

# DIS-MOI QUI TU ADMIRES ET JE T'EXPLIQUERAI SES INFLUENCES SUR TA RÉUSSITE DE CARRIÈRE

N'DRI PAUL KONAN

*« Nous n'avons point d'espoir de sortir par nous-mêmes de notre ignorance. Mais, comme l'argile qui, pétrie par les doigts experts d'un potier ou d'un sculpteur, devient vase ou objet d'art, nous recevons des uns et des autres et transformons notre ignorance en savoir. »*

Antoine de Saint Exupéry

*« Il est habituel que l'auteur d'un bienfait oublie sa bonne action et cela est admissible. Ce qui est condamnable et inqualifiable, c'est que le bénéficiaire de ce bienfait l'oublie. »*

Amadou Hampaté Bâ

Il y a bientôt dix ans de cela, je faisais référence à la première maxime susmentionnée en début d'un travail de Master en travail social intitulé « Du "prêt-à-porter" au "sur-mesure" : la collaboration interdisciplinaire au sein de l'autorité de protection de l'adulte et de l'enfant vue par les acteurs concernés », pour remercier l'un des professeurs qui, à côté de quelques rares autres, a fortement marqué et marque encore ma réussite de carrière professionnelle, académique et scientifique. Pour

les théoricien-ne-s de la psychologie sociale de la connaissance – courant dans lequel s'est inscrite ma thèse de doctorat –, « s'il est une évidence naïve, c'est que la connaissance émerge, se développe, se maintient et se transforme dans l'interaction entre des individus. Cependant, il est moins évident de savoir quels sont les processus qui prennent place dans ces interactions pour aboutir à la connaissance » (Quiamzade<sup>1</sup> *et al.*, 2013, p. 7). M'inscrivant dans cette ligne de pensée, il s'agira dans ce qui suit d'exposer en quoi, en tant que « personne d'expérience qui fournit volontairement une aide personnelle et à caractère confidentiel, à une personne moins expérimentée, à titre de guide, de conseiller et de modèle, et qui partage avec celle-ci son vécu, son expertise et sa vision » (Bernatchez *et al.*, 2010, p. 4), ce professeur aura été pour moi un standard de comparaison, une source d'inspiration, un fournisseur d'écoute et de feedbacks, en somme, un facilitateur de réussite de carrière. En cela, et sans négliger ses dimensions objectives comme le salaire, la réussite de carrière sera utilisée ici dans son approche subjective, à savoir sous l'angle du développement des possibilités, du sentiment d'accomplissement et de la satisfaction perçue et éprouvée par les individus face à leur carrière (Herrbach & Mignonac, 2012). Aussi, mon propos s'articulera autour de quatre temporalités décrivant, à mon sens, le parcours professionnel par lequel ce professeur, qui s'est engagé par et pour la recherche, m'a permis d'apprendre par et pour le travail de recherche.

32

## EN TANT QU'ÉTUDIANT

Tout-e étudiant-e, tout-e enseignant-e sait à quel point la « connaissance » ne relève pas que de mécanismes cognitifs, mais implique aussi, voire davantage, des processus sociaux. En l'occurrence, ceux relatifs au style d'intervention pédagogique de l'enseignant-e – manière personnelle d'être, d'agir, de faire et de traiter sa matière comme enseignant-e –, la proximité de la relation socio-affective avec les étudiant-e-s, la positivité (voire, corollairement, la négativité) des sentiments à l'égard de

<sup>1</sup> Puisque mes propos visent à témoigner de l'impact tant intellectuel que relationnel d'un professeur sur ma réussite de carrière, qu'il me soit autorisé d'indiquer qu'Alain Quiamzade est le premier qui m'a offert mon premier poste d'assistant de recherche et que Gabriel Mugny, professeur émérite de psychologie sociale décédé en 2021, a été mon directeur de thèse au sein de l'unité de psychologie sociale de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

l'enseignant-e, l'engagement des étudiant-es à l'égard de la matière enseignée, ainsi que la satisfaction de l'enseignement reçu sont autant de facteurs influençant la réussite de carrière d'un-e étudiant-e (Bujold & Saint-Pierre, 1996). Le cognitif s'articule ainsi avec le social et le motivationnel dans une sorte de rapport « ego-alter-objet ».

Très souvent, et pour beaucoup d'étudiant-e-s, ce rapport à l'objet qu'est la connaissance s'exprime par des échanges entre deux mondes qui semblent des plus éloignés l'un de l'autre dans un même espace-temps, deux mondes séparés par des « *fuzzy borders* » (Tabin, interviewé par Ruiz, 2020), des jeux de frontières concrètes et symboliques entre « eux » (hors-groupe: enseignant-e-s) et « nous » (intra-groupe: étudiant-e-s) (Tajfel & Turner, 1979). Or, de ce point de vue, par sa disponibilité pour des rencontres, parfois en dehors des heures de cours, parfois même en dehors du cadre institutionnel, par ses relations avec ses étudiant-e-s, ses attentes certes élevées, mais réalistes pour des formations de niveau tertiaire, son souci continu que les compétences développées dans ses enseignements servent en plus de la validation de la matière (passage obligé de tout-e étudiant-e, même en emploi) au développement futur de ses étudiant-e-s, ce professeur a toujours su passer de la distance professionnelle à la juste proximité relationnelle avec ses étudiant-e-s. Il a ainsi contribué, à l'instar de bien d'autres étudiant-e-s en emploi, à m'insuffler la « *motivation to engage* » (Gagné, 1985) dans le questionnement continu, la détermination d'objectifs d'apprentissage et de développement de compétences à long terme, étant clairement conscient que j'investissais plus pour mon avenir que celui d'unique-ment réussir un examen, fût-il de politiques sociales comparées<sup>2</sup>.

33

## EN TANT QU'ASSISTANT D'ENSEIGNEMENT... À 40 ANS

« Conformément à l'entretien que vous avez eu [...], nous avons le plaisir de confirmer votre engagement en qualité d'assistant pour le Module [...] à 20 %. Étant donné que vous n'atteignez pas le seuil d'accès à l'assurance obligatoire LPP, nous vous offrons la possibilité de vous assurer, à titre facultatif, via le formulaire joint. »

<sup>2</sup> Il s'agit d'un des modules fondamentaux que j'ai suivis dans mon cursus de Master of Arts HES-SO en Travail social.

Occupant ce que Muzaka (2009) appelle des « *ambiguous niche* », se sentant parfois comme « *neither fish nor fowl* » (Park, 2002), bien souvent, l'entrée dans le monde académique, et singulièrement dans celui de la recherche, commence pour bien des chercheur·e·s par l'obtention d'un poste d'assistantat, intermédiaire entre les étudiant·e·s et le corps professoral. En réalisant des activités de réception, de supervision, d'évaluateur et de tuteur de leurs travaux, en assurant des heures de cours sous forme de séminaire/discussion sur la méthodologie de recherche aux côtés de ce professeur responsable du module, en combinant une expérience de « *co-teaching* » à celle du « *learning by doing* », je faisais mes premiers pas dans la carrière académique et développais de nombreuses compétences nécessaires à l'exercice du métier de chercheur tant sur les plans pédagogique, scientifique et organisationnel que sur le plan personnel.

S'il est une étape importante dans la projection d'une carrière académique, le poste d'assistantat est soumis dans bien des institutions à des exigences notamment d'âge limite, et est souvent dévolu à des « jeunes personnes ». S'insurgeant dans ses propres travaux contre le recours dans les politiques publiques à ce qu'il considère comme « une catégorie naturalisée par l'objectivité de l'incrémentation arithmétique » « d'ayants droit (ou d'ayants obligation) en raison de leur date de naissance » (Tabin & Perriard, 2014) – date de naissance qui ne m'avantageait guère à 40 ans, comparativement à d'autres –, ce professeur a su faire de ce qui aurait pu constituer un frein aux yeux d'autres un véritable levier à ma réussite de carrière, qui allait se prolonger dans le domaine de la recherche.

## EN TANT QUE CHERCHEUR

Tout·e chercheur·e le sait, le monde académique se caractérise par deux dispositions particulières. Il s'agit, d'une part, de la norme de l'excellence scientifique caractérisée par ce que Tabin (interviewé par Pulzer, 2021) appelle une « augmentation de la compétition pour acquérir des projets de recherche, pour le nombre de publications, etc. ». Il s'agit, de l'autre, de ce que Merton (1968) nomme l'effet Matthieu, caractérisé par un processus d'autorenforcement positif pour les un·e·s et d'autorenforcement négatif cumulatif pour les autres. En d'autres termes : 1) plus on obtient

de financements, plus on mène de recherches, plus on publie, plus on est cité·e, et plus notre expertise est reconnue dans le domaine (« un toujours plus »); 2) moins on obtient de financements, moins on réalise de recherches, moins on publie, moins on est cité·e, et moins notre expertise est reconnue dans le domaine (« un toujours moins ») (Bol *et al.*, 2018; Carayol, 2006; Fusulier, 2016). Car « à celui qui a, l'on donnera, et il sera dans l'abondance; mais à celui qui n'a pas, on enlèvera même ce qu'il a » (Évangile selon Matthieu, chapitre 13, verset 12).

Être bon·ne chercheur·e aujourd'hui, c'est toujours plus de publications, toujours plus de projets, toujours plus de crédits, toujours plus de mobilité... dans un laps de temps toujours plus court (Fusulier & Gurnet, 2018). Ceci demande, pour concilier le « quantitatif » et le « qualitatif », de souvent recourir à une figure modèle, un·e responsable d'équipe de recherche, un·e mentor·e ayant de l'expérience, qui sait « éveiller », « sur-veiller » et « veiller sur ». Une figure modèle qui sait que pour éviter la surcharge inhérente au métier de chercheur·e, l'« on devrait en tout cas ne rien demander de plus sans savoir ce qu'on leur demande en moins » (Tabin, interviewé par Pulzer, 2021).

De ce point de vue, l'impact de ce mentor sur ma réussite de carrière peut être analysé à l'aune de plusieurs fonctions de *mentoring* élaborées par Kram (1985) et reprises par Ivanaj et Persson (2012). Kram distingue deux types d'influences des mentor·e·s sur la réussite de carrière : 1) les fonctions de développement de carrière et 2) les fonctions psychosociales.

Du point de vue des fonctions de développement de carrière, je peux avancer avoir su et pu bénéficier du soutien nécessaire de ce mentor à ma transformation silencieuse, sous forme de conseils, de recommandations, d'opportunités de développer mon propre réseau professionnel en me mobilisant pour participer à des colloques et congrès de recherche de dimension (inter) nationale. Par ailleurs, par ses conseils pour planifier et gérer ma carrière, ses partages d'idées, d'expériences, d'expertises, par ses lectures et suggestions pour améliorer chacun de mes projets de recherche<sup>3</sup>, ce professeur m'a permis d'acquérir des savoirs,

<sup>3</sup> L'obtention de mon premier subside du Fonds national suisse de la recherche scientifique sur le projet « Le rapport à la mort en contexte migratoire : entre représentations sociales et pratiques », pour lequel j'ai bénéficié de plusieurs relectures, en constitue l'aboutissement.

des savoir-faire et des savoir-être nécessaires au développement d'une carrière de chercheur·e. Enfin, je peux relever avoir bénéficié de la protection de ce professeur pour aborder le plus sereinement possible des moments difficiles de toute carrière, singulièrement dans ces moments où j'allais m'« effondrer dans son bureau » à la suite de non-obtentions de subsides de recherche ou en raison des difficultés de collaboration au sein d'équipes de recherche.

Du point de vue de la première modalité des fonctions psychosociales – *role modeling* –, je peux affirmer avoir progressé dans ma carrière, d'abord en tant qu'étudiant, ensuite en tant qu'assistant et actuellement en tant que chercheur, en prenant ce professeur comme source d'inspiration<sup>4</sup> pour conduire ma carrière. À considérer la seconde fonction avancée par Kram (1985) – le *counseling* –, son écoute, son ouverture au dialogue, sa considération pour la conciliation vie professionnelle/vie personnelle pour les membres de son équipe, la possibilité de pouvoir exprimer autant les joies que les peines de la recherche dans un cadre éthique et déontologique respectueux des parcours individuels m'ont été d'une grande utilité dans mes moments de doute et d'épuisement. Enfin, par son regard positif, par sa confiance en mon potentiel – fonction d'*acceptance and confirmation* –, par les nombreuses interactions informelles autant sur le lieu de travail qu'en dehors – fonction de *friendship* –, j'arrive aujourd'hui encore à poursuivre ma croissance et ma transformation silencieuse.

Une des questions qui reste en suspens est dès lors de savoir en quoi cet « héritage » s'inscrit dans une logique intergénérationnelle de transmission de connaissances.

## L'INTERGÉNÉRATIONNEL DE L'ENGAGEMENT PAR LA RECHERCHE ET POUR LA RECHERCHE

Ce qui a été exposé jusqu'ici montre que la réussite de carrière académique prend racine dans un environnement qui doit lui être fertile. Les impacts que cet « autrui significatif » aura eu sur ma propre carrière m'amènent à me demander, en tant que professeur, de quelles manières

je peux être une source d'engagement par et pour la formation pour les un·e·s, et par et pour la recherche pour les autres, notamment dans le cadre des travaux de bachelor, de master et de doctorat que j'ai l'occasion de (co-)diriger.

Si l'intergénérationnel est incrusté au cœur de la civilisation humaine et de la transformation des personnes (Houde, 2008), et que nos maîtres se prolongent en nous, et ainsi les maîtres de nos maîtres, j'utiliserai la deuxième citation mentionnée au début de ce texte pour dire que si ce professeur peut oublier son bienfait, l'influence qu'il a eue sur ma réussite de carrière aura été un processus silencieux, mais efficient, à l'image d'un véritable jardinier aux habits verts qui a une relation écologique avec ses plantes. En effet, par sa conscience que « la croissance des pousses est à la fois un processus autonome en soi, tout en dépendant des circonstances, notamment du climat, de l'ensoleillement, de la pluie et de l'attention du jardinier » (Ivanaj & Persson, 2012, p. 93), il a su planter, bêcher, biner, sarcler, arroser et assister à ma transformation silencieuse. Aussi, par cet impact intellectuel et relationnel, j'espère pouvoir planter, bêcher, biner, sarcler, arroser et assister à la transformation silencieuse d'autres générations d'étudiant·e·s pour leur permettre de mener la carrière qu'ils et elles ont raison ou des raisons de valoriser.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bernatchez, P., Cartier, S., Bélisle, M., & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et condition de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26.
- Bol, T., de Vaan, M., & van de Rijt, A. (2018). The Matthew Effect in Science Funding. *PNAS*, 115(19), 4887-4890.
- Bujold, N., & Saint-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 26, 75-107.

<sup>4</sup> Même si comparaison n'est pas raison, l'une des raisons tient aussi à la similitude de la propre trajectoire professionnelle de ce chercheur avec la mienne : d'abord travailleur social avant de revenir faire carrière dans le monde académique.

Carayol, N. (2006). Les propriétés incitatives de l'effet Saint Matthieu dans la compétition académique. *Revue économique*, 57, 1033-1051.

Fusulier, B. (2016). Faire une carrière scientifique aujourd'hui. Quelques clés de lecture et critiques. In E. Zaccarà, B. Timmermans, M. Hudon, B. Clerbeaux, B. Leclercq, & H. Bersini (éds), *L'évaluation de la recherche en question(s)* (pp. 102-110). Académie royale de Belgique.

Fusulier, B., & Gurnet, N. (2018). Être jeunes chercheur-e-s aujourd'hui. *Émulations*, 21, 13-17.

Gagné, R.M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. Holt, Rinehart & Winston.

Herrbach, O., & Mignonac, K. (2012). Perceived Gender Discrimination and Women's Subjective Career Success: The Moderating Role of Career Anchors. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 67, 25-50.

Houde, R. (2008). Le mentorat aujourd'hui : des racines et des ailes. *Revue Lumen Vitae*, 2, 129-146.

Ivanaj, S., & Persson, S. (2012). Le mentoring à la française : un processus informel, silencieux, mais efficient. *Management et Avenir*, 5, 79-97.

Kram, K. E. (1985). *Mentoring at Work: Developmental Relationships in organizational Life*. Scott Foresman.

Merton, R.K. (1968). The Matthew Effect in Science: The Reward and Communication Systems of Science are considered. *Science*, 159, 56-63.

Muzaka, V. (2009). The niche of Graduate Teaching Assistants (GTAs) : Perceptions and Reflections. *Teaching in Higher Education*, 14, 1-12.

Park, C. (2002). Neither Fish nor Fowl? The perceived Benefits and Problems of using Graduate Teaching Assistants (GTAs) to teach undergraduate Students. *Higher Education Review*, 35, 50-62.

Pulzer, N. (2021). *Trois questions à Jean-Pierre Tabin*. <https://www.hetsl.ch/actualites/detail/3-questions-a-jean-pierre-tabin/>

Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2013). *Psychologie sociale de la connaissance*. Presses universitaires de Grenoble.

Ruiz, G. (2020). Le défi de la société inclusive. *Hémisphères*, 19, 52.

Sargent, L. D., Allen, B. C., & Frahm, J. A. (2009). Enhancing the Experience of Student Teams in Large Classes. Training Teaching Assistants to be Coaches. *Journal of Management Education*, 23, 526-552.

Tabin, J.-P., & Perriard, A. (2014). Le rapport social d'âge dans les politiques sociales. *¿Interrogations?*, 19. <https://www.revue-interrogations.org/Le-rapport-social-d-age-dans-les>

Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986). The social Identity Theory of Intergroup Behavior. In S. Worchel, & W. Austin (éds), *Psychology of intergroup relations* (2<sup>e</sup> éd., pp. 7-24). Nelson-Hall.