

L'ORGANISATION DU DOCTORAT EN EUROPE

**1999-2019 : l'influence du
processus de Bologne**



DOSSIER VARIA #1 – NOVEMBRE 2019



Observatoire de la Recherche et des Carrières Scientifiques - F.R.S.-FNRS

Grâce à une subvention octroyée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), l'Observatoire de la Recherche et des Carrières Scientifiques a vu le jour en septembre 2018. Intégrée au F.R.S.-FNRS, cette structure a entre autres pour objectif de suivre et d'analyser les carrières des chercheuses et chercheurs de la FWB au travers d'enquêtes et de croisement de données. En collaboration avec les six universités de la FWB, l'Observatoire est chargé de développer les connaissances relatives au parcours doctoral et postdoctoral. Il formule des recommandations visant notamment à faciliter l'insertion professionnelle des titulaires d'un doctorat et à optimiser le processus doctoral en le rendant conforme aux attentes des chercheuses et chercheurs ainsi que de la société. Une attention particulière est apportée aux différents obstacles liés aux carrières scientifiques : questions de stéréotypes et de discriminations liés au genre, contraintes liées aux exigences de mobilité internationale, impact de la pression à publier à un stade précoce de la carrière, etc. Les résultats d'enquêtes et d'analyses sont systématiquement publiés sur le site : <http://www.observatoire.frs-fnrs.be>

L'équipe de l'Observatoire de la Recherche et des Carrières Scientifiques - F.R.S.-FNRS

Neda Bebiroglu, PhD
Conseillère scientifique

Baptiste Dethier, PhD
Conseiller scientifique

Christel Ameryckx, MA
Gestionnaire administrative

Pour citer cette publication :

Dethier, B., Bebiroglu, N., & Ameryckx, C. (Novembre, 2019). L'organisation du doctorat en Europe. 1999-2019 : l'influence du processus de Bologne. *Dossier Varia #1*, Observatoire de la Recherche et des Carrières Scientifiques, Bruxelles, Belgique.

Auteur correspondant : baptiste.dethier@frs-fnrs.be

Données de contact : Observatoire de la Recherche et des Carrières Scientifiques - F.R.S.-FNRS
Rue d'Egmont 5, 1000 Bruxelles
02/504.93.69



www.observatoire.frs-fnrs.be



@ObsFNRS



@ObservatoireFNRS



INTRODUCTION

Malgré le manque de statistiques complètes et récentes en la matière, il est connu que le nombre de doctorats menés en Europe a drastiquement augmenté durant les dernières décennies. À titre indicatif, le nombre annuel de nouveaux titulaires de doctorat dans les pays de l'OCDE est passé de 158.000 en 2000 à 247.000 en 2012, soit un accroissement de 56% (OECD, 2014). À la suite de la forte massification de l'enseignement supérieur à la fin du 20^{ème} siècle (Alexander, 2000), le secteur a connu une structuration sans précédent, en ce compris l'organisation du doctorat.

20 ans après la Déclaration de Bologne, cette contribution propose une synthèse des principaux textes fondateurs ayant influencé l'organisation du doctorat depuis cet événement charnière. Il s'agit dès lors de situer les discours à l'œuvre à l'échelon politico-institutionnel pour mieux comprendre l'évolution du doctorat en Europe et son ancrage actuel dans la société au-delà de la sphère académique.

VERS UNE EUROPE DE LA CONNAISSANCE

À l'aube du troisième millénaire, l'Union européenne en général et les systèmes d'enseignement supérieur en particulier se lancent formellement dans un objectif d'envergure pour le Vieux Continent : le développement d'une Europe de la Connaissance.

Pour le secteur de l'enseignement supérieur, c'est le début du « processus de Bologne » : en 1999, les « ministres européens de l'éducation » signent la **Déclaration de Bologne**, s'engageant à mener des politiques en faveur d'une Europe de la Connaissance, fondement d'un développement social et humain jugé indispensable à l'enrichissement de la citoyenneté européenne. Les objectifs communs annoncés se rapportent à une harmonisation des différents systèmes à l'intérieur de l'Europe :

- Un système de diplômes lisibles et comparables « pour favoriser l'employabilité des citoyens européens et améliorer la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur à l'échelon mondial » ;
- Un système fondé sur deux cycles principaux (bachelier et master) ;
- Un système de crédits (ECTS) ;
- Une promotion de la mobilité, pour les étudiants comme pour les enseignants et chercheurs ;
- Des critères communs de garantie de la qualité ;
- Une promotion de la « nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur ».



Les 33 ministres affichent un discours ambitieux : « Nous devons en particulier rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur. La vitalité et l'efficacité de toutes les civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques ».



L'année suivante, en 2000, se tient le **Conseil Européen de Lisbonne** qui appelle à une « transformation radicale de l'économie européenne », précisément par le passage à une économie de la connaissance. L'objectif stratégique suivant est alors fixé pour la décennie à suivre : « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* ». Le Conseil encourage également la création d'un espace européen de la recherche et de l'innovation, nécessaire à une meilleure coordination des activités de recherche au niveau européen, à la diffusion de « l'excellence » ou encore au développement d'indicateurs de performance.

FORMALISATION DU DOCTORAT COMME 3^{ÈME} CYCLE

La recherche doctorale arrive à un tournant avec le **Communiqué de Berlin** (2003), rédigé par les ministres européens de l'enseignement supérieur. Le texte affirme la volonté de poursuivre, d'une part, le processus de Bologne, via l'harmonisation des programmes et critères d'évaluation, la promotion de la mobilité, l'adoption d'une structure essentiellement basée sur deux cycles, etc. D'autre part, les ministres entendent poursuivre la voie des objectifs de Lisbonne visant à faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde. En outre, il est inscrit la nécessité d'inclure formellement le niveau doctoral en tant que 3^{ème} cycle du processus de Bologne.

Ensuite, l'European University Association (EUA), fondée en 2001, lance un grand projet intitulé « **Doctoral Programmes for the European Knowledge Society** », dont le rapport publié en 2005 propose un aperçu des programmes doctoraux en Europe, grâce à la participation de 48 universités issues de 22 pays. Il en ressort que le doctorat est organisé de façons très variées dans les différents pays, universités et même facultés. Or, souligne l'EUA, si la diversité peut être vue comme une force de l'Europe...il n'en serait pas moins préférable de construire un cadre commun, basé sur cet état des lieux et un relevé de « bonnes pratiques » (évaluées comme telles par l'EUA elle-même).



Sont également abordés dans ce rapport le recrutement des doctorantes et doctorants, leur statut professionnel, l'importance de la qualité de l'encadrement (impliquant la formation des promotrices et promoteurs à ce rôle spécifique), la nécessité de rencontres fréquentes pour discuter de l'avancement du doctorat, etc. Par ailleurs, il est précisé que le doctorat est traditionnellement considéré comme une passerelle vers la carrière académique mais que l'augmentation du nombre de doctorantes et doctorants entraîne le besoin d'une adaptation dans les universités : les programmes doctoraux doivent constituer une formation adéquate en termes de compétences liées à la recherche scientifique ainsi qu'en compétences transversales (communication, travail en équipe, management, leadership...). De plus, il apparaît que les personnes engagées dans une recherche doctorale ne sont plus uniquement motivées par cette carrière académique mais également par l'acquisition de compétences mobilisables dans de nombreux autres secteurs d'emploi au sein de la société (industrie, fonction publique, PME, ONG...).



Dès lors, l'enjeu de « l'employabilité » des titulaires de doctorat devient central pour l'enseignement supérieur européen, celui-ci étant appelé à s'adapter pour « rencontrer les défis » du marché du travail, dans le contexte du processus de Bologne et de la Déclaration de Lisbonne.

Ce projet européen porté par l'EUA a directement influencé un autre texte notable, connu sous le nom de « **Salzburg Principles** », définissant encore aujourd'hui les principaux contours du doctorat. À la suite d'un séminaire réunissant, en février 2005, responsables politiques, académiques et d'associations professionnelles (EUA pour les universités, EURODOC pour les doctorantes et doctorants), dix principes de bases ont été dégagés concernant les programmes doctoraux.

The Salzburg Principles (2005)

- i. **The core component of doctoral training is the advancement of knowledge through original research.** At the same time it is recognised that doctoral training must increasingly meet the needs of an employment market that is wider than academia.
- ii. **Embedding in institutional strategies and policies:** universities as institutions need to assume responsibility for ensuring that the doctoral programmes and research training they offer are designed to meet new challenges and include appropriate professional career development opportunities.
- iii. **The importance of diversity:** the rich diversity of doctoral programmes in Europe - including joint doctorates - is a strength which has to be underpinned by quality and sound practice.
- iv. **Doctoral candidates as early stage researchers:** should be recognized as professionals – with commensurate rights - who make a key contribution to the creation of new knowledge.
- v. **The crucial role of supervision and assessment:** in respect of individual doctoral candidates, arrangements for supervision and assessment should be based on a transparent contractual framework of shared responsibilities between doctoral candidates, supervisors and the institution (and where appropriate including other partners).
- vi. **Achieving critical mass:** Doctoral programmes should seek to achieve critical mass and should draw on different types of innovative practice being introduced in universities across Europe, bearing in mind that different solutions may be appropriate to different contexts and in particular across larger and smaller European countries. These range from graduate schools in major universities to international, national and regional collaboration between universities.
- vii. **Duration:** doctoral programmes should operate within an appropriate time duration (three to four years full-time as a rule).
- viii. **The promotion of innovative structures:** to meet the challenge of interdisciplinary training and the development of transferable skills.



- ix. **Increasing mobility:** Doctoral programmes should seek to offer geographical as well as interdisciplinary and intersectoral mobility and international collaboration within an integrated framework of cooperation between universities and other partners.
- x. **Ensuring appropriate funding:** the development of quality doctoral programmes and the successful completion by doctoral candidates requires appropriate and sustainable funding.

De ces principes, nous pouvons notamment retenir que le composant principal de la formation doctorale est ou devrait être le développement des connaissances au travers d'une recherche originale (mais devant également rencontrer les besoins du marché du travail). L'on retiendra aussi l'importance de la reconnaissance des doctorantes et doctorants comme de vrais « professionnels », du rôle crucial de l'encadrement, de la recommandation de baser celui-ci sur un « cadre contractuel » entre doctorante/doctorant, promotrice/promoteur et l'institution, de la durée attendue du doctorat (de trois à quatre ans) et du développement de compétences transversales.

Quelques mois plus tard, les ministres européens de l'enseignement supérieur rédigent le **Communiqué de Bergen** (2005), réaffirmant les éléments principaux du Communiqué de Berlin et y reprenant l'essentiel – mentionné ci-dessus – des principes de Salzbourg pour décrire le doctorat, 3^{ème} cycle du nouveau système commun de l'enseignement supérieur européen.



EUROPEAN
Higher Education Area

En 2010, alors que l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EHEA) est désormais devenu une réalité (48 pays en sont actuellement membres pour coordonner leurs structures), les réformes de l'enseignement supérieur ont fortement progressé, poussant l'EUA à réunir ses membres pour réaliser un bilan des années écoulées, poursuivre les objectifs précédents et les enrichir par le biais des « **Recommandations de Salzbourg II** ». Ce document rappelle l'importance, pour toutes les parties prenantes, de donner une structure au doctorat, renvoyant à la responsabilité des institutions de former au travers de la recherche et de donner aux jeunes chercheurs et chercheuses un soutien lié à leur développement individuel, de leur fournir des structures adéquates pour les aider dans leurs choix de carrière professionnelle.

LE DOCTORAT S'EST « PROFESSIONNALISÉ »

Si les Principes de Salzbourg fondent toujours la feuille de route du doctorat en Europe et que le doctorat reste primordial pour l'université et la société de la connaissance en Europe, de nouveaux défis contemporains sont apparus depuis lors. Suite à une série de consultations entre membres de l'EUA (et son *Council for Doctoral Education*) s'étant achevée en juin 2015, trois nouveaux challenges que les universités sont appelées à prendre en considération sont identifiés au sein du document « **Doctoral Education – Taking Salzburg Forward** » (2016) :

- *Le développement de l'éthique et de l'intégrité de la recherche scientifique.*
D'une part, de nouvelles questions font surface avec les évolutions scientifiques actuelles (*big data* et droit à la vie privée, travail sur les cellules embryonnaires et



questions morales...). D'autre part, la pression à la publication entraînerait le risque d'une perte de la rigueur scientifique, le besoin de productions et publications de résultats risquant de prendre le pas sur la qualité du travail.

- *Le « challenge digital ».*
Les nouvelles technologies offrent de nouvelles possibilités pour les chercheuses et chercheurs en termes d'interactions : *big data, open access, open research, online learning...*
- *Une vision globalisée.* La recherche ne cesse d'être plus globale, mondialisée : le recrutement est international, les collaborations entre laboratoires de recherche de différents pays se multiplient, les doctorantes et doctorants sont de plus en plus mobiles, etc. « Regardless of their future career plans, doctoral candidates are likely to be working with partners from around the world after graduating. Being exposed to international environments will give valuable intercultural skills in addition to the benefits of being integrated in several different research environments ».

Le texte met l'accent sur les structures de type « écoles doctorales », permettant d'assurer la qualité du travail de recherche, de donner des lignes de conduite pour l'encadrement et la formation, et de proposer de l'accompagnement professionnel pour les doctorantes et doctorants. Ces écoles doctorales, en nombre croissant mais toujours en développement, sont appelées à devenir des dispositifs aux procédures transparentes et facilitant un dialogue ouvert entre tous les actrices et acteurs impliqués dans les processus doctoraux.

De ce fait, le doctorat aurait vocation à représenter un lien entre les universités et la société : sources de richesse, les échanges entre ces deux univers apportent une plus-value pour des jeunes chercheuses et chercheurs qui se dirigeront majoritairement, après leur thèse, vers le marché du travail non-académique. L'ouverture vers les secteurs non-académiques devient dès lors déterminante dans le processus doctoral car pouvant mener, selon l'EUA, à une meilleure connaissance mutuelle et à une facilitation du transfert de compétences et de savoirs, par le biais de stages ou de partenariats dans des projets de recherche. En outre, l'EUA insiste sur le fait que les doctorantes et doctorants doivent être suffisamment informés des opportunités existantes et de la variété des carrières permise par leurs compétences de recherche.

En janvier 2019, l'EUA publie une étude (« **Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures** » ; Hasgall, Saenen & Borrell-Damian, 2019) en forme d'état des lieux, 311 institutions délivrant des doctorats dans 32 pays ayant répondu à leur enquête sur l'organisation du doctorat. L'association en conclut que la situation actuelle reflète les lignes de conduite développées dans les principes et recommandations de Salzbourg : un développement des compétences transversales, un soutien des jeunes chercheuses et chercheurs dans la poursuite de différents types de carrière, une durée pour terminer le doctorat tournant autour de 4 ans, une sélection de candidates et candidats principalement basée sur leur potentiel de recherche (plutôt que leurs performances passées), une attention accrue portée aux stratégies d'éthique et d'intégrité dans la recherche et dans l'attractivité internationale... En d'autres termes, selon l'EUA, le doctorat s'est « professionnalisé ».

D'après l'association, la reconnaissance des doctorantes et doctorants en tant que véritables professionnels et leur rôle dans la recherche scientifique seraient désormais incontestés. Par ailleurs, leurs activités de recherche générant du savoir s'accompagnent d'un développement d'une série de compétences générales. « While considering doctoral



candidates as early career researchers, institutions increasingly see doctoral candidates as potential researchers in academic environments, but also as researchers outside of academia — as highly skilled “knowledge workers” ».

TRANSPPOSITION AU CONTEXTE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES : LE DÉCRET « PAYSAGE »

Le processus de Bologne s'est progressivement intégré dans les systèmes d'enseignement supérieur des différents états membres. En Fédération Wallonie-Bruxelles, la transposition s'est matérialisée par le décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, communément dénommé **décret « Paysage »**. Celui-ci contient les dispositions relatives à l'organisation des premier, deuxième et, bien entendu, troisième cycles.

Ce troisième cycle est accessible à toute étudiante ou étudiant détenteur d'un master en 120 crédits. Le grade de docteur ne peut ensuite être décerné que si une formation doctorale de 60 crédits a été suivie et validée. Il est précisé que les « formations doctorales sont encadrées par des équipes associées en une école doctorale thématique agréée [...], sont liées aux compétences spécifiques des équipes de recherche et confèrent aux diplômés une haute qualification scientifique et professionnelle ».



Le décret propose également, pour chaque type de certification concerné, une définition des « acquis d'apprentissage et compétences transversales, en termes de savoirs, aptitudes et compétences ». Au sujet du diplôme de doctorat, il est stipulé qu'il est décerné aux personnes qui :

- « ont développé de nouvelles connaissances à la frontière la plus avancée d'un domaine d'études et de recherche, ou à l'interface de plusieurs domaines, et ont démontré la maîtrise des compétences et des méthodes de recherche ;
- ont démontré la capacité de concevoir, de planifier, de mettre en œuvre et d'adapter un processus complet de recherche scientifique ou artistique dans le respect de l'intégrité requise ;
- ont contribué, par une recherche originale, à repousser les limites du savoir ou du champ de l'art, en développant des travaux significatifs, dont certains méritent une publication ou une diffusion nationale ou internationale selon les standards usuels ;
- sont capables d'intégrer des connaissances pour analyser, évaluer et synthétiser de manière critique des propositions scientifiques ou artistiques nouvelles, complexes et très hautement spécialisées dans leur domaine, ou à l'interface de plusieurs domaines ;
- sont capables de communiquer, en engageant un dialogue critique, sur leur domaine d'expertise avec leurs pairs, la communauté scientifique ou artistique au sens large, ou avec des publics avertis ou non ;
- sont capables, dans le cadre de leur environnement académique ou socio-professionnel, de contribuer activement aux progrès sociétaux, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques dans une société du savoir et du sensible. »



CONCLUSION

La structure de l'enseignement supérieur en Europe a été sensiblement réformée lors des vingt dernières années, pour tendre vers une harmonisation des programmes et marquer une forte évolution de l'importance d'une formation doctorale structurée. Le processus de Bologne s'est progressivement intégré dans les systèmes des différents états membres, étant notamment transposé au contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles par le décret « Paysage » du 7 novembre 2013.

Par ailleurs, les actrices et acteurs de l'enseignement supérieur européen préparent également l'avenir : en juin 2019, l'Université de Bologne accueillait la conférence « **Bologna Process Beyond 2020: Fundamental values of the EHEA** ». Quelles seront les lignes directrices dans le futur ?



En attendant, nonobstant les avancées institutionnelles, le discours récent et résolument positif tenu par l'EUA quant à la reconnaissance des jeunes chercheuses et chercheurs ou à l'ouverture du milieu universitaire à d'autres secteurs, favorisant ainsi la multiplicité des opportunités de carrière postdoctorales, doit néanmoins être questionné. En effet, alors que le taux d'abandon des personnes inscrites au doctorat avoisine les 40 à 50% (van der Haert & al., 2014 ; Wollast & al., 2018), de nombreuses études pointent également les difficultés dans la transition vers le marché du travail (De Grande & al., 2014 ; Bebiroglu & al., 2019), les obstacles dans la poursuite d'une carrière académique à l'issue plus qu'incertaine (Brechelmacher & al., 2015), les différences d'attentes et d'intérêts entre les doctorantes/doctorants et les promotrices/promoteurs (Löfström & Pyhältö, 2015 ; Woolderink & al., 2015) ou encore la production du savoir scientifique transformé en bien marchand exploitable économiquement (Lorenz, 2007).

L'un des objectifs de l'Observatoire de la Recherche et des Carrières Scientifiques est précisément d'étudier les réalités de la recherche doctorale en Fédération Wallonie-Bruxelles et d'apporter de meilleures connaissances sur ces enjeux, tout en suivant les évolutions institutionnelles à plus grande échelle.



BIBLIOGRAPHIE

Alexander, F. King (2000). The Changing Face of Accountability: Monitoring and Assessing Institutional Performance in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71 (4), 411-431.

Bebiroglu, N., Dethier, B. & Ameryckx, C. (Mai, 2019). Situation professionnelle des titulaires de doctorat de la Fédération Wallonie-Bruxelles. *Série de Rapports Thématiques #1*, Observatoire de la Recherche et des Carrières Scientifiques, Bruxelles, Belgique.

Bergen Communiqué (2005). The European Higher Education Area – Achieving the Goals. *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, 19-20 mai 2005, URL: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf.

Berlin Communiqué (2003). Realising the European Higher Education Area. *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin*, 19 septembre 2003, URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf.

Brechelmacher, Angelica; Park, Elke; Ates, Gülay & Campbell, David F. J. (2015). The Rocky Road to Tenure – Career Paths in Academia. In Fumasoli, Tatiana; Goastellec, Gaële & Kehm, Barbara M. (Eds.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Wiesbaden : Springer, 13-40.

Conseil Européen de Lisbonne (2000). *Conclusions de la Présidence*, 23-24 mars 2000, URL: https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm.

De Grande, Hannelore; De Boyser, Katrien; Vandeveldde, Karen & Van Rossem, Ronan (2014). From Academia to Industry: Are Doctorate Holders Ready? *Journal of the Knowledge Economy*, 5 (3), 538-561.

Déclaration de Bologne (1999). *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation*, 19 juin 1999, URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/03/2/1999_Bologna_Declaration_French_553032.pdf.

Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, *Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles*, URL : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_001.pdf.

European University Association (2005). *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/doctoral%20programmes%20for%20the%20european%20knowledge%20society%20results%20of%20eua%20doctoral%20programme.pdf>.

European University Association (2010). *Salzburg II Recommendations. European Universities Achievements Since 2005 in Implementing the Salzburg Principles*, octobre 2010, URL: <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010.pdf>.



European University Association – Council for Doctoral Education (2016). *Doctoral Education – Taking Salzburg Forward. Implementation and New Challenges*, URL: https://www.eua-cde.org/downloads/publications/2016_euacde_doctoral-salzburg-implementation-new-challenges.pdf.

Hasgall, Alexander; Saenen, Bregt & Borrell-Damian, Lidia (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*. European University Association – Council for Doctoral Education, janvier 2019, URL: <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf>.

Löfström, Erika & Pyhältö, Kirsi (2015). 'I Don't Even Have Time to be Their Friend!' Ethical Dilemmas in Ph.D. Supervision in the Hard Sciences. *International Journal of Science Education*, 37 (16), 2721-2739.

Lorenz, Chris (2007). L'Économie de la connaissance, le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'union Européenne. In Charle, Christophe & Soulié, Charles (eds.). *Les ravages de la "modernisation" universitaire en Europe*. Paris: Syllepse, 33-52.

OECD (2014). Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them? *Education Indicators in Focus n°25*, octobre 2014, URL: <https://doi.org/10.1787/5jxv8xsvp1g2-en>.

Salzburg Principles (2005). *Conclusions and Recommendations. Bologna Seminar on "Doctoral Programmes for the European Knowledge Society"*, 3-5 février 2005, URL: <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20recommendations%202005.pdf>.

van der Haert, Margaux; Arias Ortiz, Elena; Emplit, Philippe; Halloin, Véronique & Dehon, Catherine (2014). Are dropout and degree completion in doctoral study significantly dependent on type of financial support and field of research? *Studies in Higher Education*, 39 (10), 1885-1909.

Wollast, Robin; Boudrenghien, Gentiane; Van der Linden, Nicolas; Galand, Benoît; Roland, Nathalie; Devos, Christelle; De Clercq, Michaël; Klein, Olivier; Azzi, Assaad & Frenay, Mariane (2018). Who Are the Doctoral Students who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities. *International Journal of Higher Education*, 7 (4), 143-156.

Woolderink, Marla; Putnik, Katarina; van der Boom, Hannerieke & Klabbers, Gonnie (2015). The Voice of PhD Candidates and PhD Supervisors. A Qualitative Exploratory Study amongst PhD Candidates and Supervisors to Evaluate the Relational Aspects of PhD Supervision in the Netherlands. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 217-235.