Production de savoir et rapports de pouvoir à l'Université.

Le cas de la direction de thèse doctorale.

Par Frédéric Lesemann

Parmi[1] les nombreuses tâches qui constituent le cahier des charges de tout professeur universitaire : enseignement, recherche, publications, rayonnement externe, contributions au fonctionnement interne, service aux collectivités, consultation, etc., il en est une dont on souligne rarement l'importance et la spécificité, celle de la direction de thèse doctorale. Or, cette activité condense à elle seule plusieurs caractéristiques spécifiques des tâches professorales : elle est perçue, au sein de l'Université, comme l'une des plus prestigieuses dans un univers structurellement très compétitif et hiérarchisé. C'est pourquoi elle est réservée à l'élite des professeurs, consacrée comme telle par le jugement des pairs et dans une moindre mesure par la réputation auprès des étudiants. Cet article est écrit principalement en référence aux universités québécoises, mais il peut très bien s'appliquer à la plupart des universités nord-américaines, anglaises ou françaises. Je laisse le lecteur non nord-américain procéder lui-même aux ajustements institutionnels et culturels nécessaires et je l'en remercie. Il est également écrit en référence au monde des sciences sociales et humaines.

La direction de thèse : production de savoir dans le cadre d'une relation de pouvoir.

Sur le plan du savoir, la direction de thèse contribue directement, par l'apport du travail de recherche doctorale des étudiants, au développement de nouvelles connaissances, dans le sillage des travaux du professeur directeur de recherche, qu'elle est censée approfondir ou ouvrir sur de nouvelles perspectives qui, elles-mêmes, justifieront l'octroi de nouvelles subventions et ressources financières pour étayer les hypothèses ou découvertes potentielles. Les professeurs richement dotés de subventions ou de contrats de recherche le

seront encore davantage, particulièrement dans les universités nord-américaines, où la plupart des encadreurs de thèse disposent de subventions.

Sur le plan du pouvoir, la direction de thèse accroît le rayonnement scientifique du directeur et renforce les réseaux généralement internationaux de recherche qu'il a créés autour de ses thèmes de spécialité ou de réseaux, auxquels il participe activement par ses productions : il sera sans doute sollicité pour siéger à des comités d'expertise ou de sélection, diriger un comité thématique d'une association nationale ou internationale dans sa discipline, faire partie du comité éditorial ou même diriger une revue internationale spécialisée sur ce thème. Il sera régulièrement consulté par les pouvoirs économiques et politiques.

Ces conditions structurelles de l'articulation, spécifique au monde universitaire, entre savoir et pouvoir sont sans doute à la base de la créativité de la recherche universitaire et du succès de la plupart des formations doctorales.

Mais ce sont elles aussi qui expliquent — c'est le revers de la médaille — l'échec d'une partie des candidats au doctorat, qui se produit sans doute parce que les capacités intellectuelles ou les conditions matérielles pour mener à terme le projet de thèse ne sont pas réunies par les candidats concernés, mais aussi — et c'est ce qui m'intéresse ici — parce que la relation de direction de thèse (RDT) est déficiente de la part de certains professeurs faisant preuve de négligence, détournée dans sa finalité ou encore exercée de manière abusive, et ceci pour diverses raisons tant structurelles qu'individuelles.

J'en parle d'expérience. Après une longue carrière universitaire[2], je saisis ici l'occasion de faire le point sur cet aspect généralement peu discuté de l'exercice du métier académique de la direction de thèse. J'ai découvert au cours des années que cette direction pose d'importantes questions, autant du point de vue de la compétence des étudiants que de celle des professeurs, en fonction des conditions organisationnelles et institutionnelles de l'exercice de leur métier de chercheurs et d'enseignants. Le développement et la transmission des connaissances engagent nécessairement une relation humaine qui n'est pas toujours constructive et stimulante.

L'univers académique, à l'encontre de la plupart des représentations dominantes, est extrêmement compétitif (voir Lesemann 2003), structuré par des rapports entre professeurs et étudiants complexes pouvant être aussi bien des rapports dynamiques favorisant l'apprentissage que des rapports de domination et de pressions morales et matérielles, auxquels acceptent de se soumettre des étudiants motivés par une forte aspiration à accéder au « monde académique ». La relation de pouvoir intrinsèque à la condition d'étudiant en rédaction de thèse est *structurellement asymétrique* et peut souvent être très déséquilibrée, ouvrant la porte à de multiples formes d'abus.

Cet aspect de la relation professeur-étudiant est peu documenté dans la littérature, mais les sites web et autres réseaux sociaux et blogs de type *Facebook* abondent — tant en Europe qu'en Amérique du Nord, en français comme en anglais — qui font état de multiples formes de manquements à l'éthique et d'abus de pouvoir menant à des dépressions ou à l'abandon pur et simple de la démarche de thèse. Je commencerai par en faire brièvement mention pour en proposer par la suite des éléments d'explication et enfin conclure en esquissant quelques stratégies pour en limiter l'étendue et les effets.

Des comportements négligents ou abusifs dans la relation de direction de thèse (RDT).

Je propose de regrouper en quatre catégories très synthétiques les comportements de négligence ou d'abus dont j'ai pu être témoin, auxquels j'ajoute un échantillon de ceux qui me semblent le plus souvent rapportés sur les sites web qui leur sont consacrés : négligence, indifférence ou hostilité de la part du directeur[3] ; appropriation abusive du travail de l'étudiant ; impossibilité d'obtenir l'approbation du directeur et d'accéder à la soutenance ; menaces à la carrière de l'étudiant. En préambule, je cite une chercheuse anglaise relatant son expérience d'étudiante de doctorat[4] :

« The relationship had broken down spectacularly, there was no communication, and ***I sat in tears not knowing how I could get myself out of this.*** *I will not be the first or the last student to require a divorce from my supervisor. Discussing*

*the breakdown in the student/supervisor relationship seems to be one of the **last taboos in academia** and we have to do more to get students to talk about their experiences and enable them to feel they can request a change without being branded a "troublemaker". »*

Négligence, indifférence, comportement imprévisible, hostilité.

Lorsque l'on consulte des sites web francophones ou anglophones à partir des mots-clés « direction de thèse », « abus dans la direction », « comment changer de directeur », « Thesis *supervisor* », « *divorce from his/her supervisor* », etc., on constate une abondance de plaintes ou de commentaires négatifs relatifs au comportement du directeur : négligence, absence de suivi, mépris, comportement imprévisible, hostilité.

« Mon directeur se fout complètement de ses doctorants, il m'a dit : "je m'en fous de ce que vous racontez dans votre thèse, ce qui m'intéresse c'est l'introduction et la conclusion". »

« Il est très lunatique, on ne sait pas quand et pourquoi il est content et quand et pourquoi c'est le contraire. »

« À chaque fois qu'il me rendait mon travail, il me précisait qu'il n'était pas satisfait mais ne m'orientait pas pour autant, me disant que mon travail n'était pas digne d'une thèse. »

« Il a repris à son compte des idées que j'avais proposées en début de thèse et qu'il avait alors rejetées avec mépris. »

« Il se dit très occupé et précise qu'il ne faut pas le déranger. »

« Je l'ai vu une seule fois dans toute l'année en coup de vent, il fait le mort pour suivre mes travaux, il court la planète terre et celle des blogs et pour le reste, c'est de l'esbroufe. »

« Mon directeur de thèse continue de me lancer régulièrement des remarques humiliantes l'air de rien. Je ravale ma fierté bien que cela soit très difficile. »

« Mon directeur m'a invectivé d'une façon assez violente à plusieurs reprises, me reprochant de n'avoir rien fait, d'avoir des problèmes sur le plan humain et j'en passe. »

« Je suis complètement déstabilisé par ses reproches très personnels. »

« Ma relation avec mon directeur est un cauchemar. Rien que le fait de le voir me stresse. »

« J'ai soumis ma thèse et devais soutenir un mois après. Les relations avec mon directeur n'ont fait que se dégrader pendant ce délai, son attitude à mon égard a été très agressive, j'ai subi beaucoup d'humiliations. En soutenance, il a tout fait pour me déconsidérer publiquement, mais grâce à l'appui de deux membres du jury, il a été obligé de me "concéder" la thèse, comme il me l'a dit avec aigreur à la sortie de la soutenance. »

« Mon directeur vient de me "lâcher" par mail à deux mois de ma soutenance. Je suis effondré après les années de travail que j'ai fournies. Il semble que le dialogue ne soit plus possible avec ce Monsieur…il m'a dit : "Trouvez-vous un autre directeur !". »

Exploitation et appropriation abusive des travaux de l'étudiant.

« J'ai un patron qui confond boulot et esclavagisme. Il ne supporte pas qu'on puisse partir tôt le soir, et encore moins qu'on puisse être malade. Quoiqu'on fasse ce n'est jamais bien ni suffisant, il faut selon lui qu'on choisisse entre la vie ou la recherche et moi ça je le refuse. »

« J'en ai marre, je ne peux pas trop en parler dans mon labo, mais mon directeur a déjà réussi à mettre fin à la thèse d'un doctorant car il a envoyé un papier à une revue sans mettre le nom de ce "directeur". Nous sommes tous dépassés par son comportement. »

« Mon directeur m'oblige à mettre son nom en premier sur les articles et communications. »

« Je suis en conflit avec mon directeur pour harcèlement moral. Je viens de m'apercevoir qu'il a présenté en congrès, un poster de mon travail en se mettant en premier auteur. »

« Si le viol corporel est maintenant reconnu comme un crime, le viol intellectuel est très difficilement identifié et encore plus difficilement puni […]. J'en fais régulièrement l'expérience avec mon directeur ! »

« Mon directeur en veut plus, encore plus ! Il m'a encouragé à faire une thèse par articles. Il en veut 5, alors que j'ai appris que plusieurs thèses par articles en comptent 3 ou 4. Il n'a qu'une préoccupation : que je publie vite et bien pour pouvoir étayer son propre CV car il compte bien cosigner chacun des 5 articles, voire signer comme premier auteur certains d'entre eux, même si c'est moi qui ai bâti tout le cadre théorique, réalisé l'enquête de terrain, analysé entièrement le matériel. »

« They treat graduate students like servants, asking them to sweep floors, stock shelves, run errands, and do other tasks more appropriately assigned to a secretary or a paid assistant, and may ask a student to help out in their personal life by grocery shopping, cleaning the pool, or taking a car in for service. One student I counseled, in addition to all of the above, was cleaning up dog scat from his advisor's back yard every day. »

J'ai personnellement été confronté à une situation dans laquelle l'expert externe de l'évaluation d'une thèse a utilisé intégralement la problématique théorique de la thèse de l'étudiant pour demander et, par la suite, obtenir une importante subvention de recherche de trois ans auprès d'un organisme subventionnaire. Plagiat avéré et reconnu par l'université employeur de ce professeur. L'étudiant concerné a dû prendre un avocat pour se défendre. Après un an de procédures, l'Université, dans le cadre d'un arrangement à l'amiable, lui a remboursé ses frais d'avocat et a accepté de lui verser une bourse d'un an de postdoctorat à titre de dédommagement. L'affaire n'a pas été ébruitée et le professeur n'a jamais été inquiété…

Dans le cadre des activités d'un comité des plaintes, j'ai pris connaissance du cas d'un étudiant dont le directeur de thèse ne voulait absolument pas qu'il

dépose sa thèse, ce alors que l'étudiant l'estimait pourtant terminée depuis deux ans. Il y avait toujours quelque chose à corriger ou à ajouter. Un congrès international devait se tenir sur le thème de sa thèse. L'étudiant demande alors à son directeur s'il peut financer sa participation à ce congrès : « impossible », lui répond le directeur ! L'étudiant y va donc à ses frais, *incognito*. Le directeur est le *Keynote speaker* de cette conférence internationale et l'étudiant découvre alors que le texte de la conférence inaugurale reprend textuellement son premier chapitre de thèse ! Au retour, il signale à son directeur qu'il a assisté à sa conférence… Le directeur lui propose alors de soutenir dans les meilleurs délais. Ce qui a été fait. Puis l'étudiant dépose plainte à l'Université qui classera la plainte sans suites.

Impossibilité d'obtenir l'approbation du directeur pour accéder à la soutenance.

« Je ne sais plus quoi faire, moi et mon prof nous passons des mois à corriger 10 pages… on reprend des corrections déjà faites. »

« J'ai passé des années à "améliorer" une thèse qui était en fait terminée mais que mon directeur refusait parce qu'elle remettait complètement en question ses propres travaux. Au bout d'années d'anxiété et de doutes, mon directeur m'a dit qu'il n'avait ni le temps ni l'envie de s'occuper de moi. »

« Impossible de pouvoir terminer ma thèse, la relation avec mon directeur est très difficile. Il apprécie ce que je fais, mais ce n'est jamais assez, il faut qu'il vérifie chacune de mes démonstrations, reprenne chacune de mes phrases. Exaspéré, je décide d'abandonner et je découvre alors que, bien que ce professeur soit très réputé, il n'a jamais mené à terme aucun de ses étudiants. En fait, il craint le jugement de ses pairs, leurs éventuelles critiques : "comment as-tu pu autoriser N à déposer, comment se fait-il qu'il ne cite pas tel et tel auteur", etc. C'est son insécurité professionnelle fondamentale qui a mené à l'impasse chacun des étudiants qu'il a dirigés. Pourtant, on ne nous prévient pas lorsqu'on s'inscrit en thèse avec lui… »

« Je fais une thèse par articles. Lorsque j'estime en avoir terminé un et que je le soumets à mon directeur, il prend 3 à 6 mois avant de le commenter. Et même, il

ne le commente pas, mais le corrige dans le moindre détail : 453 corrections en rouge sur un article de 20 pages, presque rien sur le contenu… : inversion de paragraphes, choix de termes… et il me demande de le remettre en forme. Je ne reconnais plus mon texte, d'autant plus que lorsque je le lui retourne corrigé, il me le renvoie après quelques mois à nouveau « corrigé », restaurant des arguments et des raisonnements que j'avais développés dans la première version et qu'il avait supprimés ou déplacés. Je ne reconnais plus mon texte devenu complètement confus et illisible… mais ça lui permet de prétendre à la co-signature voire à la signature comme premier auteur compte tenu du temps qu'il dit avoir dû passer sur mon article. Je trouve cela complètement ironique d'autant plus qu'avec les années pendant lesquelles il m'a empêché de terminer ma thèse, j'ai publié, par ailleurs, d'autres articles et j'ai un CV meilleur que le sien en nombre d'articles et en qualité de revues dans lesquelles ils sont publiés. »

Menaces sur la carrière future.

« La relation avec mon directeur est très pénible, mais je dois être prudent et patient, ne rien brusquer car je sais que j'aurai besoin de ses lettres de recommandation pour obtenir une bourse ou un poste. »

« Je me demande parfois si avoir fait un doctorat avec ce directeur ne m'aura pas plutôt porté préjudice pour ma future carrière car il me semble évident que je ne risque pas d'avoir des recommandations positives de sa part. »

« Je termine sans publications (je suis quand même le troisième doctorant du groupe d'affilée à terminer sans publications) ce qui est extrêmement dur et porte considérablement atteinte à la suite de ma carrière. »

« Je me retrouve dans une situation où je n'ai pas de lettre de recommandation, ce qui rend la tâche très difficile pour trouver un post-doctorat. »

« Je n'en peux plus, j'ai envie d'arrêter sans autre forme de procès, stopper l'engrenage et rechercher du travail avec mon bagage actuel ».

« Voilà ! Je n'en suis qu'à la première étape, je vire mon directeur, et advienne que pourra mais une chose est sûre, je ne veux plus mettre ma santé mentale en péril pour "si peu"… »

L'institution universitaire, cadre de la relation de direction de thèse (RDT).

Les situations que je viens d'évoquer sont bien réelles. Je l'affirme par expérience. Quelle est leur ampleur, leur récurrence ? Impossible de le savoir étant donné qu'à ma connaissance aucune enquête ni recherche systématique n'existe sur le sujet. Il n'empêche que lorsque j'en parle avec certains de mes collègues au Québec, en France ou en Allemagne, par exemple, il est évident que chacun a des histoires à raconter, des comportements scandaleux à évoquer. Les abandons, après des années de rédaction et d'interaction avec un directeur de thèse sont souvent l'expression d'une situation de cul-de-sac dans laquelle se retrouve l'étudiant et dont il fait silencieusement, *privément* les frais. Il est impossible d'évaluer l'ampleur de ces situations puisqu'elles sont le plus souvent vécues par l'étudiant dans le silence, le secret, la honte et qu'on dénote une tendance avérée de l'institution universitaire à ne pas voir, à ne pas reconnaître les abus qui s'exercent en son sein. Demandons-nous alors comment de telles situations sont possibles, comment une institution prestigieuse peut permettre, voire favoriser de tels comportements.

Aux sources de la « liberté académique », l'autonomie de la Science.

La légitimité de l'Université repose, dans nos sociétés libérales, sur une conception de la suprématie et de la souveraineté de la Science et du Savoir dont elle est par excellence la détentrice et la gardienne, mais aussi la productrice au titre de l'innovation et de la création des connaissances. Cette idéalisation de l'Université fonde son autonomie face aux divers pouvoirs à l'œuvre dans la société, autonomie qui vient justifier à son tour la « nécessaire » liberté de la recherche et des professeurs. Jusque dans les années 1970, cette autonomie était très largement reconnue et presque indiscutée. Les organismes

subventionnaires étaient entièrement contrôlés par des professeurs chargés, par délégation des gouvernements, de définir les paramètres d'allocation des fonds publics de recherche (Rocher 1998). C'étaient les beaux jours de la « République des chercheurs », pour reprendre l'expression de Rocher (*ibid.*). Cette situation s'est profondément transformée depuis, comme je l'ai expliqué (Lesemann 2003) : les gouvernements, dans tous les pays de l'OCDE, sont entrés en scène à leur tour, au nom de la bonne gestion des fonds publics, définissant, avec la collaboration des chercheurs, des priorités nationales de recherche. En effet, la recherche était désormais perçue comme stratégique dans la production d'une connaissance fine des sociétés, dans la définition et la production des orientations sociétales et la réponse aux besoins sociaux et la résolution des « problèmes sociaux ».

Cependant, dans l'imaginaire de certains chercheurs et professeurs, la conscience et la revendication d'une autonomie illimitée, au nom du principe sacro-saint de la « liberté académique », n'a pas disparu, même si elle ne correspond plus à aucune réalité contemporaine. Cette représentation de la « liberté académique » implique qu'ils se perçoivent comme souverains et libres dans leur démarche de création de connaissances, libres à l'égard de l'administration de leur établissement, libres quant aux contenus d'enseignement, au choix de leurs priorités de recherche, de leurs publications, libres à l'endroit de leurs collègues et, bien sûr, de leurs étudiants, convaincus pour quelques-uns d'être légitimés à agir en toute impunité. Une telle représentation implique qu'ils perçoivent leur démarche, leurs productions, leurs actes professionnels comme relevant strictement d'eux-mêmes, en dehors de tout cadre institutionnel qui pour eux n'est que contrainte, menace à leur liberté, et donc à leur créativité scientifique, n'ayant de compte à rendre à personne, sinon à leurs pairs[5]. C'est probablement là, me semble-t-il, dans cette culture institutionnelle archaïque, qu'il faut chercher ultimement l'explication de comportements « féodaux » dans le processus de direction de thèse.

La culture de la « liberté académique » peut produire chez certains professeurs un imaginaire de puissance et de contrôle à la fois collectif (le pouvoir corporatiste des professeurs) et individuel (la toute-puissance et l'intouchabilité de leur statut). J'interprète de tels phénomènes comme une dérive collective et

individuelle produite par la logique institutionnelle ancienne qui illustre que l'exercice des privilèges de la liberté est souvent vécu sur le registre du mérite individuel, alors qu'il est en fait largement le produit de conditions institutionnelles, aspect que l'individu méritant occulte facilement.

« Sphère privée » et « sphère publique ».

Bien sûr, cette liberté appelle en contrepartie l'exercice de responsabilités civiques et éthiques au sein de l'Université, autant que de la société. Cette liberté du chercheur, si elle est fondamentale dans le processus de création, s'exerce toutefois dans un espace institutionnel que certains ont tendance à considérer comme personnel, voire *privé,* occultant complètement le fait que l'institution relève d'une mission sociétale et qu'elle est soutenue par des fonds *publics*.

En d'autres termes, ce qui, dans le cadre institutionnel, est perçu comme un mérite relevant strictement de l'individu, de sa créativité et de sa sphère privées, s'ancre en réalité dans la sphère publique, comme en témoigne l'intervention gouvernementale croissante à partir des années 1980 dans les orientations de la recherche, dans son financement et dans l'administration des universités. Une nouvelle gouvernance, marquée par l'intrusion gouvernementale dans la gestion des universités, a véritablement vu le jour et a été implantée de manière décisive, même si plusieurs acteurs universitaires s'y sont opposés et continuent à s'imaginer, pour certains d'entre eux, qu'ils doivent s'y opposer en toute responsabilité et légitimité.

J'introduis ici une référence à la distinction d'Habermas (1978, 1992) entre sphère privée et sphère publique que je solliciterai plus tard pour étayer ma démonstration de la transition d'une représentation historique des professeurs comme acteurs autonomes de la création scientifique à celle d'acteurs inscrits dans un processus de gouvernance de la science qui s'articule sur les besoins et problèmes de la société par l'intermédiaire de l'action publique. Je solliciterai également cette référence sur le plan des mesures à prendre pour contrer les négligences et les abus : rendre publics, c'est-à-dire faire passer de la sphère privée à la sphère publique, les comportements que certains, et parfois même

l'institution, s'efforcent de considérer comme privés, et donc à régler « en privé ».

Pour Habermas, cette transition « fait éclater l'idée issue du droit romain et du droit napoléonien que l'homme est propriétaire de la famille, de la femme, des enfants, des biens familiaux. Le droit de propriété est le droit d'user et d'abuser. C'est le droit de la bourgeoisie montante qui organise l'espace public au mieux de ses intérêts » (1992, p. 180). On peut compléter cette citation par la réflexion de Gouldner (1976), citée par Habermas lui-même voulant que « l'intégration du système familial patriarcal au système de la propriété privée constitue le fondement essentiel du privé. Une sphère qui n'a de façon routinière ni à rendre compte d'elle-même ni à fournir des informations sur sa conduite, ni à présenter de justification » (Habermas 1992, p. 181). Ou encore, avec Christian et Kott,

c'est cette tradition historique libérale qui a défini les divers sens du clivage entre public et privé dont nous sommes encore les héritiers. Dans le sens le plus simple, ce qui est public (tel espace, telles ressources, telles informations) désigne tout simplement ce qui est ouvert à tous, disponible pour tous, visible ou su de tous, par opposition à la fermeture, à la limitation ou au secret qui sont d'ordre privé. (2009, p. I-1)

C'est là véritablement l'ancrage idéologique dans lequel s'inscrit la perception que manifestent certains professeurs d'être des acteurs souverains, légitimes dans leur comportement et n'ayant à rendre de comptes à personne.

Des processus de démocratisation, l'instauration de rapports marchands qui limitent le pouvoir des professeurs.

Un autre élément explicatif complémentaire réside dans la dynamique académique à l'œuvre dans les pays industrialisés au cours des années soixante, marquées par les processus de démocratisation de l'accès à l'éducation supérieure. Cette dynamique s'est déployée de manière différenciée selon les pays et ses effets se sont matérialisés de manière différente. On sait que plus de 60 % des universités qui existent dans le monde ont été créées à partir des années soixante (Limoges 1996), ce qui témoigne directement de l'ampleur des investissements dans l'éducation supérieure consentis par les

gouvernements nationaux à cette époque, poursuivant des objectifs de développement économique et d'intégration nationale.

Un clivage sociologique est donc apparu entre ces nouvelles universités, en principe de « masse », et les universités historiques traditionnellement destinées aux élites et à la formation-reproduction de ces élites. La création des nouvelles universités constituait également un jugement porté sur les universités traditionnelles par de jeunes élites technocratiques représentantes de la « modernité », au pouvoir dans les gouvernements des années soixante. Certes, les universités traditionnelles continuaient à être respectées en ce qu'elles produisaient les piliers des professions libérales : droit, médecine, théologie, ingénierie, mais jugées largement incapables de fournir les nouvelles mains-d'œuvre professionnelles nécessaires à l'établissement des grandes politiques publiques de développement sociétal promues par les États providence. C'est ce qui explique le développement considérable des sciences sociales à visées professionnelles ou « appliquées » : santé, éducation, urbanisation, culture, services aux personnes, etc., en sorte que les contenus de formation dispensés et les thèmes de recherche développés par une grande partie de ces universités n'ont eu que peu à voir avec les disciplines traditionnelles, piliers des universités classiques.

Les universités traditionnelles étaient inscrites dans une conception souvent statique ou classique du savoir et de la culture, une vision hiérarchique et fortement normée des rapports d'apprentissage, une dynamique de transmission d'héritages variés, ou pour le dire avec Bourdieu, comme piliers institutionnels de la « reproduction sociale ». Les nouvelles universités, tout à l'opposé, se voyaient comme fers de lance de la modernisation de la société, bousculant les rapports hiérarchiques et les manières d'apprendre.

Pour développer leurs programmes, elles ont dû recruter un nombre considérable de jeunes professeurs, fraîchement diplômés, qui, pour beaucoup, n'avaient pas, par leur origine sociale modeste, ou ne partageaient pas, dans la foulée des mouvements étudiants des années soixante, la culture académique individualiste et élitiste, fondée sur cette vision idéalisée de la science. Il n'empêche que plusieurs d'entre eux l'ont probablement acquise au cours du

déroulement de leur carrière. Car évidemment, ce clivage anciens/nouveaux, très schématique, a souvent produit, avec les années, une interpénétration de ces mondes, parfois au sein même des universités, des facultés ou des départements[6]. Il demeure que ces visions opposées, ancrées dans des traditions ou des événements historiques, ou encore dans des générations de professeurs différentes, constituent un facteur explicatif et durable des tensions internes à l'académie, des conceptions des relations professeurs-étudiants qui se traduisent dans des modalités et des comportements différents dans l'exercice de la direction de thèse.

À partir des années 80, certaines universités, particulièrement en Amérique du Nord, ont exigé des frais de scolarité de plus en plus élevés, alors que d'autres, au nom de la poursuite de l'idéal de démocratisation de l'accès à l'éducation supérieure, continuaient d'ouvrir largement leurs portes, sans frais de scolarité, ou avec des frais très limités, comme c'est le cas dans plusieurs pays européens. Cette évolution a, à son tour, contribué à transformer les relations professeurs-étudiants. En effet, dès lors que les étudiants financent directement une partie de leurs études, s'instaure un rapport de clientèle ou de « consommateur » entre eux et les professeurs, qui peut contribuer à limiter, sans toutefois la supprimer, la possibilité d'un comportement abusif de la part d'un professeur.

Et cette logique marchande, ainsi que la pression qui s'ensuit sur les professeurs, ne vient pas que des étudiants payeurs. Elle vient aussi des gouvernements lorsque, comme c'est le cas au Québec, les universités sont largement financées par eux, au prorata du nombre d'étudiants, et en plus, aux cycles supérieurs, du nombre d'étudiants qui obtiennent leur diplôme. Les administrateurs universitaires disposent alors d'un outil stratégique important pour faire pression sur les facultés et départements, et à travers eux, sur les professeurs, pour que leurs étudiants obtiennent leur diplôme dans des délais raisonnables, ce qui contribue probablement du même coup à limiter les situations d'échec reliées à des comportements abusifs de la part de professeurs. Il existe même dans certaines universités des primes substantielles attribuées aux professeurs chaque fois qu'un de leurs étudiants obtient son diplôme.

Toujours au chapitre des logiques marchandes susceptibles de contribuer à transformer les rapports professeurs-étudiants en thèse, il faut savoir que dans un contexte de déclin démographique et de pénurie de jeunes candidats nationaux aux études supérieures, mais aussi de crise de la croyance qu'un niveau élevé de diplôme académique favorise l'accès à un emploi[7], les Universités s'arrachent les étudiants, leur offrent des bourses d'études (le montant des bourses est inférieur, d'au moins la moitié, à la subvention institutionnelle que les gouvernements versent pour chaque étudiant inscrit) et tentent de recruter agressivement à l'étranger de manière à maintenir leurs effectifs et leurs engagements immobiliers et financiers. Cette inversion du rapport de l'offre et de la demande a bien sûr un effet direct positif sur la qualité de la RDT et donc sur la chance pour l'étudiant de terminer sa thèse dans des conditions favorables.

Les relations interpersonnelles dans le processus de direction de thèse.

Des relations de compétition entre le professeur et l'étudiant.

La direction de thèse, et en particulier la relation pédagogique dans laquelle elle s'inscrit, se situe au carrefour de l'articulation du savoir et du pouvoir. Cette articulation est centrale, on l'a vu, dans le fonctionnement de l'institution universitaire. En effet, le professeur introduit l'étudiant à la maîtrise et au développement de connaissances dont il a pensé jusque-là détenir le monopole. En ce sens, il l'initie à de nouveaux savoirs et à des méthodes de recherche qui permettent de les acquérir, mais ce faisant il crée un compétiteur potentiel[8] et devra donc gérer cette relation de *compétition*, dans un univers très concurrentiel, dans lequel la compétition est constitutive de la « réussite ». Dans ce sens, le professeur partagera de manière croissante une partie de son autorité scientifique avec l'étudiant et devra créer de nouvelles sources d'autorité scientifique, par ses nouvelles découvertes et les nouvelles manifestations de reconnaissance par les pairs qu'elles permettront, s'il veut maintenir son leadership scientifique auprès de ses étudiants et de sa communauté de recherche, et ainsi éviter de devoir maintenir son pouvoir par la seule affirmation

de son autorité hiérarchique, administrative ou symbolique.

La relation de direction de thèse est inévitablement ambigüe tant par ce processus de formation croissante d'un compétiteur potentiel, que par la grande proximité qu'elle entraîne entre le directeur et l'étudiant si elle veut être efficace. La pratique de la RDT exige en effet une « fréquentation » intense, une proximité, sinon une complicité dans l'apprentissage du métier entre formateur et aspirant, à la base de la relation d'apprentissage, de compagnonnage de type médiéval dans laquelle, à travers les années, le novice s'approprie les savoir-faire du maître, lui permettant ultimement de réaliser son chef-d'œuvre, aboutissement de l'apprentissage du métier dans la culture médiévale, consacrant son statut de maître[9] ou, en l'occurrence ici, de docteur.

Il est vrai toutefois que la RDT s'inscrit souvent dans le cadre d'une équipe de recherche qui rassemble plusieurs doctorants ou chercheurs, ce qui peut contribuer à diluer et à contrebalancer l'influence exclusive du formateur unique en instituant une culture de co-formation entre les membres de l'équipe. Les équipes de recherche, souvent en lien avec des collaborateurs internationaux, se sont multipliées au cours des dernières décennies, favorisant les apprentissages en réseaux. Elles constituent sans doute les conditions de travail et d'étude les plus favorables, y compris en termes de prévention des comportements abusifs.

En outre, ce ne sont pas que des connaissances formelles ou des « trucs » du métier que transmet le maître, mais bien des savoir-faire institutionnels, ainsi que des stratégies constitutives d'une carrière réussie : définir un projet dans des termes susceptibles de le voir financé, choisir les revues dans lesquelles publier, valoriser certains liens professionnels plus que d'autres, occuper un poste ou une charge professionnels stratégiques, etc., en plus d'ouvrir ses réseaux de manière plus ou moins sélective à l'aspirant.

Dans cette relation, le maître peut décider unilatéralement de céder progressivement une partie plus ou moins significative de son pouvoir ou, au contraire, d'étirer dans le temps ces concessions de manière à conserver une partie des avantages qu'il procure. Il est souverain dans sa décision, ce qui permet de souligner les multiples aspects et l'ambigüité fondamentale, imposée

à la fois par l'institution et par l'individu-professeur, du *statut de dépendance structurelle* dans laquelle se trouve l'aspirant docteur.

Une dépendance certes asymétrique, mais pas unilatérale.

Cette dépendance n'est toutefois généralement pas unilatérale, et nullement « passive » de la part de l'étudiant. L'aspiration à l'accession au statut de professeur ou de chercheur que manifeste l'étudiant en s'inscrivant à une formation doctorale, dont la réalisation de la thèse est le sésame incontournable pour accéder à la fonction convoitée, suppose certes de sa part une acceptation, voire une valorisation de cette relation de dépendance (voir Winkin 1993). Comme le souligne Bourdieu à propos de l'Université : « Il est sans doute peu d'univers sociaux où le pouvoir dépende autant de la croyance, où il soit aussi vrai que, selon le mot de Hobbes, "avoir du pouvoir, c'est être crédité de pouvoir" » (1987, p. 121). Il est probablement nécessaire pour l'étudiant de valoriser, même si c'est avec un certain aveuglement, le monde académique auquel il aspire, et de s'identifier de manière inévitablement idéalisée à ses représentants. Cette relation de dépendance s'inscrit dans une relation de pouvoir tant institutionnelle (se préparer à faire carrière, objectif en principe partagé tant par le directeur que par l'étudiant) qu'individuelle (dépendance de l'étudiant à l'endroit d'un professeur).

Mais une relation de dépendance inscrivant l'étudiant dans un rapport de quasi totale soumission ou un professeur de quasi totale domination m'apparaît exceptionnelle, même si elle existe certainement. Dans les sociétés contemporaines, les étudiants ont conscience d'avoir non seulement des droits, mais une capacité d'action, une marge de manœuvre qui leur permet en principe de se dégager d'une situation de dépendance unilatérale.

C'est pourquoi, en ce qui concerne la perspective d'analyse dans laquelle je cherche à inscrire ma compréhension des phénomènes que je relate, je ne partage pas la vision déterministe de Bourdieu, lorsque, dans *Homo Academicus* , il renvoie à la dialectique du maître et de l'esclave pour caractériser la structure fondamentale de la relation professeur-étudiant dans le monde académique :

Les dominés du champ universitaire [les étudiants] confirment la domination de ceux [les professeurs] qui, y détenant des positions de pouvoir, sont par là-même reconnus comme étant particulièrement « attractifs » : concrètement, les patrons sont ceux qui dirigent un maximum de thèses, en raison de leur capacité à faire admettre leur autorité, ce qui leur permet, du moins se le figure-t-on, et eux-mêmes les premiers, de « tirer les ficelles », donc de décider à leur idée de la place destinée à tel ou tel, en fonction de sa valeur propre ou de sa docilité. Le champ universitaire est ainsi le lieu d'une espèce de dialectique du maître et de l'esclave : autant les patrons ont besoin de la clientèle qu'ils rassemblent autour d'eux pour maintenir leur hégémonie, autant ceux qu'ils commandent parce qu'ils sont venus les trouver ont besoin d'eux en retour pour accéder aux places auxquelles ils prétendent en fonction de leurs aspirations personnelles de carrière. (ibid., p. 123)

Une dépendance parfois abusive dans un univers « clos » ?

La relation de pouvoir déséquilibrée que peut connaître la relation de direction de thèse présente beaucoup d'analogies avec la problématique des abus au sein du couple : la RDT est structurellement potentiellement inégalitaire, ouvrant la porte, au nom d'un jugement sur la qualité de la démarche de l'étudiant dont le professeur a le monopole, jugement parfois sans appel, à l'auto-incrimination de l'étudiant qui reconnaît sa responsabilité première, et généralement unique, dans le jugement négatif que le directeur de thèse lui assène unilatéralement. Il l'avouera : « Oui, je suis le premier responsable de cet échec… Je n'ai pas assez travaillé… J'aurais dû consacrer toutes mes énergies à ma thèse… », sans oser penser que cette responsabilité est par définition partagée par le directeur, qui devrait se situer dans une relation d'apprentissage contractuelle qu'implique une démarche de recherche.

L'emprise d'un directeur est parfois telle que l'étudiant ne peut envisager de blâmer celui qui le juge incapable et qui donc le laisse seul affronter les conséquences de ce qui est vécu comme un échec individuel et non pas partagé. Parfois l'étudiant tentera de rétablir le lien avec le directeur qui l'a rejeté, contribuant alors lui-même à donner encore plus de pouvoir à une attitude abusive. Il est extrêmement difficile pour un étudiant, engagé dans une relation

de direction de thèse qui est presque inévitablement « intime » (sans vouloir suggérer inutilement une connotation sexuelle au terme) avec son directeur, de reconnaître qu'il est inscrit dans une relation intellectuelle abusive, de s'en dégager, tant les pressions et les enjeux sont immenses, après des années d'un cheminement qui conduit à une impasse.

Pourtant, on reconnaît aujourd'hui que diverses formes de harcèlement dans les organisations et en entreprise existent et qu'il est légitime pour un employé de les dénoncer et d'obtenir réparation (Hirigoyen 2001, 2014), que des comportements abusifs qui menacent l'intégrité physique ou mentale prévalent au sein d'univers clos, tels les pensionnats, les hôpitaux, les prisons, les sectes, qui constituent des « mondes » dans lesquels l'inégalité fondamentale qui caractérise les relations entre personnes en autorité (prêtres, soignants, gardiens, gourous) et personnes en situation de dépendance à l'égard des premiers, permet le déploiement de comportements pervers de la part de ceux qui y sont enclins. Ces dernières décennies ont vu plusieurs situations d'abus associés à de tels univers être dénoncées publiquement et déférées en justice.

C'est dans une perspective comparable que je considère et tente d'expliquer les comportements abusifs de certains collègues dans leur relation pédagogique avec des étudiants en rédaction de thèse, car l'université, une faculté, un département ou un simple espace de bureau peuvent eux aussi devenir des « univers clos » dans le cadre d'une relation pédagogique. Et ceci d'autant plus si, comme je l'ai constaté souvent, l'institution a pour premier réflexe de protéger ses professeurs, et donc à se protéger elle-même, en n'hésitant pas à faire intervenir son service juridique et à négocier en privé des compensations à l'égard de ceux qui ont subi des préjudices de la part de certains de ses membres. L'essentiel étant d'éviter le plus possible la publicisation, c'est-à-dire la divulgation dans la sphère publique, de ce que l'on tente de confiner à l'interne et de considérer comme une affaire « privée » à régler entre deux individus, et non pas comme une dérive institutionnelle.

Dénoncer *publiquement* revient à dire que ce qui était jusqu'ici vécu comme appartenant à la sphère privée, intime, et donc à gérer dans le cadre de cette intimité privée est désormais considéré comme relevant d'un regard sociétal et

d'une responsabilité sociétale, d'un processus de publicisation de ce qui jusqu'ici relevait d'un processus de privatisation. C'est sans doute la progression d'une culture des droits humains qui reconnaît tous les individus, selon Habermas, comme des personnes de plein droit et donc non inscrites « par nature » dans une hiérarchie (homme *versus* femme, Blancs *versus* Noirs) qui est à l'origine de cette redéfinition des rapports entre « sphère privée » et « sphère publique ». Ces « sphères » ne sont certes nullement étanches, mais lorsque l'une, privée, s'enferme dans un isolement qui permet aux abus de se développer, il devient essentiel qu'elle puisse en appeler à l'autre, publique, en ce qu'elle est détentrice de la normativité et de l'autorité des droits universels. Le mouvement des femmes a, dans ce sens, contribué à faire reconnaître que, certes, la famille (de la « société salariale » occidentale) a été historiquement associée à la sphère privée, mais que les abus intrafamiliaux qui peuvent s'y produire ne relèvent nullement de la « sphère privée », mais bien de l'ordre public, du droit, de l'exercice des droits, de la justice et de l'État.

Nous vivons donc aujourd'hui dans une société qui, sur ce plan, favorise une « ouverture », une dé-privatisation des relations relevant de la sphère jusqu'ici considérée comme « privée », qu'il s'agisse de la famille, de l'entreprise, des internats, autant de lieux potentiellement « clos » où s'exercent des fonctions d'autorité qui, au-delà de leur fonctionnalité légitime, peuvent dégénérer en comportements abusifs et qui donc, à ce titre, relèvent non plus de la « gestion interne », mais des normes de droit universel. C'est dans cette perspective que j'ai analysé les dérives de la relation de direction de thèse dans certains départements ou facultés universitaires, et la nécessité stratégique de faire accéder les cas avérés d'abus à la « sphère publique », au débat et à la sanction publics, au-delà des mécanismes institutionnels internes de gestion de ces abus.

Que faire pour prévenir et limiter la négligence et l'abus dans la RDT ?

Quels sont les recours efficaces disponibles et quelles sont les structures et les stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour prévenir, limiter et lutter contre les comportements abusifs ?

« There is much that can be done to resolve the situation should you wish for an academic divorce… »

Poursuivons la citation de la chercheuse anglaise mentionnée précédemment :

« […] The relationship had broken down spectacularly… ***I sat in tears not knowing how I could get myself out of this.*** *However, I managed to recover and submit my thesis, thankfully, and am now the proud owner of a doctorate, but I understand how isolating it is being in that position and feeling there is no way to turn. This can lead many people, more than you would initially think, to quit. However, there is much that can be done to resolve the situation should you wish for an academic divorce and allow you to finish and submit your thesis. » (Quinnel, 2011)*

Les mesures susceptibles de prévenir ou corriger les situations mentionnées, sans toutefois exclure la possibilité d'un « divorce », sont les suivantes :

En premier lieu, il est indispensable que les facultés et départements universitaires reconnaissent l'existence des difficultés pédagogiques inhérentes à la relation de direction de thèse et la possibilité que cette relation soit l'occasion de dérives, de négligences ou d'abus. Indispensable également qu'ils se dotent d'une politique et de mécanismes de gestion de ces difficultés, qu'ils en informent dûment les étudiants au début de leur scolarité de doctorat.

Chaque département ou faculté doit doter chaque étudiant en thèse d'un comité d'encadrement de la thèse composé d'au moins trois personnes, dont le directeur de thèse, qu'il rencontrera deux fois par année durant son parcours. Ce comité a pour fonction de permettre une diversité de compétences disciplinaires et de points de vue relativement à l'objet de recherche de l'étudiant. Il accompagne l'étudiant dont il connaît le projet de thèse, se prononce sur son évolution. Ses membres siègent au comité d'évaluation finale. L'étudiant devrait exiger la constitution d'un tel comité au début de sa démarche si le département n'en a pas imposé d'office. Bien sûr, il peut arriver que le comité ne soit pas en mesure de garantir un recours crédible en cas de problème entre le professeur et l'étudiant. Certains sites web en témoignent :

« J'ai essayé d'alerter mon comité doctoral, en demandant d'abord de changer de directeur, ensuite d'avoir un médiateur, mais mes demandes ont été rejetées. Mes interlocuteurs à l'université ne me donnent pas l'impression de reconnaître qu'ils ont des obligations envers les étudiants. »

« Oui, officiellement, il y a un comité de thèse, mais le premier membre est un jeune professeur en début de carrière, il m'a prévenu qu'il devait être prudent, le deuxième membre a pris sa retraite et n'a pas été remplacé et le membre d'office, le doyen, est un ami déclaré de mon directeur. Vous croyez que je vais demander la convocation du comité dans ces conditions ? »

Pour sa part, il est indispensable que l'étudiant ait rigoureusement défini sa stratégie de vie non seulement académique, professionnelle, mais personnelle pour les années à venir, avant de commencer, compte tenu des exigences et des investissements intellectuels, affectifs, familiaux et matériels qu'exige une démarche doctorale réussie. Il doit s'assurer de réunir au préalable les conditions, incluant le choix d'un directeur de thèse adéquat et si possible d'une équipe de recherche, qui lui permettront de faire face aux multiples obstacles et contraintes qui ne manqueront pas de surgir.

L'étudiant tentera d'inscrire le plus possible son projet de recherche dans le cadre d'une équipe de recherche qui puisse lui offrir un encadrement de groupe, un appui et une stimulation dans sa démarche, et peut-être même une bourse d'études. Le choix d'un directeur devrait être étroitement associé à la possibilité, pour l'étudiant, de s'insérer dans une telle équipe.

L'étudiant établira un bilan des performances du professeur en matière de direction de thèse, avant de solliciter sa direction. Il se renseignera auprès de l'administration du département ou de la faculté sur le nombre d'étudiants qui, inscrits en thèse auprès de ce professeur, ont effectivement terminé. Il prendra contact avec les étudiants concernés, ainsi qu'avec ceux qui sont en cours de rédaction pour connaître les bons et moins bons côtés de la direction effectuée par ce professeur. Une connaissance équilibrée de sa réputation dans ces domaines est indispensable pour prendre une décision éclairée.

Certains sites recommandent de s'enquérir au préalable des procédures prévues par les universités pour se séparer de son directeur de thèse. Ces procédures sont en principe établies, il faut les connaître :

« You will not be the first or the last student to require a divorce from their supervisor and all Universities and departments will have a ***procedure for dealing with it****. Thus I would encourage all new PhDs to actively seek this information out when they start. This is not a doomsday prediction that everything will go wrong, as I am sure that for the majority of PhDs the relationships with their supervisors are perfectly workable. However, it is always worth being aware of what the policies are just in case. In many departments the impetus to request a divorce will have to come from you and so you will need to be prepared. » (Quinnel 2011)*

Ces sites recommandent également de tenir un registre chronologique systématique de toutes les difficultés rencontrées :

« ***Be persistent and record everything […].*** *I followed my department's procedures and repeatedly documented my concerns on bi-annual progress reviews staff responsible for PhD students. » (Quinnel 2011)*

Ainsi, l'étudiant pourra, en dernier recours, déposer une plainte bien documentée et crédible auprès du directeur de département, du doyen ou du médiateur de l'université.

Ces diverses mesures et mécanismes visent à limiter les conséquences possibles du caractère fondamentalement asymétrique de la relation professeur-étudiant en reconnaissant et en instituant pratiquement les droits de l'étudiant. Et, pour demeurer cohérent avec notre perspective d'analyse visant à faire passer les conflits de la « sphère privée » — à laquelle tant le professeur que l'Université s'efforceront probablement par tous les moyens de les confiner — à la « sphère publique », l'étudiant n'hésitera pas à faire connaître à ses collègues étudiants, mais aussi à d'autres professeurs, les difficultés qu'il rencontre, à recourir aux autorités de l'Université, tout en sachant l'hostilité que cette démarche risque d'engendrer à son égard. Ultimement, il pourra en référer à la justice civile.

Bien sûr, s'il lui reste encore temps et énergie, il pourra également mettre un point final à sa thèse et, j'espère, par la suite, faire connaître en les publiant, et donc en les rendant *publics*, les méandres du cheminement de la relation de direction de sa thèse.

Résumé

La direction de thèse doctorale est une des activités professorales les plus prestigieuses au sein de l'Université, là où s'articulent savoir et pouvoir : développement de nouvelles connaissances et accroissement du rayonnement scientifique du directeur. Les conditions structurelles spécifiques au monde universitaire sont à la base de la créativité de la recherche et du succès de la plupart des formations doctorales. Ce sont toutefois aussi ces conditions qui expliquent — c'est l'autre côté de la médaille — l'échec d'une partie des candidats au doctorat qui se produit parce que la relation de direction de thèse est déficiente de la part de certains professeurs faisant preuve de négligence, ou encore exercée de manière abusive. Cet article examine divers facteurs structurels qui permettent d'expliquer ces situations, cite des propos d'étudiants concernés et propose en conclusion diverses mesures pour prévenir ou corriger ces situations.

Notes

[1] Je remercie Janine Hohl, Elieth Eyebiyi et Martine D'Amours pour les échanges de vue que nous avons eus autour de ce texte. J'assume toutefois l'entière responsabilité des idées qui y sont exprimées.

[2] J'ai pris récemment ma retraite après 42 ans de carrière universitaire de professeur dans le domaine des sciences sociales, au cours desquels j'ai dirigé ou codirigé plus d'une trentaine de thèses de doctorat, participé à certainement autant de comités de thèse, dirigé une vingtaine de mémoires de maîtrise, au Québec, mais aussi en France, en Belgique, en Argentine, au Mexique. En outre, j'ai dirigé pendant six ans un programme de doctorat interdisciplinaire,

ainsi que, pendant six autres années, un Institut de recherche qui produit uniquement des maîtrises et des doctorats. J'ai eu l'occasion de présider des comités d'évaluation de doctorat et de participer à des comités d'appel qui reçoivent des étudiants aux prises avec une situation de direction dans l'impasse. J'ai été confronté à des situations de crise et d'abus avérées. Bien évidemment, la plupart du temps « les chose se passent bien », les étudiants réalisent leur thèse dans l'harmonie et à la satisfaction réciproque des parties impliquées. Je ne discute pas ici du cas des étudiants qui n'ont manifestement pas les compétences requises pour mener à terme des études doctorales — cette réalité existe, bien sûr — mais uniquement de ceux qui, sous la conduite d'un autre directeur parviendraient sans doute à terminer leur thèse en toute sérénité, prélude à une carrière prometteuse.

[3] Pour des raisons pratiques, mais aussi de confidentialité, toutes les citations sont faites au masculin, tant pour les étudiants que pour les professeurs concernés, mais il va de soi que les abuseurs et les abusés sont autant d'un sexe que de l'autre.

[4] Il s'agit de Sarah-Louise Quinnell, qui a obtenu son doctorat en géographie au King's College de Londres en 2010. Elle est l'auteure de « How to tell your supervisor you want a divorce », publié sur le site *The Thesis Whisperer*.

[5] Cette liberté du chercheur, si elle est fondamentale dans le processus de création, s'exerce toutefois dans un espace institutionnel. Bien sûr, il est plausible que, dans un monde extrêmement compétitif, à l'intérieur autant qu'à l'extérieur de l'institution, ce caractère privé, sinon secret soit requis et donc légitime. Que l'on pense aux recherches qui peuvent donner lieu à des découvertes débouchant sur des brevets ou plus simplement aux travaux de recherche mettant en œuvre des données économiques, sociales ou politiques « sensibles ».

[6] Ultimement, même s'il y a interpénétration, c'est en fait une articulation hiérarchisée, fondée sur le clivage « fondamental »/« appliqué » qui structure pratiquement les représentations des positions sociales au sein des Universités, des disciplines, des Départements, et Écoles. Pour ne prendre que quelques

exemples : les Universités distinguent et hiérarchisent dans leur organisation *institutionnelle* et dans les représentations et les imaginaires de leurs acteurs (professeurs autant qu'étudiants, surtout parmi les étudiants des études supérieures) : Départements (fondés sur les disciplines) et Écoles (d'application et de formation des « professionnels »), doctorats disciplinaires (PhD) et doctorats professionnels, sciences fondamentales et sciences appliquées. Ainsi, psychologie fondamentale (neuropsychologie, par exemple) et psychologie appliquée (psychologie clinique, psychoéducation), sociologie et sociologie appliquée (travail social, criminologie), médecine et sciences infirmières, etc. Inutile de souligner le caractère socialement construit, hiérarchisé et genré de cette division de la connaissance et du travail.

[7] Actuellement au Canada, un étudiant diplômé de niveau collégial ou de Baccalauréat universitaire (licence) a plus de chances de trouver un emploi qualifié qu'un diplômé de Maîtrise et surtout de Doctorat (PhD). Ce constat semble correspondre globalement à la situation en France où les détenteurs de bac +5 occupent, deux ans après la fin de leurs études, dans près de neuf cas sur dix, un emploi, mais pour un tiers d'entre eux dans un domaine d'activité différent de celui de la formation et jugé inférieur au niveau de qualification acquis (*Le Monde,* 6 janvier 2015).

[9] Je ne conçois pas de différence entre les processus de formation aux métiers, qu'ils soient « manuels » ou intellectuels. Les métiers « manuels » incluent une part considérable de réflexion, de jugement, bref d'opérations intellectuelles. Faire de la recherche est, de ce point de vue, un métier comme un autre.

Bibliographie

Blanc, Maurice et Jean-Yves Causer. 2005. « Privé-public : quelles frontières ? » *Revue des Sciences sociales*, 33 : p. 8-11.

Bourdieu, Pierre. 1987. *Homo Academicus*. Paris : Minuit.

Christian, Michel et Sandrine Kott. 2009. « Introduction. Sphère publique et sphère privée dans les sociétés socialistes. La mise à l'épreuve d'une dichotomie » *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 7 : p. I-1.

Gingras, Yves. 2014. *Les dérives de l'évaluation de la recherche*. Paris : Raisons d'Agir.

Gouldner, Alvin W. 1976. *The Dialectic of Ideology and Technology*, p. 103. New York : Seabury Press

Habermas, Jürgen. 1992. « L'espace public, 30 ans après » *Quaderni*, 18 : p. 161-191.

Hirigoyen, Marie-France. 2001. *Malaise dans le travail, harcèlement moral*. Paris : La Découverte.

—. 2014. *Le harcèlement moral au travail*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».

Lesemann, Frédéric. 2003. «La société des savoirs et la gouvernance : la transformation des conditions de production de la recherche universitaire» *Lien social et Politiques*, 50 : p. 17-37.

Limoges, Camille. 1996. « L'Université à la croisée des chemins : une mission à affirmer, une gestion à réformer » in ACFAS, *Le lien formation-recherche à l'université : les pratiques aujourd'hui*, p. 7-34, Québec : Gouvernement du Québec.

Quinnell, Sarah-Louise. 2011. « How to tell your supervisor you want a divorce » *The Thesis Whisperer*

Rocher, Guy. 1998. « Avant-propos » in Pierrette Mulazzi. *L'argent et le savoir. Enquête sur la recherche universitaire*, Montréal : Hurtubise HMH.

Winkin, Yves. 1993. « De l'ingratitude des jeunes, notes sur le clientélisme universitaire belge » *Terrain*, 21 : p. 63-66.