



HAL
open science

Encadrer des thèses : d'abord, ne pas nuire. (1) État d'un champ de recherche

Myriam Houssay-Holzschuch, Renaud Le Goix, Camille Noûs

► To cite this version:

Myriam Houssay-Holzschuch, Renaud Le Goix, Camille Noûs. Encadrer des thèses : d'abord, ne pas nuire. (1) État d'un champ de recherche. *EchoGéo*, 2022, 59, 10.4000/echogeo.22889 . hal-03661155

HAL Id: hal-03661155

<https://hal.science/hal-03661155>

Submitted on 6 May 2022

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Encadrer des thèses : d'abord, ne pas nuire. (1) État d'un champ de recherche

Myriam Houssay-Holzschuch, Renaud Le Goix et Camille Noûs



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/echogeo/22889>

ISSN : 1963-1197

Éditeur

Pôle de recherche pour l'organisation et la diffusion de l'information géographique (CNRS UMR 8586)

Référence électronique

Myriam Houssay-Holzschuch, Renaud Le Goix et Camille Noûs, « Encadrer des thèses : d'abord, ne pas nuire. (1) État d'un champ de recherche », *EchoGéo* [En ligne], 59 | 2022, mis en ligne le 31 mars 2022, consulté le 05 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/echogeo/22889>

Ce document a été généré automatiquement le 5 mai 2022.

EchoGéo est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND)

Encadrer des thèses : d'abord, ne pas nuire. (1) État d'un champ de recherche

Myriam Houssay-Holzschuch, Renaud Le Goix et Camille Noûs

Les auteur-es ont contribué de manière égale à ce texte. Rappelons que Camille Noûs est un nom collectif entré dans l'usage de la recherche en France en 2020 pour défendre politiquement la nature collégiale de la recherche mise à mal par la néolibéralisation de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR). Son CV est consultable ici : <https://www.coqitamus.fr/camille.html> (consulté en juillet 2021) et sa page wikipedia ici : https://fr.wikipedia.org/wiki/Camille_Noûs (consulté en juillet 2021).

A nos Camille et à nos George

You enter this program the first day and he says:
'I have to let you know right away, my first priority is my writing and my research, my second priority is what I'm doing nationally, and students are my last priority.' (Heinrich, 1991, p. 523)¹.

Introduction

- 1 Comme dirait l'oncle de Peter Parker, "with great power come great responsibilities". Or, "[t]he power that you as a supervisor have over a student or postdoc is immense" (Anonyme 2017). Pourtant, la relation entre l'encadrant-e et le-a doctorant-e, dont on connaît l'intensité et l'impact (y compris dévastateur quand elle se passe mal) est peu analysée en France. Elle ne fait pas l'objet d'une formation systématique de l'encadrant-e malgré les recommandations (Inspection générale de l'Éducation 2020) ou de cadrage autre que réglementaire (voir Encadré 1). Le fonctionnement institutionnel et nos pratiques professionnelles la maintiennent dans un espace flou de relations à la fois hiérarchiques et personnelles, de temps de travail non comptabilisé, de pratiques

pédagogiques discrètes et non incluses dans les services d'enseignement. Il s'agit pourtant d'enseignement : nous passons du temps avec des étudiant·es pour qu'iels accèdent à un diplôme et à une qualification professionnelle. Il s'agit aussi de recherche et les doctorant·es fournissent une partie essentielle de l'effort de recherche, ce sont aussi des collègues. Il est question d'insertion dans une équipe, d'accueil en laboratoire, de conditions matérielles.

- 2 Mais en géographie humaine et physique existent également des pratiques spécifiques d'encadrement en particulier sur le terrain, lors de déplacements et de voyages. Notre discipline pratique de manière intensive les voyages d'études, les terrains et des déplacements y compris lointains et de longue durée, inscrivant dans l'identité disciplinaire des pratiques de sociabilité, de proximité physique revendiquées, d'un rapport esthétique et hédoniste à l'alimentation et à la consommation alcoolisée, particulièrement présent dans la géographie française : on ne manque jamais une occasion, sur la côte de Beaune ou à Stellenbosch de commenter les mérites du terroir et de montrer son expertise œnologique ou gastronomique, faites *habitus* disciplinaire. Ces pratiques d'encadrement, souvent perçues comme initiatiques et intégratrices, ne sont pas vues comme problématiques, alors qu'elles génèrent pour le·a doctorant·e des situations de vulnérabilité – particulièrement pour les femmes – et de potentielle exclusion (interdits religieux et/ou de santé). La question de la juste proximité et distance entre l'encadrant·e et l'encadré·e se pose.
- 3 L'objectif de cette contribution en deux parties est de faire un retour réflexif sur nos pratiques pédagogiques d'encadrement doctoral, à des fins de partage et de discussion au sein du système français d'enseignement supérieur et de recherche (ESR) : les contextes institutionnels et les conceptions de l'encadrement sont éminemment nationaux. Dans ce premier article, nous faisons part de la rencontre entre cette expérience et, d'une part la littérature académique, notamment dans le champ du management, des sciences de l'éducation, et des géographies féministes ; d'autre part, les principes éthiques d'enseignement et de mentorat qu'il nous semble nécessaire de clarifier.
- 4 Le second article (à paraître) offrira une tentative de référentiel des tâches de l'encadrant·e, non exhaustif. Nous le partageons, parce qu'une liste de ce qu'il nous revient de faire nous a manqué à nos débuts. Cette contribution rassemble également des ressources qui nous ont été utiles. Nous espérons qu'elle sera utile aux collègues qui s'engagent dans l'encadrement doctoral en géographie et au-delà, ainsi qu'aux doctorant·es pour discuter et expliciter les termes de la relation d'encadrement. Ce texte s'inscrit donc pour nous dans l'impératif éthique et politique formulé par Héritier (2015, p. 81) : « nous avons – en tant que collectif – la responsabilité de travailler à créer les conditions d'exercice raisonnable de notre métier ».
- 5 Le moment pour cet article nous semble opportun pour plusieurs raisons. D'une part, nous nous sommes engagées dans l'HDR à une époque où notre discipline et en particulier la 23^e section du CNU ont particulièrement réfléchi la question de l'habilitation dans son contenu, dans l'exigence de recherche (publications internationales), dans la reconnaissance des activités pédagogiques et de service. Au-delà des questions intra-disciplinaires, la géographie est un bon endroit à partir duquel réfléchir à ce qu'est l'encadrement de thèse car elle regroupe, y compris par le·la même encadrant·e des pratiques de financement, de co-autorat, de déplacements sur le terrain, de variété des débouchés, de doctorat sur projet financé de l'encadrant·e, des

pratiques typiques des LSHS (Lettres, Sciences Humaines et Sociales), et typiques des STEM (en anglais, « Science, technology, engineering, and mathematics ») ou du secteur santé. D'autre part, dans un contexte de raréfaction si ce n'est d'assèchement des postes, la formation doctorale ne peut faire l'économie d'une réflexion sur l'accompagnement : débouchés (différents...), internationalisation des parcours, exigences professionnelles accrues y compris dans ce que les institutions attendent des encadrant·es (réforme des études doctorales, régulation du nombre d'inscrit·es voire début d'offre de formation pour jeunes HDR) tant d'éléments qui imposent de réfléchir aux pratiques et de se positionner par rapport aux injonctions institutionnelles (Inspection générale de l'Éducation, 2020).

- 6 Par ailleurs, nous avons été témoins, par les dossiers que nous avons expertisés dans différentes instances, de situations scandaleuses dans lesquelles des doctorant·es, sous des statuts variés mais intrinsèquement précaires, se sont retrouvés, bien souvent du fait d'un défaut d'encadrement². De même, dans nos laboratoires et ailleurs, il nous est arrivé d'être sollicités pour résoudre des problèmes de doctorant·es que nous n'encadrions pas. Ces situations individuelles parfois dramatiques nous ont profondément mis en colère – celle-ci est à l'origine de cet article, et nous ne sommes pas les seuls (Combes, 2022 ; Poulin, 2022)³. Et puis nous avons commis des erreurs, dont les conséquences ont été payées par d'autres que nous : en ce sens ces textes sont aussi un *mea culpa* et une obligation.
- 7 Enfin, ces deux articles se réapproprient un langage, des termes et des concepts dont nous avons été dépossédés par la néolibéralisation et la bureaucratisation de l'université. Compétences n'est pas un gros mot en soi, ni apprentissage, encore moins professionnalisation ou bienveillance. Ils sont au cœur de nos métiers ; l'efficacité n'en est pas un non plus : être efficace c'est s'assurer que nous aidons réellement le·la doctorant·e à atteindre ses objectifs.
- 8 La faiblesse de la littérature en langue française sur la question ne doit pas masquer la richesse des ressources existantes (signalons toutefois Haag, 2018 ; Denis, 2020 ; Poulin, 2022).
 - (1) Plusieurs champs ont contribué à définir, au-delà des bonnes pratiques exemplarisées en STEM (Lee *et al.*, 2007), les différentes dimensions qui interviennent dans la relation d'encadrement, terme qui doit être précisé, défini, discuté.
 - (2) Plusieurs disciplines ont documenté les mauvaises pratiques de domination et leur impact dévastateur, ainsi que l'intérêt du mentorat. Des auteurs en sciences de gestion et management ont, à partir d'un travail sur les styles managériaux, proposé des cadres normatifs et prescriptifs.
 - (3) Le développement interdisciplinaire de *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) ainsi que la pédagogie du supérieur apportent des éléments sur la manière dont on apprend, et le doctorat est une période d'apprentissage
 - (4) Enfin dans différentes disciplines, des collègues se sont saisis de la question de manière réflexive et ont partagé leurs expériences.

Les mots pour le dire

- 9 Parler de cette relation d'encadrement nécessite au préalable de réfléchir aux mots par lesquels on la désigne. Sommes-nous directeur·trice, *supervisor*, *advisor*, mentor, garant·e, parrain ou marraine, accompagnateur·trice, voire *boss* ou patronne comme

dans certains contextes ? En langue anglaise, il semble que la pratique britannique soit plutôt au *supervisor*, alors qu'on parle plutôt d'*advisor* aux États-Unis, montrant des cadrages institutionnels différents de la position y compris en contexte "anglo". Attention, derrière la variété terminologique se cachent des différences majeures sur ce qu'est le parcours doctoral dans ces contextes nationaux. Cette question terminologique est d'autant plus cruciale en France, maintenant que l'arrêté de 2016 entérine le changement de statut du/de la directeur·ice de thèse, qui, ne votant plus lors de la délibération, n'est donc plus juge et partie et n'a donc pas à évaluer un travail qu'il a accompagné (Encadré 1). Son rôle tout au long du travail doctoral doit donc changer en fonction de cette ligne d'arrivée. L'institutionnalisation de cette nouvelle relation par le cadre réglementaire s'inscrit dans une réflexion collective sur ce qu'est l'encadrement quand les écoles doctorales rédigent leurs règlements, leurs vadémécums des études doctorales, leurs règles de conduites de comités de suivi individualisé (CSI), ou que les établissements, écoles doctorales ou laboratoires se sont doté de chartes de l'encadrement doctoral, et nos établissements de comités d'éthique.

Encadré 1. L'arrêté de 2016, la référence réglementaire à connaître⁴

Arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat (NOR : MENS1611139A), <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000032587086/>, Journal Officiel de la République Française n°0122 du 27 mai 2016.

Il s'agit d'une lecture indispensable pour qui s'engage dans l'HDR et la direction doctorale. Nous citons et commentons ici quelques points majeurs : « La formation doctorale est une formation à et par la recherche et une expérience professionnelle de recherche. Elle conduit à la production de connaissances nouvelles. Elle comprend un travail personnel de recherche réalisé par le doctorant. Elle est complétée par des formations. [...] Les compétences acquises au cours de cette formation permettent d'exercer une activité professionnelle à l'issue du doctorat » (article 1). Nous estimons ces dimensions essentielles dans la relation entre mentor·e et mentoré·e, dans la définition de la relation d'encadrement comme contrat, la définition du projet, la montée en compétences. L'ensemble est centré sur le projet de formation *du de la doctorant e*.

Les articles 2 à 5 portent sur l'organisation de la formation, le rôle de l'école doctorale (ED), de l'unité de recherche, et sont intéressants pour comprendre le cadre dans lequel on s'inscrit. Ils insistent, pour ce qui nous intéresse, sur l'importance de la formation à l'éthique et à l'intégrité scientifique, de la socialisation dans le monde de la recherche, comme de l'insertion professionnelle.

Le Chapitre II (articles 6 à 9) porte sur l'organisation de l'ED. Il donne généralement lieu à des transpositions dans les règlements intérieurs des E.D. Il faut avoir une bonne connaissance de ces règles de fonctionnement (conseil, financements, réunions, élections, représentation des enseignant·es-chercheur·es et doctorant·es), etc.

Le Titre II (articles 10-19) concerne le doctorat proprement dit et est donc crucial. Il évoque :

Les conditions d'accueil du.de la doctorante, dans une unité ou équipe de recherche reconnue suite à une évaluation du HCERES, donc ni dans un GIS, ni dans un Labex, *etc.* (article 10).

Les conditions d'inscription (initiale comme de ré-inscription) et les pré-requis pour l'inscription (article 11).

L'article 12 porte sur les conditions de suivi et d'encadrement et doit être lu avec attention, car il engage fortement le.a directeur.trice de thèse, co-signataire de la charte. Les éléments relatifs à la gestion de conflit et la médiation éventuelle y sont mentionnés. En outre, cet article définit la relation d'encadrement comme une relation contractuelle qui porte sur une série d'items, qui requièrent tous de l'attention : « [c]ette convention de formation mentionne le sujet du doctorat et la spécialité du diplôme, le cas échéant les conditions de financement du doctorant, ainsi que les éléments suivants :

1. Si le doctorat est mené à temps complet ou à temps partiel ; dans ce cas est précisé le statut professionnel du doctorant ;
2. Le calendrier du projet de recherche ;
3. Les modalités d'encadrement, de suivi de la formation et d'avancement des recherches du doctorant ;
4. Les conditions matérielles de réalisation du projet de recherche et, le cas échéant, les conditions de sécurité spécifiques ;
5. Les modalités d'intégration dans l'unité ou l'équipe de recherche ;
6. Le projet professionnel du doctorant ;
7. Le parcours individuel de formation en lien avec ce projet personnel ;
8. Les objectifs de valorisation des travaux de recherche du doctorant : diffusion, publication et confidentialité, droit à la propriété intellectuelle selon le champ du programme de doctorat ».

L'article 13 définit le comité de suivi individuel (CSI), instance différente de l'informel comité de thèse à vocation scientifique. Le CSI prend de manière significative la forme d'un bilan annuel sur l'état d'avancement, le calendrier des projets, des publications, la formation au sein de l'E.D. et les obstacles rencontrés. C'est aussi dans l'esprit de l'arrêté une instance de prévention, notamment sur les questions de discriminations et de harcèlement. Enfin, « [l]es membres du comité ne participent pas à la direction du travail du doctorant », les directeur.trices de thèse ne sont donc pas présent.es.

L'article 14 porte sur la durée de la thèse, en règle générale de 3 ans. Il prévoit toute une série d'exceptions de droit : congés maternité, parentaux, maladie, *etc.* ; une possible césure ; le régime des prolongations. Dans le cas où le temps de travail n'est pas consacré à temps plein à la recherche, l'article prévoit une durée de 6 ans maximum. Ce point est essentiel dans nos disciplines par exemple dans le cas d'enseignant.es du secondaire réalisant une thèse dans un objectif de formation continue. On peut argumenter que dans le cas d'un ATER temps plein, la durée de thèse sera à déterminer sur la base d'un mi-temps consacré à la

recherche. C'est un point qui reste flou, mais dont on apprécierait qu'il soit clarifié.

Les formations complémentaires relevant de l'ED (article 15).

L'article 16 définit les personnes habilitées à diriger, les statuts de la codirection. Son début peut surprendre : « le doctorant est placé sous le contrôle et la responsabilité d'un directeur de thèse ». Ces notions de contrôle et de responsabilité impliquent objectivement une relation hiérarchique (ce qui crée des obligations morales et éthiques), mais il n'est pas précisé devant quelle instance l'encadrant.e serait responsable, ni les modalités d'exercice de ce « contrôle », dont la mention même est intrinsèquement problématique d'un point de vue éthique dans le cadre d'une formation d'adultes. Si, dans l'arrêté, le CSI semble être par défaut l'instance qui observe cette relation encadrant-encadré, il est crucial que le laboratoire, l'école doctorale et les permanent·es d'une manière générale, travaillent à prévenir les éventuels abus ouverts par cette formulation de « contrôle ».

L'article 17 précise le cadre dans lequel l'autorisation de soutenance est délivrée : cela implique de suivre des règles générales de désignation des pré-rapporteur·ices, qui sont parfois définies de manière plus rigide par l'établissement, c'est un point de vigilance. On notera que les pré-rapporteur·ices peuvent rendre leur rapport jusqu'à 14 jours avant la date prévue de la soutenance : de nombreux établissements imposent toutefois de manière indue des délais plus restrictifs pour le fonctionnement de l'administration, au détriment du temps de travail des pré-rapporteur·es (chercheur·es et enseignant·es-chercheur·es).

L'article 18 précise les modalités de constitution du jury pour la soutenance – l'attention à la parité est un autre point de vigilance, comme les statuts des différents membres (tout le monde ne peut remplir tous les rôles suivant son statut et son établissement de rattachement). De manière cruciale, l'article 18 précise que « [l]e directeur de thèse participe au jury, mais ne prend pas part à la décision » : ce changement par rapport au rôle traditionnel est fondamental car il modifie le rôle du.de la directeur·ice en amont. Puisque nous n'évaluons pas la thèse *in fine* – donc n'avons pas à formuler des critiques en soutenance –, notre rôle est celui d'une accompagnateur·ice. C'est bien la prémisse de notre contribution.

L'article 19 porte sur l'organisation et de déroulé de la soutenance elle-même.

Les Titres III (Co-tutelle), IV (Dépôt, signalement, diffusion et conservation) et V (Dispositions transitoires et finales) concernent moins la nature de la relation d'encadrement. Nous ne les discutons donc pas ici.

- 10 Au-delà de cet aspect réglementaire (Encadré 1), il faut revenir sur ce qu'implique chacun des termes (Kaplan, 2019). Une directeur·ice donne, voire impose une direction et le terme subordonne la relation d'encadrement à un rapport hiérarchique, limitant a priori l'autonomie. Paradoxalement, l'ancien modèle du directeur de thèse distant, voire ne découvrant la thèse qu'en soutenance, ne dirigeait pas mais affirmait son

pouvoir (*podestas*). D'autres traditions nationales proposent d'autres termes : celui de *supervisor* conserve ce rapport surplombant, tout en laissant peut-être plus de latitude (Moriarty *et al.*, 2019). Les termes allemands de *Doktorvater* ou *Doktormutter*, passant heureusement de mode, impliquent obéissance et soumission au sein d'un lignage. L'encadrant·e donne un cadre, scientifique, de ce qu'on attend d'un travail doctoral au sein d'un laboratoire – ce cadre peut permettre de s'épanouir ou pas et relève de l'autorité scientifique (*auctoritas*). Le·a garant·e, terme apporté par les modalités d'instruction d'une habilitation à diriger les recherches dans les établissements et dont l'encadrement doctoral gagnerait à s'inspirer, est là pour promouvoir et être la caution scientifique de l'impétrant·e, au sens le plus fort du terme, devant l'établissement, le jury et la communauté des pairs. Enfin, les termes informels de parrain/marraine reflètent la bienveillante exigence d'un exercice qui devrait relever avant tout de l'accompagnement.

Des analyses venues du management

- 11 Les premières ressources bibliographiques sont issues du champ des études de gestion et du management. D'aucuns pourraient trouver tristement ironique que les sciences du management aient beaucoup de choses à nous apprendre sur la manière de prendre soin de nos doctorant·es et jeunes collègues. Pourtant, cette littérature souligne d'une part des dimensions de la relation d'encadrement qui ne sont pas explicitées, d'autre part elle met le doigt sur les différences de styles de conduite d'encadrement de thèse entre des modèles européens et étasunien, enfin, elles montrent l'évolution des pratiques à la fois par l'utilitarisme de la relation et les négociations aux différentes étapes de celle-ci. Gatfield (2005) propose une méta-analyse précieuse de cette littérature basée sur 60 ouvrages et articles. Il distingue deux fils sur la nature de la fonction d'encadrement :
 - Ce qui relève des méthodes de recherche, de l'écriture, de la connaissance de la littérature et de l'importance de se positionner par rapport à elle, de l'apprentissage de la publication scientifique ; en bref ce qui relève de la transmission des compétences (*skills provision*).
 - Et ce qui relève du management : le recrutement, la mise en place de relations de travail, l'insertion institutionnelle, l'apprentissage de la collégialité et l'ouverture sur les réseaux, la résolution de problèmes et de conflits, le soutien à l'insertion professionnelle et tout au long de la carrière.
- 12 Ainsi, plusieurs facteurs structurels et fonctions support définissent la nature des interactions. Du point de vue structurel, il y a un travail organisationnel concernant la planification du travail doctoral, des réunions à l'organisation des temps forts (sélection par l'École doctorale, comités de thèse, soutenance...). Il y a une dimension d'étape d'évaluation (*accountability and stages*) : contrat, financement, rapports d'évaluation et de soutenance, stratégie de publication. Il y a une partie compétences épistémologiques, théoriques et méthodologiques. La partie fonction support, encore plus gourmande en temps d'encadrement est évidemment matérielle (équipement du·de la doctorant·e, fourniture des moyens de travail, conditions matérielles de travail). Elle est également financière (bourse de thèse, financement des missions de terrain ou de conférences, aide à l'editing pour appuyer les publications à l'international en langues autres que le français). S'il fallait faire une fiche de poste

d'une directeur.ice de thèse, elle inclurait plusieurs fonctions. Les premières sont techniques : répondre aux besoins de matériels, de logiciels, d'équipement de laboratoire, de matériel d'enregistrement, de vidéos, de mesure... D'autre relèvent de l'accompagnement – ce que l'anglais désigne de manière beaucoup plus forte comme *pastoral care* (Gatfield, 2005) : comportement proactif (de quoi as-tu besoin ?), encouragement, pilotage souple et bienveillant pour maintenir les objectifs et éviter la sortie de piste (*keeping on track*), reconnaître et asseoir l'expertise propre du/de la doctorant.e, sensibilisation et cadrage aux questions éthiques dans la recherche (désormais réglementairement requis) comme dans les relations professionnelles...

- 13 Cette même littérature reconnaît qu'il y a plusieurs styles ou modèles d'encadrement et qu'ils sont souvent dépendants des phases de la thèse, des institutions d'exercice, des tempéraments, situations et besoins individuels (Benmore, 2016). Cela est d'ailleurs logique : puisqu'encadrer c'est enseigner, il y a aussi plusieurs styles d'enseignement, dont l'efficacité est variable et qui sont, comme relation pédagogique, *embedded* et situés (Giroux, 2011). Un premier style d'encadrement correspond à un faible niveau d'engagement (*laissez-faire*), soit une direction de thèse peu structurée, peu accompagnante, dans un faible niveau d'interaction. Le *modèle pastoral* est centré sur les besoins du/de la doctorant.e et son soutien, mais est moins orienté vers des tâches et les objectifs. Le *style directorial* met de côté ces questions d'interactions non immédiatement relatives aux tâches de la recherche pour se concentrer sur les livrables, les soumissions, les objectifs à court terme dans une pratique relevant plus du micro-management. Le *modèle contractuel* enfin s'adresse à des candidat.es particulièrement motivés.es et autonomes mais l'encadrant.e exerce à la fois une gestion par compétences, une mise en œuvre des objectifs et des relations interpersonnelles d'ordre professionnel de haute intensité. La relation est explicitée en amont sur les droits et devoirs de chacune : c'est un contrat social, un pacte scientifique et professionnel.

Le doctorat, un apprentissage : les apports de la *Scholarship of Teaching and Learning*

- 14 Une autre série d'enseignements vient du champ de la *Scholarship of Teaching and Learning* ou SoTL (Fanghanel *et al.*, 2016). Si l'on prend au sérieux le fait que le travail doctoral est un apprentissage – de compétences, de manières de faire, de penser, d'être (*hard skills : soft skills*), il faut intégrer dans nos pratiques les éléments dont on sait qu'ils soutiennent, facilitent, approfondissent l'apprentissage.
- 15 Au premier rang de ceux-ci, la place des émotions dans l'apprentissage est cruciale (Eyler, 2018). Nous le savons, les émotions sont ô combien présentes dans la relation d'encadrement, pour le meilleur comme pour le pire. Eyler (2018) montre qu'une relation d'encadrement fonctionnant sur la peur, l'exploitation, l'intimidation, l'absence de respect et de considération, l'abandon, l'absence de perspectives, va limiter voire empêcher l'épanouissement et l'aboutissement du travail doctoral. On ne sait que trop qu'un mauvais encadrement ou son absence sont parmi les causes principales d'échec et d'abandon. Cette situation a été historiquement très présente, en particulier, mais pas exclusivement, en LSHS, avec des effets importants sur les représentations souvent véhiculées sur nos disciplines. Il ne s'agit pas d'un problème exclusif de la situation française, Denis (2020) pointe des taux d'abandon de l'ordre de

50 % au Canada. Inversement, les interactions de qualité, la dimension collective et relationnelle, la socialisation (*sociality*), et la confiance sont déterminantes (Eyler, 2018 ; Kaplan 2019). En effet, des émotions positives (la curiosité, la passion, la volonté de découverte et d'invention, d'expérimentation, la confiance dans le fait de pouvoir faire des choses, qu'elles réussissent ou non et d'être soutenue) vont permettre au·e doctorant·e d'aller plus loin, dans une recherche plus aboutie, plus originale, probablement aussi plus visible et mieux valorisable. Plus globalement, les résultats de la SoTL, ainsi que de la recherche pédagogique dans le supérieur devraient être transposés à l'encadrement en master et en thèse, par exemple en ce qui concerne l'accompagnement (Cosnefroy et Annoot, 2014).

Relations de pouvoir : des référentiels critiques, féministes et du *care*

- 16 L'impact possiblement dévastateur des relations de pouvoir intrinsèques à l'encadrement doctoral a été très largement analysé, depuis longtemps, dans plusieurs disciplines, selon des référentiels critiques, féministes, et du *care*. En particulier, les questions de harcèlement moral et sexuel ont été progressivement identifiées comme telles, amenant à la mise en place de normes éthiques, dont l'implémentation est loin d'être complète (Combes, 2022). Heinrich (1991) renvoie à Margaret Mead qui appelle à définir de « new taboos, that are appropriate to the new society we are struggling to create – taboos that will operate within the work setting as once they operated within the household. Neither men nor women should expect that sex can be used either to victimize women from advancement or to help men advance their own careers. A taboo enjoins. » Nous ajoutons aujourd'hui que ce tabou n'a pas à être hétéronormé. Certaines affaires ont été rendues publiques par voie de presse, sur le blog Academia, et la géographie n'est pas épargnée.
- 17 L'encadrement doctoral doit éviter toute ambiguïté à ce sujet et instaurer une relation de confiance débarrassée de ce danger, relation qui crée l'espace pour que le·a doctorant·e alerte son encadrant·e (et/ou comité de suivi, direction de laboratoire...) au cas où il·elle subisse ou soit témoin de situations de harcèlement dans le cadre professionnel. Le rôle de l'encadrant·e est d'écouter et, le cas échéant, d'orienter vers les ressources existantes (Encadré 2).

Encadré 2. Quelques ressources

Le·a nouvel·le encadrant·e se trouve trop souvent démunie par rapport aux difficultés que rencontre le·a doctorant·e pendant sa thèse, ou aux difficultés de l'encadrement – y compris au-delà des personnes dont iel s'occupe directement, par exemple dans son laboratoire. Nous listons ici quelques ressources utiles, loin d'être exhaustives, y compris pour sensibiliser à des problèmes existants, par thème.

Devenir encadrant·e

Plusieurs blogs de langue anglaise y sont consacrés et peuvent être consultés avec profit, y compris sur des questions très concrètes d'aide à l'organisation du travail pour le·a doctorant·e.

L'indispensable blog de Raul Pacheco-Vega, extrêmement riche en particulier sur la question de l'écriture scientifique, de l'organisation du travail et de la clarification des attendus (comment faire état de l'art, conclusion, etc.) : <http://www.raulpacheco.org> (consulté en juillet 2021).

Lucinda McKnight partage ses réflexions au fil d'un projet de recherche sur l'encadrement : <https://becomingaphdsupervisor.wordpress.com> (consulté en juillet 2021).

Inger Mewburn et Evonne Miller, autrices du blog très consulté *The Thesis Whisperer* à destination des doctorant·es et jeunes chercheur·es, ont dévolu un blog à l'encadrement : <https://thesupervisionwhisperers.wordpress.com> (consulté en juillet 2021).

Enfin, *Supervising PhDs* (<https://supervisingphds.wordpress.com>, consulté en juillet 2021) est édité par Kay Guccione. Il comprend des articles de blog ainsi que des ressources vidéos comme écrites sur les différentes situations que l'encadrant·e doit gérer.

The graduate advisor, un blog, des contributions mensuelles, malheureusement payantes : <https://www.chronicle.com/package/the-graduate-adviser/>

Le rapport 2020 sur la situation du doctorat en France (Inspection Générale de l'Éducation, 2020), qui comprend notamment les éléments pertinents sur l'encadrement de la *Charte européenne du chercheur* (p. 5) (https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/30/3/Rapport_2020_Doctorat_France_choix_poursuite_carriere_1374303.pdf consulté en juillet 2021).

Discriminations

Chaque établissement dispose d'une référent·e discriminations et égalité femmes-hommes et d'un service dédié pour l'accueil des étudiant·es handicapé·es. On peut s'appuyer dessus, comme sur les assistantes sociales et psychologues.

Être étudiant·e noir·e en France : le travail de Candyce Bosson, géographe, est précieux par son recueil et ses analyses de témoignages (<https://www.reussitenoire.com>, consulté en juillet 2021).

Sur l'encadrement de personnes racisé·es, l'article de Cavanagh, Hammersley, et Adams (2021) a des éléments facilement transposables, tout en ouvrant des perspectives dans le cadre de colonies de peuplement et d'encadrement d'étudiant·es autochtones, utiles en Nouvelle-Calédonie ou Guyane par exemple.

De nombreuses ressources francophones sont disponibles dans les travaux québécois sur les champs autochtones. Voir également Brown, Davis et McClendon (1999).

Devenir scientifique quand on est femme : Laurian, A., 2020 : *Of course! Ludwig-Maximilians-Universität, Munich, Germany*. Accessed 5 January 2021, <https://>

www.wavestoweather.de/equal_opportunity/activities/comic-book, consulté en juillet 2021).

Violences sexuelles et sexistes et risques psychosociaux au travail (RPS) : ne pas rester seule et en parler ; se protéger et protéger ; signaler les agissements. Cellules harcèlement (quand elles existent) / RPS des établissements employeurs ou d'inscription, généralement pointés depuis les sites institutionnels.

Le vademecum à l'usage des établissements sur le harcèlement sexuel dans l'enseignement supérieur et la recherche (2017) : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Parite_et_lutte_contre_les_discriminations/88/1/VademecumHS-web_727881.pdf (consulté en juillet 2021).

Le site web du CLASHES (Collectif de lutte contre le harcèlement sexuel dans l'enseignement supérieur), <http://clasches.fr> et son vademecum (<http://clasches.fr/wp-content/uploads/2020/09/Brochure-Web-20201.pdf>, consulté en juillet 2021).

Un appel à une déontologie universitaire sur la question du harcèlement (<https://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/280619/apres-metoo-le-besoin-urgent-d-une-deontologie-universitaire>, consulté en juillet 2021)

Santé mentale et handicap :

La thèse, un moment de vulnérabilité mentale : évaluation de l'ampleur du problème en 2019 dans un éditorial de *Nature* (<https://www.nature.com/articles/d41586-019-03489-1>, consulté en juillet 2021).

Voir aussi Levecque *et al.* (2017).

Comment encadrer des personnes rencontrant des soucis de santé mentale : le blog de Dandelion est une source précieuse.

Mentionnons

Faire une thèse quand on est schizophrène (<https://mxdandelion.medium.com/faire-une-thèse-quand-on-est-schizophrène-22a3279d6470>, consulté en juillet 2021) et *Écrire sa thèse quand on est fol* (<https://mxdandelion.medium.com/écrire-sa-thèse-quand-on-est-fol-ba96c09c7867>, consulté en juillet 2021).

Une série de posters de prévention concernant la santé mentale pendant la thèse, par Zoé Ayres : <https://twitter.com/ZJAyres/status/1227503028124569600>, consulté en juillet 2021.

Un fil Twitter de @EnDirectDuLabo : <https://twitter.com/endirectdulabo/status/1180514201896394759> (consulté en juillet 2021).

- 18 Au-delà de la lutte contre les harcèlements et les abus de pouvoir dans la relation doctorale, cette littérature critique a identifié et approfondi des modèles positifs de relation d'encadrement. La première formulation de tels modèles (Heinrich, 1991 ; 1995) s'appuie d'une manière que nous lisons aujourd'hui comme problématique voire népotique sur une analogie à la relation parent-enfant :

“Fatherly types of advisors were affectionately described by four advisees as benevolent, warm, and powerful. They used their considerable power in the interest of their advisees to guide their progress through the doctoral program and to ease the transition into professional life after graduation” (Heinrich, 1991, p. 527)⁵.

19 Notre génération a été socialisée en tant que doctorant·es dans ces modèles-là, et c'est ceux-là qu'il s'agit de ne pas reproduire. D'un point de vue plus décalé, s'il faut une analogie, celle souvent utilisée dans les échanges informels des *Jedi* et des *Padawans* nous paraît plus appropriée, sans compter qu'elle est épicène.

20 Les travaux d'Heinrich s'appuient sur deux enquêtes (entretiens), dans le champ des soins infirmiers et documentent empiriquement des pratiques courantes dans les années 1990. Au-delà de ce qui résonne aujourd'hui comme une description paternaliste et patriarcale, ses travaux restent une ressource importante pour identifier des problèmes ou des comportements inadéquats : elle relate en particulier les réactions des intéressées dans des relations d'encadrement dans lesquelles pouvoir et attirance sexuelle ont été des variables du travail scientifique. Elle montre que tout se noue autour de la question du pouvoir dans la relation, et distingue :

« (1) "power with" relationships between professional friend advisors and colleague advisees, (2) "power over" relationships between iron maiden advisors and handmaiden advisees, and (3) "power disowned" relationships between negative mother advisors and good daughter advisees or between inadequate advisors and overadequate advisees » (Heinrich, 1995, p. 451)⁶.

21 Mettant l'accent sur ce rapport de pouvoir, dont l'existence est reconnue et transformée en *empowerment* des étudiant·e·s, ces travaux ont progressivement requalifié une relation d'encadrement doctoral décente dans des termes de *mentorat* (Esposito *et al.*, 2017 ; Kaplan, 2019). Des géographes (Moss *et al.*, 1999) ont défendu cette notion de mentorat comme étant une pratique et une praxis féministe, mise en œuvre pour ouvrir l'université masculine, bourgeoise et blanche aux femmes racisées et aux minorités :

« Mentoring as feminist praxis means promoting women, people of colour and others who are less favourably positioned within the academy and assisting them in negotiating the relations within the academy. Such a task is difficult because of the extensive masculinisation of the academy and the resulting masculine culture in geography » (Moss *et al.*, 1999, p. 414)⁷.

22 L'adoption de modes inclusifs de mentorat à la fin des années 1990 pose bien la question d'avoir des modèles professionnels féminins et minorisés et l'influence des moments de transmission d'expériences et de pratiques professionnelles pour des géographes : le terrain et la formation épistémologique, théorique et méthodologique. Actant cette bascule, Kaplan (2019), ancien président de l'*American Association of Geographers*, définit avec force ce modèle dans le *Journal of Geography in Higher Education* comme une approche *holistique* guidant les progrès et la carrière académique de l'étudiant·e :

« a good mentor furnishes direction: the map, the timetable, the means of locomotion, and somebody to help them when lost (...) But done right, an advisor evolves into a true mentor: helping to develop a student's program, working through the proposal and execution of the project, guiding professional development, charting out the first steps of a career and then providing lifelong friendship and advice » (Kaplan, 2019, p. 116-117)⁸.

- 23 Le second article s'attachera donc à détailler ce qui est pour nous le contenu de ce mentorat amical, exigeant et bienveillant, qui se fait avec une tasse de café ou un cappuccino (Hemer, 2012), ou un thé. Nous entrerons dans le contenu pratique et concret de ce qui nous semble être à la fois un horizon et une exigence, qui sont collectifs comme personnels. Nous nous appuyerons sur les pratiques considérées comme exemplaires et récompensées comme telles par les pairs et les étudiantes, qu'elles soient en STEM (Lee *et al.*, 2007) ou dans notre discipline (Kaplan, 2019).

BIBLIOGRAPHIE

- Anonyme, 2017. Of monsters and mentors. PhD disasters, and how to avoid them. *Times of Higher Education*.
- Benmore A., 2016. Boundary management in doctoral supervision: how supervisors negotiate roles and role transitions throughout the supervisory journey. *Studies in Higher Education*, vol. 41, n° 7, p. 1251-1264. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.967203>
- Brown M. C., Davis G. L., McClendon, S. A., 1999. Mentoring Graduate Students of Color: Myths, Models, and Modes. *Peabody Journal of Education*, vol. 74, n° 2, p. 105-118. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327930pje7402_9
- Cavanagh V., Hammersley L., Adams M., 2021. Igniting a conversation: Indigenous intercultural doctoral supervision. *Geographical Research*, vol. n/a, n° n/a. DOI: <https://doi.org/10.1111/1745-5871.12481>
- Combes A., 2022. *Comment l'université broie les jeunes chercheurs. Précarité, harcèlement, loi du silence*. Paris, Ed. Autrement, 336 p.
- Cosnefroy L., Annoot E. (dir.), 2014. *La posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur*. Lyon, ENS Éditions, 132 p.
- Debski N., Lenoir P., 2017. Le compagnonnage dans l'enseignement supérieur : accompagner et apprendre par les pairs pour transformer sa pratique professionnelle. In *IX^e colloque QPES 2017 : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur - Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur*. Grenoble.
- Denis C., 2020. *Pratiques d'encadrement à la recherche au doctorat en contexte francophone nord-américain : à la découverte de balises*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.
- Ellis C., Adams T. E., Bochner A. P., 2011. Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol. 12, n° 1, art. 10.
- Esposito J., Lee T., Limes-Taylor Henderson K., *et al.*, 2017. Doctoral Students' Experiences with Pedagogies of the Home, Pedagogies of Love, and Mentoring in the Academy. *Educational Studies*, vol. 53, n° 2, p. 155-177. DOI : <https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1286589>
- Eyler J. R., 2018. *How Humans Learn: the science and stories behind effective college teaching*. Morgantown, West Virginia University Press, 312 p.

- Fanghanel J., Pritchard J., Potter J., Wisker G., 2016. Defining and supporting the scholarship of teaching and learning (SoTL): A sector-wide study. York, HE Academy.
- Gatfield T., 2005. An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 27, n° 3, p. 311-325. DOI: <https://doi.org/10.1080/13600800500283585>
- Giroux H. A., 2011. *On critical pedagogy*. New York, Continuum International Publishing Group, 183 p.
- Haag P., 2018. *L'Expérience doctorale. Stress, santé, relation d'encadrement*. Doctorat de psychologie, Université Paris Nanterre.
- Heinrich K. T., 1991. Loving Partnerships: Dealing with Sexual Attraction and Power in Doctoral Advisement Relationships. *The Journal of Higher Education*, vol. 62, n° 5, p. 514-538. DOI: <https://doi.org/10.2307/1982206>
- Heinrich K. T., 1995. Doctoral Advisement Relationships between Women: On Friendship and Betrayal. *The Journal of Higher Education*, vol. 66, n° 4, p. 447-469.
- Hemer S. R., 2012. Informality, power and relationships in postgraduate supervision: supervising PhD candidates over coffee. *Higher Education Research & Development*, vol. 31, n° 6, p. 827-839. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.674011>
- Héritier S., 2015. *Quels Récits pour les espaces naturels protégés ? Expériences du Monde (Australie, Canada, États-Unis, Nouvelle-Zélande)*. Habilitation à diriger des recherches en géographie, ENS de Lyon.
- Inspection générale de l'Éducation, 2020. *Le Doctorat en France : du choix à la poursuite de carrière*. Paris, Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.
- Kaplan D., 2019. What mentoring means to me. *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 43, n° 1, p. 116-124. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1570089>
- Lee A., Dennis C., Campbell P., 2007. Nature's guide for mentors. *Nature*, vol. 447, n° 7146, p. 791-797. DOI: <https://doi.org/10.1038/447791a>
- Levecque K., Anseel F., De Beuckelaer A., et al., 2017. Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, vol. 46, n° 4, p. 868-879. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Moriarty P., Schnellman J., Jack Z. M., et al., 2019. How to be a PhD supervisor. *Times of Higher Education*.
- Moss P., Debres K. J., Cravey A., et al., 1999. Toward Mentoring as Feminist Praxis: Strategies for ourselves and others. *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 23, n° 3, p. 413-427. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098269985371>
- Orjuela R., Lauffenburger J.-P., Hueber E., Urban J.-P., 2013. La place des Robots LEGO dans l'enseignement supérieur : un retour d'expérience dans trois contextes différents. In *CETIS2013. Enseignement des Technologies et des Sciences de l'Information et des Systèmes*, Caen, p. 273-278. HAL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804458/document>
- Poulin I., 2022. Récits d'outre-thèse Quelle place dans le monde pour les docteur-es en Humanités ? *Essais* [En ligne], hors-série 7. DOI: <https://doi.org/10.4000/essais.10578>

NOTES

1. « Tu commences cette formation et dès le premier jour, il dit : " Je veux que tu le saches d'emblée : mes priorités sont mes publis et ma recherche, après viennent mes activités nationales, et les étudiant·es viennent en dernier " ».
2. Avant d'entrer dans cet état de la question, nous précisons d'où nous parlons et sur quelle expérience. Sans que ce soit une démarche systématiquement auto-ethnographique (Ellis, Adams, et Bochner 2011), nous assumons une position qui relève du retour d'expérience (RETEX), telle qu'elle se pratique dans de nombreux champs professionnels et en pédagogie du supérieur (voir par exemple Orjuela *et al.*, 2013; Debski et Lenoir, 2017). Notre pratique comprend une trentaine d'encadrements de thèses et d'HDR (au total des deux auteures), plusieurs comités de thèse et Comités de Suivi Individualisé (CSI), de multiples M2 accompagnés vers le projet de thèse, un mentorat informel de nombreux jeunes collègues dans et au-delà de nos laboratoires respectifs. Le volet de l'évaluation comprend des centaines de dossiers expertisés en comités de sélection, à la section 23 du CNU (deux mandatures CNU chacune), des évaluations HCERES où l'un de nous a systématiquement été chargé de l'entretien à huis clos des doctorant·es ; ou encore pour l'autre au CoNRS section 39, à la Commission Scientifique Consultative 4 de l'IRD. Enfin, notre bac à sable réflexif commun, depuis six ans, comprend une codirection et la co-organisation depuis 2018 d'une semaine annuelle de retraite d'écriture destinée aux personnes que nous accompagnons. Par ailleurs, une partie de nos constats et réflexions s'appuie sur des échanges de long terme avec des collègues encadrants de plusieurs pays et disciplines relevant des STEM et LSHS, dont une partie sont réunis notamment sous les hashtags #Menthonnex, #AcWri et #SupervizingDecently sur Twitter. Ces expériences constituent le matériau à partir duquel nous écrivons. Enfin, nos *Padawans* ont relu et corrigé ce texte sur lequel iels ont eu un droit de veto.
3. La lecture de https://twitter.com/Vies_de_these (consulté en juillet 2021) fera partager cette colère.
4. Cet arrêté est actuellement en cours de refonte. Nous nous arrêtons à la version de 2016 qui n'a pas encore pris en compte une écriture non sexiste.
5. « Les encadrants sous un mode paternel ont été décrits avec affection par quatre étudiants comme étant bienveillants, chaleureux et influents. Ils ont utilisé leur réel pouvoir dans l'intérêt de leurs doctorant·es pour guider leur progression au cours du doctorat et pour faciliter la transition vers la vie professionnelle après l'obtention du diplôme. »
6. « (1) des relations où le pouvoir est partagé entre des encadrant·es amicaux et professionnels et des doctorant·es collègues ; (2) des relations surplombantes entre des encadrant·es tous puissants et des encadrés inféodés ; (3) des relations dont le pouvoir est désavoué, entre des encadrant·es maternantes dans le mauvais sens du terme et des encadrés infantilisés ; ou entre des encadrant·es par la hauteur, et des encadrés surcompétents. »
7. « Le mentorat comme praxis féministe implique de mettre en avant les femmes, les personnes racisées, moins bien positionnées dans l'université, et de les aider à gérer les interactions dans l'ESR. Cela est difficile du fait de la masculinisation générale du milieu académique et de la culture masculine qui en résulte en géographie. »
8. « Un bon mentor fournit les orientations : la carte, le planning, les moyens d'y parvenir, et intervient quand on est perdu (...) Une directeur·rice qui fait cela correctement devient un vrai mentor : il aide les étudiant·es dans le développement du parcours, depuis le projet jusqu'à la réalisation de la thèse, en aidant au développement professionnel, balisant les premières étapes de la carrière, et apportant amitié et conseil tout au long de la vie. »

RÉSUMÉS

La relation entre l'encadrant·e et le·a doctorant·e est une dimension importante de notre activité professionnelle, et pourtant peu analysée. Cette première contribution ouvre une réflexion sur le vocabulaire (directeur·ice, encadrant·e, patron·ne, supervisor...), les textes réglementaires (arrêté de 2016, qui redéfinit profondément ses modalités), la littérature scientifique existante, et l'importance qu'il y a d'inscrire la thèse dans une trajectoire professionnelle.

Une deuxième contribution (à suivre) partira d'une expérience réflexive sur nos pratiques pédagogiques d'encadrant·e, à des fins de partage et discussion au sein du système français d'enseignement supérieur et de recherche. Les difficultés et dysfonctionnements existant dans la relation d'encadrement de thèse nous imposent, éthiquement et politiquement, de construire une proposition pédagogique et professionnelle, partant de cas concrets, explicitant des situations effectivement rencontrées, pour fournir des ressources et un horizon normatif pour le travail d'encadrement. L'implication de l'encadrant·e est essentielle pour améliorer les conditions de la thèse. C'est pourquoi nous proposons un premier référentiel des tâches concrètes de l'encadrant·e : enseigner et accompagner, soutenir et supporter, socialiser dans une communauté scientifique et disciplinaire en géographie, et fournir les ressources en mentor.

The relationship between the supervisor and the doctoral student is an important dimension of our professional activity, yet it is little analyzed. This first paper combines a reflection on the vocabulary (director, advisor, boss, supervisor...), the legal framework (the 2016 decree, which deeply redefines the modalities of the relationship), the existing scientific literature, and the importance of inscribing the thesis in a professional trajectory.

A second paper will offer a reflexive return of experience on our pedagogical practices as supervisors. Our purpose is to open up the debate within the French higher education system. The many dysfunctions that exist within the supervising relationship call us to action, ethically and politically. Starting from concrete cases, and situations we encountered, we therefore try to build a pedagogical and professional proposal, to provide resources and a normative horizon for advising work. Greater advisor involvement is essential for improving the conditions of doctoral work. This is why we propose a first reference framework of the concrete tasks of the advisor: teaching and accompanying, supporting and sustaining, socializing in a scientific and disciplinary community in geography, and providing resources and mentorship.

INDEX

Keywords : doctoral supervision, pedagogy, French higher education and research system

Mots-clés : encadrement doctoral, pédagogie, système français d'enseignement supérieur et de recherche

Thèmes : Sur le Métier

AUTEURS

MYRIAM HOUSSAY-HOLZSCHUCH

Myriam Houssay-Holzschuch, Myriam.Houssay@univ-grenoble-alpes.fr, est Professeure à l'Université Grenoble Alpes et membre de l'UMR Pacte. Elle récemment publié :

- Le Goix R., Houssay-Holzschuch M., Noûs, C., 2022. Multiple binds and forbidden pleasures.

Writing from universities under attack in France. *Environment & Planning A*. (à paraître)

- Houssay-Holzschuch M., 2021. Keeping you post-ed: Space-time regimes, metaphors, and post-apartheid. *Dialogues in Human Geography*, vol. 11, n° 3, p. 453-473. [En ligne sur HAL, version auteur] URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03479285/document>

- Houssay-Holzschuch M., 2020. Making the provincial relevant? Embracing the provincialization of continental European geographies. *Geographica Helvetica* [En ligne], vol. 75 n° 2, p. 41-51. URL : <https://gh.copernicus.org/articles/75/41/2020/> - DOI: <https://doi.org/10.5194/gh-75-41-2020>

RENAUD LE GOIX

Renaud Le Goix, renaud.legoix@u-paris.fr, est Professeur à l'Université Paris Cité et membre de l'UMR Géographie cités. Il a récemment publié :

- Le Goix R., Houssay-Holzschuch M., Noûs, C., 2022. Multiple binds and forbidden pleasures.

Writing from universities under attack in France. *Environment & Planning A*. (à paraître)

- Le Goix, R., Ysebaert, R., Giraud, T., et al., 2021. Unequal housing affordability across European cities. The ESPON Housing Database, Insights on Affordability in Selected Cities in Europe.

Cybergeo. European Journal of Geography [En ligne], Data papers 974. URL: [http://](http://journals.openedition.org/cybergeo/36478)

journals.openedition.org/cybergeo/36478 - DOI: <https://doi.org/10.4000/cybergeo.36478>

- Le Goix, R., Casanova Enault, L., Bonneval, L., et al., 2021. Housing (In)equity and the Spatial Dynamics of Homeownership in France: A Research Agenda. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie* [En ligne], vol. 112, n° 1, p. 62-80. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/tesg.12460> - DOI: <https://doi.org/10.1111/tesg.12460>

CAMILLE NOÛS

Camille Noûs, Laboratoire Cogitamus.