

Leaky pipeline - La carrière "percée" des académiques de l'Université de Liège

Auteur : Delmal, Charlotte

Promoteur(s) : Dubois, Christophe

Faculté : Faculté des Sciences Sociales

Diplôme : Master en gestion des ressources humaines, à finalité spécialisée

Année académique : 2015-2016

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/1487>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



LEAKY PIPELINE
LA CARRIERE « PERCEE » DES ACADEMIQUES
DE L'UNIVERSITE DE LIEGE

PAR

CHARLOTTE DELMAL

Année académique 2015 – 2016

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en
Gestion des Ressources Humaines, à finalité spécialisée*

Promoteur : C. DUBOIS

Lecteurs : I. HALLEUX, B. FUSULIER

Remerciements

Nous aimerions remercier chaleureusement les différentes personnes qui ont pu participer de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire de fin d'études.

Nos remerciements vont tout d'abord à M. Christophe Dubois pour son encadrement, sa disponibilité tout au long de l'année ainsi que ses conseils.

A nos lecteurs, Mme Halleux et M. Bernard Fusulier pour leurs recommandations et le temps consacré à la lecture de ce travail.

Nous souhaiterions également remercier l'Administration Recherche et Développement de l'Université de Liège et ses membres pour leur aide et leurs informations si précieuses.

Enfin, nous souhaitons vivement remercier nos proches pour leur soutien et leur compréhension tout au long de ce mémoire.

Sommaire

1. INTRODUCTION	5
2. METHODOLOGIE	7
3. LEAKY PIPELINE	12
4. CONTEXTES	17
5. STRATEGIES	29
6. DISCUSSION	39
7. CONCLUSION	53
8. BIBLIOGRAPHIE	56
9. LISTE DES TABLEAUX	59
10. ANNEXES	60

1. Introduction

« La destination du chercheur dépend de la route qu'il suit. »

Mohyiddin Ibn Arabi

La route que nous avons tenté de dépeindre au sein de ce travail est celle des académiques de l'ULg. Le monde anglo-saxon entend par académique toute personne développant des activités de recherche et d'enseignement au sein de l'Université, dont le mandat est officiellement donné par celle-ci. Le contrat peut être à durée limitée ou illimitée. Pour les universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dont l'Université de Liège (ULg) fait partie, le terme académique est réservé aux professeurs, enseignants-chercheurs, recrutés à durée indéterminée comme fonctionnaires, confirmés après une période de trois à cinq ans.

Ce métier existe au sein des universités depuis la création de ces dernières. Les activités de recherche et d'enseignement y sont fondamentales, elles constituent les missions de base de ces institutions ; missions que l'académique représente auprès des étudiants et envers la société. Même si ce métier a pu changer de forme au fil du temps, ses responsabilités restent, elles, inchangées. En effet, les académiques ont le devoir d'offrir un enseignement de la meilleure qualité qui soit, tout en participant activement au progrès scientifique et en l'intégrant dans les cours dispensés. Au cours des années, une troisième responsabilité s'est également développée, celle de rendre des services à la collectivité. Il ne suffit plus d'être un excellent enseignant et un excellent chercheur, il faut également être un excellent citoyen. Le rôle des académiques se redéfinit, notamment en regard des évolutions des contextes qui les entourent.

Tout d'abord, le contexte familial ne peut plus être dépeint comme il l'était il y a plus d'un demi siècle. Auparavant, le rôle de la femme était clairement défini : prendre en charge le foyer et les enfants. L'homme était ainsi le "breadwinner", autrement dit la seule personne ayant une activité professionnelle et ramenant de l'argent pour subvenir aux besoins de ce foyer. Aujourd'hui, nous ne pouvons guère nous accorder avec ce modèle. L'émancipation de la femme et le contexte économique ont entraîné une modification des convictions antérieures. Aujourd'hui, les femmes tout autant que les hommes ont une activité professionnelle leur permettant à la fois de répondre aux besoins de la famille et aux besoins de développement personnel en dehors de ce contexte. Mais ce nouveau rôle attribué à la famille oblige ses membres à reconfigurer la manière dont ils concevaient la conciliation vie privée – vie professionnelle.

Ensuite, le contexte organisationnel est lui aussi soumis à des évolutions. Autrefois sous fonctionnement purement public, les universités font aujourd'hui l'objet de nouvelles pratiques managériales les

obligeant à revoir leurs stratégies et politiques. Ce Nouveau Management Public (NMP), mis en place suite à des réformes budgétaires opérées dans le secteur et la prise en compte des besoins des parties prenantes, a effectivement entraîné des changements de stratégies de gestion. Changements qui prennent la forme d'un accroissement du contrôle, de la mesure et de l'évaluation de la performance des académiques, d'une augmentation de la concurrence disciplinaire-internationale et institutionnelle-locale, d'une concentration des fonds dans les universités les plus performantes et de modifications en matière de gouvernance institutionnelle.

Ces changements, et plus précisément cette concurrence généralisée, se manifestent également au niveau du contexte professionnel des académiques. En effet, dès que les candidats postulent pour être nommés en tant qu'académique, ils expérimentent un contexte de compétition où chacun "bataille" pour le poste convoité. Ce constat peut également être fait pour les promotions. Les académiques ayant acquis des compétences et des années d'expérience dans les activités d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité, sont mis en concurrence et soumis aux procédures entourant les promotions. Ces deux événements de la carrière de l'académique ne sont pas les seuls faisant l'objet d'une concurrence accrue. En effet, pour subvenir aux besoins de leurs recherches et de leurs équipes, ceux-ci sont obligés de chercher des sources de financement externes, autre lieu de compétition.

Outre les contextes familial, organisationnel et professionnel, l'environnement sociétal apporte également son lot d'évolutions ; évolutions pouvant être caractérisées d'accélération sociale. Cette accélération se manifeste au travers de trois dimensions : l'accélération technologique où les transports, la communication et la production occupent une place déterminante, le changement social symbolisé par une compression du présent et une instabilité des horizons temporels, et enfin l'accélération du rythme de vie faisant état d'une réduction et d'une densification des épisodes d'action ainsi que d'un sentiment d'urgence et de pression temporelle.

C'est au sein de ces contextes que se construisent les carrières des académiques. Désireux de comprendre quel pouvait être l'impact de ceux-ci sur leur parcours professionnel, nous avons dès lors décidé de centrer notre recherche autour du phénomène de leaky pipeline ; ce tuyau percé provoquant des fuites dans les carrières. Celui-ci est mieux connu sous le nom de « plafond de verre » et est davantage abordé en regard des carrières des femmes. Cependant, nous avons voulu étendre ce spectre à la population d'académiques au sens large. Nous souhaitons dès lors étudier tous les aspects présentés par les académiques comme ayant des effets négatifs dans la conduite de leurs carrières. Nous sommes ainsi en mesure d'identifier les stratégies actuellement mises en place par ceux-ci dans le but d'éviter de tomber par les trous formés dans ce tuyau.

2. Méthodologie

En regard de notre objet de recherche, le choix de la démarche à entreprendre s'est porté sur une démarche qualitative, basée sur des entretiens semi-directifs conduits auprès de quatorze académiques. En privilégiant l'investigation empirique, cette démarche permet d'aller au-delà du discours et de déceler les non-dits éventuels, non détectables par enquête quantitative. En effet, « la mise en récit est le meilleur moyen d'accéder à des discours sous-jacents aux récits » (Dubar, 2007 : 37). Elle permet également de bénéficier de la richesse des informations récoltées car provenant directement des acteurs du système. « Seuls les acteurs en "parlant leur action" [...] peuvent permettre la production de connaissances sur le système qui, pour être connu, a besoin d'acteurs qui parlent » (Dubar, 2007 : 34). Notre démarche est également inductive, notre hypothèse s'étant progressivement construite sur base des lectures entreprises et, majoritairement, des informations obtenues sur le terrain.

Avant de pouvoir conduire nos entretiens, nous avons d'abord entrepris une première revue de la littérature. Notre objectif était d'étudier le phénomène de leaky pipeline à l'ULg. Nous avons par conséquent parcouru des ouvrages portant sur les carrières à l'université (Louvel et Valette, 2014), sur le plafond de verre dans le monde académique (Cornet, 2014 ; Marry, 2008 ; Meulders, O'dorchai et Simeu ; Pigeys et Valette, 2004 ; Van den Brink, 2012), sur la transformation du métier d'académique (Debowski, 2012 ; Mignot-Gérard et Musselin, 2007 ; Pierru, 2012), sur le Nouveau Management Public (Musselin, 2009 ; Bleiklie *et al*, 2011), sur la conciliation vie privée – vie professionnelle des chercheurs (Fusulier et Del Rio Carral, 2012), ceci afin d'explorer le sujet étudié. Ce faisant, nous avons pu construire notre échantillon, contacter les académiques concernés et préparer les thèmes à aborder.

2.1 Construction de l'échantillon

Ayant effectué un stage au premier quadrimestre dans les murs de l'université, plus précisément au sein de l'Administration Recherche et Développement (ARD), nous avons profité de cette période pour nouer certains contacts avec les membres de ce service. Dans un premier temps, ceux-ci ont été utiles dans la récolte d'informations relatives au fonctionnement de l'université, au rôle de l'ARD en son sein et aux pratiques de leadership dans le monde académique (sujet d'attention dans le cadre du stage). Concernant le fonctionnement de l'université et celui de l'ARD, nous pouvons qualifier la récolte d'informelle car relevant davantage de discussions que d'entretiens formels. Les pratiques en matière de leadership, elles, ont été étudiées grâce aux rapports, documents et référentiels trouvés ou fournis par le service. Les membres de l'ARD ont également joué le rôle de personnes-ressources lors des démarches préliminaires à notre étude, à savoir l'identification des personnes qui participeraient

aux premiers entretiens exploratoires permettant de définir plus précisément l'objet de recherche. Les premières personnes interrogées étaient des leaders reconnus internationalement comme tels. Cependant, ces entretiens ont révélé non pas une considération pour le leadership dans le monde académique mais un réel besoin de s'exprimer sur la transformation du métier d'académique, les difficultés de mener de front ce que nous appellerons "les trois missions" (enseignement, recherche et services à la collectivité), le poids de celles-ci dans les promotions, l'omniprésence d'une concurrence qui est internationale, etc. En effet, « les entretiens exploratoires [...] permettent aussi de ne pas se lancer dans de faux problèmes, produits inconscients de nos préjugés et prénotions » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011 : 68). Ce sont les raisons pour lesquelles nous avons souhaité orienter notre objet de recherche vers le phénomène de leaky pipeline à l'ULg. Dans un second temps, après cette période de stage, les contacts avec les membres de l'ARD ont été plus ponctuels et permettaient davantage d'aborder des points plus précis pour lesquels nous avions encore besoin d'éclaircissements.

La première question que nous nous sommes posée, après avoir défini le sujet à étudier, concernait le type de personnel à interroger. Nous avons opté pour les personnes ayant le statut d'académique. En effet, nous étions désireux de découvrir de quelle manière ils menaient leur carrière tout en combinant les trois missions. Notre échantillon est composé de quatorze personnes : 8 hommes et 6 femmes (dont 4 professeurs ordinaires, 4 professeurs et 6 chargés de cours). La moyenne d'âge est de 47,36 ans. Même s'il n'est pas représentatif, comme cela est présenté ci-après, de la population d'académiques présente au sein de l'ULg, il permet de débiter une recherche exploratoire, tout en tenant compte des ressources temporelles à notre disposition et de la pertinence du matériau progressivement récolté. Ainsi, comme les informations collectées auprès des académiques tendaient à devenir redondantes, nous avons décidé d'arrêter la phase empirique à quatorze rencontres.

Notre échantillon s'est constitué autour de deux facultés : la Faculté des Sciences Appliquées (FSA) et la Faculté de Philosophie et Lettres (FPL). Nous avons décidé d'y mener notre recherche car nous désirions comparer les informations récoltées au sein d'une faculté de "sciences dures", menant des recherches plus appliquées et entretenant de nombreux contacts – et contrats – avec le monde industriel, avec celles d'une faculté de "sciences molles", dont les recherches sont davantage fondamentales et les relations avec l'extérieur basées sur leur vulgarisation. La répartition de l'échantillon au sein de chaque faculté se présente comme suit :

		FSA	FPL
Professeur ordinaire	Homme	1	1
	Femme	1	1
Professeur	Homme	1	1
	Femme	1	1
Chargé de cours	Homme	2	2
	Femme	1	1
TOTAL		7	7

Tableau 1 : répartition de l'échantillon au sein de chaque faculté

Comme nous avons pu le mentionner ci-avant, l'échantillon n'est pas représentatif de la population d'académiques de l'ULg. De plus, au mois de décembre 2015, le nombre total d'académiques au sein de la FSA était de 152 et de 139 au sein de la FPL. Respectivement, la population interrogée correspond donc à 4,6% et à 5,03% de la population des deux facultés. Les académiques de la FPL sont donc légèrement plus représentés que ceux de la FSA. Cela nécessite de souligner, à nouveau, la dimension exploratoire de notre recherche, à ce jour inédite au sein du Master en GRH de l'ULg.

2.2 Réalisation des entretiens

Pour choisir les personnes à interviewer, la première étape fut de constituer une base de données reprenant l'ensemble des académiques, d'abord répartis en fonction de la faculté à laquelle ils appartiennent et ensuite en fonction de leur grade. Le choix des individus s'est fait selon la méthode suivante : contacter le même nombre d'hommes et de femmes pour chaque grade ; nous étions désireux de laisser s'exprimer les hommes tout autant que les femmes. En ce qui concerne les professeurs ordinaires, un homme et une femme ont été contactés dans chaque faculté. La même méthode a été utilisée pour les professeurs. Concernant les chargés de cours, il s'agit de deux hommes et deux femmes, leur nombre étant plus important. En cas de non réponse ou de refus, le choix se portait sur d'autres académiques. Cependant, la sélection en elle-même s'est faite "au hasard", ne désirant pas induire un biais dû à un choix subjectif. Une fois le choix effectué, un mail leur a été envoyé. Il a donc fallu « convaincre les interviewés potentiels d'accepter de se prêter à l'entretien et vaincre leurs réticences éventuelles » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011 : 65). Pour ce faire, nous nous sommes présentés, nous avons décrit notre recherche, demandé une entrevue et laissé la possibilité de demander de plus amples informations. Sur la totalité des personnes contactées (25), quatorze ont répondu positivement, dix n'ont pas répondu et une personne a refusé de participer.

Le contexte de l'entretien pouvant influencer à la fois son déroulement et son contenu (Van Campenhoudt et Quivy, 2011 : 64), nous avons laissé le choix des dates ainsi que des lieux aux académiques ayant répondu positivement. Pour les membres de la FSA, les entrevues ont eu lieu sur le site du Sart-tilman et pour ceux de la FPL, sur le site du XX août. Les interviews se sont déroulées entre le 12 février et le 18 mars 2016 (excepté pour une d'entre-elles qui a eu lieu en novembre 2015) et ont duré entre 50 minutes et 1 heure.

Comme mentionné ci-avant, les entretiens étaient semi-directifs, et ce, dans le but de laisser la possibilité aux interviewés de s'exprimer librement tout en nous permettant de recadrer le discours, si nécessaire. Il n'existe pas de guide d'entretien à proprement parler mais davantage un « cahier des charges » des sujets principaux à aborder. En effet, l'objectif des entretiens étant à la fois de saisir la manière dont l'académique conçoit son travail et la manière dont il envisage – ou a envisagé pour les professeurs ordinaires – sa carrière, les entrevues ont été menées par thème. Quatre thèmes ont été abordés : les activités centrales du métier d'académique, le contexte entourant l'activité profession-

nelle, la possibilité de carrière et la conciliation vie privée-vie professionnelle. Les questions que nous avons pu poser étaient davantage des questions de relance permettant d'éclaircir le discours, les propos.

Afin de faciliter la retranscription ainsi que l'analyse, les entretiens ont tous été enregistrés, toujours en demandant préalablement l'accord de la personne concernée.

2.3 Analyse des entretiens

L'analyse des entretiens a été réalisée en deux temps. Premièrement, pour chaque entretien, les informations récoltées ont été réparties par thématique abordée. Une fois la thématique définie, le contenu a été ajouté ainsi que le grade lui correspondant (discours, règle, pratique, secret, obstacle ou émotion). Ensuite, les thématiques ont été regroupées sous neuf supra-thématiques : la recherche, l'enseignement, les services à la collectivité, la promotion, le NMP, la concurrence, la conciliation vie privée – vie professionnelle, la place de l'ULg, les avantages et inconvénients du métier. Cette analyse a été accompagnée d'une lecture supplémentaire d'articles (Crozier, 1994 ; Mailhot et Schaeffer, 2009 ; Maubant, Roger et Lejeune, 2013 ; Musselin, 2009 ; Weick, Sutcliffe et Obstfeld, 2005) afin de compléter les informations déjà recueillies précédemment.

2.4 Limites de la démarche

Comme pour toute démarche, il existe des limites. La première est la non-exhaustivité de l'enquête. En effet, comme mentionné ci-avant, au mois de décembre 2015, la population totale de la FSA était de 152 et celle de la FPL était de 139. Le nombre de personnes interrogées est de 14, correspondant respectivement à 4,6% et 5,03% des populations des facultés. En outre, nous avons interrogé des académiques faisant partie du secteur des "Sciences Humaines et Sociales" (FPL) et du secteur des "Sciences de la vie" (FSA). Par contre, aucune personne provenant des "Sciences de la santé" n'a été rencontrée. Pourtant, celui-ci est soumis à une pression plus importante – que les deux autres – menant souvent à une fraude scientifique. La généralisation des propos recueillis auprès des académiques sera donc difficile et ne pourra être pratiquée pour notre recherche tant au niveau des facultés que, plus globalement, au niveau de l'université.

De plus, qui dit entretien dit discours. Nous devons rester attentif à l'objectivité des répondants. Il est dès lors relativement nécessaire de nuancer les propos obtenus lors des entretiens. C'est la raison pour laquelle, lors de l'analyse, nous avons défini les statuts des informations récoltées. Cela nous permet d'identifier si l'interviewé donne davantage son avis ou s'il donne une description relativement objective des faits qu'il peut observer. En outre, il est également utile de mentionner que les personnes interrogées font partie du système étudié. On peut donc se questionner sur leur capacité à prendre du recul vis-à-vis de ce système dans lequel ils évoluent. En effet, « les entretiens avec les interlocuteurs [de ce type] comportent les plus grands risques de déviation par illusion de la transpa-

rence. Engagés dans l'action, les uns et les autres sont généralement portés à expliquer leurs actions en les justifiant. Subjectivité, manque de recul, vision partielle et partiale sont inhérents à ce genre d'entretien. » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011 : 60)

Cependant, malgré ces limites, l'échantillon nous a permis de récolter suffisamment de données empiriques pour étudier le phénomène de leaky pipeline à l'ULg.

3. Leaky pipeline

3.1 Leaky pipeline et genre

Avant de pouvoir étudier le phénomène de leaky pipeline à l'ULg, il faut tout d'abord en comprendre le concept, les tenants et aboutissants. Le leaky pipeline est symbolisé, comme son nom l'indique, par un tuyau percé. Lorsque l'on ouvre le robinet du tuyau, l'eau coule à flot mais, au fur et à mesure que l'eau avance dans le tuyau, celle-ci s'échappe par les trous présents dans celui-ci. A la fin, il ne reste que quelques gouttes.

La catégorie la plus souvent étudiée sous cet angle est celle des femmes. En effet, « la disparition des femmes au fil de la progression vers les hautes sphères du pouvoir, du prestige et des rémunérations » (Marry, 2008 : 36) n'est plus à démontrer. Mais, dès lors, quels sont les "trous" qu'elles doivent tenter de colmater pour atteindre les plus hautes sphères des organisations (privées ou publiques) ?

Le premier facteur qu'elles doivent tenter de surmonter est individuel. En effet, « leur faible représentation dans le milieu académique résulterait du fait qu'elles sont moins ambitieuses et du fait qu'elles ont à assumer l'articulation entre vie familiale et professionnelle » (Meulders, O'dorchai et Simeu, 2012 : 15). Premièrement, le constat d'une ambition plus faible chez les femmes serait à mettre en lien d'une part avec le manque de modèles féminins et le manque de confiance qu'elles peuvent ressentir, d'autre part avec un phénomène de socialisation primaire et d'intériorisation des normes et des valeurs qui leur sont propres (Marry, 2008 : 37). On attend de la femme qu'elle soit docile, obéissante, attentionnée, dévouée, modeste, etc. Caractéristiques qui « apparaissent comme contradictoires avec les représentations des contraintes professionnelles du travail scientifique qui exigerait une forte disponibilité temporelle et psychique » (Marry, 2008 : idem) et qui les conduisent à s'investir davantage dans des tâches administratives que dans la recherche et l'encadrement d'équipes (Marry, 2008 : idem). Deuxièmement, alors que carrière et paternité se renforcent réciproquement : « un bon époux, un bon père, un bon patron est aussi un bon breadwinner » (Marry, 2008 : idem), le constat pour les femmes semble moins optimiste. Au lieu de se renforcer mutuellement, carrière et maternité ne semblent pas être compatibles ; ceci étant renforcé par les stéréotypes liés au rôle des femmes. Celles-ci font en effet l'objet de « barrières invisibles artificielles, créées par des préjugés comportementaux et organisationnels, qui [les] empêchent d'accéder aux plus hautes responsabilités » (BIT, 1997, *cité par* Pigeyre et Valette, 2004 : 174).

Le deuxième facteur est d'ordre organisationnel. Tout d'abord, selon Pigeys et Valette, il existerait des mécanismes présents dans les processus de recrutement/promotion qui participeraient, de manière intentionnelle ou non, à l'exclusion des femmes (Pigeys et Valette, 2004 : 173). Selon eux, « l'université en matière de recrutement/promotion mobilise des critères [nombre de publications, leur rythme, la notoriété des revues académiques utilisées, etc.] qui n'en font pas une organisation spécifique » (Pigeys et Valette, 2004 : 186) et qui, en outre, entraînent une différenciation. De plus, il semblerait qu'en fonction du contexte organisationnel dans lequel ils se trouvent, les hommes et les femmes pratiqueraient des arbitrages différents entre « les coûts supportés pour la construction de leur trajectoire qui les mènera au grade de professeur et les avantages qu'ils/elles retirent de ce statut » (Pigeys et Valette, 2004 : 187). Enfin, il existerait d'autres causes, que les causes contextuelles, qui entraîneraient une différenciation : l'arrivée tardive des femmes dans la profession (Pigeys et Valette, 2004 : 186) et leur sous-représentation dans les commissions de nomination (Meulders, O'dorchai et Simeu, 2012 : 17). En effet, « lorsque les femmes sont faiblement représentées dans les instances de décision, les choix reflètent souvent les normes masculines qui tendent à pénaliser les femmes » (Louvel, 2007 : 10, *cité par* Meulders, O'dorchai et Simeu, 2012 : 17).

Le troisième facteur à prendre en considération est sociétal. Tout d'abord, il semblerait que les attentes envers les académiques et le rôle qu'ils doivent assumer grandissent et ne se limitent plus à savoir donner cours et mener ses recherches. On attend d'eux qu'ils s'investissent tout autant dans le troisième pôle que sont les services à la collectivité :

« Je pense qu'il est attendu de tous une participation. [...] Donc, il est attendu de chaque académique de participer d'une façon ou d'une autre à ces tâches citoyennes. » (Extrait de l'entretien 13)

Un autre académique ajoute :

« Pratiquement chaque académique - sauf s'il se cache vraiment - est tenu de participer à un certain nombre d'instances, de conseils, de commissions et à suivre ainsi un certain nombre de dossiers. » (Extrait de l'entretien 8)

De plus, étant donné qu'il est attendu de la femme qu'elle soit docile, obéissante, attentionnée, dévouée, modeste, etc. le rôle qu'elle peut prendre en tant que leader ou manager doit également être en accord avec ces différentes caractéristiques. Il est donc davantage attendu, par la société, qu'elle prenne un rôle de leader participatif et non autoritaire. Enfin, il faut également être capable de s'insérer et d'être actif dans un réseau professionnel. En effet, « l'appartenance à des réseaux est un atout important pour la progression dans la carrière académique [...] Cependant, les femmes sont souvent exclues des réseaux majoritairement constitués d'hommes. » (Meulders, O'dorchai et Simeu, 2012 : idem).

Enfin, le dernier facteur relève davantage de l'institutionnel, plus précisément, de la construction de la notion d'excellence dans le monde universitaire. La thèse défendue par Van den Brink et Benschop est que « le monde académique est gouverné par un principe normatif de méritocratie dans l'allocation de ses récompenses et ressources » (Van den Brink et Benschop, 2012 : 1). Théoriquement, les récompenses doivent donc être distribuées en fonction de la performance individuelle ou du talent (Scully, 1997, *cité par* Van den Brink et Benschop, 2012 : 3). Par conséquent, les académiques sont fortement encouragés à exceller dans toutes les dimensions du métier, et ce, à chaque niveau (Van den Brink et Benschop, 2012 : 13). Les auteurs les considèrent comme des « moutons à cinq pattes » (Van den Brink et Benschop, 2012). Cependant, le poids de l'investissement demandé n'est pas le même que l'on soit un homme ou une femme. Alors que les femmes doivent s'investir dans toutes les dimensions liées à leur métier, les hommes, eux, « reçoivent le bénéfice du doute : le fait de ne pas exceller dans une des dimensions n'est pas vu comme un problème mais plutôt comme une opportunité de développement » (Van den Brink et Benschop, 2012 : 13). De ce fait, les auteurs s'accordent pour ne pas qualifier l'excellence académique d'objective et mesurable. Il s'agirait davantage d'un construit social inséré dans un contexte particulier qui fait l'objet de multiples influences culturelles et politiques (Van den Brink et Benschop, 2012 : 3). Ils affirment que « l'excellence académique est un construit social évasif qui est par essence *gendered* » (Van den Brink et Benschop, 2012 : 1).

3.2 Législation

En vue de pallier la sous-représentation des femmes dans les hautes sphères des organisations, la loi du 28 juillet 2011, parue dans le Moniteur belge, vise à garantir la présence des femmes dans le Conseil d'Administration des entreprises publiques autonomes, des sociétés cotées et de la Loterie Nationale. Comme le mentionne l'article 2bis de la présente loi, « un tiers au moins des membres du conseil d'administration désignés par l'Etat belge ou par une société contrôlée par l'Etat belge sont de sexe différent de celui des autres membres. »

Même si cette loi ne s'applique pas directement à l'ULg, nous pouvons tout de même nous pencher sur la question de la représentation des femmes dans le conseil académique¹. Selon un rapport d'Annie Cornet portant sur un état des lieux des études sur le genre et la réalité des femmes à l'Université de Liège, nous pouvons « noter une évolution dans le conseil académique qui passe de 14% de femmes en 2003 à 33% en 2014 » (Cornet, 2014 : 76). Cette augmentation est notamment due à une volonté du recteur précédent de transférer un certain nombre de chefs de travaux dans le corps académique sans qu'ils n'aient à passer par les différentes phases du recrutement. C'est notamment le cas d'une des personnes interrogées.

¹ Assemblée des professeurs ordinaires, professeurs et chargés de cours élargie aux FNRS permanents.

3.3 Académique à l'ULg

En plus du constat opéré au niveau du conseil académique, nous avons également décidé de nous pencher sur, d'une part, la situation globale en 2014 à l'ULg et, d'autre part, la situation des facultés concernées par notre recherche en 2015.

Concernant la situation globale de l'ULg, comme nous pouvons l'observer dans le tableau ci-dessous, les hommes sont en plus grand nombre que les femmes dans les trois grades. Ils représentent 84,66% des professeurs ordinaires, 75,97% des professeurs et 70,03% des chargés de cours. Les femmes, elles, ne dépassent les 30% dans aucune catégorie. On remarque que leur nombre est faible dès leur entrée dans le monde académique : seulement 86 femmes pour 201 hommes chargés de cours. En outre, plus le grade augmente, plus leur nombre diminue.

Grade	Sexe	Nombre	%
Professeur ordinaire	Homme	138	84,66%
	Femme	25	15,34%
	TOTAL	163	100%
Professeur	Homme	98	75,97%
	Femme	31	24,03%
	TOTAL	129	100%
Chargé de cours	Homme	201	70,03%
	Femme	86	29,97%
	TOTAL	287	100%

Tableau 2 : répartition du personnel académique par grades (données du CREF)

Nous ne disposons pas de la répartition du personnel académique par grades pour les deux facultés. Cependant, nous avons à notre disposition la répartition – en 2015 – des hommes et des femmes en leur sein. Comme nous pouvons le voir, même si le nombre d'académiques n'est pas tout à fait le même, nous ne pouvons nier que la présence des femmes est deux fois plus élevée au sein de la FPL (41,01%). Dès lors, on se rapproche davantage d'une égalité de répartition contrairement à la FSA où elles ne représentent même pas un tiers de sa population (22,85%).

Faculté	Sexe	Nombre	%
Sciences Appliquées	Homme	127	83,55%
	Femme	25	22,85%
	TOTAL	152	100%
Philosophie et Lettres	Homme	82	58,99%
	Femme	57	41,01%
	TOTAL	139	100%

Tableau 3 : répartition des hommes et des femmes au sein de la FSA et de la FPL (données de RADIUS)

3.4 Leaky pipeline à l'ULg

Grâce à la littérature et aux données que nous avons pu récolter, nous sommes ainsi en mesure de comprendre que le phénomène de leaky pipeline avait déjà largement été observé pour les femmes

et leur carrière, qu'elle soit universitaire ou non. Cependant, nous ne désirons pas orienter notre étude uniquement sur les femmes. Nous souhaitons davantage concentrer notre recherche sur la manière dont ces « trous » se créent, quelle est leur forme et quel est leur impact tant sur les carrières masculines que féminines. Nous désirons, de ce fait, démontrer que d'autres aspects – relevant de la perception des académiques interrogées – peuvent être pris en compte concernant la formation des trous et leur impact sur la carrière d'académique² à l'Université de Liège.

Pour poursuivre cet objectif, notre analyse débute par l'étude du contexte dans lequel se trouvent les académiques. Cette description aura pour objectif de cerner les contextes à la fois familiaux, organisationnels, professionnels et sociétaux des interviewés. L'étude du contexte familial nous permettra de comprendre comment ces derniers articulent vie privée et vie professionnelle. L'analyse du contexte organisationnel nous aidera à cerner le fonctionnement des organisations universitaires dans lesquelles évoluent les acteurs. Le contexte professionnel nous permettra d'éclairer l'hypothèse d'une concurrence généralisée. Enfin, le contexte sociétal nous permettra d'évaluer le phénomène d'accélération sociale dans les sociétés modernes.

Ensuite, après avoir identifié les raisons pour lesquelles les trous pouvaient se créer ainsi que la forme qu'ils peuvent prendre, nous nous attaquerons à comprendre quel peut être leur impact sur les carrières. Nous serons ainsi en mesure d'identifier le type de stratégies que les académiques peuvent mettre en place pour éviter de tomber par ces trous et pour mener leur carrière jusqu'au bout du tuyau.

² Par carrière académique, nous entendrons dans ce travail l'évolution du grade de chargé de cours à celui de professeur ordinaire.

4. Contextes

4.1 Contexte familial

La conciliation vie privée – vie professionnelle est un thème qui fait l’objet de nombreuses études. Dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu déterminer quelle était la place accordée à la vie privée, et plus précisément à la famille, face à un métier qui, nous le verrons, est omniprésent.

Tout d’abord, il semblerait que le métier d’académique en lui-même ne soit pas en accord avec le principe de conciliation vie privée – vie professionnelle :

« Franchement des carrières en académique, tu dois bosser. [...] Ta vie doit être vraiment focalisée travail. Tu dois être tout le temps sur le qui-vive. Tu dois bosser le weekend, tu ne sais pas vraiment prendre des vacances. C'est impossible [...] de pouvoir lâcher. » (Extrait de l’entretien 12)

Le travail en soirée et le weekend ne semble, dès lors, pas être une option à envisager mais davantage un passage obligé pour pouvoir tenir la tête hors de l’eau. En effet, *« je reprends 1h - 1h30 de travail le soir après le coucher [de mon enfant]. De cette manière, je peux garder la tête hors de l'eau et garder mes engagements. Parce que rien ne s'est ralenti, donc l'effet boule de neige que j'avais emmené derrière moi avec les premières années de ma carrière, il faut quand même que je puisse l'assumer »* (Extrait de l’entretien 14). De plus, *« de toute façon, la seule façon d’y arriver, vu tout ce qu’on nous demande de faire aujourd’hui [...], c’est travailler en soirée »* (Extrait de l’entretien 1).

Cette nécessité de travailler en dehors des heures de bureau apparaît comme étant un phénomène qui touche les académiques dès le début de leur carrière. *« Effectivement, le début est difficile. Une énorme charge de travail, c'est certain. J'ai passé des soirs, des weekends, des nuits à travailler. Par exemple, je finissais mes slides de cours à 4-5h du matin pour donner cours à 9h »* (Extrait de l’entretien 13). Un autre académique ajoute : *« comme je dis toujours, ma qualité de vie a diminué quand je suis passé chargé de cours »* (Extrait de l’entretien 11). Phénomène qui ne semble pas s’atténuer si on désire être promu :

« Mais ça, c'est comme pour énormément de chargés de cours parce qu'on nous demande de faire trop de choses en même temps. Parce que il y a cette pression d'être le meilleur, d'essayer d'obtenir ces promotions, ou des choses comme ça. » (Extrait d’entretien 11)

Cependant, devenir professeur et, ensuite professeur ordinaire, ne rime pas avec diminution de la charge de travail. En effet, la solution trouvée par un professeur ordinaire est :

« Dormez moins et travaillez plus ! Les week-ends, en général, si je n'ai rien de prévu [...], soit un colloque ou une manifestation quelconque, et bien je travaille. La semaine de travail est extensible jusqu'à une certaine limite évidemment, mais c'est bien plus que les 38 heures ! De toute façon, je ne compte pas. » (Extrait de l'entretien 9)

On comprend dès lors que des sacrifices dans leur vie personnelle semblent inévitables. En effet, protéger sa vie privée semble être une tâche difficile pour ce professeur ordinaire car *« quand vous rentrez chez vous, vous ne pouvez pas dire "voilà, je fais autre chose". S'il y a une tâche à faire, vous devez la faire »* (Extrait de l'entretien 9). La vie privée passe alors au second plan. Le métier d'académique peut également remettre en cause les projets de vie qui avaient été imaginés :

« Un des sacrifices auquel on est en train de réfléchir avec mon mari [...], c'est de ne faire qu'un enfant. On avait toujours envisagé d'en faire deux, et là on commence à se faire une petite expérience de papa et maman, on se dit "oups, est-ce qu'on est vraiment prêts à faire un deuxième enfant?" » (Extrait de l'entretien 14).

Les sacrifices peuvent également être d'ordre professionnel. Un des académiques interrogés a pris la décision de s'investir dans sa vie familiale et de ne pas laisser son métier empiéter sur celle-ci. Cependant, ce n'est pas sans conséquences :

« Je profite plus de ma vie de famille que d'autres [...] mais c'est un peu au détriment de la recherche. Ça, c'est un choix que j'assume. » (Extrait de l'entretien 5)

Un autre interviewé fait le constat de devoir *« opter pour une équipe de recherche plus réduite en taille »* (Extrait de l'entretien 14). En effet, le nombre de membres de l'équipe devra se limiter à dix, sous peine d'avoir trop de difficultés pour gérer à la fois responsabilités professionnelles et responsabilités familiales.

Cependant, il semblerait que certains sacrifices puissent être évités. Une première solution peut se trouver dans le partage des responsabilités familiales dans le couple :

« Je pense que quand on a des enfants et qu'on veut être [...] carriériste, il faut pouvoir avoir un vrai équilibre au niveau de la répartition des tâches avec son conjoint. Sinon, c'est illusoire. » (Extrait de l'entretien 14)

La deuxième solution est que ce soit le conjoint qui fasse des sacrifices professionnels. Le partenaire d'un des académiques interrogés *« a dû faire, pour moi ou à cause de moi, un choix de réduire son temps de travail et puis de s'occuper des enfants »* (Extrait de l'entretien 2). On peut, dès lors, se rendre compte qu'il semble extrêmement difficile pour les académiques et leur conjoint de mener deux carrières de front lorsqu'ils ont des enfants.

Mais qu'en est-il des académiques qui n'en ont pas? Pour une des personnes interrogées, la parentalité semble être un moyen qui lui permettrait de réduire son temps de travail et de relativiser le degré d'importance, perçu comme immédiat, des tâches à accomplir :

« Moi, j'ai pas d'enfant. Je me suis souvent dit "tiens, si j'avais des enfants, je serais obligée d'arrêter maintenant". Ça, parfois, ça me détend et ça me permet de faire quelque chose de plus agréable. Je lache le travail en me disant "ben non, au fond, il se pourrait tout à fait que je doive aller chercher mes enfants". » (Extrait de l'entretien 10)

Cependant, pour une autre académique, la question même d'équilibre vie privée – vie professionnelle ne se pose pas. Il n'existe pas de frontière ; les deux mondes sont inter-reliés, interconnectés et ne supposent pas de conciliation. De plus, *« si tu maintiens une frontière, tu perds en productivité »* (Extrait de l'entretien 12). La frontière est tellement brouillée, voire inexistante, que *« je n'ai jamais l'impression d'être au travail ni en vie privée »* (Extrait de l'entretien 12). Néanmoins, lorsque la question des enfants est abordée, cette frontière semble devoir se redessiner :

« Mais c'est vrai qu'avec des enfants, là, tu as une pression supplémentaire. Ça je pense que là tu as une contrainte. » (Extrait de l'entretien 12)

Il semblerait donc que la carrière académique nécessite de faire des sacrifices pouvant avoir un impact sur la conciliation vie privée – vie professionnelle.

4.2 Contexte organisationnel

La description du contexte organisationnel nous amène à aborder les réformes vécues par les universités ; réformes qui les ont amenées « à intégrer davantage dans leur mode de management des contraintes d'efficacité et de rentabilité » (Mailhot et Schaeffer, 2009 : 35). En effet, aujourd'hui, le fonctionnement des universités s'apparente à celui des entreprises privées, avec un management stratégique indispensable étant donné les difficultés de financement et le nombre croissant d'étudiants. Il est dès lors essentiel « d'accroître la productivité, l'efficacité et la pertinence des activités académiques » (Bleiklie *et al*, 2011 : 1) pour pouvoir survivre.

Premièrement, suite aux réformes budgétaires opérées dans le secteur, les universités ont dû se focaliser sur « la performance et sur une mesure explicite de la performance, l'évaluation et la surveillance de la recherche et de l'enseignement » (Bleiklie *et al*, 2011 : 2). Cependant, le système ne fait pas que des heureux. La simple évocation d'une évaluation des performances en matière de recherche – car quand on évalue les performances c'est principalement de la recherche dont il est question – fait naître chez les académiques de vives réactions. Tout d'abord, l'évaluation des publications « *est très compliquée pour toutes sortes de raisons, et en particulier parce qu'il faut être suffisamment compétent pour conduire l'évaluation à ce propos* » (Extrait de l'entretien 8). L'inconvénient majeur selon

cet académique est que, et surtout dans les petites communautés scientifiques, *« soit on se fait évaluer par des gens qui n'y connaissent rien, soit on se fait évaluer par des gens qu'on connaît - oui, mais attention - et qui peuvent avoir des intérêts mais surtout des convictions tout à fait différentes des nôtres »* (Extrait de l'entretien 8). Il reconnaît tout de même l'objectivité des critères existants.

Critères objectifs, certes, mais quantitatifs. Une des mesures quantitatives utilisées pour mesurer l'impact des recherches n'est autre que le H-index, ou « impact factor ». Mesure, basée uniquement sur la littérature anglaise, qui ne semble également pas remporter tous les suffrages. Tout d'abord, le H-index ne mesurerait pas tous les aspects qu'il devrait mesurer :

« Souvent on dit qu'il y a des petits biais méthodologiques. Ce ne sont pas seulement des petits biais méthodologiques. Les biais sont tellement grands qu'ils ne mesurent pas du tout ce qu'ils prétendaient mesurer. C'est absurde et néanmoins ils sont considérés comme la vérité. » (Extrait de l'entretien 3)

Ensuite, cet indicateur ne montrerait qu'une vue biaisée de l'impact des recherches. En effet, *« dans certaines des citations, une partie de celles-ci peuvent être des autocitations »* (Extrait de l'entretien 13). De plus, utiliser la même mesure pour différents domaines reviendrait à comparer l'incomparable, et ce, pour plusieurs raisons :

- Le nombre de pages à publier peut varier selon le domaine de recherche. Par exemple, dans le cas des sciences du vivant, *« les publications sont beaucoup plus courtes, facilement une page et demi, deux pages, maximum trois pages. »* Contrairement à *« des domaines qui sont peut-être plus classiques, anciens, établis, ce sont des articles beaucoup plus longs. »* (Extraits de l'entretien 13) ;
- *« Dans des domaines établis, les avancées sont beaucoup plus incrémentales contrairement à des domaines plus dynamiques. Donc, le nombre de citations aussi en dépend fortement. »* (Extrait de l'entretien 13) ;
- *« Il y a des domaines d'études, dans une même discipline, qui ne sont pas fréquentés par les mêmes communautés de chercheurs, de sorte qu'ils sont très peu cités parce que ce sont des communautés spécialisées. »* (Extrait de l'entretien 3) ;
- *« Il y a des types de recherches qui n'ont pas encore percé, de sorte qu'ils sont cités de manière très confidentielle. »* (Extrait de l'entretien 3) ;
- *« Il y a aussi des domaines de temporalité. Il semble que l'actualité d'un papier en chimie aujourd'hui c'est 4-5 ans. Au-delà de 4-5 ans, un papier n'est presque plus jamais cité. En philosophie, l'échelle c'est 50, 60, 70 ans »* (Extrait de l'entretien 3).

Ces raisons ne représentent pas une liste exhaustive mais nous permettent de comprendre la possible indignation des académiques face à la mise en place de ce type de mesure quantitative.

Enfin, il semblerait qu'« *atteindre un certain nombre d'objectifs quantitatifs n'est ni une condition nécessaire ni une condition suffisante de qualité* » (Extrait de l'entretien 3). Un autre académique ajoute :

« *C'est vrai qu'on nous pousse à produire, à publier, alors qu'on devrait plutôt nous pousser à chercher et à faire du travail de qualité.* » (Extrait de l'entretien 11)

L'Europe et la Région Wallonne incitant la production de produits et non plus de connaissances, les pouvoirs publics semblent, en effet, se concentrer sur la création de « *réformes spectaculaires* » (Extrait de l'entretien 3) encourageant davantage la quantité que la qualité des recherches, changeant ainsi le rôle des universités.

Deuxièmement, ces réformes, basées sur le marché, ont pour objectif « d'accroître le niveau de compétition parmi les institutions, les équipes, les étudiants et les territoires » (Bleiklie *et al*, 2011 : 1). Tout d'abord, le "Shangai ranking", développé en 2003 par l'Université Jiao Tong de Shanghai (Chine), met les institutions en concurrence sur le plan mondial. Il s'agit, en effet, d'un classement académique des universités mondiales. Les critères pris en compte pour établir ce classement sont³ :

- « *le nombre de prix Nobel et médailles Fields ;*
- *le nombre de chercheurs les plus cités dans leur discipline ;*
- *le nombre de publications dans les revues scientifiques Nature et Science ;*
- *le nombre de chercheurs répertoriés dans le Science Citation Index-Expanded (SCIE) ;*
- *le nombre de chercheurs répertoriés dans le Social Science Citation Index (SSCI) ;*
- *et la performance moyenne des professeurs.* »

On comprend dès lors l'importance des publications dans ce classement. C'est pourquoi, « *le recteur de l'université a tout intérêt à mettre la pression sur ses profs pour qu'ils publient plus pour que le classement de l'université augmente* » (Extrait de l'entretien 11). Mais pourquoi se focaliser majoritairement sur les recherches? Parce que « *l'enseignement, [...] l'activité citoyenne... (rires) pour le gars qui est à Shangai et qui fait une classification des universités, il ne sait pas le mesurer. Ce qu'il peut mesurer, c'est le nombre de publications des chercheurs de l'ULg* » (Extrait de l'entretien 2).

En 2015, alors que l'Université de Harvard, l'Université de Standford, l'Institut de Technologie du Massachusetts, l'Université de California à Berkeley et l'Université de Cambridge, prennent les cinq premières places du classement ; la première université de Belgique n'apparaît, elle, qu'à la 71^{ème} place, comme nous pouvons l'observer sur le tableau ci-après⁴.

³ ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES, A propos d'ARWU, [<http://www.shanghairanking.com/fr/aboutarwu.html>], consulté le 5 mai à 14H50.

⁴ ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES, Classement académique des universités mondiales 2015 (Belgique), [<http://www.shanghairanking.com/fr/World-University-Rankings-2015/Belgium.html>], consulté le 5 mai 2016 à 10H36.

Classement mondial/500	Etablissement	Classement national/7
71	Université de Gand	1
90	Katholieke Universiteit Leuven	2
101-150	Université libre de Bruxelles	3
151-200	Université catholique de Louvain	4
201-300	Vrije Universiteit Brussel	5-6
201-300	Université de Liège	5-6
301-400	Université d'Anvers	7

Tableau 4 : classement académique des universités belges selon le ranking de Shangai (2015)

L'Université de Liège se situe, elle, entre la 201^{ème} et la 300^{ème} place au classement mondial. Au niveau national, elle se trouve à la 5^{ème} place à égalité avec la Vrije Universiteit de Bruxelles. Ce "Shangai ranking" est un exemple de classement parmi d'autres mais il a, néanmoins, été majoritairement évoqué par les académiques interrogés.

Au-delà du classement mondial, les universités sont aussi en concurrence sur le plan national ; concurrence qui, elle, est liée au troisième type de réforme : le renforcement des contraintes budgétaires « au travers de la réduction de financements ou par l'introduction de nouveaux instruments » (Bleiklie *et al*, 2011 : 2). Tout d'abord, « [en] termes de financement de l'université, l'enveloppe est plus ou moins fermée. Il ne s'agit pas d'avoir plus d'étudiants, il s'agit d'avoir beaucoup plus d'étudiants qu'une autre université pour éventuellement gagner plus d'argent » (Extrait de l'entretien 11). Cette première enveloppe, ou budget ordinaire destiné principalement aux activités d'enseignement, est ensuite redistribuée aux facultés, et ce, *au prorata* du nombre d'étudiants. Ensuite, l'université dispose d'une deuxième enveloppe dont l'argent est essentiellement dédié à la recherche. Celui-ci sera – car cette répartition est encore en période de transition – distribué d'une part dans un "pot commun" aux facultés, d'autre part aux facultés elles-mêmes qui auront la charge de définir les modalités de distribution de ce budget. Ces modalités donneront notamment lieu à l'écriture de plans stratégiques permettant de décider quels projets de recherche pourront être développés ou non. C'est là où le bât blesse :

« C'est-à-dire qu'au lieu d'introduire la demande [de financement] au conseil de la recherche et puis que ça passe à des gens qu'on ne connaît pas bien, ça va atterrir à la commission recherche de la faculté dont on connaît très bien les membres, par contre. Cette commission va être constituée d'un représentant de chaque unité de recherche qui sera créée. C'est-à-dire qu'on va devoir décider que tel dossier sera financé et tel autre pas, entre nous au sein de la faculté. Là, on va se battre. Là, ça ne va pas être marrant. »
(Extrait de l'entretien 5)

On peut dès lors imaginer que, dans les commissions de recherche des facultés, les décisions autour des financements seront sujettes à des jeux de pouvoir et d'influence.

Les deux dernières réformes portent sur, d'une part, « la concentration des fonds dans les institutions universitaires les plus performantes et une différenciation verticale plus large parmi elles » (Bleiklie *et al*, 2011 : 2) et, d'autre part, des changements en matière de gouvernance institutionnelle. Il semblerait qu'à l'heure actuelle, « on attende des leaders dans les universités qu'ils jouent un rôle managérial » (Bleiklie *et al*, 2011 : idem). Comme nous le verrons dans la partie consacrée aux stratégies que les académiques mettent en œuvre pour survivre dans cet environnement, ces derniers sont forcés de devenir des « managers » encadrant une équipe de recherche. Pourquoi ? Pour pouvoir « décrocher de gros financements, pour pouvoir avoir des chercheurs, [et in fine] pour pouvoir publier » (Extrait de l'entretien 14).

Cependant, certains académiques ne veulent pas « rentrer dans ces cadences-là [celles du management stratégique] qui ne ressemblent plus vraiment à l'idéal d'un travail intellectuel » (Extrait de l'entretien 10). Ils refusent d'être formatés par la production d'entreprises qui les « déresponsabilise » (Extrait de l'entretien 3). En effet, à l'heure actuelle, tous doivent « pouvoir prouver qu'ils font un usage correct de l'argent public, qu'ils atteignent des objectifs et qu'ils s'améliorent chaque année » (Extrait de l'entretien 3). C'est ce qu'on appelle « l'accountability ». Cependant, il semble que ce soit davantage une stratégie de déresponsabilisation qu'une stratégie de responsabilisation. En effet, on oblige « les acteurs de terrain à se conformer à des politiques vues d'en haut et à se défaire de leur responsabilité » (Extrait de l'entretien 3). Cette responsabilité est celle d'être capable de se dire « est-ce que je fais bien mon boulot ? [...] Moi, même si j'atteins les objectifs qu'on m'a donnés, est-ce que je l'ai bien fait ? » (Extrait de l'entretien 3).

Le contexte organisationnel dans lequel évoluent les académiques (contexte qui détermine leurs activités tout en étant déterminé par elles) se caractérise par la pression à la publication (publish or perish), la réalisation d'objectifs (mesurables via divers indicateurs de performance) et la concurrence généralisée (disciplinaire-internationale et institutionnelle-locale).

4.3 Contexte professionnel

Alors que les unités de recherche ont été « l'occasion de concurrence entre les gens » (Extrait de l'entretien 6), les nominations et les promotions sont également des exemples de concurrence et de tensions entre les académiques.

Tout d'abord, dans le cas des nominations, « il y a beaucoup de candidats et peu d'élus » (Extrait de l'entretien 11). En effet, le nombre de doctorants se situe chaque année aux alentours de 2.000. Statistiquement, 1.000 d'entre eux défendront leurs thèses, 200 entreprendront dès lors un post-doc et,

à la suite, 100 espéreront obtenir une place en tant qu'académique. Parmi ces 100 personnes, cette année, seulement 16 peuvent obtenir une place à l'ULg⁵, toutes facultés confondues. Car, « *la question de places disponibles, c'est celle qui vous permet de rentrer dans la carrière académique et d'être nommé chargé de cours* » (Extrait de l'entretien 5). En effet, pour pouvoir être nommé chargé de cours, il faut qu'une place se libère, c'est-à-dire soit qu'un académique prenne sa pension soit qu'il décide de quitter son poste. Si tel est le cas, alors, les commissions chargées des attributions des charges évaluent les dossiers de candidature, et ce, en regard du critère « recherche scientifique ». Cependant, il semblerait que la pratique actuelle soit que trois départs soient remplacés par seulement deux arrivées. Donc, à la fois, le nombre de places disponibles à la base est faible mais, de surcroît, il tend à diminuer.

Ensuite, pour confirmer sa place dans le corps académique, il faut être nommé chargé de cours à titre définitif. Cette confirmation intervient pendant une période de trois à cinq ans après la nomination. Pour ce faire, il faut répondre à un certain nombre de critères :

- Publications et rayonnement scientifique (publications, présentations à des colloques, citations, brevets, conférences invitées, conférences ou publications de vulgarisation, etc.) ;
- Séjours de recherche à l'étranger (longue durée) et diplômes étrangers ;
- Implication dans la communauté scientifique internationale (organisation de congrès, activité éditoriale pour des revues, évaluations d'articles et de projets, participation à des jurys, activités de normalisation, etc.) ;
- Encadrement de doctorants avec une distinction entre thèses en cours et thèses achevées ;
- Autres activités dans le contexte de l'université (financements de recherche obtenus en tant que promoteur principal, gestion d'une équipe, mise en place d'infrastructures de recherche importantes, etc.).

Ils doivent, en effet, montrer qu'ils ont développé des compétences, qu'ils ont progressé et qu'ils se sont intégrés dans l'institution. Cependant, ces différents critères et les attentes de cette dernière vis-à-vis d'eux ne sont pas clairement définis ni dans un cahier des charges ni dans une quelconque description de fonction. Le seul document leur permettant d'identifier concrètement quels sont leurs rôles et responsabilités est la Charte européenne du chercheur.

« *Puis, toutes les x années, vous avez la possibilité d'être promu* » (Extrait de l'entretien 5). C'est alors qu'« *on introduit son acte de candidature, on introduit son dossier, puis ensuite une compétition a lieu* » (Extrait de l'entretien 8). Ce dossier doit, en principe, rendre compte de l'investissement dans les trois missions. Tout d'abord, « *l'enseignement, je dirais qu'il y a des chiffres, des statistiques, des éléments qui permettent de se faire une opinion : le dynamisme de l'enseignant, le*

⁵ UNIVERSITE DE LIEGE, Postes académiques, [https://www.ulg.ac.be/cms/a_16428/fr/postes-academiques], consulté le 13 mai 2016 à 15H52.

"succès" [...] qu'il a auprès des étudiants, la capacité qu'il a à attirer des étudiants, la façon dont ça se passe dans la relation avec les étudiants, le fait qu'il est promoteur d'un certain nombre de TFE, des choses de ce genre,... » (Extrait de l'entretien 8). Ensuite, *« il y a ce qu'on appelle la citoyenneté qui est la participation à la vie du département, à la vie de la faculté, à la vie de l'université »* (Extrait de l'entretien 11). Cependant, il semblerait que ce deuxième pôle ne soit pas autant valorisé que l'aspect recherche :

« Les recteurs promettent à chaque promotion que ça va être valorisé [activités citoyennes]. Dans les faits, quand on regarde le profil des gens qui passent... C'est quand même essentiellement grâce aux publications scientifiques. » (Extrait de l'entretien 2)

Un autre académique confirme :

« On se rend compte que les dossiers qui sont passés, ce sont ceux qui se sont enfermés dans leur bureau avec leur équipe de recherche, qui ont mené des recherches et qui ont de temps en temps fait une apparition en cours, et de temps en temps en conseil de fac - à peu de choses près, si je dois caricaturer. » (Extrait de l'entretien 14)

Dès lors, s'investir dans les services à la collectivité *« est "détrimental" parce que c'est du temps qu'on n'investit pas dans la recherche »* (Extrait de l'entretien 13). Alors qu'on promeut l'investissement dans les trois missions, il semblerait donc que le poids réel de celles-ci, lors des processus de promotion, ne soient pas aussi transparents :

« En tout cas, il n'y a pas de discours au niveau de l'université, c'est peut-être ça qui est gênant. [...] C'est un petit peu des "on dit", une tradition orale vis-à-vis de ces trois pôles [missions] et on se rend compte que c'est un peu déséquilibré. » (Extrait de l'entretien 14)

A la fois, il y a donc un déséquilibre entre les trois missions – déséquilibre en faveur de l'activité recherche – mais il semble également *« qu'en fonction des personnes qui sont dans les commissions qui vont décider qui va avoir une promotion »* (Extrait de l'entretien 11), on puisse identifier les candidats qui auront le plus de chances d'être promus. En effet, il semblerait que *« si vous êtes un peu plus connu ou moins connu, vous avez plus de chances de passer ou de ne pas passer »* (Extrait de l'entretien 2). Selon cet académique, comme dans toutes les sociétés, *« là [se] jouent évidemment des jeux d'influence qui sont liés plus à des relations humaines qu'à des faits tangibles »* (Extrait de l'entretien 2).

Outre la compétition qui peut être présente lors des nominations et des promotions, il nous semble indispensable de mentionner la course aux financements à laquelle les académiques sont obligés de se soumettre. En effet, les financements qu'ils peuvent percevoir de l'université, souvent, ne suffisent pas pour leur permettre de mener pleinement leurs activités de recherche qui sont, comme nous l'avons compris, essentielles. Afin de pallier cette situation, il existe d'autres financements pour

lesquels ils peuvent poser leur candidature. Ces subventions peuvent être accordées par la Région Wallonne, la Communauté européenne, des entreprises du secteur privé, des centres de recherches, d'autres universités, etc. Cependant, les moyens actuellement déployés ne suffisent pas pour financer tous les projets de recherche. Pour pouvoir obtenir un financement, il faut donc répondre à un certain nombre de conditions, qui varient en fonction du financeur. Par exemple, dans le cas des propositions d'Horizon 2020, trois critères principaux sont évalués :

- l'excellence, c'est-à-dire « *la clarté et la pertinence des objectifs, la crédibilité de l'approche proposée, le bien-fondé du concept, le degré d'ambition du projet, le potentiel d'innovation, et jusqu'à quel point le projet va au-delà de l'état de l'art, la qualité des mesures de coordination et support proposées* »⁶ ;
- l'impact, autrement dit « *il convient de décrire jusqu'à quel point les résultats du projet contribuent à : combler les impacts listés dans le programme de travail et sous le "topic" pertinent, améliorer la capacité d'innovation et d'intégration de nouvelles connaissances, renforcer la compétitivité et la croissance des entreprises, prendre en compte les autres impacts environnementaux et sociétaux importants* »⁷ ;
- la qualité et l'efficacité de la mise en œuvre, au travers de l'évaluation de « *la cohérence et l'efficacité du plan de travail, les compétences et expériences des participants et la complémentarité des participants individuellement, ainsi que du consortium dans son ensemble, l'adéquation des structures de management et des procédures, en incluant la gestion des risques et de l'innovation* »⁸.

Il ne suffit plus de "simplement" mener une recherche, il faut être capable de la promouvoir, la vendre. C'est donc à celui qui sera capable de construire la candidature la plus solide et, surtout, d'intéresser le bailleur dont les objectifs sont souvent économiques.

Nous pouvons donc mettre en évidence l'émergence d'une rhétorique professionnelle principalement « managériale », mobilisant les notions de qualité, d'impact, d'excellence, etc.

4.4 Contexte sociétal

Outre les contextes familial, organisationnel et professionnel, les académiques sont aussi soumis à un autre contexte : le contexte de l'accélération sociale. Cependant, l'accélération sociale est, selon H. Rosa, un terme difficile à définir. En effet, « dans les différentes sphères sociales, on peut ob-

⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Les critères d'évaluation des propositions d'Horizon 2020, [<http://www.horizon2020.gouv.fr/cid82066/les-criteres-evaluation-des-propositions-horizon-2020.html>], consulté le 7 mai 2016 à 10H15.

⁷ Idem

⁸ Ibidem

server des phénomènes d'accélération très hétérogènes, que l'on ne peut que très difficilement rassembler sous un concept commun » (Rosa, 2010 : 85). Néanmoins, si l'on veut tout de même en construire une définition opératoire, « il convient de distinguer conceptuellement [...] trois dimensions de phénomènes analytiquement séparés mais empiriquement liés entre eux » (Rosa, 2010 : 94).

La première dimension est « l'accélération technologique (impliquant des machines) de processus orientés vers un but » (Rosa, 2010 : idem), où les transports, la communication et la production jouent un rôle prédominant. Ce sont à la fois l'augmentation de la vitesse des transports et l'accélération de la transmission d'informations qui seraient à l'origine du phénomène "d'anéantissement de l'espace par le temps" (Rosa, 2010 : 95). D'une part, il semblerait que la révolution industrielle ait entraîné une réduction du monde, jusqu'à un soixantième de sa taille d'origine (Rosa, 2010 : idem). Il est dès lors possible pour les académiques de se rendre plus facilement dans des congrès, des conférences ou des séminaires leur permettant, de la sorte, d'entretenir leur réseau professionnel. D'autre part, « ce n'est pas seulement la vitesse de transmission qui a continuellement augmenté, mais aussi la quantité des informations transmissibles par unité de temps (Rosa, 2010 : 96). Ce phénomène est notamment symbolisé par l'email :

« Maintenant, avec la gestion des mails, on reçoit des mails à tout moment de la journée et de la nuit et on répond à des mails à tout moment de la journée et de la nuit. » (Extrait de l'entretien 11)

Un autre académique ajoute :

« Aujourd'hui on est lundi et depuis vendredi, j'ai reçu 50 emails. » (Extrait de l'entretien 13)

En effet, comme le mentionne G. Freyermuth, « le remplacement de processus physiques par des processus virtuels promet une accélération des temps de réaction et des temps de retour qui se rapproche du temps réel » (Freyermuth, *cité par* Rosa, 2010 : 97).

La deuxième dimension de l'accélération est celle du changement social. Celle-ci peut être définie comme étant « une augmentation du rythme d'obsolescence des expériences et des attentes orientant l'action et comme un raccourcissement des périodes susceptibles d'être définies comme appartenant au présent, pour les diverses sphères des fonctions, des valeurs et des actions » (Rosa, 2010 : 101). En effet, le présent est, selon A. Nahessi, constamment réduit et limité et « de plus en plus soumis à la pression d'événements passés, et plus encore à celle de l'attente d'événements futurs » (Nahessi, *cité par* Rosa, 2010 : idem). Cette réduction constante du présent, ou « compression du présent », signifie que « le passé et le futur, dans les divers registres sociaux, doivent être circonscrits dans des intervalles de plus en plus brefs » (Rosa, 2010 : 102). Par conséquent, « l'instabilité croissante des horizons temporels et des fondements du choix » (Rosa, 2010 : idem) devient un problème pour la société moderne.

La troisième dimension est l'accélération du rythme de vie ; dimension qui peut être définie « à l'aide d'une composante objective et/ou d'une composante subjective » (Rosa, 2010 : 103). Objectivement, « l'accélération du rythme de vie représente un raccourcissement ou une densification des épisodes d'action » (Rosa, 2010 : idem). A la fois l'augmentation de la vitesse d'action – concernant le repas, on mange plus vite ou on prie plus vite – et la réduction des pauses et des temps morts entre les activités densifient les épisodes d'action. Cette densification est également atteinte car le nombre d'épisodes d'action par unité de temps augmente. Pourquoi ? Parce que les activités peuvent être exécutées de manière simultanée (Rosa, 2010 : idem). Subjectivement, l'accélération du rythme de vie « se traduit par une recrudescence du sentiment d'urgence, de la pression temporelle, d'une accélération contrainte engendrant du stress, ainsi que par la peur de "ne plus pouvoir suivre" (Rosa, 2010 : idem) :

« Parce que maintenant tout est urgent, donc vous devez toujours réagir pas à la minute, mais le plus rapidement possible. » (Extrait de l'entretien 9)

En effet, « il faut rassembler les informations pour demain ou pour hier, on travaille aussi avec beaucoup d'urgence » (Extrait de l'entretien 3). La raison pour laquelle les individus ont ce sentiment d'urgence et que le temps passe de plus en plus vite réside probablement dans la réduction des ressources temporelles (Rosa, 2010 : 104). Cependant, il faut mentionner que ce sentiment de manque de temps est « un phénomène psychosociologique extraordinairement complexe, impossible à comprendre et à expliquer si l'on ne prend pas en compte systématiquement l'ensemble des facteurs culturels » (Rosa, 2010 : 105).

La vitesse de transmission, la quantité d'informations transmissibles par unité de temps, l'instabilité croissante des horizons temporels, la densification des épisodes d'action, ainsi que la recrudescence du sentiment d'urgence et de la pression temporelle sont autant de facteurs pouvant avoir un impact sur la carrière des académiques.

5. Stratégies

Le contexte dans lequel évoluent les académiques est relativement le même pour tous. Cependant, les stratégies mises en place pour pallier les impacts de ces contextes familial, organisationnel, professionnel et sociétal varient en fonction de la faculté ou du grade.

5.1 Stratégies identitaires

Le premier type de stratégie qui est utilisé par les académiques est identitaire. Du côté de la FSA, cela consiste à redéfinir l'activité recherche du métier tandis que du côté de la FPL, il s'agit davantage de se maintenir et de conserver une conscience professionnelle forte.

5.1.1 Faculté des Sciences Appliquées et management

Comme nous avons pu le voir précédemment, la recherche occupe une place centrale dans les contextes organisationnel et professionnel des académiques. Cependant, dans les faits, *« c'est super amusant, mais c'est le truc que tu laisses tomber en premier »* (Extrait de l'entretien 12). L'enseignement, les services à la collectivité et les charges administratives afférentes prennent le pas sur l'activité de recherche. En effet, en plus de l'enseignement pur et de la participation à la vie facultaire et universitaire, les académiques sont soumis à de – trop – nombreuses charges administratives :

« Ce qui est lourd, c'est tout ce qui est à côté du métier d'enseignant ou de chercheur, c'est-à-dire toutes les charges administratives qui viennent avec la responsabilité de l'académique. » (Extrait de l'entretien 2)

Ces charges sont souvent chronophages et donc culminent en haut du classement en termes de temps alloué. Dès lors, le temps disponible pour faire de la recherche soi-même est, lui, relativement faible. Un académique confirme :

« J'ai très peu de temps à accorder encore moi-même en tant que chercheuse à la conduite d'un projet, je veux dire avec les mains dans le cambouis. [...] Je n'ai plus le temps de lire d'articles, moi, par exemple. Plus du tout. » (Extrait de l'entretien 14)

Un académique ajoute :

« C'est vrai qu'on passe beaucoup plus de temps à chercher l'argent, à gérer les projets que vraiment à suivre les projets parce qu'on n'a plus le temps » (Extrait de l'entretien 1).

En effet, il semblerait que, à l'heure actuelle, les académiques ne fassent donc plus de la recherche à titre personnel mais davantage de la *« recherche de contrats »* (Extrait de l'entretien 2) et de

la gestion de projets. Ils passent la majeure partie du temps, normalement accordé à la recherche, à chercher des financements et à constituer leurs dossiers pour les obtenir. Tout cela, *in fine*, pour pérenniser à la fois leurs recherches et leurs équipes. Cette fonction peut cependant entraîner une angoisse chez certains d'entre eux :

« J'ai un laboratoire où il y a [...] personnes qui ne sont pas payées par l'université, qui sont payées grâce aux prestations et aux projets de recherche. C'est une angoisse permanente de pouvoir les payer car c'est du personnel technique et donc, chaque année, c'est une angoisse de dire : que va-t-on pouvoir faire pour rentrer de l'argent et pour pouvoir les payer ? » (Extrait de l'entretien 2)

Un autre académique ajoute :

« Je sais que jusque fin 2016 j'ai de quoi payer tout le monde. Mais, c'est vrai qu'à chaque fois en cours d'année, on est soulagé quand on voit un projet qui tombe [est obtenu]. » (Extrait de l'entretien 1)

Une fois le financement obtenu, *« il faut gérer les projets de façon à ce qu'ils arrivent au terme »* (Extrait de l'entretien 7). En effet, *« la recherche est devenue la clef du développement économique et même social et culturel de toutes nos sociétés. Elle met en jeu désormais des sommes très considérables. Il paraît donc indispensable de gérer les investissements qu'elle demande de façon efficace »* (Crozier, 1994 : 12). Dès lors, on comprend que les interviewés, au cours de leur carrière, sont passés d'un temps où ils avaient plus les *« les mains dans le cambouis »* (Extrait de l'entretien 14) en matière de recherche à un temps où ils doivent actuellement gérer, entre autres, des aspects financiers non négligeables et faire *« travailler les gens et ça devient de la gestion de personnel et de la gestion de projet »* (Extrait de l'entretien 7). Gestion de projets qui implique qu'ils soient donc davantage des managers RH, des ingénieurs financiers, des administratifs, des juristes, des entrepreneurs que des chercheurs en tant que tels :

« Moi, j'assimile très fort mon métier à celui d'un entrepreneur. Donc, devoir gérer autant de tâches en parallèle, mais aussi gérer des équipes et trouver des financements pour ces équipes et pour faire perdurer ces équipes, j'apparente vraiment ça à un indépendant qui s'est lancé, qui a monté sa boîte et à qui ça tient à cœur d'assurer l'avenir de ses 5 ou 6 gars sur le terrain. » (Extrait de l'entretien 14)

La recherche se fait donc différemment. Elle se construit au travers d'une équipe de recherche, si petite soit-elle. De plus, l'équipe devient le seul moyen pour l'académique de maintenir une veille scientifique qui, sans elle, serait insuffisante :

« Mais, c'est via le management de la recherche et via mes doctorants et via le guide que je peux devenir pour eux, que je continue à me tenir à niveau au niveau de ce qui se fait en recherche. » (Extrait de l'entretien 14)

Les académiques de le FSA sont ainsi obligés de redéfinir la manière dont ils concevaient l'activité recherche afin de pouvoir « survivre » ; ils ne sont dès lors plus des chercheurs, ils deviennent des managers.

5.1.2 Faculté Philosophie et Lettres et conscience professionnelle

Comme abordé dans le passage dédié au contexte organisationnel, les académiques semblent subir « *des politiques vues d'en haut* » qui les obligent « *à se défaire de leur responsabilité* » (Extraits de l'entretien 3). Dès lors, la crainte de cet interviewé est qu'en mettant en place et en imposant des logiques managériales « *les gens ne se sentent plus du tout investis d'une mission, avec la responsabilité qu'il y a : c'est-à-dire qu'on me fait confiance, et puisque l'état me fait confiance, je vais essayer de bien faire ça, d'en être digne* » (Extrait de l'entretien 3).

Outre cette déresponsabilisation, « *l'université est en train de faire ce que fait le management dans beaucoup de domaines, c'est-à-dire déprofessionnaliser* » (Extrait de l'entretien 6). Ce phénomène remet en question à la fois « le sens et les caractéristiques des savoirs professionnels nécessaires à l'exercice du travail et des tâches demandées » (Maubant, Rogier et Lejeune, 2013 : 94) et « le rapport au travail et à l'activité qu'élaborent les travailleurs, les groupes et organisations professionnelles » (Maubant, Rogier et Lejeune, 2013 : idem). Cette modification du rapport au travail et à l'activité questionne donc les savoirs professionnels acquis jusque là et nécessite, dès lors, d'en acquérir de nouveaux :

« Il y a une sorte de rengaine du changement permanent qui fait qu'on ne peut pas s'installer dans quelque chose, on a tout de suite autre chose. Donc, on est tout le temps obligé de remettre en question la manière dont on fonctionnait, ce qui est aussi extrêmement déstabilisant. » (Extrait de l'entretien 6)

La conséquence qui en découle est que l'on bouscule l'identité professionnelle des personnes concernées ; identité que les académiques se sont créée et « dont on sait combien elle se forge dans et par une identification du travailleur aux savoirs professionnels mobilisés et par une capacité du travailleur à donner sens à l'usage de ces savoirs dans l'activité » (Maubant, Rogier et Lejeune, 2013 : idem). Dès lors, « *si on vous confie des missions absurdes et dont vous ne comprenez pas le sens et qu'on ne vous fait pas confiance [...] bien sûr qu'ensuite les gens ne font pas correctement leur boulot* » (Extrait de l'entretien 3). C'est pourquoi « *cette déprofessionnalisation est quelque chose qui atteint les gens, qui est très très difficile à supporter* » (Extrait de l'entretien 6).

Cependant, le moyen qui permet à ces académiques de conserver leur identité en tant que professionnels dans ce contexte est leur conscience professionnelle forte. En effet, ils semblent « *incontestablement, comme beaucoup de collègues, très fort portés par une conscience professionnelle* » (Extrait de l'entretien 3). Tout d'abord, et de façon manifeste, les académiques estiment qu'ils ont une responsabilité à tenir vis-à-vis de leurs étudiants :

« Chaque fois que je suis découragée, je me dis "ok laisse tomber, tu as quand même des étudiants en face de toi, c'est à eux que tu dois penser, c'est en eux que tu dois essayer d'éveiller quelque chose, d'apporter quelque chose, de les faire vivre quoi". » (Extrait de l'entretien 6)

C'est même une question de légitimité sociale :

« Si je n'accomplis pas cette mission-là [enseigner], je dirais que toute ma légitimité sociale et toute ma raison d'être présent dans l'institution s'écroulent un peu d'elles-mêmes. Je considère que c'est essentiel. » (Extrait de l'entretien 8)

L'enseignement semble avoir une valeur forte à laquelle ils ne peuvent renoncer tout simplement par devoir mais également parce que ça constitue, pour eux, généralement un plaisir. Ils sont professeurs et ils ont leur place en tant que tels. En outre, ils sont conscients qu'ils ont également une responsabilité vis-à-vis de l'institution dans laquelle ils exercent leur métier :

« Je pourrais me limiter à donner mes cours et me décharger de toutes les autres tâches mais je vois bien tous les professeurs d'unif ont des responsabilités vis-à-vis de l'institution, ils doivent s'impliquer dans les tâches institutionnelles. » (Extrait de l'entretien 9)

Même si c'est cette institution qui semble les déresponsabiliser et les « déprofessionnaliser », ils ne considèrent pas qu'elle leur est « redevable de quelque chose » (Extrait de l'entretien 4) mais ils estiment plutôt qu'ils doivent contribuer à son développement et, plus largement, au développement de la société. En effet, comme le mentionne cet académique :

« Ça va être très prétentieux ce que je vais dire mais je pense que, surtout en Belgique, l'université forme l'élite de la nation, il n'y a pas de formation supérieure à celle-là. [...] Et donc on a une sorte de responsabilité, les académiques, par rapport à cet objectif et à cette charge-là. » (Extrait de l'entretien 4)

Ce sont donc ces responsabilités et la conscience de ces responsabilités qui contribuent, pour les académiques de la FPL, à maintenir une identité en tant que professionnels ; professionnels ayant leur place auprès des étudiants, dans l'institution et dans la société.

5.2 Stratégies politiques

Le deuxième type de stratégie employé peut être politique. Tout d'abord, nous sommes en présence d'académiques qui ne mettent pas en place ces stratégies et qui ne sont pas pénalisés dans leur carrière. Ensuite, nous nous penchons sur le cas de ceux qui, à nouveau, n'ont pas usé de stratégies politiques mais pour qui cela est préjudiciable. Enfin, nous évoquons le cas des académiques qui, eux, prennent en compte les règles du jeu et qui organisent leurs activités en conséquence.

5.2.1 Professeurs ordinaires

Tout d'abord, la première catégorie évoquée concerne les académiques qui ne mettent pas en place ce type de stratégie, et pour cause, ils ont obtenu le grade le plus élevé du corps académique et ne sont dès lors plus évalués. Ils ne sont, en effet, plus soumis à la pression liée à l'envie d'être promu. Cependant, nous nous posons rapidement la question de la motivation dans de telles situations. Quels peuvent être les facteurs permettant aux professeurs ordinaires de rester motivés et impliqués dans leur métier ?

La première réponse est la passion. Un des académiques interrogés est tellement passionné par son métier qu'il ne considère jamais qu'il travaille :

« Je n'ai jamais eu une seule fois l'impression de travailler. Ça, je le reconnais. Ce sont des occupations à caractère professionnel mais je n'ai jamais eu de ma vie l'impression de travailler. » (Extrait de l'entretien 12)

Dès lors, une des raisons pour lesquelles il semble être arrivé là où il en est aujourd'hui est justement due à cette passion dévorante. En effet, *« tous ceux qui réussissent très bien en recherche, c'est tous des passionnés. [...] Dans toutes les professions, tu trouves des gens passionnés et ce sont ces gens passionnés qui fonctionnent le mieux »* (Extrait de l'entretien 12). Nous comprenons dès lors que, même si à l'heure actuelle il ne met pas en place ce type de stratégie, il considère la recherche comme centrale et comme ayant été le seul moyen pouvant lui procurer le grade acquis à ce jour.

Une deuxième réponse qui peut être donnée est celle de la reconnaissance. Lorsque que l'on n'est pas ou plus mû par l'envie d'être promu, la reconnaissance du travail accompli peut être un facteur de motivation :

« Mais, ce n'est pas ça qui me motive, ce n'est pas la promotion, mais c'est la seule reconnaissance du travail. » (Extrait de l'entretien 9)

Cependant, comme cela nous a été mentionné à plusieurs reprises lors des entretiens, les académiques manquent parfois de soutien, d'aide et de reconnaissance de la part de l'institution. Dès lors, le moyen qui peut leur permettre de continuer à s'impliquer est de *« s'auto-motiver »* (Extrait de l'entretien 9).

5.2.2 Professeurs et chargés de cours

La seconde catégorie abordée rassemble les professeurs et les chargés de cours, pour lesquels il existe encore des possibilités d'être promus, et qui sont donc les plus à même de mettre en place ce type de stratégies. Cependant, ce n'est pas le cas de tous.

Les premiers académiques sur lesquels nous nous concentrons sont conscients des règles du jeu qui sont en vigueur pour obtenir une promotion. Néanmoins, à l'heure actuelle, ils ne sont pas en mesure de les mettre en application. Premièrement, au lieu de se focaliser sur la production de publications en termes quantitatifs, un des académiques désire davantage mettre l'accent sur *« la qualité des*

publications » (Extrait de l'entretien 13), ce qu'il considère comme étant « *la meilleure chose* » (Extrait de l'entretien 13) sur le long terme. Cependant, il reconnaît que cela le pénalise très clairement tant au niveau de la recherche de financements et de l'obtention de projets que de sa carrière professionnelle. En outre, les choix effectués dans sa vie personnelle l'oblige à déplacer « *des choses qu'on aurait faites, sinon tout de suite, à un peu plus tard* » (Extrait de l'entretien 13), ce qui à nouveau peut être pénalisant mais qui, surtout, crée une certaine culpabilité :

« Je dois chaque fois me dire : "oui, mais bon ces années avec mon petit garçon, je ne les aurai plus plus tard donc il faut en profiter maintenant". Mais effectivement, je me dis "zut, de nouveau, aujourd'hui, je n'ai travaillé que 8-9 heures, j'ai quasi rien fait". » (Extrait de l'entretien 13)

Comme nous avons pu le voir dans la partie consacrée au contexte familial, les choix qui sont faits en faveur de la sphère personnelle mettent momentanément les carrières sur « pause », ce qui peut leur être préjudiciable pour l'avenir.

Deuxièmement, nous désirons évoquer le cas des académiques à temps partiel. Il semblerait qu'avec une charge réduite, il soit difficile pour eux d'être suffisamment présents et intégrés pour faire avancer leurs dossiers face aux personnes qui ont une charge complète :

« Je trouve ça vraiment difficile et un peu injuste par moment, car j'ai l'impression que c'est déjà dur comme ça de tenir le fait de donner pas mal de cours - et des nouveaux cours - et en même temps de sentir parfois un peu ici à l'unif que, peut-être, je ne suis pas assez présente pour certaines choses ou que mon dossier n'avance pas comme quelqu'un qui aurait simplement 50% du temps en plus. » (Extrait de l'entretien 10)

Cependant, ce n'est qu'un sentiment de la part de la personne interrogée car, dans les faits, l'évaluation de la recherche tient compte de la charge des académiques. En outre, il y a deux catégories d'ouverture de postes : les postes pour les charges à temps plein et les postes pour les charges à temps partiel.

Il existe également des académiques qui, eux, même s'ils sont conscients des règles, ne désirent pas entrer dans le jeu et ne sont pas inquiets des dommages que cela peut créer pour leur carrière :

« Moi, je n'en fais pas un drame. Ce n'est pas ça [la promotion] qui guide ma vie et ma carrière. » (Extrait de l'entretien 2)

C'est le métier en lui-même et non le grade qui les motive :

« Je fais mon métier parce que ça me plaît, parce que j'aime bien enseigner, parce que j'aime bien faire des recherches, j'aime bien voir les chercheurs de mon équipe évoluer, progresser, j'aime bien publier, etc. » (Extrait de l'entretien 11)

Selon lui, si on ne se construit que sur la base du grade et/ou de l'obtention d'un grade supérieur, « *ça peut induire énormément de frustrations. C'est comme ça qu'il y a des gens qui sont complètement démotivés à un moment ou à un autre. Et, ça dépend de tellement de paramètres que vous ne contrôlez pas, qu'il vaut mieux ne pas tout miser là-dessus* » (Extrait de l'entretien 11).

Il y a néanmoins des académiques qui ne misent pas nécessairement tout « là-dessus » mais qui prennent en compte ces règles du jeu et qui organisent leurs activités en conséquence. Ils désirent, de la sorte, coller au profil recherché par les décideurs dans le cas de promotions. Il faut donc « *être porteur d'un titre de docteur, il faut avoir une formation, des publications et des compétences qui correspondent au profil* » (Extrait de l'entretien 8). Nous avons précédemment évoqué le poids relatif des différentes missions lors de ces procédures ; la recherche remportant largement les suffrages. Il semblerait que, récemment, dans la FPL, les académiques qui ont présenté un dossier scientifique excellent mais qui se sont peu investis dans l'institution aient été « *freinés dans leur parcours pour cette raison* » (Extrait de l'entretien 8). Mais cela reste relativement rare car l'université serait « *en train de sélectionner effectivement un certain type de profil de chercheurs, ceux qui avaient bien atteint ces objectifs-là [recherche, publications], y compris des gens [...] plus opportunistes, plus stratèges et peut-être moins investis* » (Extrait de l'entretien 3) dans les autres missions. Dès lors, pour cet académique, « *quand ça entre en concurrence, quand, à un moment, je me dis "hé les gars, je vais perdre mon boulot"⁹ !", je ne m'accroche pas dans l'idéal* » (Extrait de l'entretien 3) ; idéal qui est donc de s'investir à la fois dans l'enseignement, la recherche et au niveau de la faculté. En effet, il faudrait « *être présent, actif, efficace, sur les trois pôles [missions]* » (Extrait de l'entretien 8) mais, dans les faits et comme mentionné précédemment, les académiques qui semblent avoir le plus de chances d'être promus sont ceux qui s'investissent majoritairement au niveau recherche. Pour ce faire :

« *Je sais qu'à terme il va falloir, sans doute, que je réorganise mon travail pour pouvoir laisser une place plus conséquente pour un travail de recherche plus personnel.* » (Extrait de l'entretien 14)

Cependant, quand on s'investit de manière conséquente dans les trois missions, cela semble réellement difficile de consacrer du temps à une recherche personnelle. Dès lors :

« *Ce qui va peut-être un peu plus devoir ralentir, c'est mon implication au niveau des activités de service à la communauté. Parce que c'est vrai que là, pour l'instant, je dirais que c'est vraiment une activité qui prend beaucoup de mon énergie et dans laquelle je m'implique pas mal.* » (Extrait de l'entretien 14)

⁹ Par "boulot", nous comprenons "business" car les académiques étant des fonctionnaires, ils n'ont que très peu de risques de perdre leur emploi. Les seuls enjeux sont financiers ou de l'ordre de la reconnaissance.

Il ne s'agit dès lors pas « simplement » de comprendre que la recherche pèse plus dans la balance, il semble nécessaire pour eux d'organiser un rééquilibrage du temps accordé aux trois missions afin de coller au mieux au profil attendu en cas de promotion.

5.3 Stratégies organisationnelles

Le dernier type de stratégie que nous abordons dans ce travail est organisationnel. Dans ce volet-ci, nous souhaitons tout d'abord présenter les stratégies que nous avons identifiées au sein de la FPL et, ensuite, celles évoquées par les membres de la FSA. Cependant, même si, durant les entretiens, elles n'ont pas été réellement développées par les académiques interrogés, nous pouvons sentir que, dans les faits, elles sont les plus souvent pratiquées.

5.3.1 Faculté Philosophie et Lettres

Le terme « organisationnel » suppose que les académiques puissent se reposer sur ou être aidés par une structure dans l'exercice de leur métier. Dans le cas de la FPL, il semblerait que le département auquel ils appartiennent soit la structure à laquelle ils s'identifient et soit celui qui régule leurs comportements :

« Donc sur les trois cordes, je donne beaucoup, mais je donne relativement plus volontiers, d'autant plus volontiers que, dans mon département, personne ne se planque et tout le monde donne beaucoup. » (Extrait de l'entretien 3)

En effet, la volonté d'être efficace et présent sur les trois missions est encouragée et soutenue par le fait que les collègues du département entretiennent la même vision du métier et s'investissent tout autant les uns que les autres. Cependant, ils ne peuvent le faire que parce qu'ils « *sentent bien que collectivement ils peuvent compter sur leurs collègues* » (Extrait de l'entretien 3). Comme nous l'explique cet académique :

« Il y a quand même une part non négligeable du département qui travaille comme cela : qui commence tôt le matin, qui ne prend pas de temps de midi, qui rentre, qui dit bonjour aux enfants par politesse, qui se remet à l'ordinateur tout de suite, qui mange ¼ d'heure et qui retravaille jusqu'à deux heures du matin, qui se relève à cinq heures, et qui est de nouveau dessus. » (Extrait de l'entretien 3)

Dès lors, le soutien du collectif de travail semble indispensable pour pouvoir être capable de s'investir autant. Les membres du département entretiennent donc une culture du travail, de l'investissement et de la fiabilité mais cela n'est possible que parce que « *plus on a des collègues fiables, sérieux, consciencieux, plus on a envie d'être consciencieux* » (Extrait de l'entretien 3). Il s'agit d'une escalade où le collectif agit comme un levier de motivation dans l'exercice du métier. Dès lors, ceux qui sont connus et reconnus au sein du département, et ensuite plus largement, de la faculté sont ceux qui s'investissent dans leur travail et, comme nous allons le voir, dans les services à la collectivité.

Outre l'appui qu'il peut apporter à ses membres, le département est également un système participatif auquel peuvent prendre part les académiques qui le désirent. Les réunions de département sont dès lors le lieu de réflexion, débat et recherche de consensus « *quand on a des difficultés* » (Extrait de l'entretien 8) ; participer à celles-ci permet de montrer qu'on est présent et actif dans le département. Cependant, ce système peut ne pas convenir à tous. Cet académique confirme :

« *Je vois que ça peut être un problème. Ça prend du temps, ça peut être fastidieux et puis ça consiste aussi à prendre des décisions, donc à rendre des arbitrages.* » (Extrait de l'entretien 8)

Dès lors, certains académiques peuvent avoir tendance à se tenir en dehors de ce type de réunions car « *c'est quelque chose où il faut être un peu sûr de soi, un peu fort, prendre sa place dans un groupe* » (Extrait de l'entretien 10) et ce n'est pas donné à tout le monde. En effet, « *il y a des gens qui sont comme un poisson dans l'eau dans ce système* » (Extrait de l'entretien 10) et qui en profitent, d'autres qui ne le sont pas, et qui peuvent en être pénalisés.

Le département n'est donc pas, pour tous, une structure apportant un soutien du collectif, et notamment pour les académiques qui constituent, à eux seuls, un service :

« *Il n'y a personne d'autre que moi qui se soucie de cette filière, c'est-à-dire que j'ai tout réinventé parce que je n'avais pas de prédécesseur. Je suis sans père, sans paternité, donc j'ai dû un peu tout recréer moi-même [...] en me sentant quand même souvent assez seule.* » (Extrait de l'entretien 10)

Dès lors, il est difficile de trouver du soutien, de réguler son comportement en regard de celui de ses collègues et « *de s'investir dans des projets collectifs* » (Extrait de l'entretien 10) quand on est la seule personne concernée par sa filière. Cet académique confirme :

« *C'est parfois plus difficile, pour moi-même, de trouver un objet de recherche, par exemple, qui serait commun à plusieurs de mes collègues. Donc, moi-même, je suis peut-être un peu isolée.* » (Extrait de l'entretien 10)

Cette sensation d'isolement ne serait pas uniquement due au fait que certains académiques constituent à eux seuls une filière. En effet, l'université serait un milieu sans esprit de corps où « *les gens travaillent dans leur coin et essaient d'avoir leurs petits avantages dans leur coin, de tirer leur épingle du jeu de manière individuelle* » (Extrait de l'entretien 6).

Nous nous rendons dès lors compte que nous avons deux points de vue au sein d'une même faculté. D'un côté, certains académiques défendent l'aspect collectif et le soutien qu'ils peuvent obtenir de leur département, de l'autre, des académiques qui semblent davantage subir cette structure.

5.3.2 Faculté des Sciences Appliquées

Au sein de la FSA, nous trouvons également des traces de stratégies organisationnelles, mais légèrement différentes de celles de la FPL. Dans le cas de cette dernière, nous percevions le collectif comme pouvant être un élément "positif", où l'investissement des collègues dans le département pouvait être perçu comme un levier de motivation et d'implication, pouvant, *in fine* faciliter la promotion. Dans le cas de la FSA, nous le ressentons davantage comme une pression entretenue par des règles tacites, présentes au niveau de la faculté. Règles que l'on se doit donc de respecter si l'on désire être reconnu par ses pairs mais, surtout, soutenu dans le cadre de promotions. Une de ces règles est qu'il est fortement attendu des académiques qu'ils prestent plus que leurs 38 heures par semaine :

« C'est vraiment quelque chose d'acquis qu'on travaille 50-55 heures par semaine. [...]

On ne le remet pas en question » (Extrait de l'entretien 14).

Dès lors, les individus qui ne rentrent pas dans ce standard sont très vite « *catégorisés* » (Extrait de l'entretien 14) et mis de côté. En outre, « *ce n'est pas des gens à qui on accorde énormément de crédit. Et, très clairement, leurs carrières sont très fortement ralenties* » (Extrait de l'entretien 14). Un autre exemple de règle tacite est que les chargés de cours doivent avoir diplômé quatre au cinq docteurs dans les dix ou quinze premières années de leur carrière. Cependant, comme cela a pu être évoqué précédemment, « *ce sont des choses qui flottent un peu comme une espèce de fait acquis, ce sont des choses qu'on lit dans les rapports, dont on se doute, mais il n'y a personne qui dit ces objectifs là* » (Extrait de l'entretien 14).

Le poids du collectif se fait sentir ; personne n'est obligé, en soi, de rentrer dans les cadres tacitement définis par la faculté. Cependant, celui qui ne semble pas s'investir et respecter les règles autant que ses collègues peut voir sa carrière pénalisée.

6. Discussion

Au travers de ce travail, nous avons désiré mettre en lumière le phénomène de leaky pipeline à l'ULg et ce en découvrant quels pouvaient être les trous qui empêchaient certains académiques de progresser naturellement dans leur carrière. Nous avons également parcouru les différentes stratégies qui pouvaient être mises en place en vue de les colmater ou, tout du moins, d'éviter de tomber en dehors du tuyau. Nous avons donc avancé la possibilité que d'autres aspects, que le fait d'être une femme, pouvaient avoir un impact sur la carrière des académiques.

La recherche de conciliation entre vie privée et vie professionnelle est le premier élément qui est susceptible de provoquer un trou entraînant une fuite dans la carrière des académiques. Afin de « mieux appréhender l'interdépendance entre les milieux de vie des chercheurs » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : 84), nous souhaitons parcourir les quatre rapports-types à la carrière scientifique, présentés par Fusulier et Del Rio Carral dans leur ouvrage portant sur l'interférence de la vie professionnelle avec la vie privée dans le déploiement de la carrière scientifique, et ce, afin d'en extraire des similitudes avec les situations que nous avons pu rencontrer. Certes, les auteurs se focalisent sur le rapport à la carrière des chargés de recherche du FNRS mais nous pouvons tout de même comparer les réponses que nous avons obtenues avec celles présentées par les auteurs.

Le premier rapport-type fait état d'un rapport "engagé" au métier. La recherche y est considérée comme une priorité de vie et fait l'objet d'investissements importants, tant sur le plan temporel que subjectif (voire affectif). Cet investissement se fait cependant « au détriment des activités extraprofessionnelles de nature familiale, sociale ou personnelle » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : 75). En effet, les personnes qui sont engagées dans ce type de rapport considèrent leur métier comme leur passion et placent dès lors celui-ci « comme une priorité dans l'existence » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : idem). Cependant, les chercheurs de ce type reconnaissent qu'ils rencontrent des difficultés lorsqu'ils tentent de limiter l'impact de la recherche sur leur vie personnelle, et surtout, lorsqu'ils tentent de définir des frontières « temporelles, corporelles, sociales – et par conséquent psychologiques » à cette fin (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : 76). Alors que ce surinvestissement est parfois vécu comme une contrainte, il fait également l'objet d'une grande liberté qui permet au scientifique de s'engager dans une « course à la productivité, car il ne ressent aucune limite institutionnelle pour mettre un terme à ce flux continu des activités de recherche » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : idem). Ce métier, ou plutôt cette passion, ne peut être vécue si ardemment que si le chercheur soit a « peu d'attaches en dehors de l'espace professionnel » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : idem), soit bénéficie « du soutien de son entourage, ce qui permet cette implication quasi totale » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : idem).

Le deuxième rapport au métier de chercheur est qualifié d' "optimiste". Dans ce cas ci, « la recherche est vécue comme une activité exigeante qui comporte une série de spécificités liées à la liberté et à l'autonomie dans la gestion du travail, à la forte compétitivité du monde scientifique et à la précarité de l'emploi » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : 78). Néanmoins, contrairement à l' "engagé", il ne s'agit pas de placer la vie privée au second plan mais de davantage rechercher une conciliation entre activités professionnelles et extraprofessionnelles, et plus précisément familiales. Cette quête de conciliation donne lieu à la séparation des deux sphères, fixant de la sorte des « limites spatio-temporelles et sociales » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : idem) entre les deux mondes. La raison pour laquelle ce rapport est qualifié d' "optimiste" est que l'implication du chercheur dans son contexte familial peut avoir un impact positif sur son « implication et sa productivité professionnelle » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : idem). L'exemple donné par les auteurs consiste à dire que le contexte familial, et plus précisément la présence d'enfants dans le foyer, peut être « vécu comme un avantage pour la carrière dans le sens où [il] assure une structure qui évite les errements et rend l'organisation des tâches professionnelles plus efficaces » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : idem). L'une des conditions d'existence de ce type de rapport est que le contexte privé ainsi que les relations qui y sont entretenues soient de qualité.

Le troisième rapport fait, lui, état d'une ambivalence vis-à-vis du métier, caractérisée par un conflit entre le travail et la famille ainsi que par la difficulté de concilier les deux sphères. Le "coût" que peut représenter l'investissement dans une carrière scientifique est vécu comme « très élevé sur les plans personnel, social et familial compte tenu de son caractère exigeant, de la précarité de l'emploi et de la difficulté à se projeter dans l'avenir » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : 80). Même si les scientifiques gardent un certain intérêt pour la recherche, leur métier présente, pour eux, de nombreuses difficultés ayant des effets négatifs sur la vie privée. Entre autres, « le chercheur accomplit un travail invisible ; il y a une non-reconnaissance des tâches professionnelles annexes réalisées au quotidien ; la préparation des cours est une surcharge ; [...] la concurrence est malsaine » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : idem). Néanmoins, le temps consacré à la vie familiale et aux activités extraprofessionnelles peut lui aussi avoir des effets négatifs sur l'activité professionnelle. En effet, il peut être envisagé comme « une contrainte qui interfère sur la disponibilité requise pour faire de la recherche » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : idem). A la fois, la recherche et l'activité professionnelle plus globalement entraînent des coûts importants sur le plan personnel mais la vie privée et le temps consacré aux activités extraprofessionnelles diminuent le temps disponible pour la recherche. Dès lors, pour gérer cette ambivalence, le chercheur se laisse « guider par les événements, évitant d'espérer une nomination ou d'envisager une reconversion » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : 81).

Le dernier rapport au métier de chercheur est, lui, défini comme étant un rapport "distant" marqué par un désengagement face à la précarité de l'emploi – non présente pour les académiques. Ce type de rapport n'est pas synonyme de désinvestissement mais de « prise de distance critique, pouvant être cy-

nique, à l'égard de la carrière scientifique » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : 82). Certes, le scientifique garde un intérêt pour la recherche et continue à « jouer le jeu en vigueur, mais il n'y croit plus vraiment » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : idem). L'investissement éventuel que le chercheur pouvait consacrer à sa recherche est relativisé en regard des contraintes « qui pèsent sur son déroulement et qui dictent les modalités de valorisation du chercheur à travers le gonflement de son CV » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : idem). La recherche n'est dès lors plus perçue comme étant prioritaire mais elle prend davantage une place secondaire face à d'autres activités, d'autres centres d'intérêts ou d'autres projets. C'est alors que l'idée d'une reconversion peut traverser l'esprit des chercheurs engagés dans ce type de rapport. Cependant, « elle reste difficile à envisager, ne fût-ce qu'à cause de la spécialisation disciplinaire qui rend ses compétences peu valorisables sur le marché de l'emploi » (Fusulier et Del Rio Carral, 2012 : idem).

Afin de mieux rendre compte des rapports au métier les plus présents dans le public que nous avons rencontré, nous présentons un tableau récapitulatif :

	Entretiens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Rapports															
Engagé			X	X	X				X	X		X			
Optimiste								X					X		
Ambivalent		X				X								X	X
Distant							X				X				

Tableau 5 : représentation de la répartition des rapports au métier des académiques interrogées

Le rapport au métier le plus représenté parmi la population interrogée est l' "engagé". En effet, l'investissement, et même dans certains cas le surinvestissement, dans l'activité professionnelle se fait au détriment des activités extraprofessionnelles et plus précisément de la vie familiale. Il n'y a pas de quête de conciliation entre les deux mondes ; le métier étant considéré comme prioritaire, tout du moins à l'instant T.

Durant notre recherche, nous avons rencontré deux académiques dont le rapport au métier peut être qualifié d' "optimiste". Nous les reconnaissons dans la passion que représente leur métier, et dans l'investissement qu'ils peuvent y consacrer. Ils ne considèrent cependant pas que l'exercice de leur activité professionnelle se fasse au détriment de leur vie familiale. Au contraire, les deux mondes sembleraient s'enrichir l'un l'autre et, de telle sorte, gagner en qualité.

Comme nous avons pu le voir, la recherche de conciliation entre vie privée et vie professionnelle nécessite de faire des sacrifices ; ce que nous pouvons associer au rapport "ambivalent". D'un côté, les dommages peuvent être d'ordre privé. Par exemple, la charge de travail associée au métier nécessite pour certains de travailler le soir et le weekend, au détriment de leur vie de famille ; pour d'autres, les choix de vie qui avaient été faits, comme le nombre d'enfants, doivent être repensés. D'un autre, les sacrifices peuvent être de l'ordre du professionnel. L'académique qui désire se concentrer davantage

sur sa famille, doit reconsidérer le temps qu'il peut investir dans ses activités professionnelles. Il semblerait, dans notre cas, que la recherche de conciliation entre les deux mondes se fasse au détriment de la recherche¹⁰.

Au cours des entretiens que nous avons pu mener, nous avons rencontré deux personnes ayant un rapport "distant" à leur métier. D'un côté, l'exercice de l'activité professionnelle passe par de nombreuses désillusions ayant pour effet d'envisager, sans pour autant mettre en œuvre, une reconversion. De l'autre, le fait d'envisager la possibilité d'avoir des charges familiales plus importantes permet de relativiser l'investissement dans l'activité professionnelle et permet de prendre une distance critique face à la carrière.

Pour rappel, notre hypothèse de départ est que d'autres aspects, que le fait d'être une femme, peuvent avoir un impact sur la carrière des académiques. Même si nous pouvons considérer que les académiques ont de fortes similitudes avec les différents profils présentés par les auteurs de l'ouvrage de référence, nous ne pouvons considérer qu'ils ne peuvent avoir les caractéristiques que d'une seule catégorie. Néanmoins, grâce à nos entretiens et à leurs idéaux-types, nous comprenons que les personnes qui sont le moins affectées par la conciliation vie privée et vie professionnelle sont celles qui se rapprochent le plus d'un rapport "engagé" ou "optimiste" avec leur métier. Cependant, les académiques entretenant un rapport davantage "ambivalent" ou "distant" à leur métier sont les plus susceptibles d'être pénalisés dans leur carrière.

Le deuxième élément susceptible de créer un trou dans le tuyau est la faculté d'adaptation des académiques au New Public Management, ou Nouveau Management Public, implanté dans les universités. Comme les entretiens l'ont révélé, l'instauration de nouvelles pratiques managériales au sein de l'ULg s'est traduite, notamment, par la présence d'indicateurs permettant une évaluation plus poussée des performances et augmentant, de ce fait, la pression à la publication. Même si les formes de NMP peuvent changer à travers les pays, Bleiklie et les auteurs associés mettent en évidence, dans leur article portant sur le NMP, plusieurs « changements structurels ayant potentiellement un effet sur le travail académique et sur la profession » (Bleiklie *et al*, 2011 : 19).

Ce type de réforme peut, tout d'abord, avoir un impact sur la capacité d'autorégulation professionnelle des académiques. Considérée comme « condition nécessaire pour un travail de qualité et pour un agissement convenable des universités » (Bleiklie *et al*, 2011 : 20), l'autorégulation professionnelle fait référence au degré de contrôle que les académiques ont sur leurs conditions de travail. Ce degré varie notamment en fonction « de la position et l'influence des académiques au sein de l'organisation dans laquelle ils travaillent ; de la liberté dont ils bénéficient dans la formulation de leurs agendas de recherche et d'enseignement ; du système de récompense ; de l'influence sur les conditions opérationnelles qui affectent la recherche et l'enseignement à l'intérieur et à l'extérieur de leur organisation »

¹⁰ N.B.: l'académique promu suite à la volonté du recteur précédent de transférer un certain nombre de chefs de travaux dans le corps académique est engagé dans ce type de rapport.

(Bleiklie *et al*, 2011 : idem). Par exemple, dans le cas des Pays-Bas, les changements entrepris en matière de gouvernance ont réduit considérablement « l'influence collective des académiques sur la prise de décisions » (Bleiklie *et al*, 2011 : idem).

Deuxièmement, les changements opérés en vue d'une gestion plus managériale de l'université peuvent affecter le travail académique, et ce, principalement sur trois points. Tout d'abord, les nouvelles pratiques de financement et d'évaluation obligent les académiques à acquérir de nouvelles compétences et à réorganiser le temps alloué aux différentes activités. En effet, à l'heure actuelle, il semblerait qu'ils passent davantage de temps « à l'acquisition de financement, à l'écriture de propositions de recherche d'après des formules spécifiques incluant des ensembles de tâches, des livrables et des deadlines » (Bleiklie *et al*, 2011 : 21). Ensuite, il semblerait, selon les auteurs, qu'ils consacrent une partie non négligeable de leur temps à rédiger des rapports d'activités à destination de leur propre institution. En effet, « les activités et la productivité de chaque académique affectent maintenant la disponibilité de financement pour leur propre groupe de recherche, ou département ou unité » (Bleiklie *et al*, 2011 : idem), d'où la nécessité de rendre des comptes des activités entreprises. Enfin, et sur fond d'une culture de compétition, « il est possible pour les administrateurs, les politiciens et plus largement le public d'évaluer et de comparer la quantité et la qualité du travail académique » (Bleiklie *et al*, 2011 : idem). Cette évaluation et cette comparaison induisent une compétition entre les académiques qui, s'ils veulent survivre d'abord et progresser dans leur carrière ensuite, nécessite pour eux de coller aux cadences – de production en matière de recherche – définies par le système ; cadences dont ils avaient déjà connaissance dès leur entrée dans le métier. Ils opèrent dès lors un rééquilibrage de leurs activités, délaissant ainsi les services à la collectivité, pour coller au profil recherché, c'est-à-dire un excellent chercheur.

Troisièmement, l'importance grandissante de la recherche « en termes de publications, de subventions et d'évaluation » (Bleiklie *et al*, 2011 : 24) reconfigure le rôle décisionnaire des académiques. En effet, la création des unités de recherche réorganise, en interne, les prises de décisions relatives au financement des projets de recherche. A l'avenir, les représentants de chaque unité de recherche siégeront au sein de la commission recherche de la faculté et seront « assis aux comités de sélection, passeront en revue des dossiers, choisiront des projets, jugeront la qualité des institutions ou des disciplines » (Bleiklie *et al*, 2011 : idem). Ce sont ces représentants qui décideront, sur base des plans stratégiques présentés par ces unités, quels dossiers seront financés et quels dossiers ne le seront pas. Comme ce sont des membres à part entière des unités de recherche, et plus largement, de la faculté, on risque de voir apparaître des tensions et des conflits entre les académiques. Ces tensions peuvent être exacerbées essentiellement si les critères d'attribution des financements ne sont pas clairs, arbitraires ou pas respectés. Nous comprenons dès lors que le pouvoir sera entre les mains de ces représentants qui, selon Bleiklie et les auteurs associés à l'article, risquent de « constituer une nouvelle élite académique » (Bleiklie *et al*, 2011 : idem).

Même si ces changements structurels semblent effectifs, nous pouvons tout de même tempérer certaines de ces évolutions. Comme mentionné ci-avant, le degré d'impact du NMP varie en fonction des pays. Dès lors, certaines pratiques managériales n'ont pas eu les mêmes effets partout en Europe. Nous ne pouvons nier les impacts de ces pratiques sur le travail et sur le pouvoir des académiques. Cependant, nous relativisons tout de même l'effet de ces méthodes sur leur capacité d'autorégulation professionnelle. Même si la position et l'influence des académiques au sein de l'organisation peuvent être chamboulées, le degré de contrôle sur leurs conditions de travail ne peut pas, pour autant, être totalement remis en question. En effet, la liberté dont ils bénéficient et qu'ils considèrent comme véritable richesse de leur métier, maintient ce degré de contrôle à un niveau leur permettant de conduire leurs activités professionnelles comme ils le désirent, quels que soient les changements opérés.

Le troisième élément pouvant avoir un impact sur la carrière des académiques est la concurrence généralisée. Celle-ci est notamment abordée par Bleiklie *et al*, comme étant un des effets dus aux changements structurels opérés suite à l'introduction de nouvelles pratiques managériales. Cependant, Debowski remonte la ligne du temps encore plus loin et présente trois facteurs ayant joué un rôle dans le développement de méthodes managériales dans le monde universitaire dont une des conséquences est donc, entre autres, l'intensification de la concurrence disciplinaire-internationale et institutionnelle-locale.

Le premier élément est la crise financière mondiale ; crise pendant laquelle l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) a pu observer deux tendances : d'une côté, « une augmentation de l'investissement des gouvernements dans le secteur de l'enseignement supérieur dans les pays en voie de développement, et [de l'autre] une diminution des soutiens nationaux dans beaucoup de pays développés » (OECD, 2010 ; Quiddington, 2010 ; cités par Debowski, 2012 : 13). En effet, dans certains pays, le financement accordé par le gouvernement est passé de « 80% à 30% des revenus des universités » (Clarke, 2004 ; Levy, 2006 ; cités par Debowski, 2012 : idem). Dès lors, et comme nous avons pu le voir, les financements que peuvent accorder les universités sont relativement faibles et ne couvrent généralement que les frais de fonctionnement des équipes. Comme cela a été abordé, les académiques sont alors obligés de chercher des financements autres que ceux fournis par l'Etat. Les sources de financement externes, guidées par les résultats et non les moyens ou la connaissance, sont nombreuses (Région Wallonne, Communauté européenne, entreprises privées, centres de recherches, autres universités, etc.) mais ne riment pas pour autant avec opulence. Les académiques doivent "se battre", constituer les meilleurs dossiers pour pouvoir, *in fine*, pérenniser à la fois leurs recherches et leurs équipes. L'académique passe donc, dans sa carrière, d'un temps où il pouvait se concentrer sur les activités d'enseignement et de recherche – pure et dure – à un temps où il devient davantage un manager devant assurer le financement de son équipe (Debowski, 2012 : 13).

Le deuxième élément contribuant à l'intensification de la concurrence est la globalisation de l'enseignement supérieur. A l'heure actuelle, les universités sont « en compétition avec des institutions

situées partout dans le monde » (Debowski, 2012 : 14). La comparaison internationale, voire mondiale, se fait sur base de métriques communes mesurant la performance en recherche, car plus facilement mesurable et évaluable. Les deux plus grandes analyses universelles sont, comme nous l'avons mentionné, le "Shangai ranking" construit par l'Université Jiao Tong (Shanghai) ainsi que le "Times Higher Education Ranking" dont l'objectif est de « fournir une liste définitive des meilleures universités du monde. [...] Les experts évaluent les performances des universités de classe mondiale sur base de treize indicateurs couvrant toute la gamme des domaines d'activité essentiels d'une université : la recherche, l'interaction avec les entreprises, les perspectives internationales, et, de façon unique, l'environnement d'enseignement »¹¹. Alors que le ranking de Shanghai situe l'ULg entre la 201^{ème} et la 300^{ème} place, le ranking du Times la positionne davantage entre la 251^{ème} et la 300^{ème} place derrière la KU Leuven (35^{ème} place), la Ghent University (118^{ème} place), l'Université Catholique de Louvain (167^{ème} place) et l'Université d'Anvers (190^{ème} place)¹². La globalisation a également entraîné avec elle d'autres évolutions. En effet, à l'heure actuelle, « les étudiants et les membres du personnel sont maintenant recrutés partout dans le monde, provoquant ainsi une compétition accrue pour attirer le meilleur talent » (Debowski, 2012 : 15). Il ne s'agit dès lors pas seulement pour l'université d'être la meilleure sur le plan recherche, il faut également qu'elle soit capable d'attirer et de retenir les talents internationaux. De plus, au fil du temps, de nouvelles formes d'éducation se sont développées. Outre la compétition qu'elle subit sur le plan international, l'Université doit faire face, sur le plan national, aux écoles non universitaires florissantes qui proposent des systèmes éducatifs alternatifs ; caractéristiques, notamment, du monde anglo-saxon. En effet, ces formations de l'enseignement supérieur sont dangereuses pour les universités car, en offrant des cursus davantage professionnalisants, elles donnent la possibilité à leurs étudiants d'être relativement opérationnels pour entrer sur le marché du travail, ce qui n'est pas considéré comme prioritaire par les institutions universitaires.

Le troisième élément apportant sa pierre au développement d'une concurrence généralisée est la technologie. En effet, les nouvelles technologies augmentent les possibilités « de surveiller les résultats, d'évaluer l'efficacité et d'évaluer la performance des individus et des organisations » (Debowski, 2012 : idem). D'un point de vue pratique, il est dès lors plus facile de comparer les universités et les individus entre eux, ce qui accentue « la pression à la fois sur les institutions et sur les individus » (Debowski, 2012 : 16). Dans ce contexte, les universités ont donc dû revoir leurs stratégies et leurs politiques d'évaluation des institutions, et ce, pour « pour rester actuels et compétitifs » (Debowski, 2012 : idem) et se positionner dans les rankings cités précédemment.

¹¹ TIMES HIGHER EDUCATION, About, [<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/about-the-times-higher-education-world-university-rankings>], consulté le 20 mai 2016 à 08H43.

¹² TIMES HIGHER EDUCATION, World University Rankings 2016, [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25/country/49/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only], consulté le 20 mai 2016 à 8H50.

Même si le "Times Higher Education Ranking" semble porter son évaluation sur d'autres aspects que la recherche, le "Shangai ranking", massivement abordé et reconnu par les académiques interviewés, se focalise essentiellement sur l'activité recherche. Cependant, il semblerait que la considération actuellement accordée à ce pan de l'activité professionnelle de l'académique n'ait pas toujours été aussi importante. En effet, selon Debowski, l'importance que le monde universitaire accorde aujourd'hui à la recherche s'est développée au fil du temps, « poussant les universités à revoir leurs priorités et leurs forces en la matière » (Debowski, 2012 : 17). Les changements ayant entraîné cette considération pour la recherche sont, entre autres :

- « La globalisation de la recherche, les opportunités de collaboration virtuelle, et le recrutement minutieux des chercheurs et des étudiants venant de partout dans le monde ;
- Une compétition accrue dans la recherche de talents (étudiants et personnel de recherche), menant à mettre l'accent sur la qualité de l'environnement de recherche, la réputation des spécialistes institutionnels, et la réputation croissante de l'institution ;
- Un accent important sur les recherches « scientific-oriented » générant des articles abondamment cités, présents dans des revues à comité de lecture ;
- Une reconnaissance croissante de l'éthique en recherche et des problèmes d'intégrité ;
- Une intensification de l'accent mis sur la mesure de la productivité en recherche, de l'efficacité et de l'impact ;
- Une augmentation de la collaboration avec des domaines de recherche alliés partout dans le monde ;
- Une reconnaissance croissante de la valeur de la collaboration avec les industries et les autres partenaires de la communauté » (Debowski, 2012 : idem).

L'intensification de la concurrence disciplinaire-internationale et institutionnelle-locale n'est dès lors pas un phénomène que nous pouvons remettre en cause. C'est un fait que nous ne pouvons qu'observer et que les académiques ne peuvent que constater. Par conséquent, s'ils veulent survivre dans un environnement aussi concurrentiel, ils sont obligés de coller aux cadences définies par le système ("publish"), sous peine de périr ("perish").

Le quatrième élément contribuant à la formation des trous est sociétal. En effet, nous ne considérons pas qu'il constitue à lui seul un trou mais nous estimons que l'accélération sociale, dont la société est à la fois acteur et "victime", contribue largement à la formation des autres fuites. Plus précisément, la vitesse de transmission des informations, la quantité d'informations transmissibles par unité de temps, l'instabilité croissante des horizons temporels, la densification des épisodes d'action, ainsi que la recrudescence du sentiment d'urgence et de la pression temporelle sont autant de constats

et de facteurs pouvant avoir un impact sur la manière dont les académiques survivent dans cet environnement et construisent leurs carrières.

Au travers de ces différents éléments familial, organisationnel, professionnel et sociétal à la fois évoqués par les académiques et confirmés par la littérature, nous ne pouvons que constater que le métier d'académique a évolué et ne cesse de le faire. L'image du professeur, en "costard-cravate" menant seul ses recherches, n'est plus d'actualité. En effet, les changements, qui peuvent se produire dans le contexte dans lequel les académiques exercent leur métier, les poussent à s'adapter, à changer, à évoluer.

Effectivement, le métier d'académique a toujours été en évolution et le sera toujours. Peu importe l'époque, il n'a jamais été le même. En effet, « il n'y a clairement pas d'état idéal, universel et stable dans la profession d'académique. Comme toutes les entités sociales, cette profession est une entité vivante, souple et réactive aux changements externes » (Mignot-Gérard et Musselin, 2007 : 1). Outre l'évolution du rôle de la famille, l'instauration de pratiques managériales, la généralisation de la concurrence et l'accélération sociale, un des changements principaux auquel le métier doit s'adapter aujourd'hui est à la fois la globalisation, comme évoquée précédemment, mais surtout la « massification de l'enseignement supérieur » (Mignot-Gérard et Musselin, 2007 : idem). Dans ce contexte, les académiques doivent faire face à un triple problème : à la fois « le progrès scientifique est parfois dépeint comme dangereux et les résultats scientifiques sont controversés et ouverts à l'opinion publique », « l'accès à la connaissance s'est accru et est partagé par plus de personnes, ce qui déforce le statut des scientifiques » (Mignot-Gérard et Musselin, 2007 : 2) et le nombre d'étudiants est plus important, contrairement aux moyens financiers disponibles, ce qui les oblige à s'adapter.

En effet, pour survivre à ces évolutions, le métier a dû se diversifier. Auparavant, on pouvait répartir les académiques selon deux principes de différenciation : le premier séparait les académiques « selon leurs activités principales (recherche ou enseignement) », le second permettait de les distinguer selon « les disciplines et les sous-disciplines » (Mignot-Gérard et Musselin, 2007 : 3). Dorénavant, ce n'est plus le cas ; des tâches supplémentaires leur sont assignées, rendant de la sorte cette différenciation difficile. Par exemple, et comme nous avons pu le mentionner dans la partie consacrée à la généralisation de la concurrence, les académiques sont obligés de trouver des sources de financement externes, ce qui les contraint à rédiger des propositions de projets de recherche. En effet, « la capacité d'obtenir de l'argent et de gérer des projets basés sur des sources de financement externes n'est plus quelque chose que les académiques peuvent faire, c'est quelque chose qu'ils doivent faire » (Mignot-Gérard et Musselin, 2007 : idem). Ce rôle n'est pas un choix mais un devoir à remplir. C'est également un des critères principaux pris en compte dans les systèmes d'évaluation tout comme « les politiques de surveillance de la performance et d'engagement des institutions » (Bleiklie *et al*, 2011 : 23). En outre, les technologies se faisant omniprésentes dans notre quotidien, il ne s'agit dès lors plus "seulement" de « donner ses cours et superviser des doctorants » (Mignot-Gérard et Musselin, 2007 : idem), il s'agit

d'être proactif et ouvert aux apports des nouvelles technologies. L'enseignement classique, en présentiel et à l'ancienne, semble alors "dépassé" et force les professeurs à développer des méthodes d'enseignement plus "up-to-date" faisant appel, en effet, à ces nouvelles technologies. De plus, les universités se sont ouvertes sur la société. Leur troisième mission inclut désormais « des liens avec des entités et des décideurs régionaux, nationaux et internationaux, une interaction entre les scientifiques et le public au sens large, une participation aux débats publics, un partage de l'expertise, et un soutien des politiques publiques au sens large » (Mignot-Gérard et Musselin, 2007 : idem). Les académiques doivent dès lors être capables, à leur tour, de s'ouvrir au public à l'extérieur ainsi que de travailler et communiquer avec lui. L'université n'est plus un lieu fermé uniquement accessible aux élites de la nation. Actuellement, elle se doit de promouvoir une culture de partage et d'ouverture autant vis-à-vis des professionnels que des non professionnels. Enfin, comme cela a été abordé à plusieurs reprises, on attend également d'eux qu'ils deviennent davantage des managers. Outre le métier de professeur et de chercheur et le temps qu'ils peuvent consacrer aux services à la collectivité, ils doivent également remplir des missions relevant davantage de domaines tels que « le financement externe et interne, les systèmes d'information, la GRH, le marketing et les relations publiques, le transfert de connaissances et les partenariats privé-public » (Bleiklie *et al*, 2011 : 23).

Une des conséquences de ce processus de diversification est la spécialisation du travail des académiques. Celle-ci se développe au travers de trois éléments. Tout d'abord, elle « se produit à travers l'évolution de la répartition des tâches au cours de la carrière des universitaires titulaires » (Mignot-Gérard et Musselin, 2007 : 4). Selon une étude réalisée dans les domaines de la physique et de la biologie de plusieurs universités françaises (Becquet et Musselin, 2004 ; *cité par* Mignot-Gérard et Musselin, 2007 : idem), il existerait encore une répartition claire des tâches ; répartition qui s'établirait en regard de la fonction occupée. En effet, alors que toutes les manipulations et expérimentations seraient réalisées par les doctorants et post-doctorants, dont le travail serait supervisé par les maîtres de conférences en France et par les scientifiques en Belgique, les professeurs prendraient davantage en charge la récolte de fonds, le développement de contrats et l'écriture de projets – constat que nous pouvons mettre en relation à la fois avec les propos recueillis auprès des académiques interrogés et dans d'autres articles précédemment évoqués. Dès lors, plus leur carrière progresse, moins ces professeurs seraient en contact avec le travail scientifique "de terrain". Une des conséquences est qu'il existerait de plus en plus de différences entre certaines disciplines. En effet, par exemple, à un certain niveau de production scientifique, cette fonction de manager semble devenir essentielle. Par contre, dans d'autres disciplines, elle apparaîtrait davantage comme secondaire. Deuxièmement, cette spécialisation se développerait en regard du statut contractuel des scientifiques (permanent ou temporaire). La présence de plus en plus de personnel non permanent permettrait une distribution spécialisée des activités. Par exemple, en France, les doctorants ou les ATER (Attachés temporaires d'enseignement et de recherche) sont en charge d'un certain nombre de cours de premier cycle. Ils exercent alors des activités

d'enseignement, tout comme le corps professoral permanent, excepté que leurs contrats sont à durée déterminée. Aux Etats-Unis, le nombre de post-docs explose et permet d'affecter certaines activités scientifiques particulières à ce type de personnel. Enfin, le métier se diversifiant, les compétences et les profils se diversifient également. Si nous reprenons le fait que, à l'heure actuelle, les académiques doivent être capables de chercher des financements mais surtout de constituer leurs dossiers pour les obtenir, nous ne pouvons que constater qu'ils doivent développer des compétences autres que les compétences scientifiques dont ils disposent déjà. En effet, ils doivent également avoir des compétences en gestion de projet et en gestion de budget. Ce sont des activités qui se retrouvent davantage comme étant des caractéristiques de gestionnaire ; activités qui permettent donc d'établir une nouvelle répartition des tâches basée sur une spécialisation accrue (Mignot-Gérard et Musselin, 2007).

Ces tâches de gestionnaire et de manager étant abordées par la littérature mais également par les académiques lors de nos entretiens, nous avons désiré approfondir ce point que nous considérons comme crucial car ayant un impact non négligeable sur la carrière. En effet, les académiques qui ne sont pas capables ou qui ne désirent pas coller aux cadences définies par le système et, de la sorte, correspondre aux exigences en matière d'enseignement – et surtout – de recherche, peuvent voir leur carrière pénalisée. Dès lors, les missions qu'ils prennent en charge aujourd'hui semblent provenir d'un subtil mélange des missions respectivement confiées aux managers RH, aux ingénieurs financiers, aux administratifs, aux juristes, aux entrepreneurs. Mener une recherche "seul dans son coin" ne suffit pas, ne suffit plus. Il faut construire, gérer et mener une équipe en vue d'être capable d'obtenir des résultats sur le long terme. Mais cela n'est possible que si l'académique dispose déjà ou acquiert des compétences de manager.

Sur le plan recherche, il doit être capable de « comprendre l'environnement de recherche, d'être conscient de ses responsabilités en tant que leader scientifique, de construire une vision et de maintenir son équipe » (Debowski, 2012 : 181). Pour ce faire, il doit tenter de mettre en place les pratiques de management qui seront les plus efficaces possible lui permettant, entre autres, de « réduire le temps perdu dans la gestion des problèmes et des crises » (Debowski, 2012 : idem). Dès lors, le "bon" manager est celui qui ne se focalise pas uniquement sur les résultats de son équipe, il se préoccupe également de son bien-être et des possibilités de développement qu'il lui offre. Il prend en compte les individus comme des êtres humains et non comme des objets, comme des soutiers faisant tourner la machine. Il gère donc deux priorités simultanément : « faire en sorte que le travail soit fait et encourager la croissance et le développement de chaque individu » (Debowski, 2012 : 182). Il fait donc en sorte que ce développement puisse se produire mais surtout que les membres de son équipe « puissent en tirer avantage » (Debowski, 2012 : idem). Un des éléments pouvant contribuer à ce développement relève de la capacité du manager à encourager ses partenaires à être davantage innovants et créatifs. De la sorte, il sera, à son tour, en position de retirer le meilleur de leurs capacités. En effet, cette innovation et cette créativité ne peuvent que contribuer positivement à la recherche dans laquelle tous ces acteurs

sont impliqués. Concrètement, si l'académique-manager « crée des opportunités pour son groupe de penser au futur et d'identifier des parcours/voies possibles, alors ces nouveaux projets peuvent générer des opportunités passionnantes qui garderont la recherche vivante » (Debowski, 2012 : idem). En créant un environnement favorable à l'innovation et à la créativité, il « encourage également un niveau élevé de productivité » (Debowski, 2012 : idem). Effectivement, les individus seraient plus performants dans les équipes dont le manager « encourage la performance, visualise clairement les objectifs et engage les membres comme des contributeurs actifs » (Debowski, 2012 : idem).

Sur le plan enseignement, l'académique, dont les membres de l'équipe ont une charge d'enseignement, doit être capable de reconnaître « les compétences particulières et les talents » (Debowski, 2012 : 183) de chacun. Plus il en a conscience plus il est capable de les utiliser et de les maîtriser pour « optimiser son produit pédagogique » (Debowski, 2012 : idem). Les étudiants étant souvent les clients les plus exigeants, la qualité de l'enseignement pédagogique se doit d'être élevée, obligeant ainsi une maîtrise mais surtout une vérification de celle-ci. En effet, « les étudiants s'attendent à recevoir une expérience pédagogique cohérente quel que soit le professeur » (Debowski, 2012 : idem). C'est la raison pour laquelle l'académique doit évaluer régulièrement les activités d'enseignement de son équipe. Il ne doit cependant pas se positionner uniquement en tant qu'évaluateur. Pour tirer le meilleur rendement de son équipe, il peut également se positionner en tant que coach les « encourageant à observer d'autres enseignants dans des domaines similaires » (Debowski, 2012 : idem) et leur donnant des feedbacks objectifs et spécifiques. Toujours dans la recherche des meilleurs résultats possibles pour l'équipe mais aussi pour chaque membre individuellement, la construction d'un « groupe qui offre une diversité d'opinions et d'expériences peut être particulièrement utile » (Debowski, 2012 : idem) dans cette recherche. A nouveau, favoriser le développement de chaque individu permet de les impliquer davantage et d'éviter qu'ils ne résistent au changement.

Les académiques, pour survivre dans le contexte dans lequel ils sont actuellement et que nous avons tenté d'éclaircir tout au long de ce travail, doivent donc être des managers – et même des leaders – capables à la fois d'atteindre des objectifs en recherche et en enseignement, et de gérer la dimension sociale afférente à la gestion d'une équipe.

Nous sommes maintenant conscients des différentes dimensions (conciliation vie privée – vie professionnelle, environnement contenant de nouvelles pratiques managériales, concurrence généralisée, accélération sociale, évolution du métier) qu'il est nécessaire de prendre en compte dans l'étude du phénomène de leaky pipeline à l'université. Nous ne prétendons pas avoir identifié de manière exhaustive les éléments pouvant avoir un impact sur la carrière des académiques mais nous avons recueilli les dimensions semblant le plus porter atteinte au parcours professionnel des personnes interrogées. Cependant, nous ne désirions pas arrêter notre réflexion à ce point. Etant dans un Master en GRH, nous avons la volonté d'aborder la gestion de carrière dans un contexte comme celui-là. Lors du stage effectué au sein de l'Administration Recherche et Développement de l'ULg, nous avons pu

constater que la présence de gestionnaires RH, autres que les personnes en charge du payroll, dans les universités est rare. En effet, toute la gestion des ressources humaines et de la carrière est laissée à l'académique. Il est dès lors le seul acteur capable de comprendre les enjeux entourant la gestion de carrière dans un contexte universitaire.

Auparavant, il semblerait que les carrières des chercheurs pouvaient être qualifiées d'unidirectionnelles, c'est-à-dire dirigées vers un seul objectif : la promotion. A l'heure actuelle, elles semblent davantage multidirectionnelles offrant à la fois « enrichissement, équilibre de vie, autonomie et utilité » (Debowski, 2012 : 196). Elles sont considérées « comme des constructions fluides qui génèrent de multiples opportunités d'emploi » (Baruch, 2004 ; *cité par* Debowski, 2012 : idem) et qui « encouragent un sentiment d'identité, facilitent les relations et les associations, et offrent un travail significatif » (Debowski, 2012 : idem). Comme nous l'avons mentionné, les académiques tentent de se construire et de construire leur carrière dans un contexte évolutif. Afin d'y arriver au mieux, ils peuvent tout d'abord se poser la question de savoir ce qu'est le métier aujourd'hui et quelles sont leurs aspirations personnelles en regard de celui-ci. Ils peuvent également entreprendre les démarches suivantes :

- « Réfléchir sur les principales raisons et les objectifs qu'ils désirent atteindre en travaillant dans le milieu universitaire ;
- Préparer un éventail de possibilités de carrière qui pourraient soutenir leurs aspirations et objectifs personnels ;
- Prendre la responsabilité de leur carrière et surveiller son évolution ;
- Reconnaître l'existence des différents canaux qu'ils pourraient suivre et reconnaître que ceux-ci pourraient changer le futur qu'ils souhaitent atteindre ;
- Intégrer la planification de leur carrière dans leurs stratégies régulières relatives à l'enseignement, la recherche et l'engagement : ils contribuent tous à la construction d'une carrière intelligente aidant leurs objectifs » (Debowski, 2012 : idem).

Ce dernier point semblerait donc contribuer à la construction d'une carrière dite "intelligente". Nous nous posons dès lors la question de l'efficacité que peut avoir ce type de carrière dans le cas des académiques rencontrés. Le constat opéré par Bravo (2002), sur base des propos de Jones et Defillippi (1996), met en avant que les individus qui mettent en place ce type de carrière développent « des compétences qui forment un capital de carrière. [Ils] deviennent entrepreneurs dans le sens où ils doivent manager leur carrière en cultivant différents domaines de compétences » (Jones et Defillippi, 1996 ; *cité par* Bravo, 2002 : 286). Ces domaines de compétences sont au nombre de six :

- « Le "know why" qui comprend les motivations, les intérêts et les moyens permettant de poursuivre une carrière ;
- Le "know how" qui rassemble les compétences techniques et talents de l'individu ;

- Le « know who » qui permet d'identifier le capital social et les capacités relationnelles nécessaires pour mener une carrière ;
- Le "know what" qui met en lumière les opportunités et menaces de l'industrie dans laquelle l'acteur évolue ;
- Le "know where" représentant les frontières géographiques et culturelles auxquelles il est possible de se heurter pendant le parcours professionnel ;
- Le "know when" symbolisant les choix et le temps consacrés à sa carrière » (Bravo, 2002 : idem).

Il s'agit dès lors, pour les académiques, d'entreprendre une gestion réellement proactive de leur carrière. Il ne suffit pas d'être conscients des trous qui peuvent se créer dans le tuyau, il faut être capable de colmater au mieux mais surtout de les anticiper pour survivre. Pour rappel, les différentes stratégies que nous avons pu observer chez les académiques sont de redéfinir l'activité recherche, de maintenir une conscience professionnelle forte, de réorganiser ses activités en fonction des critères – explicites mais surtout implicites – relatifs à la promotion et d'être soutenu par son département. Cependant, pour pouvoir réussir dans une carrière académique, il faut « être proactif en construisant une compréhension forte de ce qu'on attend de la carrière et de comment on désire s'investir dans cette stratégie » (Debowski, 2012 : 197), ce que nous n'avons pas réellement décelé chez les académiques interrogés.

7. Conclusion

Notre objectif étant d'étudier le phénomène de leaky pipeline à l'ULg, nous avons dépeint tous les aspects, présentés par les académiques interrogés, comme pouvant avoir des effets négatifs dans la conduite de leurs carrières.

Tout d'abord, nous avons étudié leur contexte familial. Nous avons pu mettre en lumière les sacrifices entrepris lors de l'exercice de leur métier. Sur le plan familial, le travail en soirée et le week-end ne semble pas être une option à envisager mais davantage un passage obligé pour pouvoir tenir la tête hors de l'eau. En outre, le métier semble remettre en cause des projets de vie imaginés. Sur le plan professionnel, ceux qui s'investissent – trop – dans leur vie familiale reconnaissent l'impact négatif que cela peut avoir sur le temps disponible pour leur activité professionnelle, et plus précisément, pour la recherche. De plus, nous avons identifié – en nous basant sur l'ouvrage de Fusulier et Del Rio Carral – les deux rapports-types au métier pouvant être les plus pénalisants pour la carrière : les rapports "ambivalent" et "distant".

Ensuite, nous avons analysé le contexte organisationnel dans lequel les académiques évoluent. Ce dernier se caractérise par la pression à la publication (publish or perish), la réalisation d'objectifs (mesurables via divers indicateurs de performance) et la concurrence généralisée. Cette pression à la publication est notamment induite par la mise en place d'indicateurs de performance internationaux permettant, entre autres, de comparer les académiques entre eux. Cependant, ces indicateurs de performance – et principalement le "Shangai ranking", majoritairement abordé par les académiques - ne semblent mesurer que l'aspect recherche du métier. En effet, les activités relevant de l'enseignement et des services à la collectivité sont relativement peu prises en compte. La mise en place de ce genre de métriques entraîne donc une concurrence disciplinaire-internationale. En outre, le renforcement des contraintes budgétaires opéré dans le secteur a réduit les financements disponibles pour les universités belges et a, dès lors, accru la concurrence institutionnelle-locale. Cette réduction de financements a également obligé les académiques à se tourner vers des sources de financement extérieures afin de pérenniser à la fois leurs recherches et leurs équipes.

Après, nous nous sommes penchés sur leur contexte professionnel. Nous pouvons ainsi mettre en évidence l'émergence d'une rhétorique professionnelle principalement « managériale », mobilisant les notions de qualité, d'impact et d'excellence ; notions largement alimentées par les nominations et les promotions au sein du corps académique. Ces deux étapes de la carrière font également l'objet d'une concurrence intense où la recherche occupe à nouveau la première place. De plus, comme nous l'avons mentionné, la réduction des financements opérée dans le secteur a obligé les aca-

démiques à se tourner vers des sources de financement extérieures, lieu de compétition nationale et internationale. Dès lors, il ne suffit plus de "simplement" mener une recherche, il faut être capable de la promouvoir. C'est donc à celui qui sera capable de construire la candidature la plus solide et, surtout, d'intéresser les bailleurs dont les objectifs sont souvent économiques.

Enfin, nous avons souhaité aborder le contexte sociétal des académiques. En effet, l'accélération sociale à laquelle ils sont soumis semble contribuer à la formation des trous dans le tuyau. En effet, la vitesse de transmission, la quantité d'informations transmissibles par unité de temps, l'instabilité croissante des horizons temporels, la densification des épisodes d'action, ainsi que la recrudescence du sentiment d'urgence et de la pression temporelle sont autant de facteurs pouvant avoir un impact sur la carrière des académiques.

Pour éviter de tomber par ces trous et pour mener leur carrière jusqu'au bout, les académiques mettent en place plusieurs stratégies. Premièrement, les stratégies sont identitaires. Du côté de la FSA, cela consiste à redéfinir l'activité recherche du métier tandis que du côté de la FPL, il s'agit davantage de conserver une conscience et une identité professionnelles fortes. Deuxièmement, les stratégies employées sont politiques. Il s'agit pour les professeurs et les chargés de cours de prendre en compte les règles de jeu en vigueur en matière de promotion et de réorganiser leurs activités en regard de ces dernières, et ce, afin de coller au profil recherché par les décideurs dans le cas de promotions. Les professeurs ordinaires ne se sentent pas concernés par ce type de stratégies car ils ont le grade le plus élevé du corps académique et ne sont plus évalués. Troisièmement, les stratégies sont organisationnelles. Au niveau de la FPL, nous avons désigné le département comme pouvant être la structure où l'investissement des collègues était perçu comme un levier de motivation et d'implication, pouvant, *in fine*, faciliter la promotion. Dans le cas de la FSA, nous le ressentons davantage comme une pression entretenue par des règles tacites, présentes au niveau de la faculté. Règles que l'on se doit donc de respecter si l'on désire être reconnu par ses pairs mais, surtout, soutenu dans le cadre de promotions.

Au travers de ces différents éléments familial, organisationnel, professionnel et sociétal à la fois évoqués par les académiques et confirmés par la littérature, nous avons constaté que le métier d'académique ne cesse d'évoluer. En effet, il se diversifie et se spécialise, entraînant les académiques à devenir davantage des gestionnaires, des managers, des entrepreneurs. En effet, mener une recherche "seul dans son coin" ne suffit plus. Il faut construire, gérer et mener une équipe en vue d'être capable d'obtenir des résultats sur le long terme. Par conséquent, pour pouvoir survivre dans le contexte dans lequel ils se trouvent actuellement, ces managers doivent être capables à la fois d'atteindre des objectifs en recherche et en enseignement mais aussi de gérer la dimension sociale afférente à la gestion d'une équipe.

Nous ne prétendons pas avoir identifié de manière exhaustive tous les éléments pouvant avoir un impact sur la carrière des académiques mais nous avons recueilli les aspects, présentés par ceux-ci, pouvant le plus porter atteinte à leur parcours professionnel.

Cette recherche peut, cependant, ne pas s'arrêter là. Nous ouvrons notre réflexion à d'autres possibilités. En effet, nous avons étudié ici les facteurs pouvant porter atteinte à la carrière sur base des perceptions des individus vis-à-vis de leur environnement. A l'avenir, nous pensons qu'il pourrait être intéressant d'étudier les pratiques actuelles et leurs impacts sur la vie académique, indépendamment des ressentis des individus concernés. Cela permettrait d'étudier le sujet du leaky pipeline à la fois de manière inductive et de manière déductive. En outre, nous avons considéré la carrière académique comme commençant au grade de chargé de cours et se terminant à celui de professeur ordinaire. Nous estimons, cependant, qu'il pourrait être intéressant de considérer que la carrière commence dès le doctorat, et se finit au plus haut grade universitaire, à savoir celui de recteur.

8. Bibliographie

Ouvrages

DEBOWSKI Shelda, 2012, *The new academic : a strategic handbook*, Open University Press, 264p.

FUSULIER Bernard, DEL RIO CARRAL Maria, 2012, *Chercheur-e-s sous haute tension ! Vitalité, compétitivité, précarité et (in)compatibilité travail/famille*, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, 120 p.

ROSA Hartmut, 2010, *Accélération. Une critique sociale du temps*, La Découverte, coll. « Théorie critique », 474p.

VAN CAMPENHOUDT Luc, QUIVY Raymond, 2011, *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4^e édition, Dunod, Paris, 272p.

Articles

BLEIKLIE Ivar, ENDERS Jürgen, LEPORI Benedetto & MUSSELIN Christine, 2011, « New public management, network governance and the university as a changing professional organization », *The Ashgate research companion to new public management*, p. 161-176.

BRAVO Ketty, 2002, Stratégies de « carrières nomades » et construction de réseaux sociaux : une revue de la littérature, Actes des congrès de l'@GRH, p. 281-294.

CROZIER Michel, 1994, « Peut-on manager la recherche et l'innovation ? », *Politiques et management public* (Vol. 12, n° 2), p.11-16.

DUBAR Claude, 2007, « Les sociologues face au langage et à l'individu. », *Langage et société* (Vol. 3, n° 121-122), p. 29-43

LOUVEL Séverine, VALETTE Annick, 2014, « Les carrières à l'université. Une approche par les modes d'engagement dans la promotion », *Revue d'anthropologie des connaissances* (Vol. 8, n° 3), p. 523-546.

MAILHOT Chantale, SCHAEFFER Véronique, 2009, « Les universités sur le chemin du management stratégique », *Revue française de gestion* (Vol. 1, n° 191), p. 33-48.

MAUBANT Philippe, ROGER Lucie, LEJEUNE Michel, 2013, « « Déprofessionnalisation » », *Recherche et Formation* (Vol. 1, n°72), p. 89-102.

MARRY Catherine, 2008, « Le plafond de verre dans le monde académique : l'exemple de la biologie », *Idées économiques et sociales* (Vol. 3, n° 153), p. 36-47.

MIGNOT-GERARD Stéphanie, MUSSELIN Christine, 2007, « The transformation of Academic Work : Facts and Analysis », in Kogan, M. et Teichler : *Key Challenges to the Academic Profession*, *INCHER & Unesco Forum on Higher Education and Knowledge*, Paris et Kassel, n° 65, pp. 175-190.

MUSSELIN Christine, 2009, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS* (Vol. 1, n° 33), p. 69-91.

MUSSELIN Christine, 2009, « Profession, Market and Organization : How is Academia Regulated ? », *Enders, J. et de Weert, E. : The Changing Face of Academic Life*, New York, p. 117-133

PIERRU Frédéric, 2012, « Le mandarin, le gestionnaire et le consultant. Le tournant néolibéral de la politique hospitalière », *Actes de la recherche en sciences sociales* (Vol. 4, n° 194), p. 32-51.

PIGEYRE Frédérique, VALETTE Annick, 2004, « Les carrières des femmes à l'université. « Les palmes de verre du cocotier » », *Revue française de gestion* (Vol. 4, n° 151), p. 173-189.

VAN DEN BRINK Marieke, BENSCHOP Yvonne, 2012, « Gender practices in the construction of academic excellence: Sheep with five legs », *Organization* (Vol. 19, n°4), p. 507-524.

VAN DEN BRINK Marieke, BENSCHOP Yvonne, 2012, « Slaying the Seven-Headed Dragon: The Quest for Gender Change in Academia », *Gender, Work & Organization* (Vol. 19), p. 71-92.

WEICK Karl E., SUTCLIFFE Kathleen M., OBSTFELD David, 2005, « Organizing and the Process of Sensemaking », *Organization Science* (Vol. 16, No. 4), p. 409-421.

Rapports

COMMISSION EUROPEENNE, 2005, « Charte européenne du chercheur et Code de conduite pour le recrutement des chercheurs », Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 64p.

CORNET Annie, 2014, « Etat des lieux des études sur le genre et la réalité des femmes à l'université de Liège », Rapport réalisé pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, Ministère de la recherche, 164p.

MEULDERS Danièle, O'DORCHAI Sile & SIMEU Nathalie, 2012, « Alma Mater, Homo Sapiens II. Les inégalités entre femmes et hommes dans les universités francophones de Belgique. Synthèse. », *Projet Geniuf*, 26p.

Sites

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES, A propos d'ARWU, [<http://www.shanghairanking.com/fr/aboutarwu.html>], consulté le 5 mai à 14H50.

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES, Classement académique des universités mondiales 2015 (Belgique), [<http://www.shanghairanking.com/fr/World-University-Rankings-2015/Belgium.html>], consulté le 5 mai 2016 à 10H36.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Les critères d'évaluation des propositions d'Horizon 2020, [<http://www.horizon2020.gouv.fr/cid82066/les-criteres-evaluation-des-propositions-horizon-2020.html>], consulté le 7 mai 2016 à 10H15.

TIMES HIGHER EDUCATION, About, [<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/about-the-times-higher-education-world-university-rankings>], consulté le 20 mai 2016 à 08H43.

TIMES HIGHER EDUCATION, World University Rankings 2016, [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25/country/49/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only], consulté le 20 mai 2016 à 8H50.

UNIVERSITE DE LIEGE, Postes académiques, [https://www.ulg.ac.be/cms/a_16428/fr/postes-academiques], consulté le 13 mai 2016 à 15H52.

9. Liste des tableaux

Tableau 1 : répartition de l'échantillon au sein de chaque faculté.....	8
Tableau 2 : répartition du personnel académique par grades (données du CREF).....	15
Tableau 3 : répartition des hommes et des femmes au sein de la FSA et de la FPL (données de RADIUS).....	15
Tableau 4 : classement académique des universités belges selon le ranking de Shangaï (2015).....	22
Tableau 5 : représentation de la répartition des rapports au métier des académiques interrogés.....	41

10. Annexes

Table des matières

1. INTRODUCTION	5
2. METHODOLOGIE	7
2.1 CONSTRUCTION DE L'ECHANTILLON	7
2.2 REALISATION DES ENTRETIENS	9
2.3 ANALYSE DES ENTRETIENS	10
2.4 LIMITES DE LA DEMARCHE	10
3. LEAKY PIPELINE	12
3.1 LEAKY PIPELINE ET GENRE	12
3.2 LEGISLATION	14
3.3 ACADEMIQUE A L'ULG	15
3.4 LEAKY PIPELINE A L'ULG	15
4. CONTEXTES	17
4.1 CONTEXTE FAMILIAL	17
4.2 CONTEXTE ORGANISATIONNEL	19
4.3 CONTEXTE PROFESSIONNEL	23
4.4 CONTEXTE SOCIETAL	26
5. STRATEGIES	29
5.1 STRATEGIES IDENTITAIRES	29
5.1.1 <i>Faculté des Sciences Appliquées et management</i>	29
5.1.2 <i>Faculté Philosophie et Lettres et conscience professionnelle</i>	31
5.2 STRATEGIES POLITIQUES	32
5.2.1 <i>Professeurs ordinaires</i>	33
5.2.2 <i>Professeurs et chargés de cours</i>	33
5.3 STRATEGIES ORGANISATIONNELLES	36
5.3.1 <i>Faculté Philosophie et Lettres</i>	36
5.3.2 <i>Faculté des Sciences Appliquées</i>	38
6. DISCUSSION	39
7. CONCLUSION	53
8. BIBLIOGRAPHIE	56
9. LISTE DES TABLEAUX	59
10. ANNEXES	60