0005>
- Vaast, I. (2017). *L'universitarisation de la formation de sage-femme et ses conséquences pour les structures de formation : Entre dynamique de professionnalisation et remaniements de l'identité des enseignants en maïeutique* [Thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle - Lille III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01880616>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5ème édition). Dunod.
- Van de Velde, C. (2015). *Sociologie des âges de la vie*. A. Colin.
- Van der Linden, N., Devos, C., Boudrenghien, G., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O., & Galand, B. (2018). Gaining insight into doctoral persistence : Development and validation of Doctorate-related Need Support and Need Satisfaction short scales [Comprendre la persistance des doctorants : Développement et validation de courtes échelles de soutien et de satisfaction des besoins liés au doctorat]. *Learning and Individual Differences*, 65, 100-111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.03.008>
- Vanlede, M., Philippot, P., & Galand, B. (2006). Chapitre 4. Croire en soi : Le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. Dans B. Galand (Éd.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 51-61). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0051>
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muyneck, G.-J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering Personal Meaning and Self-relevance : A Self-Determination Theory Perspective on Internalization [Favoriser le sens personnel et l'auto-pertinence : une perspective de la théorie de l'autodétermination sur l'intériorisation]. *The Journal of*

- Experimental Education*, 86(1), 30-49.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067>
- Vekkaila, J. (2014). *Doctoral student engagement : The dynamic interplay between students and scholarly communities* [L'engagement des doctorants : l'interaction dynamique entre les étudiants et les communautés savantes] [Dissertation académique, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/42717>
- Vekkaila, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2013). Experiences of Disengagement – A Study of Doctoral Students in the Behavioral Sciences [Expériences de désengagement - Une étude des étudiants de doctorat en sciences du comportement]. *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 61-81. <https://doi.org/10.28945/1870>
- Verger, J. (1973). *Les universités au Moyen-âge*. Presses Universitaires de France.
- Verger, J. (1977). Le coût des grades : Droits et frais d'examen dans les universités du Midi de la France au Moyen Âge. Dans A. Gabriel (Éd.), *The economic and material frame of the mediaeval university* (p. 19-36). University of Notre Dame Press.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : Vers une psychophénoménologie*. Presses universitaires de France.
- Vézina, C. (2016). Chapitre 18. Les isolements du parcours doctoral. Dans P. Noreau & E. Bernheim, *La thèse : Un guide pour y entrer... Et s'en sortir* (p. 233-243). Presses de l'Université de Montréal. <http://books.openedition.org/pum/4131>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Virtanen, V., & Pyhältö, K. (2012). What Engages Doctoral Students in Biosciences in Doctoral Studies? [Qu'est-ce qui engage les doctorants en biosciences dans les études doctorales ?] *Psychology*, 12(3), 1231-1237.
<https://doi.org/10.4236/psych.2012.312A182>
- Vroom, V. H. (1967). *Work and motivation* [Travail et motivation]. Wiley.

- Way, S. (2016). Consistent, quality midwifery care : How midwifery education and the role of the midwife teacher are important contributions to the Lancet Series [Des soins constants et de qualité dispensés par les sages-femmes : Comment l'enseignement de la profession de sage-femme et le rôle de la sage-femme enseignante sont des contributions importantes à la série Lancet]. *Midwifery*, 33, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2016.01.003>
- Weijers, O. (1987). *Terminologie des universités au XIIIe siècle*. Ateneo.
- Weinberg, R. S., Gould, D., & Jackson, A. (1979). Expectations and performance : An empirical test of Bandura's self-efficacy theory [Attentes et performances : un test empirique de la théorie de l'auto-efficacité de Bandura]. *Journal of Sport Psychology*, 1(4), 320-331. <https://doi.org/10.1123/jsp.1.4.320>
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of Education* [Les buts de l'éducation]. Macmillan Co.
- Wilson, I. (2010). Qualitative research in medical education : Letters to the editors [La recherche qualitative dans l'enseignement médical : Lettres aux rédacteurs]. *Medical Education*, 44(9), 942-942. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03763.x>
- Wilson, P. A. (1933). *The professions* [Les professions]. Clarendon Press.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis [Qu'est-ce que la résilience ? Un examen et une analyse du concept]. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152-169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 57-69.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

- Wittorski, R. (2015). Introduction. Les questions posées par la transmission du travail. Dans R. Wittorski (Éd.), *Comprendre la transmission du travail* (p. 7-23). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.witto.2015.01.0007>
- Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://books.openedition.org/purh/1497>
- Wittorski, R. (2018a). *Savoirs, compétences et professionnalisation : Recueil de textes*. Éditions Universitaires Européennes.
- Wittorski, R. (2018b). À propos de la professionnalisation. Dans R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (p. 63-74). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/1514>
- World health organization. (2014). *WHO midwifery educator core competencies*. https://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/educ_core_compt_adpt_tool/en/
- Zarifian, P. (1988). L'émergence du modèle de la compétence. Dans B. Gazier (Éd.), *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines* (p. 77-82). Economica.
- Zwick, H. S. (2019). Le modèle de motivation – opportunité – capacité : Application à la mobilité étudiante régionale en Asie centrale. *Journal of international Mobility*, 7(1), 45-68. <https://doi.org/10.3917/jim.007.0045>

Annexes

Annexe I : Exemple d'offre d'emploi de sage-femme enseignante

Annexe II : Extrait de l'arrêté du 17 mai 2016 concernant les diplômes exigés pour exercer comme sage-femme enseignante

Annexe III : Extrait de la loi relative à la bioéthique qui reconnaît la qualification des sages-femmes pour les recherches biomédicales

Annexe IV : Questionnaire mesure de l'engagement en formation MSLQ Pintrich

Annexe V : Les dimensions et les indicateurs méthodologiques de la motivation professionnelle

Annexe VI : Guide d'entretien semi-directif (pour le premier entretien de l'étude longitudinale)

Annexe VII : Guide d'entretien exploratoire

Annexe VIII : Guide du second entretien

Annexe IX : Notice d'information dans le cadre de la collecte de données personnelles pour l'entretien exploratoire

Annexe X : Formulaire de recueil de consentement pour l'entretien exploratoire

Annexe XI : Notice d'information dans le cadre de la collecte de données personnelles pour l'étude longitudinale

Annexe XII : Formulaire de recueil de consentement pour l'étude longitudinale

Annexe XIII : Encodage envisagé

Annexe XIV : Code couleur pour faciliter l'encodage à partir du guide d'entretien

Annexe XV : Grilles d'encodage utilisées pour les deux séries d'entretiens

Annexe I

Offre d'emploi pour un recrutement de sage-femme enseignante à l'école de Clermont-Ferrand, sur le site *internet* du centre hospitalier universitaire de Clermont-Ferrand, sur l'onglet « recrutement » en janvier 2020 :

« Missions générales de la sage-femme enseignante :

En matière de santé génésique et périnatale, la sage-femme enseignante participe à une mission d'encadrement clinique, d'enseignement et de recherche. Elle met en œuvre, développe et coordonne des actions pédagogiques afin de garantir l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice de la profession de sage-femme. Elle contribue à la reconnaissance, la valorisation et la pérennisation de la profession et de l'école.

Activités de la sage-femme enseignante :

L'organisation de l'équipe s'articule autour d'une répartition annuelle des activités pédagogiques à assurer pour la mise en œuvre du programme des études de maïeutique. Les principales activités de la sage-femme enseignante sont bien identifiées. Elle doit être capable de dispenser des enseignements théoriques et cliniques conformes aux recommandations en vigueur et à l'exercice médical basé sur les preuves, planifier et organiser les cours, stages, encadrements, évaluations et examens, animer des séances pédagogiques, former à la démarche clinique et au raisonnement médical, évaluer l'acquisition des techniques obstétricales, actes médicaux et démarche clinique, définir et évaluer les objectifs de formation avec les enseignants-chercheurs, vacataires, et maîtres de stage, contrôler la progression et la cohérence du cursus, l'exécution du programme prévu, communiquer et travailler en lien avec les responsables de stages, assurer le suivi pédagogique des étudiants (supervision clinique et entretiens pédagogiques entre autres), accompagner les étudiants dans leur projet professionnel (entretiens, écoute, repérage des difficultés, orientation, aide, etc.), s'impliquer dans la recherche en participant aux activités maïeutiques des équipes de chercheurs, diriger et/ou co-diriger les travaux de recherche des étudiants et promouvoir leur diffusion, représenter l'école dans les instances universitaires, hospitalières ou les réunions à caractère pédagogique, scientifique ou professionnel et dispenser des enseignements en PACES-PASS, Licence et Master santé, DU, DIU, autres écoles ou instituts de santé et pour la formation médicale continue des sages-femmes.

Savoirs faire requis :

La sage-femme enseignante doit être capable de concevoir un enseignement en fonction du contexte, des objectifs, d'adapter la stratégie, les méthodes et les moyens pédagogiques aux

objectifs et aux caractéristiques de l'auditoire, d'animer des groupes de travail autour d'objectifs définis dans un projet pédagogique, de construire et utiliser des supports et documents pédagogiques adaptés, de construire des systèmes et outils d'acquisition et d'évaluation de compétences, de maîtriser l'outil informatique.

Aptitudes et qualités requises :

La sage-femme enseignante doit avoir des dispositions et motivations pour l'enseignement, un désir de transmettre des savoirs, des qualités relationnelles et sens de la relation pédagogique individuelle et en groupe, des aptitudes à la communication orale et écrite et une capacité d'écoute, un sens de l'organisation et des responsabilités, de la méthode et de la rigueur, un esprit d'analyse et de décision, faire preuve de dynamisme, créativité et de capacité d'innovation, avoir une curiosité intellectuelle et scientifique, un souci d'actualiser ses connaissances. Elle doit faire preuve de discrétion et réserve, avoir un respect de l'éthique et de la déontologie professionnelle ».

Annexe II

Extrait de l'arrêté du 17 mai 2016 concernant les diplômes nécessaires pour exercer comme sage-femme enseignante en France

« Est exigé, pour l'accès aux fonctions d'enseignant à l'enseignement théorique et clinique des étudiants sages-femmes, sous l'autorité du directeur d'une structure de formation en maïeutique de certains établissements mentionnés à l'article 2 de la loi no 86-33 du 9 janvier 1986 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique hospitalière, l'un des diplômes suivants :

- 1) Diplôme de cadre sage-femme ;
- 2) Diplôme national de master dans une des mentions suivantes : économie de la santé, management public, droit de la santé, sciences de l'éducation, biologie santé, ingénierie de la santé, santé, santé publique »

Annexe III

Extrait de la loi relative à la bioéthique qui reconnaît la qualification des sages-femmes pour les recherches biomédicales

(Article 39 - LOI n° 2011-814 du 7 juillet 2011 relative à la bioéthique (1) - Légifrance)

« Les recherches biomédicales concernant le domaine de la maïeutique et conformes aux dispositions du dernier alinéa de l'article L. 1121-5 ne peuvent être effectuées que sous la direction et la surveillance d'un médecin ou d'une sage-femme. [...] Lorsque les recherches biomédicales concernent le domaine de la maïeutique et répondent aux conditions fixées au dernier alinéa de l'article L. 1121-5, les résultats de cet examen leur sont communiqués directement ou par l'intermédiaire du médecin ou de la sage-femme de leur choix. [...] Lorsque la recherche biomédicale concerne le domaine de la maïeutique et répond aux conditions fixées au dernier alinéa de l'article L. 1121-5, l'investigateur peut confier à une sage-femme ou à un médecin le soin de communiquer à la personne qui se prête à cette recherche les informations susvisées et de recueillir son consentement. »

Annexe IV**Questionnaire mesure de l'engagement en formation MSLQ Pintrich**

Sections	Scales	Subscales
Motivation	Value	1. Intrinsic Goal Orientation
		2. Extrinsic Goal Orientation
		3. Task Value
Learning strategies	Expectancy	4. Control of Learning Beliefs
	Affect	5. Self-Efficacy
	Cognitive and Metacognitive Strategies	6. Test Anxiety
Learning strategies	Resource Management	7. Rehearsal
		8. Elaboration
		9. Organization
		10. Critical Thinking
		11. Metacognitive Self-Regulation
Learning strategies	Resource Management	12. Time Study Management
		13. Effort Regulation
		14. Peer Learning
		15. Help Seeking

Note. Table represents the organization of the questionnaire as defined by Pintrich, Smith, Garcia, and McKeachie (1991, 1993).

Annexe V

(Jorro & De Ketele, 2013, pp. 169-170)

TABLEAU 1

Les dimensions et les indicateurs méthodologiques de la motivation professionnelle

Dimensions	Items prototypiques	Exemples d'indicateurs linguistiques (forme positive)
Perception de la valeur	« Je perçois la valeur de... » « C'est important pour moi de... » « C'est pour moi utile de... » « C'est un devoir pour moi de... »	Important – utile – intéressant – profitable – essentiel – majeur fondamental – inestimable – vital – premier – élémentaire – capital... Avoir de la valeur – compter (dans « cela compte pour moi ») – mériter de l'attention – rapporter des bénéfices – avoir des effets – profiter (à moi) – être intéressé par – tenir à – être un devoir...
Sentiment d'auto-efficacité (perception de sa capacité)	« Je me sens capable de... » « Je me sens compétent pour... »	Capable – compétent – expérimenté – expert – apte – qualifié... Être de mon ressort – avoir la faculté de – être armé pour – avoir la possibilité (capacité) de – exceller dans...
Investissement (perception favorable coût/bénéfices)	« Cela vaut la peine que je fasse des efforts pour... » « Je consens à investir dans... »	Valoir la peine de – investir dans – faire des efforts pour – dépenser de l'énergie à – vouloir profiter de – consentir à m'engager dans... (Rappel : il s'agit de perception et non encore de comportement effectif ; le contexte est important pour faire la différence.)
Le « locus of control » (perception de son pouvoir sur l'environnement)	« Cela dépend surtout de moi que... » « C'est grâce à mes efforts si... »	Dépendre de – relever de – être la cause de – être sous l'influence de – attribuer à – être à la merci de – résulter de – être grâce à... Grâce ou suite à mon effort – mes aptitudes – mon acharnement – etc.
Expectancy (attente des résultats ou des effets ou de comportements)	« Je m'attends à... » Importance des expressions au futur.	S'attendre à – prévoir – anticiper – pressentir – présumer – présager – deviner – pronostiquer... telle chose se produira – arrivera...

Annexe VI

Guide d'entretien semi-directif

(Première interview de l'étude longitudinale)

Tout d'abord, je me présente, je suis Céline Mahieu, sage-femme enseignante à l'école de Rouen et doctorante en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Rouen Normandie. Une étude datant de 2014 a montré que 9,1 % des enseignants en maïeutique et directrices d'école de sages-femmes de France étaient doctorants ou avaient un diplôme de docteur. Cela m'a interpellée. J'ai décidé de faire une thèse sur l'engagement en parcours doctoral des enseignants en maïeutique. Dans ce cadre, je réalise des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants en maïeutique doctorants pour recueillir leurs représentations. Puisque le doctorat dure au minimum trois ans, je souhaite analyser l'évolution des représentations des doctorants à un an d'intervalle en réalisant une seconde vague d'entretiens. Je vous remercie d'avoir accepté de participer à cette étude qualitative longitudinale. Pour rappel, je respecterai les règles de confidentialité de vos données personnelles à partir du recueil de données jusqu'à la valorisation des résultats de l'étude.

Cet entretien peut durer approximativement une heure. Nous allons pouvoir commencer.

La consigne est volontairement ouverte de façon à recueillir vos représentations spontanées. Pour information, j'ai tout de même prévu un guide d'entretien pour explorer ce que vous n'auriez pas abordé spontanément et qui ont une pertinence pour cette recherche.

Voici la consigne de départ :

Vous êtes actuellement sage-femme enseignante. J'aimerais que vous me parliez de votre parcours doctoral, depuis votre souhait de vous engager en doctorat jusqu'à ce jour

Voici le guide d'entretien :

Présentation de la situation professionnelle

Depuis combien d'années êtes-vous diplômé sage-femme ?

Quelles autres formations diplômantes avez-vous réalisé et quand ?

Avez-vous de bons souvenirs de vos formations antérieures ?

Pourriez-vous décrire votre carrière professionnelle depuis l'obtention de votre diplôme d'Etat de sage-femme ?

Depuis combien d'années êtes-vous enseignant en maïeutique ? +/- Directeur d'école de sages-femmes ?

Quelle est votre quotité de temps de travail ?

Racontez-moi ce qui vous a amené à devenir enseignant en maïeutique

Racontez-moi vos missions professionnelles actuelles

Pourriez-vous décrire votre engagement professionnel ?

Sources de motivation d'apprentissage en doctorat

Pourquoi avez-vous choisi de faire un doctorat ?

Pourquoi à ce moment de votre vie ?

Evaluation de l'engagement initial en doctorat

Comment vous-êtes-vous renseigné sur cette formation ?

Quelle valeur accordez-vous au doctorat ?

Est-ce que quelqu'un ou quelques-uns ou un évènement vous a encouragé à faire un doctorat ?

Etes-vous poussé par votre milieu professionnel ou personnel ? Pouvez-vous me le raconter ?

Avez-vous dû négocier avec votre milieu professionnel ou personnel pour effectuer cette formation doctorale ? Pouvez-vous m'expliquer ?

Lors de votre inscription en doctorat, vous sentiez-vous capable de réussir cette formation ?

Pouvez-vous justifier votre réponse ?

Manifestations de l'engagement en doctorat

En quelle année de doctorat êtes-vous actuellement ?

Comment organisez-vous votre travail de doctorant ?

Quel est votre rythme de travail ?

Pouvez-vous m'expliquer si vous tenez des documents écrits à jour pour votre doctorat (ex : carnet de bord, rapports de séminaires, attestation de formations doctorales, notes de synthèse, avancé de la production de thèse...) ?

Dans quelle discipline réalisez-vous votre doctorat ? Pouvez-vous raconter pourquoi cette discipline ?

Quelle est votre sujet de thèse ? Pouvez-vous raconter ce choix ?

Comment avez-vous procédé pour le choix de votre directeur de thèse ?

Participez-vous à des formations organisées par l'école doctorale, le laboratoire ou la communauté scientifique ? Sont-elles obligatoires ? Si oui, pour quel volume horaire ?

Les formations proposées sont-elles intéressantes ?

Effectuez-vous des heures d'enseignement dans la discipline de votre doctorat ? Si oui, pouvez-vous expliquer comment cela s'est organisé, le volume horaire que cela représente et comment vous les appréhender ?

Avez-vous rédigé un article ou chapitre d'ouvrage ? Comment cela s'est passé ?

Avez-vous participé à une communication dans un colloque scientifique ? Comment cela s'est passé ?

Présentation de la situation personnelle

Genre :

Quel âge avez-vous ?

Vivez-vous en couple ?

Si oui, quelle est la situation professionnelle de votre conjoint/e ?

Avez-vous des enfants ?

Si oui, combien et quel âge ?

Eventuelles difficultés

Pensez-vous consacrer suffisamment de temps et d'énergie pour votre thèse ?

Pour l'ensemble de votre parcours de formation doctorale ?

Pour votre vie personnelle ?

Pour votre vie professionnelle ?

Parvenez-vous à concilier tout cela ? Comment faites-vous ?

Vous sentez-vous encouragé et soutenu par votre entourage personnel ?

Par votre entourage professionnel ?

Comment est perçu selon vous, votre engagement en doctorat, par vos collègues et votre milieu professionnel ? Par votre entourage personnel ?

Quels sont les effets de votre formation doctorale sur vos relations au travail avec vos collègues enseignantes, votre directrice ? Et quels sont les effets de votre parcours doctoral sur votre engagement professionnel ?

Vous percevez-vous transformé depuis votre engagement doctoral ?

Avez-vous développé un lien social avec d'autres doctorants ? A quelles occasions ? en quoi consistent ces échanges ?

Avez-vous développé des relations avec d'autres membres du milieu académique ? A quelles occasions ? En quoi consistent ces échanges ?

Comment qualifieriez-vous votre relation avec votre directeur de thèse ? Pourquoi ?

Est-ce particulier du fait de votre statut de SFE et lui d'enseignant-chercheur ?

Vous sentez-vous encouragé et soutenu par votre environnement universitaire ?

Pouvez-vous décrire l'évolution de votre représentation de la formation doctorale depuis votre souhait de vous engager dans ce parcours et maintenant ?

Etes-vous toujours intéressé par votre sujet de thèse ? Si non, pourquoi ?

Parvenez-vous à poser un regard critique sur votre parcours doctoral ? Au stade où vous vous situez dans votre parcours doctoral, pensez-vous être dans les temps ? Pensez-vous que le travail que vous avez effectué jusqu'alors est satisfaisant ?

Etes-vous toujours intéressé par la discipline dans laquelle vous êtes doctorant ? Si non, pourquoi ?

Vous sentez-vous toujours aussi engagé dans votre doctorat ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui vous aide à garder la motivation ?

Actuellement, vous sentez-vous capable de réaliser chaque activité de votre parcours doctoral ?

Quelle est votre confiance dans votre capacité à aller jusqu'au bout de votre doctorat et d'obtenir un diplôme de docteur ?

Ressentez-vous une anxiété depuis votre engagement en doctorat ? Pourriez-vous développer ? Pourriez-vous expliquer les stratégies que vous utilisez pour gérer cette anxiété ?

Avez-vous l'impression de pouvoir contrôler le déroulement de votre formation doctorale ? Des exemples ?

Avez-vous rencontré des difficultés depuis votre inscription en doctorat ? Lesquelles ?

Vous sentez-vous capable de poursuivre la formation ? Et dans quelle temporalité ? Pourquoi ?

Comment réagissez-vous face aux difficultés rencontrées lors de votre doctorat ?

Avez-vous bénéficié d'aides durant votre parcours doctoral ? (Matérielles, financières, psychologues...)

Citez trois facteurs favorisant votre engagement et trois favorisant un non-engagement. Classez-les

Projection

Comment vous projetez-vous après le doctorat dans votre vie professionnelle ?

Quel projet vous motive ?

Le parcours de formation doctorale (formations, enseignement, thèse) vous est-il utile dans l'avenir ?

Selon vous, que peut apporter un doctorat aux sages-femmes enseignantes ?

Pensez-vous que certaines disciplines sont à privilégier pour un doctorat quand on est enseignant en maïeutique ? Lesquelles et pourquoi ?

Annexe VII

Guide d'entretien exploratoire

Consigne générale

Tout d'abord, je me présente, je suis Céline Mahieu, sage-femme enseignante et doctorante en première année en sciences de l'éducation et de la formation. Mon projet de thèse porte sur l'émergence d'un phénomène : l'engagement en parcours doctoral des sages-femmes enseignantes. Grâce à une revue de littérature, des entretiens exploratoires et une étude qualitative longitudinale par entretiens auprès de sages-femmes enseignantes doctorantes, je souhaite apporter des éléments de compréhension de ce phénomène émergent.

Je vous sollicite en tant que présidente de la CNEMa (Conférence Nationale des Enseignants en Maïeutique) pour un entretien exploratoire.

J'aimerais, dans un premier temps, que vous présentiez la CNEMa et ses missions.

Ensuite, vient la consigne générale, volontairement ouverte :

Une étude exhaustive réalisée en 2014 auprès des sages-femmes enseignantes et directrices d'école de sages-femmes de France montre que 9,1 % d'entre elles sont doctorantes ou détiennent un diplôme de doctorat (Leymarie et Morin). La législation française n'exige qu'un diplôme de master 2 pour occuper un poste de sage-femme enseignante. Nous nous demandons ainsi pourquoi les enseignants en maïeutique s'engagent dans un parcours doctoral.

Selon vous, pourquoi des sages-femmes enseignantes s'engagent dans un parcours de formation doctorale ? J'aimerais savoir ce que vous pensez de ce phénomène émergent.

Questions préparées pour compléter l'entretien libre si certaines thématiques ne sont pas abordées spontanément

Quel est le lien avec l'Histoire de la formation des sages-femmes, avec l'identité professionnelle des sages-femmes enseignantes, avec les sages-femmes et la discipline des sciences maïeutique ?

Est-ce pour un renforcement des compétences professionnelles à la fois pour la formation et pour la recherche ?

Est-ce pour une professionnalisation des sages-femmes enseignantes ?

Est-ce le développement professionnel des sages-femmes enseignantes attendu après un master ?

Ont-elles pris goût aux études universitaires ?

Veulent-elles un diplôme au-dessus de celui des étudiants qu'elles forment ?

Veulent-elles de venir enseignants-chercheurs, développer la recherche ?

Attendent-elles une reconnaissance du statut médical et d'enseignant-chercheur ?

Faut-il que toutes les sages-femmes enseignantes fassent et aient un doctorat (VAE ?) ?

Quelles aides peuvent-elles avoir pendant cette formation ?

Je vous remercie pour votre participation.

Annexe VIII

Guide d'entretien de la seconde série au printemps 2022

Dans un premier temps, voici l'analyse longitudinale de votre premier entretien. Vous reconnaissez-vous ? Si non, pourquoi ?

J'aimerais que vous me parliez de votre parcours doctoral depuis notre première rencontre il y a un an.

Qu'est-ce qui a pu vous aider à rester engagée ? Qu'est-ce qui au contraire a pu vous mettre en difficulté ? Qu'avez-vous fait pour y faire face ?

Quelle durée envisagez-vous pour votre parcours doctoral ? Pourquoi ?



Annexe IX

Notice d'information dans le cadre de la collecte de données personnelles pour l'entretien exploratoire

Les informations recueillies vous concernant vont faire l'objet d'un traitement dans le cadre d'une thèse « Le sens de l'engagement en parcours doctoral des enseignants en maïeutique » réalisée par Céline Mahieu, doctorante en sciences de l'éducation et de la formation au laboratoire CIRNEF (Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation), Université de Rouen Normandie, celine.mahieu3@univ-rouen.fr, et dirigée par Emmanuelle Annot, Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Rouen-Normandie.

1 Objectifs

Contexte de l'étude : Un phénomène émerge depuis quelques années dans le groupe professionnel des sages-femmes enseignants en France. Certains membres s'engagent dans un parcours de formation doctorale. Nous souhaitons apporter des éléments heuristiques pour appréhender ce phénomène émergent. Dans cet objectif, après réalisation d'une revue de la littérature scientifique sur des concepts tels que la professionnalisation, le développement professionnel et l'engagement en doctorat, nous envisageons de réaliser une étude qualitative longitudinale en effectuant des entretiens semi directifs à un an d'intervalle auprès de sages-femmes enseignants doctorants pour connaître leurs représentations et vécu de cet engagement.

Nous vous sollicitons pour un entretien exploratoire afin que vous apportiez des éléments de contextualisation de ce phénomène émergent. L'entretien sera réalisé par Céline Mahieu. Il durera une heure et sera réalisé soit en visioconférence, soit par téléphone. Les informations recueillies au cours de cet entretien feront l'objet d'un enregistrement et d'une prise vidéo.

2 Utilisation des données à caractère personnel

Seules les données strictement nécessaires à la réalisation de notre recherche seront collectées et traitées : données personnelles (âge, sexe, situation familiale...), données sur la vie professionnelle (CV, formation, distinctions, publications...), données sensibles (opinions philosophiques, appartenances syndicales ou politiques).

La base légale du traitement repose sur le consentement des participants.

Vos données personnelles sont conservées en base active jusqu'à la soutenance de thèse et à sa valorisation.

Votre participation au projet de thèse « Le sens de l'engagement en parcours doctoral des enseignants en maïeutique » est entièrement libre et volontaire.

Vous êtes libre de vous retirer ou de cesser votre participation à ce projet à tout moment. Ce retrait n'aura aucune conséquence. Dans le cas de collecte de données longitudinales, sur plusieurs périodes, le retrait du consentement sera effectif à partir de la date où il été reçu par Céline Mahieu et par la personne déléguée à la protection des données. Vous pouvez également rectifier les données selon les mêmes conditions que le droit de retrait.

3 Sécurité des données

Afin de garantir la confidentialité de vos données et éviter leur divulgation, nous nous engageons à mettre en place des mesures techniques et organisationnelles pour garantir la sécurité des données contre les traitements non autorisés ou illicites, la perte ou les dégâts d'origine accidentelle.

Seule Céline Mahieu détient la table de correspondance qui permet de faire le lien entre votre identité et le numéro ou pseudonyme aléatoire attribué dans les différents fichiers.

Les données seront pseudoanonymisées en supprimant toute donnée directement identifiante (nom, prénom, adresse...) et en vous attribuant un numéro aléatoire ou un pseudonyme aléatoire. Ce numéro ou pseudonyme remplacera votre identité dans tous les écrits produits sur la base de vos propos (comptes rendus d'entretien, notes d'observation, notes d'analyse, publications...).

Seule Céline Mahieu assurera le recueil et la conservation des données.

Les résultats de cette recherche seront diffusés de façon anonyme dans des colloques professionnels et scientifiques, dans des rapports destinés aux autorités, dans des revues professionnelles et académiques et dans des médias destinés au grand public. Avec votre accord, des extraits de notre entretien pourront être diffusés dans le cadre de colloques scientifiques, séminaires ou dans toute forme de valorisation du projet de thèse.

4 Pour exercer vos droits

Vous pouvez poser des questions au sujet de cette recherche à tout moment en communiquant avec Céline Mahieu, responsable de ce projet par courrier électronique : celine.mahieu3@univ-rouen.fr

Vous pouvez accéder et obtenir copie des données vous concernant, vous opposer au traitement de ces données, les faire rectifier ou les faire effacer. Vous disposez également d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Vous pouvez exercer ces droits en vous adressant à Céline Mahieu et à la personne Déléguée à la Protection des Données de l'Université de Rouen Normandie à cette adresse électronique : dpo@univ-rouen.fr

Après nous avoir contactés, si vous estimez que vos droits Informatiques et Libertés ne sont pas respectés, vous avez la possibilité d'introduire une réclamation en ligne auprès de la CNIL ou par courrier postal. CNIL, 3 Place de Fontenoy, TSA 80715 – 75334 Paris Cedex 07 (<https://www.cnil.fr/>)



CIRNEF
Normandie Université • UR 7454

UNIVERSITÉ
DE ROUEN
N O R M A N D I E



Annexe X

Formulaire de recueil de consentement pour l'entretien exploratoire

Ce formulaire est destiné à recueillir votre consentement pour la collecte des données vous concernant, dans le cadre du projet de thèse « Le sens de l'engagement en parcours doctoral des enseignants en maïeutique » réalisée par Céline Mahieu, doctorante, et dirigée par Emmanuelle Annot, Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Rouen Normandie.

En signant le consentement, vous certifiez :

- Que vous avez lu et compris les renseignements communiqués dans la notice d'information ;
- Qu'on a répondu à vos questions de façon satisfaisante ;
- Qu'on vous a informé que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche en tout temps, sans préjudice.

Informations sur le participant :

Nom :

Prénom :

Adresse :

A remplir par le participant :

- J'ai lu et compris les renseignements fournis dans la fiche d'informations et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.
 Oui Non
- J'accepte que mes propos soient enregistrés et exploités par Céline Mahieu.
 Oui Non
- J'accepte que mon image et mes propos soient filmés et exploités par Céline Mahieu.
 Oui Non
- J'accepte que mes propos rendus anonymes soient diffusés dans le cadre de colloques scientifiques, séminaires ou dans toute forme de valorisation du projet de thèse « Le sens de l'engagement en parcours doctoral des enseignants en maïeutique ».
 Oui Non
- J'accepte que « les données sensibles » de type appartenances syndicales, opinions politiques, convictions philosophiques soient collectées, conservées et exploitées par Céline Mahieu jusqu'à la soutenance de thèse et sa valorisation ?
 Oui Non

Nom, Prénom – Date – Signature

Un exemplaire de ce document vous est remis, un autre exemplaire est conservé dans le dossier.



CIRNEF
Normandie Université - UR 7454

UNIVERSITÉ
DE ROUEN
N O R M A N D I E



Annexe XI

Notice d'information dans le cadre de la collecte de données personnelles pour l'étude longitudinale

Les informations recueillies vous concernant vont faire l'objet d'un traitement dans le cadre d'une thèse « Le sens de l'engagement en parcours doctoral des enseignants en maïeutique » réalisée par Céline Mahieu, doctorante en sciences de l'éducation et de la formation au laboratoire CIRNEF (Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation), Université de Rouen Normandie, celine.mahieu3@univ-rouen.fr, et dirigée par Emmanuelle Annot, Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Rouen-Normandie.

1. Objectifs

Contexte de l'étude : Un phénomène émerge depuis quelques années dans le groupe professionnel des enseignants sages-femmes en France. Certains membres s'engagent dans un parcours de formation doctorale. Nous souhaitons apporter des éléments heuristiques pour appréhender ce phénomène émergent. Dans cet objectif, après réalisation d'une revue de la littérature scientifique sur des concepts tels que la professionnalisation, le développement professionnel et l'engagement en doctorat, nous envisageons de réaliser une étude qualitative longitudinale en effectuant des entretiens semi directifs à un an d'intervalle auprès d'enseignants sages-femmes doctorants pour connaître leurs représentations et vécu de cet engagement.

Nous vous sollicitons pour deux entretiens (le premier au printemps 2021 et le second un an plus tard). Ceux-ci seront réalisés par Céline Mahieu. Chaque entretien durera approximativement une heure et sera réalisé soit en visioconférence, soit par téléphone. Les informations recueillies au cours des entretiens feront l'objet d'un enregistrement.

2. Utilisation des données à caractère personnel

Seules les données strictement nécessaires à la réalisation de notre recherche seront collectées et traitées : données personnelles (âge, sexe, situation familiale...), données sur la vie professionnelle (CV, formation, distinctions, publications...), données sensibles (opinions philosophiques, appartenances syndicales ou politiques).

La base légale du traitement repose sur le consentement des participants.

Vos données personnelles seront conservées en base active jusqu'à la soutenance de thèse et sa valorisation.

Votre participation au projet de thèse « Le sens de l'engagement en parcours doctoral des enseignants en maïeutique » est entièrement libre et volontaire.

Vous êtes libre de vous retirer ou de cesser votre participation à ce projet à tout moment. Ce retrait n'aura aucune conséquence. Dans le cas de collecte de données longitudinales, sur plusieurs périodes, le retrait du consentement sera effectif à partir de la date où il été reçu par Céline Mahieu et par la personne déléguée à la protection des données. Vous pouvez également rectifier les données selon les mêmes conditions que le droit de retrait.

3. Sécurité des données

Afin de garantir la confidentialité de vos données et éviter leur divulgation, nous nous engageons à mettre en place des mesures techniques et organisationnelles pour garantir la sécurité des données contre les traitements non autorisés ou illicites, la perte ou les dégâts d'origine accidentelle.

Seule Céline Mahieu détient la table de correspondance qui permet de faire le lien entre votre identité et le numéro ou pseudonyme aléatoire attribué dans les différents fichiers.

Les données seront pseudoanonymisées en supprimant toute donnée directement identifiante (nom, prénom, adresse...) et en vous attribuant un numéro aléatoire ou un pseudonyme aléatoire. Ce numéro ou pseudonyme remplacera votre identité dans tous les écrits produits sur la base de vos propos (comptes rendus d'entretien, notes d'observation, notes d'analyse, publications...).

Seule Céline Mahieu assurera le recueil et la conservation des données.

Les résultats de cette recherche seront diffusés de façon anonyme dans des colloques professionnels et scientifiques, dans des rapports destinés aux autorités, dans des revues professionnelles et académiques et dans des médias destinés au grand public. Avec votre accord, des extraits de nos entretiens pourront être diffusés dans le cadre de colloques scientifiques, séminaires ou dans toute forme de valorisation du projet de thèse.

4. Pour exercer vos droits

Vous pouvez poser des questions au sujet de cette recherche à tout moment en communiquant avec Céline Mahieu, responsable de ce projet par courrier électronique : celine.mahieu3@univ-rouen.fr

Vous pouvez accéder et obtenir copie des données vous concernant, vous opposer au traitement de ces données, les faire rectifier ou les faire effacer. Vous disposez également d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Vous pouvez exercer ces droits en vous adressant à Céline Mahieu et à la personne Déléguée à la Protection des Données de l'Université de Rouen Normandie à cette adresse électronique : dpo@univ-rouen.fr

Après nous avoir contactés, si vous estimez que vos droits Informatiques et Libertés ne sont pas respectés, vous avez la possibilité d'introduire une réclamation en ligne auprès de la CNIL ou par courrier postal. CNIL, 3 Place de Fontenoy, TSA 80715 – 75334 Paris Cedex 07 (<https://www.cnil.fr/>)



Annexe XII

Formulaire de recueil de consentement pour l'étude longitudinale

Ce formulaire est destiné à recueillir votre consentement pour la collecte des données vous concernant, dans le cadre du projet de thèse « Le sens de l'engagement en parcours doctoral des enseignants en maïeutique » réalisée par Céline Mahieu, doctorante, et dirigée par Emmanuelle Annot, Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Rouen Normandie.

En signant le consentement, vous certifiez :

- Que vous avez lu et compris les renseignements communiqués dans la notice d'information ;
- Qu'on a répondu à vos questions de façon satisfaisante ;
- Qu'on vous a informé que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche en tout temps, sans préjudice.

Informations sur le participant :

Nom :

Prénom :

Adresse :

A remplir par le participant :

- J'ai lu et compris les renseignements fournis dans la fiche d'informations et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.
 Oui Non
- J'accepte que mes propos soient enregistrés et exploités par Céline Mahieu.
 Oui Non
- J'accepte que mon image et mes propos soient filmés et exploités par Céline Mahieu.
 Oui Non
- J'accepte que mes propos rendus anonymes soient diffusés dans le cadre de colloques scientifiques, séminaires ou dans toute forme de valorisation du projet de thèse « Le sens de l'engagement en parcours doctoral des enseignants en maïeutique ».
 Oui Non

Nom, Prénom – Date – Signature

Un exemplaire de ce document vous est remis, un autre exemplaire est conservé dans le dossier.

Annexe XIII

Encodage envisagé

Renseignements généraux personnels et professionnels

1. Sources d'engagement (motivations d'apprentissage)
 - 1.1. Prescriptions +/- explicites ?
 - 1.2. Professionnalité émergente ? Remaniement identitaire ?
 - 1.3. Développement professionnel ?
 - 1.4. Renforcement des compétences ? Acquisition de connaissances ?
 - 1.5. Désir d'apprendre (personnel) ?

2. Manifestations de l'engagement
 - 2.1. Engagement comportemental (en actes ; choix, persévérance, gestion des efforts, demande d'aides)
 - 2.2. Engagement cognitif (stratégies d'apprentissage, autorégulation, organisation, regard critique, analyse réflexive)
 - 2.3. Engagement affectif (émotions, valeur attribuée au doctorat, sentiment d'efficacité personnelle, croyance dans ses apprentissages, anxiété)

3. Projection/Attente de profit(s)
 - 3.1. Enjeux personnels (réorientation professionnelle, changement de statut, épanouissement)
 - 3.2. Enjeux professionnels (nouveau profil de poste pour les sages-femmes enseignantes : enseignant-chercheur en sciences maïeutiques, pour une reconnaissance ? Par les pairs, les médecins, la société ?)
 - 3.3. Enjeux scientifiques (production d'un savoir)

Annexe XIV

Code couleur pour faciliter l'encodage à partir du guide d'entretien

Voici la consigne de départ :

Vous êtes actuellement sage-femme enseignante. J'aimerais que vous me parliez de votre parcours doctoral, depuis votre souhait de vous engager en doctorat jusqu'à ce jour.

Voici le guide d'entretien qui se déroule selon un récit de vie. En couleur, j'ai surligné vers quel thème d'encodage (pour l'analyse des données) renvoient certaines questions (**bleu : sources de l'engagement** ; **rouge : l'engagement comportemental** (choix, actes, gestion des efforts, demande d'aide) ; **rose : l'engagement cognitif** (stratégies d'apprentissage, autorégulation, organisation, regard critique, analyse réflexive) ; **vert : l'engagement émotionnel/affectif** (émotions, valeur attribuée au doctorat, sentiment d'efficacité personnelle, croyances d'apprentissage, anxiété).

Renseignements généraux

Présentation de la situation professionnelle

Depuis combien d'années êtes-vous diplômé sage-femme ?

Quelles autres formations diplômantes avez-vous réalisées et quand ?

Avez-vous de bons souvenirs de vos formations antérieures ?

Pourriez-vous décrire votre carrière professionnelle depuis l'obtention du DE de sage-femme ?

Depuis combien d'années êtes-vous enseignant en maïeutique/Directeur d'école de sages-femmes ?

Quelle est votre quotité de temps de travail ?

Racontez-moi ce qui vous a amené à devenir enseignant en maïeutique

Racontez-moi vos missions professionnelles actuelles

Pourriez-vous décrire votre engagement professionnel ?

Source(s) de l'engagement

Pourquoi avez-vous choisi de faire un doctorat ? Pourquoi à ce moment de votre vie ?

Manifestation de l'engagement

Evaluation de l'engagement initial en doctorat

Comment vous-êtes-vous renseigné sur cette formation ?

Quelle valeur accordez-vous au doctorat ?

Est-ce que quelqu'un ou quelques-uns ou un évènement vous a encouragé à faire un doctorat ?

Etes-vous poussé par votre milieu professionnel ou personnel ? Pouvez-vous me le raconter ?

Avez-vous dû négocier avec votre milieu professionnel ou personnel pour effectuer cette formation doctorale ? Pouvez-vous m'expliquer ?

Lors de votre inscription en doctorat, vous sentiez-vous capable de réussir cette formation ? Pouvez-vous justifier votre réponse ?

Manifestations de l'engagement en doctorat

En quelle année de doctorat êtes-vous actuellement ?

Comment organisez-vous votre travail de doctorant ?

Quel est votre rythme de travail ?

Pouvez-vous m'expliquer si vous tenez des documents écrits à jour pour votre doctorat (ex : carnet de bord, rapports de séminaires, attestation de formations doctorales, notes de synthèse, avancées de la production de thèse...) ?

Dans quelle discipline réalisez-vous votre doctorat ? Pouvez-vous raconter pourquoi celle-ci ?

Quelle est votre sujet de thèse ? Pouvez-vous raconter ce choix ?

Comment avez-vous procédé pour le choix de votre directeur de thèse ?

Participez-vous à des formations organisées par l'école doctorale, le laboratoire ou la communauté scientifique ? Sont-elles obligatoires ? Si oui, pour quel volume horaire ?

Les formations proposées sont-elles intéressantes ?

Effectuez-vous des heures d'enseignement dans la discipline de votre doctorat ? Si oui, pouvez-vous expliquer comment cela s'est organisé, le volume horaire que cela représente et comment vous les appréhender ?

Avez-vous rédigé un article ou chapitre d'ouvrage ? Comment cela s'est passé ?

Avez-vous participé à une communication dans un colloque scientifique ? Comment cela s'est passé ?

Renseignements généraux

Présentation de la situation personnelle

Genre :

âge :

Vivez-vous en couple ? Situation professionnelle du conjoint :

Avez-vous des enfants ? Combien ? âge :

Manifestations de l'engagement (à nouveau)

Eventuelles difficultés

Pensez-vous consacrer suffisamment de temps et d'énergie pour votre thèse ?

Pour l'ensemble de votre parcours de formation doctorale ?

Pour votre vie personnelle ?

Pour votre vie professionnelle ?

Parvenez-vous à concilier tout cela ? Comment faites-vous ?

Vous sentez-vous encouragé et soutenu par votre entourage personnel ?

Par votre entourage professionnel ?

Comment est perçu selon vous, votre engagement en doctorat, par vos collègues et votre milieu professionnel ? Par votre entourage personnel ?

Quels sont les effets de votre formation doctorale sur vos relations au travail avec vos collègues enseignantes, votre directrice ? Et quels sont les effets de votre parcours doctoral sur votre engagement professionnel ?

Vous percevez-vous transformé depuis votre engagement doctoral ?

Avez-vous développé un lien social avec d'autres doctorants ? A quelles occasions ? En quoi consistent ces échanges ?

Avez-vous développé des relations avec d'autres membres du milieu académique ? A quelles occasions ? En quoi consistent ces échanges ?

Comment qualifieriez-vous votre relation avec votre directeur de thèse ? Pourquoi ?

Est-ce particulier du fait de votre statut de sage-femme enseignante et lui d'enseignant-chercheur ?

Vous sentez-vous encouragé et soutenu par votre environnement universitaire ?

Pouvez-vous décrire l'évolution de votre représentation de la formation doctorale depuis votre souhait de vous engager dans ce parcours et maintenant ?

Etes-vous toujours intéressé par votre sujet de thèse ? Si non, pourquoi ?

Parvenez-vous à poser un regard critique sur votre parcours doctoral ? Au stade où vous vous situez dans votre parcours doctoral, pensez-vous être dans les temps ? Pensez-vous que le travail que vous avez effectué jusqu' alors est satisfaisant ?

Etes-vous toujours intéressé par la discipline dans laquelle vous êtes doctorant ? Si non, pourquoi ?

Vous sentez-vous toujours aussi engagé dans votre doctorat ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui vous aide à garder la motivation ?

Actuellement, vous sentez-vous capable de réaliser chaque activité de votre parcours doctoral ?

Quelle est votre confiance dans votre capacité à aller jusqu'au bout de votre doctorat et d'obtenir un diplôme de docteur ?

Ressentez-vous une anxiété depuis votre engagement en doctorat ? Pourriez-vous développer ? Pourriez-vous expliquer les stratégies que vous utilisez pour gérer cette anxiété ?

Avez-vous l'impression de pouvoir contrôler le déroulement de votre formation doctorale ? Des exemples ?

Avez-vous rencontré des difficultés depuis votre inscription en doctorat ? Lesquelles ?

Vous sentez-vous capable de poursuivre la formation ? Et dans quelle temporalité ? Pourquoi ?

Comment réagissez-vous face aux difficultés rencontrées lors de votre doctorat ?

Avez-vous bénéficié d'aides durant votre doctorat ? (Matérielles, financières, psychologues...)

Citez 3 facteurs favorisant votre engagement et 3 favorisant un non-engagement. Classez-les

Projection/Attente de profit(s)

Comment vous projetez-vous après le doctorat dans votre vie professionnelle ?

Quel projet vous motive ?

Le parcours de formation doctorale (formations, enseignement, thèse) vous semble-il utile dans l'avenir ?

Selon vous, que peut apporter un doctorat aux sages-femmes enseignantes ?

Pensez-vous que certaines disciplines sont à privilégier pour un doctorat quand on est enseignant en maïeutique ? Lesquelles et pourquoi ?

Annexe XV : Grilles d'encodage (temps 1 et temps 2)**Temps 1**

Nom	Fichiers	Références
1. Motivations d'apprentissage	15	114
Désir personnel, d'apprendre	13	39
développement professionnel	10	19
Prescriptions explicites ou implicites (plus ou moins en lien)	15	37
Professionalité émergente - Remaniement identitaire	7	11
Renforcement des compétences	6	8
2. Manifestations de l'engagement	15	1308
Engagement affectif	15	625
Anxiété	14	38
Auto-efficacité	15	77
Agentivité humaine	4	5
Evaluation des possibles vulnérabilités et forces physiolo	4	9
Expérience de performances antérieures	15	28
Expériences vicariantes	5	6
Influence de la parole d'autrui	11	21
Défi	8	15
Difficultés rencontrées	14	121
Emotions	7	15
Endurance (face aux agents stressés)	9	15
Evolution des représentations du parcours doctoral	4	5
Expectancy	3	4
Implication	5	5
Intérêt pour les formations effectuées dans le cadre du p.10	10	18
Investissement (perception favorable coût-bénéfices)	5	6
Maintien de l'intérêt pour la discipline du doctorat	6	6
Maintien de l'intérêt pour le sujet de thèse	12	17
Optimisme	6	9
Perception de l'engagement en doctorat par le milieu pr	8	11
Perception de l'engagement en doctorat par les proches	13	15
Perception d'encouragement et de soutien par l'entoura	15	98
Par le directeur ou les co-directeurs de thèse	10	25
Par l'entourage personnel	14	19
Par l'entourage professionnel	15	35
Par l'entourage universitaire (enseignants-chercheurs)	7	10
Par l'entourage universitaire, notamment par socialisati	7	9
Perception des effets de l'engagement en parcours doct	6	8
Perception des effets du parcours doctoral sur l'engagem	6	9
Perception d'une possible transformation de soi	7	8
Résilience (capacité à affronter des situations difficiles et	6	8
Ressenti de la relation avec le ou les directeur(s) de thèse	15	30
Sentiment de cohérence	9	13
Sentiment de contrôle	7	9
Sentiment de maintien de l'engagement en doctorat	1	2
Valeur attribuée au doctorat	14	38
Value perceptions	10	25
Engagement cognitif	15	297
Analyse réflexive (notamment sur les facteurs d'engagem	15	34
Auto-régulation (concernant le temps et l'énergie consa	13	31
Négociation pour effectuer le parcours doctoral	14	20
Organisation	15	135
Conciliation avec la vie personnelle	15	56
Conciliation avec la vie professionnelle	10	33
Rythme de travail pour le doctorat et notamment la thi	11	18
Regard critique sur le travail effectué lors du parcours dc	11	21
Renseignements sur le parcours doctoral	14	20
Stratégies d'apprentissage	2	2
Temporalité envisagée pour le parcours doctoral	15	34
Engagement comportemental	15	386
Aides bénéficiées (matérielles, financières, prise en charge	15	48
Choix	15	74
Choix de la discipline	12	25
Choix du ou des directeur(s) de thèse	14	21
Choix du sujet de thèse	12	26
Communication(s) lors de colloques scientifiques	13	16
Demande d'aide	2	3
Documents écrits attestant le travail fourni	15	18
Enseignement dans la discipline du doctorat	1	1
Gestion des efforts	6	10
Opportunité	11	37
Participation à des formations dans le cadre du doctorat	14	25
Persévérance	8	9
Réactions et gestion des difficultés	6	10
Rédaction production(s) scientifique(s)	13	19
Socialisation avec d'autres doctorants	15	20
Socialisation avec des membres du milieu académique	14	26
Stratégies de coping	10	18
Supports et ou aides motivationnels	15	52
3. Projections	15	142
Enjeux personnels	14	48
Enjeux professionnels	15	70
Enjeux scientifiques	11	24
Engagement professionnel	15	43

Temps 2

Nom	Fichiers	Références
1. Motivations d'apprentissage	26	132
Désir personnel, d'apprendre	20	50
développement professionnel	13	23
Prescriptions explicites ou implicites (plus ou moins en li	15	37
Professionalité émergente - Remaniement identitaire	9	13
Renforcement des compétences	7	9
2. Manifestations de l'engagement	30	1829
Engagement affectif	30	890
Anxiété	23	51
Auto-efficacité	20	86
Agentivité humaine	4	5
Evaluation des possibles vulnérabilités et forces physic	5	11
Expérience de performances antérieures	15	28
Expériences vicariantes	7	8
Influence de la parole d'autrui	15	26
Défi	9	16
Difficultés rencontrées	29	184
Emotions	15	27
Endurance (face aux agents stressés)	18	26
Evolution des représentations du parcours doctoral	7	11
Expectancy	4	5
Implication	7	7
Intérêt pour les formations effectuées dans le cadre du p	14	22
Investissement (perception favorable coût-bénéfices)	12	14
Maintien de l'intérêt pour la discipline du doctorat	7	7
Maintien de l'intérêt pour le sujet de thèse	16	22
Optimisme	8	11
Perception de l'engagement en doctorat par le milieu p	12	17
Perception de l'engagement en doctorat par les proche	16	18
Perception d'encouragement et de soutien par l'entour	29	136
Par le directeur ou les co-directeurs de thèse	22	44
Par l'entourage personnel	20	26
Par l'entourage professionnel	21	43
Par l'entourage universitaire (enseignants-chercheurs)	8	11
Par l'entourage universitaire, notamment par socialisa	10	12
Perception des effets de l'engagement en parcours doc	8	10
Perception des effets du parcours doctoral sur l'engage	6	9
Perception d'une possible transformation de soi	7	8
Résilience (capacité à affronter des situations difficiles e	6	8
Ressenti de la relation avec le ou les directeur(s) de thès	25	53
Sentiment de cohérence	11	15
Sentiment de contrôle	9	11
Sentiment de maintien de l'engagement en doctorat	8	11
Surcharge mentale	7	18
Valeur attribuée au doctorat	22	50
Value perceptions	19	37
Engagement cognitif	29	434
Analyse réflexive (notamment sur les facteurs d'engage	27	64
Auto-régulation (concernant le temps et l'énergie cons	17	37
Négociation pour effectuer le parcours doctoral	16	22
Organisation	29	208
Conciliation avec la vie personnelle	27	76
Conciliation avec la vie professionnelle	23	69
Rythme de travail pour le doctorat et notamment la t	21	35
Regard critique sur le travail effectué lors du parcours d	17	29
Renseignements sur le parcours doctoral	14	20
Stratégies d'apprentissage	2	2
Temporalité envisagée pour le parcours doctoral	27	52
Engagement comportemental	29	505
Aides bénéficiées (matérielles, financières, prise en charg	22	59
Choix	19	92
Choix de la discipline	13	30
Choix du ou des directeur(s) de thèse	18	30
Choix du sujet de thèse	15	29
Communication(s) lors de colloques scientifiques	22	27
Demande d'aide	6	8
Documents écrits attestant le travail fourni	24	29
Enseignement dans la discipline du doctorat	2	2
Gestion des efforts	6	10
Opportunité	13	39
Participation à des formations dans le cadre du doctora	23	36
Persévérance	12	14
Réactions et gestion des difficultés	10	16
Rédaction production(s) scientifique(s)	26	35
Socialisation avec d'autres doctorants	18	23
Socialisation avec des membres du milieu académique	20	33
Stratégies de coping	11	19
Supports et ou aides motivationnels	20	63
3. Projections	30	189
Enjeux personnels	26	66
Enjeux professionnels	29	95
Enjeux scientifiques	15	28
Engagement professionnel	19	48
L'après soutenance	3	3
Soutenance de thèse	3	3