

# Projets de mentoring : Etudes de cas

Analyse des effets du mentoring dans le cadre  
de l'évaluation du Programme fédéral Egalité  
des chances entre femmes et hommes dans  
les universités de 2000 à 2007

Franziska Müller  
Ruth Bachmann  
Christine Spreyermann  
Christine Rothmayr



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI  
**Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF**

Dans sa collection « Dossiers SER », le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER publie des études prospectives, des résultats de recherche, des rapports sur des thèmes d'actualité dans les domaines de l'éducation et de la recherche. Mis ainsi à la disposition d'un large public, ces textes participeront au débat sur ces questions. Les textes publiés n'engagent pas nécessairement le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche..

© 2008 Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER

ISSN: 1662-2634



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Département fédéral de l'intérieur DFI  
**Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SE**  
Unité Hautes écoles universitaires

Hallwylstrasse 4  
CH - 3003 Berne  
T +41 31 322 96 62  
F +41 31 322 78 54  
info@sbf.admin.ch  
www.sbf.admin.ch



## Projets de mentoring : Etudes de cas

Analyse des effets du mentoring dans le cadre  
de l'évaluation du Programme fédéral Egalité  
des chances entre femmes et hommes dans  
les universités de 2000 à 2007

Franziska Müller  
Ruth Bachmann  
Christine Spreyermann  
Christine Rothmayr

## Sommaire

Avant-propos	5
A Procédure d'évaluation	6
1 Situation de départ	7
2 Objectifs des études de cas et questions traitées	9
3 Méthode	10
3.1 Sélection des cas	10
3.2 Collecte des données	12
3.3 Evaluation des données	13
B Résultats	14
1 Domaines d'action et activités de mentoring	15
1.1 Domaines d'action et importance des effets produits	15
1.2 Activités de mentoring	16
1.3 Classement des études de cas dans la matrice des effets et des activités	16
2 Relations entre contexte, mentoring et effets au sein des quatre domaines d'action	17
2.1 Premier domaine d'action : compétences en matière de gestion de carrière	17
Portrait E	22
Portrait H	24
Portrait A	25
2.2 Deuxième domaine d'action : assurance et autonomie	26
Portrait D	29
Portrait B	31
2.3 Troisième domaine d'action : compétences méthodologiques et disciplinaires	32
Portrait G	34
2.4 Quatrième domaine d'action : présence et intégration dans la communauté scientifique	36
Portrait J	39
Portrait I	40
2.5 Limites du mentoring du point de vue des mentees	43
2.6 Expériences des mentas/mentors	44
C Conclusion	46
Annexes	50
A1 Grille d'entretien pour les mentees	50
A2 Grille d'entretien pour les mentas/mentors ou les conseillères/conseillers	51
A3 Bibliographie	52
A4 Tableau récapitulatif des mentees interrogées	54
A5 Adresses	55

## Avant-propos

Les études de cas présentées ici font partie d'une évaluation externe des deux programmes fédéraux consacrés à l'égalité des chances entre hommes et femmes à l'université de 2000 à 2003 et de 2004 à 2007. Après l'évaluation du premier programme, les membres du comité de pilotage avaient souhaité savoir quels bénéfices les mentees avaient retirés des programmes qu'elles avaient suivis. Se destinaient-elles à une carrière universitaire, avançaient-elles dans leur parcours scientifique ? S'étaient-elles fixé de nouveaux objectifs, les atteignaient-elles et, si oui, comment ? Quel rôle avait joué leur participation au mentoring dans leur carrière ?

Autant de questions qui ont fait germer l'idée d'intégrer des études de cas à cette nouvelle évaluation. Franziska Müller, Ruth Bachmann, Christine Spreyermann et Christine Rothmayr, avec la collaboration scientifique de Lea Sgier, se sont chargées de cette tâche et présentent leurs résultats dans le présent rapport. Elles y décrivent de manière systématique la procédure d'évaluation qualitative suivie - situation de départ, objectif, problématique des études de cas, démarche méthodologique, choix des cas de mentoring, collecte des données, évaluation des données - et leurs résultats. Dans ce rapport, seront également analysés les domaines d'action et les activités essentielles du mentoring, ainsi que les corrélations entre les quatre domaines d'action. De plus, les personnes interviewées ont eu la possibilité de s'exprimer au sujet des limites du mentoring.

En tant que présidente du comité de pilotage du programme, c'est un plaisir de lire dans ce rapport que les femmes interrogées ont toutes pu profiter de cette aide, à une exception près. Il serait toutefois un peu audacieux d'affirmer qu'il en va de même pour les participantes qui n'ont pas été interrogées ; en effet, pour des raisons pratiques, cette étude a porté uniquement sur des chercheuses qui ont participé au programme à ses débuts et ont pu en tirer profit par la suite.

Je tiens à remercier sincèrement tous celles et ceux qui ont participé : les auteures, les mentees, les mentas et les mentors, les responsables de l'égalité dans les universités, les responsables de la présente évaluation ainsi que la traductrice du rapport. Mes remerciements vont tout particulièrement aux trois coordinatrices du programme et au secrétariat général de la Conférence des universités suisses, et plus particulièrement au Dr Nivardo Ischi et à Mme Gerda Burkhard qui ont toujours été à l'écoute de nos demandes.

A présent, comment envisager la suite ? Faut-il continuer à soutenir la relève grâce au mentoring « à la carte » ? Oui, ce serait souhaitable, bien évidemment, mais il faudra aussi réfléchir au bien-fondé d'encourager les femmes uniquement, ou aussi les hommes, qui, dans bien des domaines, ont les mêmes problèmes et éprouvent les mêmes besoins que beaucoup de femmes dans leur carrière académique.

Le programme « Egalité des chances dans les universités de 2008 à 2011 » est déjà sur les rails ; on adapte aussi d'anciens projets et on en développe de nouveaux. Je conçois d'ailleurs très bien que, dans quelques années, paraisse une étude comparative portant sur la question de savoir qui profite le plus du programme : les hommes ou les femmes ? Pourquoi ? Qui réussit le mieux après quelques années ?

Aujourd'hui présidente sortante, je voudrais me permettre une note d'humour qui pourrait paraître déplacée à bon nombre de participantes. Si l'on examine de plus près le mot « mentoring » et qu'on le scinde en deux, il prend un sens tout à fait différent de celui que nous lui avons donné ces dernières années :

mentoring - men to ring, ou en bon français, « des hommes à qui on peut faire appel ».

Il est capital pour les femmes d'être présentes aussi bien dans des réseaux féminins que dans des réseaux masculins ou mixtes. C'est ainsi que, le moment venu, le recteur, le président, le professeur, le conseiller fédéral, le secrétaire d'Etat, etc. penseront à une femme lorsqu'ils auront besoin de quelqu'un pour un poste. Donc mentoring et men-to-ring.

Katharina von Salis

## A Procédure d'évaluation

Le programme fédéral « Egalité des chances entre femmes et hommes dans les universités » a été lancé en 2000. Ce programme occupe une place particulière dans la politique menée jusqu'à présent dans les universités pour promouvoir l'égalité des chances entre les femmes et les hommes. Il s'agit en effet d'un programme comportant des modules coordonnés, visant un objectif d'ensemble et conçu à l'échelle de la Suisse. Il fait partie des mesures les plus importantes prises jusqu'à présent dans le domaine du travail en faveur de la parité dans les universités.

Dans le cadre de ce programme fédéral, un large éventail de mesures a été appliqué depuis 2000 au sein des hautes écoles universitaires suisses. Le présent rapport, qui s'inscrit dans le cadre de l'évaluation du programme de 2000 à 2007, a pour objet les études de cas relatives aux projets de mentoring réalisés.

La première partie de ce rapport portera sur la situation de départ, l'objectif des études de cas et les questions auxquelles elles tentent de répondre, ainsi que sur la méthode utilisée pour la sélection des cas, pour la collecte des données et pour leur évaluation.

# 1 Situation de départ

Le programme fédéral « Egalité des chances entre femmes et hommes dans les universités » s'articule autour de trois modules :

Module 1 « Système d'incitation » : ce module entend inciter les universités à nommer des professeures ordinaires et extraordinaires.

Module 2 « Mentoring » : le mentoring – systèmes d'encadrement et de mise en réseau visant à soutenir les candidates au diplôme, au doctorat ou à l'habilitation - est un instrument de promotion de la relève académique. Le concept de mentoring s'entend au sens large : sont ainsi proposés des offres de conseils pour les femmes, quel que soit leur niveau universitaire, et des offres de cours intégrant la perspective genre (p. ex. rhétorique, présentation personnelle, candidature, sensibilisation, etc.), mais aussi des journées d'information pour les collègues sur des domaines où les femmes sont significativement sous-représentées, ainsi que d'autres offres de sensibilisation au thème de l'égalité des chances.

Module 3 « Structures de prise en charge des enfants » : les membres de l'université, notamment les chercheuses de la relève, les professeures et les étudiantes, doivent jouir de conditions favorables pour pouvoir concilier travail/études et obligations familiales. Pour ce faire, les offres de prise en charge des enfants doivent être soutenues et développées sur le long terme.

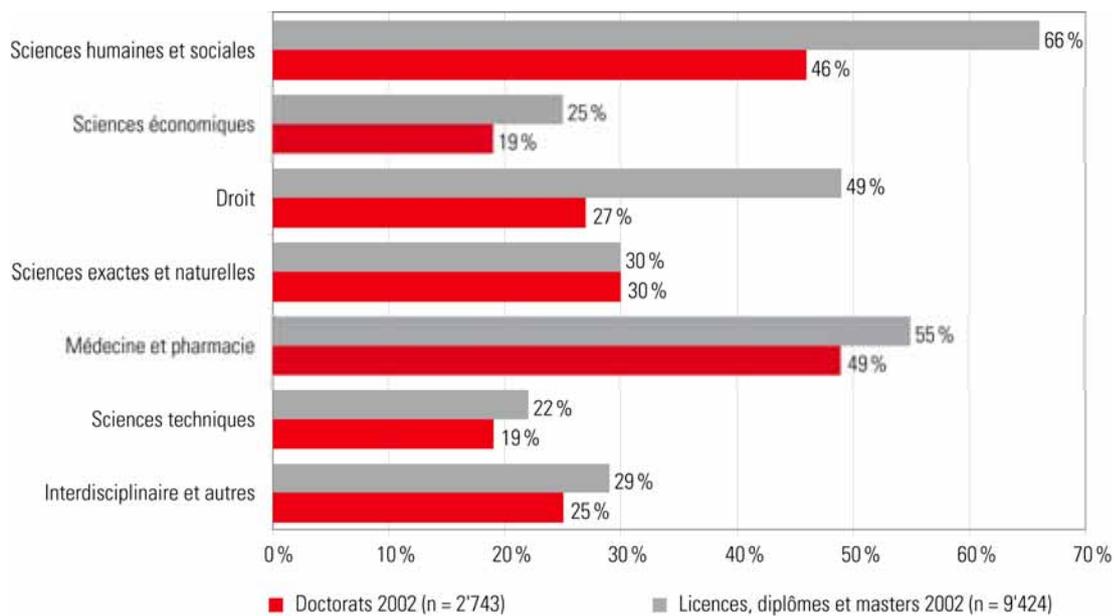
Les études de cas, et notamment les projets de mentoring (module 2), sont le sujet du présent rapport.

Avant le lancement du programme fédéral, il n'existait aucun projet de mentoring dans les dix universités suisses. Il s'agit donc là d'un nouvel instrument de promotion de la relève. Les projets de mentoring présentés ci-dessous reposent sur des systèmes de réseaux organisés et institutionnalisés. On distingue principalement trois formes de mentoring :

- *Le mentoring individuel (one-to-one)* : il permet à un ou une scientifique expérimenté-e (mentor ou menta) d'apporter son soutien à une femme de la relève scientifique moins expérimentée (mentee).
- *Le mentoring de groupe (some-to-one)* : il permet à un groupe de femmes de la relève scientifique d'être encadré par une menta ou un mentor.
- *Le mentoring entre pairs (peer)* : il repose sur des réseaux institutionnalisés de chercheuses et de chercheurs de la relève, ayant ou n'ayant pas le même niveau de qualification, et sur l'accompagnement de ces derniers par des conseillères ou des conseillers. Le peer-mentoring fonctionne sur le principe de l'auto-organisation.

Le programme fédéral « Egalité des chances » a été lancé pour remédier au problème de ségrégation horizontale et verticale très marquée qui perdure dans les universités suisses. La figure 1 donne un aperçu de la situation dans les universités suisses en 2002, au moment où la plupart des mentees que nous avons interrogées ont pris part aux projets de mentoring. Les chiffres concernant l'année 2005 ont été ajoutés entre parenthèses dans le paragraphe qui suit.

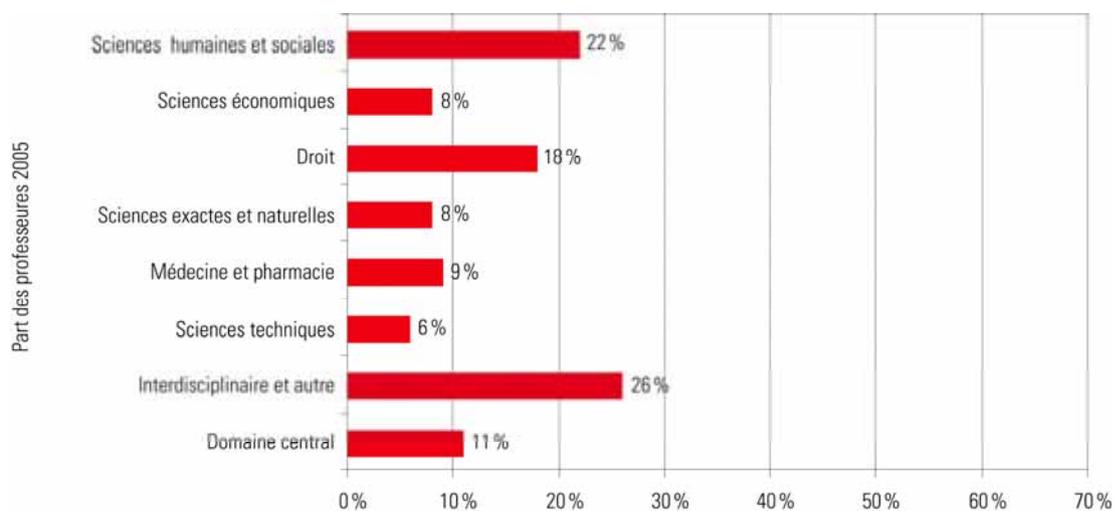
Figure 1: Proportion de femmes parmi les licences et les doctorats selon les groupes de disciplines



© Indicateurs hautes écoles universitaires 2002

Au cours des dernières décennies, le nombre de femmes dans le domaine de la formation tertiaire a considérablement augmenté. Alors que la proportion d'étudiantes était d'environ 20 % au début des années 80, l'écart entre le nombre de femmes et celui des hommes s'est considérablement réduit en 2002, puisque les femmes représentaient 45 % des licenciés cette année-là (2005 : bachelor 40 %, licence/diplôme 51 %, master 30 %). Des différences notables subsistent toutefois entre les différentes disciplines. Si les femmes sont très bien représentées dans les sciences humaines et sociales, en médecine, en pharmacie et en droit, elles ne représentent qu'un tiers, voire moins, des licenciés en sciences exactes, en sciences naturelles, en sciences économiques et en sciences techniques. Au niveau du doctorat, le pourcentage de femmes n'est plus que de 36 % en 2002 (2005 : 37 %). Par rapport au niveau de la licence, on constate que le nombre de femmes est nettement inférieur en sciences humaines, en sciences sociales, ainsi qu'en droit. Enfin, les femmes représentaient 10 % de corps professoral en 2002, contre 12 % trois ans plus tard (OFS 2005). Les professeures sont réparties de la manière suivante dans les différentes disciplines :

Figure 2: Part des professeures selon les groupes de disciplines



© Indicateurs hautes écoles universitaires 2005

## 2 Objectifs des études de cas et questions traitées

Le module 2, et notamment les projets de mentoring, ont déjà fait l'objet d'une analyse approfondie lors de l'évaluation de la première phase du programme. 263 mentees ayant participé aux huit projets sélectionnés avaient, une fois leur projet arrivé à son terme, répondu par écrit à un questionnaire sur les résultats et les premiers effets du mentoring. Depuis, cet instrument de promotion de la relève a été largement utilisé dans les contextes universitaires et extra-universitaires. Les expériences et les enseignements sont divers et variés. Différentes analyses et évaluations, de même que des réflexions théoriques, y ont contribué (voir bibliographie). Que le mentoring soit fondamentalement bénéfique pour les mentees, mais aussi pour les mentas/ mentors, semble aujourd'hui incontesté dans les milieux spécialisés (Franzke 2005). Cependant, ces bénéfices, et notamment leur manifestation concrète, les mécanismes qui les produisent et leurs effets à long terme, n'ont été que très peu analysés. Les études de cas doivent, d'une part, permettre de parvenir à une connaissance approfondie de la manière dont le mentoring agit dans chaque contexte individuel (discipline, niveau de qualification, situation personnelle dans le monde scientifique, etc.). D'autre part, elles doivent apporter de nouvelles informations sur les effets concrets du mentoring et ses répercussions sur la carrière à long terme des femmes de la relève scientifique.

Les études de cas visent à répondre à la question des effets du mentoring pour les mentees. Les liens entre les effets et les mécanismes qui les produisent présentent à ce titre un intérêt particulier. Les études de cas entendent concrètement répondre aux questions suivantes :

- Quels effets le mentoring a-t-il eus sur les ambitions académiques des mentees, sur leur compréhension des mécanismes de sélection, sur leurs compétences méthodologiques et disciplinaires ?
- Quelle influence le mentoring a-t-il eue sur la carrière académique des mentees ? Où en sont ces dernières deux ou trois ans après avoir participé au projet ?

Pour ce qui est du contexte de production des effets, les questions suivantes se révèlent particulièrement intéressantes :

- Dans quel contexte individuel le mentoring a-t-il eu lieu (situation personnelle/professionnelle) ?
- Dans le cadre de quelle forme de mentoring a été réalisée chaque activité de mentoring ?
- Quels événements sont survenus pendant et après le mentoring ?

L'analyse tente non seulement de répondre aux questions qui concernent concrètement les mentees, mais elle tient également compte de l'expérience des mentas/mentors ou des conseillères/conseillers.

## 3 Méthode

L'étude de cas, utilisée comme méthode d'analyse empirique, vise à analyser un phénomène dans son contexte. Cette méthode est notamment employée quand les limites entre l'objet de l'analyse et le contexte ne sont pas évidentes dès le départ (Yin 1992). Le but des études de cas est de mettre au jour, grâce à l'analyse et à l'interprétation de cas particuliers, des configurations et des relations systématiques. On a recours à cette méthode lorsque l'on veut développer une théorie, mais aussi - notamment dans le cas des évaluations - lorsque l'on veut observer des effets ou vérifier des hypothèses.

### 3.1 Sélection des cas

L'analyse de cas<sup>1</sup> cherche non pas ce qui est représentatif, mais ce qui est typique. Alors que l'objectif d'une méthode quantitative est de parvenir à des résultats fiables en travaillant sur le plus grand nombre de cas possible, l'étude de cas en tant que méthode qualitative entend y parvenir en se penchant sur des cas particuliers, extrêmement bien documentés, qui sont analysés et interprétés dans le but de mettre au jour leurs principes constitutifs (types et relations) (Bude 2003). On peut ainsi acquérir des connaissances théoriques pertinentes sur l'objet d'étude. Pour atteindre cet objectif, la sélection des cas doit restituer les dimensions théoriques pertinentes de l'objet d'étude. Dans la recherche qualitative en sciences sociales, on parle de représentativité théorique (Herrmanns 1992). Cela signifie que les cas choisis doivent refléter l'hétérogénéité du terrain d'étude. Toutefois, ils ne doivent pas nécessairement être représentatifs de la population étudiée.

Comme on ne cherche pas seulement à expliquer des cas spécifiques, la principale difficulté des études de cas est d'établir la validité externe la plus élevée possible (possibilité de généralisation fiable) (Wollmann 2000). C'est pourquoi, nous adoptons ici une approche comparative. La relation entre les variables qui nous intéressent est examinée en sélectionnant pour l'analyse des cas qui ont des caractéristiques différentes des critères de comparaison utilisés. Cette relation est ensuite vérifiée en comparant des cas qui soient le plus différents possible par rapport à nos critères d'analyse.

#### 3.1.1 Critères de sélection

Les critères suivants ont été adoptés lors de la sélection des cas :

- *Dimension temporelle* : afin de pouvoir étudier les effets à moyen et à long terme de la participation au mentoring, seuls des projets de la première phase, à une exception près, ont été sélectionnés. Les mentees retenues remplissent toutefois les conditions (critères de sélection) des programmes qui ont été menés par la suite et qui ont été en partie modifiés suite aux premières expériences.
- *Forme du projet de mentoring* : des projets avec des formes de mentoring très variées ont été sélectionnés : one-to-one (6), some-to-one (2) et peer (3). En ce qui concerne les projets one-to-one, divers types de tandems (participants provenant de la même université ou d'universités différentes, évoluant dans la même discipline ou dans des disciplines différentes, étant de même sexe ou de sexe opposé) ont été choisis<sup>2</sup>.
- *Niveau de qualification des mentees* : pour garantir une certaine homogénéité, seuls les projets de mentoring destinés à des mentees licenciées ou plus qualifiées ont été retenus.
- *Contexte lié à la discipline* : plusieurs contextes ont été pris en considération (degré de formalisation de la carrière scientifique, durée des phases de qualification, conditions d'engagement dans la phase de qualification, transparence dans la sélection des postes destinés à la relève).
- *Motivation* : la motivation pour une carrière académique devait être présente au début du mentoring.
- *Evolution de carrière* : notre attention s'est portée sur les mentees qui ont franchi une étape de carrière après avoir participé au mentoring ou qui ont pu améliorer leur situation de départ pour atteindre le niveau de qualification supérieur.

---

<sup>1</sup> Par cas, on entend une relation de mentoring (entre une mentee et sa menta/son mentor ou sa conseillère/ son conseiller) dans son contexte particulier.

<sup>2</sup> Pour pouvoir analyser des cas ayant des configurations comparables, les projets suivants ont été sélectionnés parmi les trois formes de mentoring : one-to-one : Mentoring Deutschschweiz/Réseau romand, auxquels appartiennent le mentoring intra-universitaire de l'Université de Genève et le projet spécifique de Mentoring Geografie ; peer : Mentoring Werkstatt ; some-to-one : Mentoring Medizin.

### 3.1.2 Vue d'ensemble des cas sélectionnés

Le tableau suivant offre un aperçu des projets de mentoring et des mentees retenus.<sup>3</sup>

Figure 3: Cas sélectionnés

	Projets	Types de mentoring	Discipline de la Mentee
A	Mentoring Romandie	One-to-One	droit
B	Mentoring Romandie	One-to-One	sciences de l'éducation
C	Mentoring Deutschschweiz	One-to-One	psychologie
D	Mentoring Deutschschweiz	One-to-One	architecture
E	Mentoring Medizin ZH	Some-to-One	médecine
F	Mentoring Medizin ZH	Some-to-One	médecine
*4	Mentoring Geografie	One-to-One	géographie
G	Peer Mentoring	Peer	langue et littérature allemandes
H	Peer Mentoring	Peer	gestion d'entreprise
I	Peer Mentoring	Peer	biologie
J	Mentorat GE	One-to-One	histoire
K	Mentorat GE	One-to-One	mathématiques

Ci-après sont brièvement décrits les projets de mentoring sélectionnés. Tous ces projets, à l'exception du MentoringWerkstatt, ont été conduits sur un an environ :

*Mentoring Deutschschweiz* : ce projet de mentoring one-to-one est mené par le Bureau de l'égalité de l'Université de Berne, en partenariat avec les Universités de Bâle, de Fribourg, de Lucerne, de Saint-Gall, de Zurich et l'EPFZ. Ce projet s'adresse principalement à toutes les femmes de la relève scientifique évoluant en Suisse alémanique. La cheffe ou le chef du projet choisit les mentees, les met en contact avec une menta ou un mentor en Suisse ou à l'étranger et offre un programme-cadre aux participantes. Ce projet est actuellement mis en œuvre pour la quatrième fois. 40 à 50 personnes ont participé aux deux premières phases du programme. Depuis la troisième phase, on compte 30 participantes.

*Réseau romand de mentoring pour femmes* : le projet Réseau romand est l'équivalent du Mentoring Deutschschweiz en Suisse romande. Il est coordonné par l'Université de Fribourg, en collaboration avec les Universités de Genève, de Lausanne, de Neuchâtel, de Suisse italienne et l'EPFL. Ce projet de mentoring est destiné aux femmes de la relève scientifique des institutions partenaires qui sont en fin de thèse ou en début de phase post-doctorale. La sélection des mentees revient au groupe de coordination, constitué d'une cheffe ou d'un chef de projet et d'une coordinatrice ou d'un coordinateur, ainsi que de professeures et de déléguées du bureau de l'égalité des institutions partenaires. La mise en contact avec des mentas ou des mentors suisses ou étrangers se fait par le biais de la coordinatrice ou du coordinateur de projet d'un commun accord avec les mentees. Ce projet de mentoring offre également un programme-cadre aux participant-e-s (mentees et mentas ou mentors). Jusqu'à présent, 20-24 femmes en moyenne ont participé à ce projet, qui est mis en œuvre pour la quatrième fois.

<sup>3</sup> A la dernière page de ce rapport se trouve un tableau contenant des renseignements détaillés sur les mentees.

<sup>4</sup> Ce cas (Mentoring Geografie) n'a pas été pris en considération dans les analyses qui vont suivre, car il ne remplissait pas complètement les critères de sélection (aucun candidat n'était titulaire d'une licence).

*Carrière académique*, Mentorat pour développer le potentiel scientifique des femmes (Volet A) : ce projet repose sur des relations de mentoring individuelles entre une vingtaine de femmes de la relève scientifique de l'université de Genève et une professeure ou un professeur de cette même université, qui jouent respectivement le rôle de menta ou de mentor. Ce projet comprend également un volet B : dix femmes de la relève, qui sont à un tournant de leur carrière - doctorat par exemple - sont déchargées pendant six mois de leur tâche d'enseignement. Ce projet offre également un programme-cadre aux participantes. Il est actuellement mené pour la troisième fois.

*Peer-mentoring* : le programme peer-mentoring des Universités de Zurich (Leading House), Bâle et Saint-Gall (2004-2007) a été développé dans le cadre du projet pilote MentoringWerkstatt à l'Université de Zurich (2000-2004). Il permet à des femmes et à des hommes de la relève scientifique ayant des disciplines et des niveaux de qualification différents de se regrouper pour former des groupes de pairs. Ces groupes peuvent être mixtes, auquel cas c'est une femme qui assure la direction du projet. L'auto-organisation, la construction et l'entretien de réseaux ainsi que la motivation pour une carrière scientifique sont au cœur du projet peer-mentoring. Les participant-e-s disposent d'un budget, qui leur est généralement alloué pour dix-huit mois. Ce budget peut être utilisé en fonction des besoins propres à chaque discipline pour acquérir des qualifications essentielles, pour inviter des conférencières ou des conférenciers, pour se rendre à des conférences ou pour organiser des congrès. Les membres des groupes de pairs sont sélectionnés par un jury de spécialistes et doivent régulièrement rendre des comptes. On a pu observer que certaines formes de groupes avaient fait leurs preuves. Les échanges avec le « Conseil scientifique », composé de professeur-e-s et élu par le groupe de pairs, doivent permettre au groupe d'acquérir des connaissances informelles sur les règles de la communauté scientifique. Le premier peer-mentoring (2004-2006) comptait 12 groupes de pairs, soit 140 participant-e-s au total. Le projet est actuellement conduit pour la deuxième fois avec 9 groupes de pairs au total, soit 98 participant-e-s. En Allemagne, le peer-mentoring a été mené à plusieurs reprises sur le modèle du Mentoringwerkstatt, et il l'est encore aujourd'hui.

*Integriertes Mentoring für Ärztinnen und Ärzte* : ce projet est destiné aux jeunes médecins (notamment aux femmes) de l'Hôpital universitaire de Zurich qui aspirent à une carrière académique dans la médecine. De jeunes chercheuses et chercheurs se regroupent pour former des groupes de pairs. Chaque groupe de pairs choisit une menta ou un mentor (some-to-one), qui le conseillera et le soutiendra durant sa carrière. Les membres des groupes se rencontrent une fois par mois (la menta ou le mentor est présent seulement une fois sur deux) pour discuter de questions essentielles à leur carrière. Toutes les rencontres ont lieu en présence de la responsable de programme, qui est elle-même un médecin expérimenté se trouvant à un stade avancé de sa carrière académique. Depuis le lancement de ce projet de mentoring, environ 25 groupes de pairs se sont formés, avec un nombre de participants et des durées variables. Plusieurs relations de mentoring one-to-one ont également vu le jour. Au total, près de 100 médecins, hommes et femmes, ont participé à ce projet.

## **3.2 Collecte des données**

La collecte de données pour la présente évaluation s'est effectuée sur la base de deux démarches :

### **3.2.1 Etude de documents**

Dans le cadre de la présente étude, les documents suivants ont été exploités :

- Documents liés au projet de mentoring (mise à concours, procédure de sélection, manifestations d'accompagnement, etc.) et résultats des auto-évaluations.
- Documents relatifs aux mentees, aux mentas et aux mentors (s'ils sont disponibles et s'ils sont consultables): contrat de mentoring, CV des mentees, des mentas et des mentors.
- Documents concernant le domaine de spécialité des mentees sélectionnées (informations sur le déroulement de la carrière, sur le type de promotion de la relève, sur la ségrégation horizontale et verticale, ainsi que sur les différentes étapes de qualification, etc.).

### 3.2.2 Entretiens menés avec les mentees, les mentas et les mentors

Les mentees, les mentas et les mentors ont été interrogés dans le cadre d'entretiens semi-dirigés (voir grille d'entretien en annexe). Ces entretiens comportaient des phases narratives, mais aussi des questions plus concrètes. Cette forme ouverte d'entretien devait les inciter à s'exprimer librement en les laissant maîtres du déroulement de la discussion. Elle permet aux personnes interviewées de donner leur propre vision des choses, d'expliquer les raisons qui les ont poussées à participer au projet, d'évoquer les moyens qu'elles ont employés pour atteindre leurs objectifs et de donner les interprétations qu'elles en font (Lamnek 1995, 66 sqq).

La grille d'entretien a été élaborée en tenant compte des objectifs de recherche et des connaissances théoriques qui paraissaient importantes. Elle se compose de plusieurs blocs, commençant tous par une question initiale la plus ouverte possible (stimulus). Cette question initiale est suivie d'une série de questions visant à approfondir les thèmes qui n'avaient pas encore ou qui n'avaient été que superficiellement abordés.

Les mentees ont été interrogées en face-à-face. Les mentas et les mentors ont, quant à eux, été interviewés par téléphone. Les conversations ont donc été enregistrées, puis retranscrites.

Les entretiens menés auprès des mentas et des mentors, ou des conseillères et des conseillers, avaient deux objectifs. D'une part, ils devaient permettre de compléter les informations obtenues auprès des mentees. En mettant en parallèle les deux perspectives, il a ainsi été possible d'avoir une vue détaillée des projets de mentoring. D'autre part, ils devaient permettre d'en savoir plus sur les raisons qui ont poussé les participant-e-s à se lancer dans un projet de mentoring, de connaître les effets du programme pour les mentas et les mentors et d'évaluer la pertinence d'un tel instrument pour la promotion de la relève.

### 3.3 Evaluation des données

Le but d'une analyse de données est une généralisation analytique. Dans la recherche à partir des études de cas, on y parvient notamment par l'identification de certaines configurations, ou types (pattern matching) (Yin 1992, Stake 1995). Des types sont identifiés à partir de données empiriques, puis comparés avec des postulats théoriques. La démarche suivie dans le cadre de la présente étude, et qui sera décrite dans le paragraphe suivant, s'inspire des travaux réalisés par Susann Kluge sur la typologisation inductive (Kluge 1999 et 2000). La démarche peut être décrite comme suit :

Dans un premier temps, des critères de comparaison pertinents par rapport à la problématique ont été définis et des catégories de base créées. Les catégories relatives aux domaines d'action et aux activités de mentoring ont été créées inductivement à partir des informations obtenues lors des entretiens. Ces catégories ont permis de repérer des similitudes et des différences entre les cas ont pu être relevées. Alors que dans les enquêtes standardisées, les caractéristiques des situations étudiées et leurs manifestations doivent être définies avant la collecte des données, dans les études qualitatives, elles ne sont élaborées qu'au cours du processus d'analyse des données collectées et du savoir théorique préalable (Kelle/Kluge 1999, 67 sqq). C'est seulement dans le cadre du processus d'analyse que ces caractéristiques deviennent pertinentes pour l'analyse, qu'elles sont définies en sous-catégories et variantes.

Dans un deuxième temps, les cas ont été classés en fonction des critères de comparaison qui avaient été définis au préalable (domaines d'action et activités de mentoring) et de leurs manifestations. Les groupes ainsi formés ont ensuite été analysés dans le but d'identifier des régularités empiriques. Les dimensions de comparaison définies au préalable permettent d'avoir un aperçu de toutes les combinaisons possibles, mais aussi de la répartition empirique concrète des cas en fonction des combinaisons de caractéristiques. Les cas associés à une combinaison doivent être comparés les uns avec les autres afin de pouvoir vérifier l'homogénéité interne du groupe formé. Puis, les groupes ont été comparés entre eux, afin de vérifier si l'hétérogénéité externe entre les groupes était suffisamment élevée, autrement dit, si les groupes formés reflétaient suffisamment l'hétérogénéité ou la variance des données (Kluge).

Enfin, la logique interne propre aux groupes ou aux combinaisons de caractéristiques identifiées empiriquement a été analysée. La logique interne peut être analysée de manière beaucoup plus différenciée et plus complète avec des données qualitatives qu'avec des données standardisées, car les personnes interrogées peuvent s'exprimer de manière explicite et détaillée sur leur perception des relations existantes (Kluge 2000).

## B Résultats

Dans la *première* partie seront présentés les domaines d'action du mentoring et les activités réalisées dans le cadre des divers projets. Dans la *deuxième* partie seront décrites en détail les conditions dans lesquelles le mentoring déploie des effets ainsi que la nature de ces effets grâce à l'analyse des différents contextes des mentees, des activités de projet et des effets, ou bénéfiques, rapportés par les mentees. Chaque domaine d'action sera illustré par un ou deux exemples concrets. Enfin, cette deuxième partie évoquera l'expérience des mentes et des mentors.

# 1 Domaines d'action et activités de mentoring

Les projets de mentoring, qui sont des instruments spécifiques de promotion de la relève, entendent améliorer les conditions préalables pour permettre aux chercheuses de faire une carrière académique. Dans cette optique, se posent donc les questions de savoir si et dans quels domaines les mentees peuvent tirer partie de leur participation au mentoring et quelles activités ont concrètement permis de produire ces effets.

## 1.1 Domaines d'action et importance des effets produits

Le mentoring a un effet dans *grosso modo* quatre domaines :

Grâce au mentoring, la mentee est

- *...plus compétente en matière de gestion de carrière.* La mentee acquiert un savoir et des compétences qui lui permettent d'orienter sa carrière de manière plus ciblée. La mentee y voit plus clair sur la manière dont elle doit procéder pour atteindre ses objectifs professionnels. Comme on peut le voir sur la figure 4, toutes les mentees ont pu améliorer leurs compétences en matière de gestion de carrière grâce à un ou plusieurs types d'activités de mentoring.
- *...plus sûre d'elle-même et plus autonome.* La mentee gagne en assurance et en autonomie. Elle prend conscience de ce qu'elle est capable de faire et de ce qu'elle veut. Elle est capable de présenter et de défendre son projet de carrière avec assurance et autonomie. Elle se connaît mieux et affirme davantage son identité de chercheuse. Cinq mentees estiment avoir tiré profit du mentoring dans ce domaine.
- *... plus compétente en méthodologie et dans sa discipline.* La mentee acquiert des compétences méthodologiques et disciplinaires lui donnant une qualification supplémentaire qu'elle peut faire valoir et utiliser. Quatre mentees affirment que leurs compétences se sont développées dans le cadre du mentoring.
- *...plus présente et mieux intégrée dans la communauté scientifique.* La mentee peut renforcer sa position dans le monde scientifique. Sa présence et son intégration se sont accrues, ce qui lui permet d'atteindre l'échelon supérieur. Neuf mentees se disent plus présentes et mieux intégrées dans le monde scientifique grâce au mentoring.

Comme cela sera encore montré par la suite, on constate que les domaines d'action interagissent souvent entre eux (voir flèches dans la figure 4). L'importance de l'effet, puis son influence concrète sur la carrière, sont donc très différentes. Sept mentees des facultés de lettres, de sciences naturelles et exactes, de droit, de sciences économiques et de médecine, affirment explicitement que le mentoring a été déterminant pour leur carrière et que si elles n'y avaient pas participé, elles n'occuperaient probablement pas le poste qu'elles ont aujourd'hui. Parmi ces sept mentees figurent une professeure ordinaire, deux professeures assistantes, une professeure dont la chaire est financée par des fonds privés, une professeure boursière du Fonds national suisse (FNS), une boursière post-doctorale et une médecin assistante<sup>5</sup>. Pour cinq de ces sept mentees, le soutien et les conseils concrets reçus dans le cadre du mentoring one-to-one ont été précieux lorsqu'elles ont dû prendre une décision concernant une candidature ou pendant le processus de recrutement à leur poste actuel. Une mentee ayant également participé à un mentoring one-to-one et une mentee ayant participé à un peer-mentoring estiment que la qualification supplémentaire acquise pendant le programme et le renforcement de leur présence au sein de la communauté scientifique qui en a découlé ont été déterminants pour l'obtention de leur poste actuel. Des quatre mentees restantes, trois considèrent que le mentoring a globalement favorisé l'avancement de leur carrière, mais elles estiment que le programme ne leur a pas directement permis d'accéder à leur position actuelle. Parmi ces mentees, une a participé à un mentoring one-to-one et deux ont participé à un mentoring some-to-one. Seule une mentee trouve que le programme one-to-one auquel elle a participé n'a eu qu'un impact relativement faible sur sa carrière. Certes, il lui a permis de clarifier ses objectifs professionnels, mais il n'a eu, selon elle, aucun effet véritable sur la suite de sa carrière. Dans les parties suivantes, seront décrits les domaines d'action du mentoring, les résultats obtenus et leur influence sur la carrière des mentees.

---

<sup>5</sup> Ces chaires ne sont pas financées par les universités, ou du moins pas entièrement, mais en totalité ou en partie par des donateurs tels que des fondations ou des entreprises. Ces postes sont souvent à durée déterminée. Le salaire d'un professeur boursier du FNS équivaut au salaire normalement perçu par un professeur assistant, auquel s'ajoutent un fonds de recherche pour la formation d'une équipe (candocs et postdocs) et une contribution permettant de couvrir les coûts d'infrastructure.

## 1.2 Activités de mentoring

Les programmes de mentoring offrent une multitude d'activités. D'après les informations données par les mentees, on peut distinguer quatre types d'activités :

- *Conseil* : la mentee bénéficie d'un soutien individuel, adapté à sa situation et à ses besoins, lui permettant d'être guidée concrètement dans ses démarches et de trouver des solutions. Le rôle de conseillère/conseiller peut être tenu par une menta/un mentor ou par un groupe de pairs, mais aussi par des personnes venant de l'extérieur. Toutes les mentees, à l'exception d'une, ont reçu des conseils concrets dans le cadre du mentoring.
- *Partage et échange d'expériences* : la mentee a la possibilité de profiter, dans le cadre de rencontres, de l'expérience de pairs, de mentas/mentors et d'expert-e-s venant de l'extérieur, qui sont en quelque sorte des exemples à suivre, des guides et/ou des porte-parole. Le partage et l'échange d'expériences font partie des activités importantes du mentoring. Excepté une mentee, toutes les personnes interrogées ont dit avoir tiré profit de ces rencontres.
- *Développement du savoir-faire* : la mentee développe son savoir-faire en faisant des « exercices d'entraînement » dans le cadre d'ateliers, de cours, de travaux en groupe. Cette activité est soit proposée dans le programme-cadre, soit organisée par le groupe de pairs lui-même. Quatre mentees ont explicitement évoqué cette offre.
- *Expériences pratiques* : des moyens financiers et/ou des infrastructures sont mis à disposition des mentees, pour que celles-ci puissent se forger une expérience utile du point de vue pratique et acquérir des compétences dans le monde scientifique (p. ex. en assistant à des conférences ou en y présentant une communication, en organisant des colloques ou des ateliers, en publiant). Quatre mentees ont pu tirer profit de cette activité.

## 1.3 Classement des études de cas dans la matrice des effets et des activités

L'évaluation des études de cas montre que le mentoring a permis de faire évoluer la carrière de toutes les mentees interrogées. Toutes les personnes interviewées sauf une estiment que le mentoring a été bénéfique dans plusieurs domaines. Dans la figure 4, on peut voir les domaines dans lesquels le mentoring a agi (horizontal) et les activités (vertical) qui ont permis d'y contribuer. Tous les cas étudiés ont également été répertoriés dans ce tableau.

Figure 4: Classement des études de cas dans la matrice des effets et des activités

La mentee est..	plus compétente en matière de gestion de carrière (1 <sup>er</sup> domaine)	plus sûre et plus autonome (2 <sup>e</sup> domaine)	méthodologiquement plus compétente (3 <sup>e</sup> domaine)	plus présente/ mieux intégrée (4 <sup>e</sup> domaine)
Activités	←-----→			
Conseil	A C D E F H J K	B D E I K		
Echange et partage d'expériences	A B E F H I J K			B D E F G H I K
Développement du savoir-faire	B G H			
Expériences pratiques			G H I J	G H I J

One - to - One   Some - to - One   Peer

## 2 Relations entre contexte, mentoring et effets au sein des quatre domaines d'action

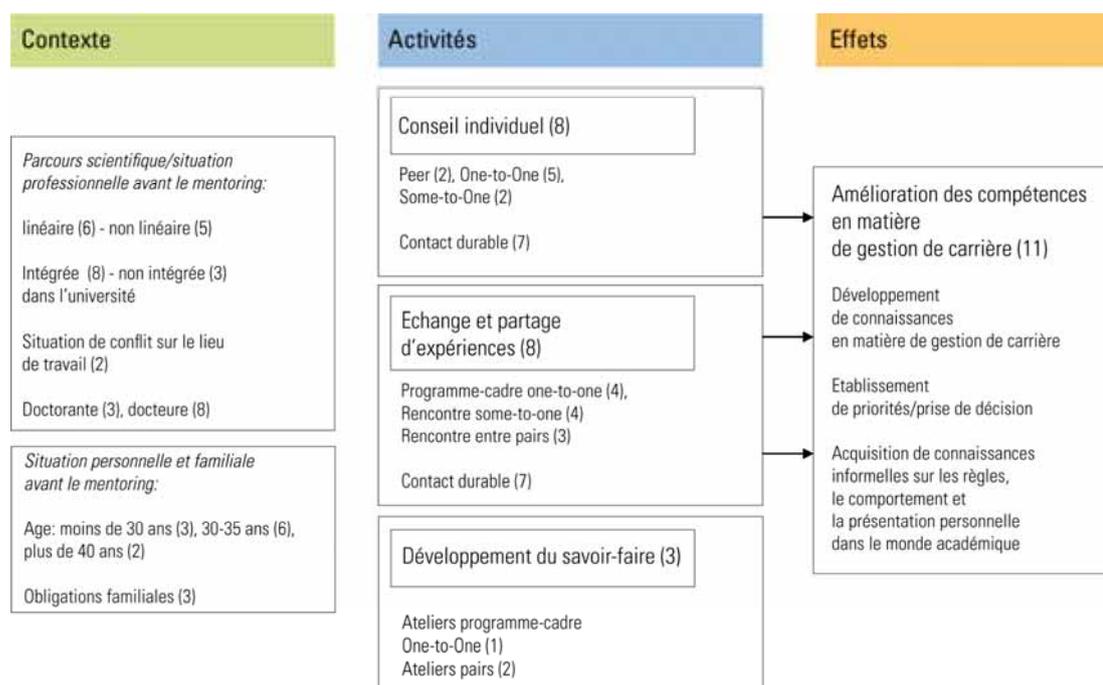
Dans cette partie, nous allons voir, pour chaque domaine d'action, quels bénéfices les mentees peuvent tirer de leur participation au mentoring et les effets concrets qu'ils ont sur leur carrière. Nous allons aborder la question du lien entre les activités de mentoring et les effets perçus et voir dans quelle situation les mentees se trouvent au début du mentoring. Chaque domaine d'action sera illustré par un ou deux exemples.

### 2.1 Premier domaine d'action : compétences en matière de gestion de carrière

Les compétences en matière de gestion de carrière sont le principal domaine d'action du mentoring. Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, toutes les mentees interrogées ont pu améliorer leurs compétences en la matière grâce au mentoring (figure 4). La transmission de connaissances informelles sur le fonctionnement du système universitaire ainsi que sur les stratégies à employer pour réussir dans ce système est à la base du concept de mentoring. L'analyse montre que les projets de mentoring ayant fait l'objet de notre étude peuvent parfaitement répondre à cette exigence. Les activités qui permettent d'atteindre cet objectif sont toutefois variées. L'acquisition de connaissances en matière de gestion de carrière semble d'ailleurs possible avec des situations de départ (contextes) différentes.

La figure 5 donne un aperçu de la situation professionnelle et personnelle des mentees au début du mentoring, des activités réalisées et de leurs effets.

Figure 5: 1<sup>er</sup> domaine d'action : compétences en matière de gestion de carrière



#### 2.1.1 Contexte

*Parcours scientifique et situation professionnelle au début du mentoring :* les niveaux de qualification d'une carrière scientifique et leur déroulement chronologique sont régis par des normes implicites et explicites. Ces normes peuvent considérablement différer d'une discipline à une autre. Six mentees ont une carrière scientifique linéaire, correspondant, d'après elles, plus ou moins à l'évolution normale dans leur discipline. Au moment du mentoring, ces mentees sont intégrées dans le monde académique. Cinq d'entre elles sont titulaires d'un doctorat et occupent des postes de professeure-assistante (1), de maître-assistante (2) et de médecin-assistante (2) au sein de l'université. Une mentee prépare assistante doctorante. Deux de ces chercheuses intégrées dans le milieu universitaire évoquent des conditions difficiles sur leur lieu de travail dues à des conflits avec leurs supérieurs.

Les cinq autres mentees sont passées, au cours de leur carrière, par des étapes qui ne s'inscrivent pas dans le parcours habituel de leur discipline, soit parce qu'elles n'ont pas une carrière linéaire, soit parce qu'elles ne sont pas ou quasi pas intégrées dans le monde universitaire au moment du mentoring. Après l'obtention de leur licence ou leur diplôme, la plupart des mentees de ce groupe ont interrompu leur carrière académique pendant une longue période pour exercer une activité en dehors de l'université, puis ont essayé de réintégrer le milieu universitaire. Ainsi, une mentee de la filière pédagogie fait un stage dans l'administration publique, puis reste deux ans dans ce secteur. Une autre enseigne pendant plusieurs années la géographie et la sciences naturelles dans le secondaire après avoir obtenu son diplôme de professeure. Enfin, une troisième, titulaire d'un diplôme d'architecte, travaille longtemps dans le secteur privé et dans l'administration publique. La principale raison de cette interruption est le manque de perspectives universitaires. Dans un des cas, c'est la naissance d'un enfant qui a contraint la mentee à exercer une activité en dehors de l'université pour subvenir aux besoins de sa famille. Deux de ces cinq mentees qui n'ont pas une carrière linéaire sont à nouveau intégrées dans le monde académique au moment du mentoring. Titulaires d'un doctorat, elles occupent, pour l'une un poste de maître-assistante, et pour l'autre un poste d'assistante. Les trois autres mentees ne sont pas ou quasi pas intégrées dans leur université ou leur département au moment du mentoring. L'une d'entre elles est docteure en psychologie et occupe deux postes : elle travaille dans un institut universitaire dans un domaine différent du sien et dans un institut extra-universitaire. Une autre mentee du département de langue et littérature allemandes pense qu'elle se trouvait au mauvais endroit au mauvais moment. Après l'obtention de son diplôme, toute une génération de professeurs, dont elle avait suivi les cours, est en effet partie à la retraite, ce qui a, selon elle, compliqué ses chances de faire une carrière académique. Le seul moyen, à ses yeux, d'atteindre ses objectifs professionnels, était d'obtenir des bourses de recherche. La mentee diplômée en architecture dont nous avons parlé précédemment travaille, pendant la durée du mentoring, à plein temps dans l'administration publique tout en essayant de trouver du temps pour rédiger sa thèse.

*Situation personnelle/familiale* : la poursuite d'une carrière scientifique n'est pas sans effet sur la vie privée et oblige souvent les personnes concernées à faire de gros sacrifices personnels. L'idéal scientifique qui veut que les chercheuses et les chercheurs soient entièrement à disposition de la science est appelé „ethos temporel“ de la science dans la littérature (Beaufays 2004). Les scientifiques, hommes et femmes, doivent se créer un cadre temporel, ce qui va favoriser l'émergence d'une pression intérieure les incitant à travailler toujours plus (Ulmi/Maurer 2005 : 36). La plupart des mentees que nous avons interrogées estiment que la masse importante de travail qu'elles ont à abattre pèse sur leur vie privée. Cet idéal scientifique, qui renvoie à l'image d'un scientifique libéré de ses obligations familiales cherchant à mener une carrière en ligne droite (Ulmi/Maurer 2005 : 36), met particulièrement sous pression les femmes qui veulent fonder une famille. La plupart des mentees interviewées ont été confrontées au cours de leur carrière à la question importante de la famille, ou plutôt de la conciliation de la famille avec la carrière. C'est le cas notamment de celles qui sont déjà mères de famille au début du mentoring, qui ont donc une charge supplémentaire et sont limitées dans l'exercice de leur activité scientifique. Trois mentees se trouvent dans cette situation. Un deuxième groupe ignore consciemment la question de la famille, estimant qu'une conciliation avec la carrière académique n'est tout simplement pas (encore) concevable. Un troisième groupe réfléchit sérieusement au moment le plus approprié pour fonder une famille, afin que celle-ci ne vienne pas trop freiner leur carrière ou leur faire faire machine arrière. Les mentees des deux derniers groupes partent du principe qu'elles ne pourront plus consacrer autant d'énergie à leur carrière si elles ont une famille. Au moment du mentoring, la plupart des mentees ont une relation stable avec un-e partenaire, titulaire d'un titre universitaire, qui a, elle/lui aussi, des plans de carrière. Au début du mentoring, trois mentees ont moins de 29 ans, six ont entre 31 et 35 ans et deux sont âgées de plus de 40 ans (42 et 44 ans). Par rapport à leur niveau de qualification au début du mentoring, ces deux dernières mentees ont largement dépassé l'âge habituel des personnes qui occupent cette position.

*Raisons de la participation* : au moment du mentoring, toutes les mentees se trouvent dans une phase un peu floue entre la fin du doctorat, le post-doctorat et la préparation de leur candidature à un poste de professeure. Elles briguent un poste de professeure, car elles n'ont guère d'autres alternatives universitaires. Elles ont beaucoup de mal à trouver les informations sur la marche à suivre et ne sont que très peu soutenues. Ces circonstances font naître des incertitudes chez toutes les mentees, quelle que soit la discipline dans laquelle elles évoluent, qu'elles soient considérées comme ayant suivi « la voie universitaire » traditionnelle ou comme ayant une carrière non conventionnelle, qu'elles aient l'âge idéal pour faire carrière ou qu'elles soient trop âgées, qu'elles

aient ou non des obligations familiales. Chez certaines, l'incertitude est plus importante que chez d'autres et elle les fait douter de leurs objectifs de carrière (voir paragraphe 2.2). Toutes arrivent à un moment donné à un point où elles ont un besoin plus important d'être soutenues dans la réalisation de leurs plans de carrière :

*Madame B (sciences de l'éducation)* : à l'époque, je pensais à ce que j'allais bien pouvoir faire après mon contrat de maître-assistante, je pensais surtout au vide institutionnel. Et je n'avais pas d'autres perspectives qui s'ouvraient à moi que la succession du Professeur X. J'espérais pouvoir améliorer mes chances de réussite avec le mentoring, mais, dans ma tête, je ne me disais pas « c'est tout ou rien ». (...) Lorsque nous sommes revenus en Suisse, j'avais encore mon poste de maître-assistante. Soudain, on n'a plus été sûr que les postes de X et de Y allaient être remplacés. Je ne savais plus quoi faire. Je savais que je ne pouvais pas directement passer de maître-assistante à professeure. Je savais aussi qu'il me fallait un emploi, car mon mari avait arrêté de travailler lorsque nous étions partis aux Etats-Unis et que j'étais la seule à subvenir aux besoins de la famille.

*Madame E (médecine)* : mon supérieur dans le laboratoire de recherche m'a demandé si je voulais faire carrière. Je lui ai répondu que ce n'était pas pour rien que j'étais dans ce laboratoire, que je faisais de la recherche et que je renonçais à suivre une formation clinique. Mes collègues masculins, eux, n'ont jamais eu à répondre à cette question. C'est à ce moment-là que j'ai décidé de me lancer dans le mentoring, pour pouvoir bénéficier d'un soutien dans la planification de ma carrière. Lorsque l'on a choisi de faire carrière dans la médecine, on doit se poser des questions presque chaque année : qu'est-ce que je fais maintenant? Je me lance dans la recherche ou je suis une formation clinique? On joue en quelque sorte les équilibristes pour ne jamais perdre pied. C'est pour cette raison que j'ai voulu me lancer dans le mentoring, pour ne pas perdre l'équilibre et que quelqu'un puisse jeter un regard extérieur sur mon parcours.

*Madame C (psychologie)* : en fait, après avoir terminé ma thèse de doctorat, je me suis retrouvée dans la situation suivante : je travaille à X dans un institut universitaire qui se trouve loin de mon domicile, à Y dans un service de psychiatrie pour enfants et adolescents mais je ne fais pas partie d'un institut de psychologie. A cette époque, on parlait du programme de mentoring et je m'y suis inscrite. Grâce au mentoring, j'espérais pouvoir travailler à nouveau dans un institut de psychologie. C'était mon souhait : pour cela, je devais élargir mon réseau de connaissances et le meilleur moyen d'y arriver, c'était d'avoir un poste de maître-assistante dans un institut de psychologie situé en Suisse. C'est l'un des buts que je cherchais à atteindre avec le mentoring.

*Madame K (mathématiques)* : je ne savais tout simplement pas comment m'y prendre. Je savais que je voulais être professeure, c'était tout. J'avais conscience que pour cela je devais faire plus de recherche et que je devais poser des candidatures, etc., et qu'ensuite j'y arriverai. Le problème, c'était que je ne connaissais pas grand monde. Le mentoring me permettrait donc de développer mon réseau de connaissances en Suisse et en Y. Je souhaitais aussi entendre l'avis d'autres personnes, par pure curiosité, juste pour savoir, comment elles s'y prenaient.

*Madame I (biologie)* : je n'avais besoin de personne pour m'aider à atteindre mes objectifs (...). J'espérais que des collègues plus expérimentées me donneraient des conseils pour réussir mon habilitation et pour devenir professeure (...). J'ai alors eu besoin d'être épaulée.

*Madame J (histoire)* : je trouvais que le mentoring était le meilleur moyen de s'informer. (...) J'avais tout à fait conscience du fait que les membres du corps intermédiaire étaient mal informés. Les hommes et les femmes ont besoin de quelqu'un qui leur dise, attention, tu dois monter un dossier scientifique, tu dois te renseigner sur les bourses, tu dois te rendre à des colloques... Je me suis lancée dans le mentoring, parce que je trouvais absolument primordial que l'université offre la possibilité au corps intermédiaire d'être mieux informé. Ces informations doivent également être mieux transmises aux hommes. Nous n'étions au courant de rien! Les professeur-e-s transmettent les informations de façon très sélective. Elles/ils donnent des coups de pouce à certains en leur donnant des informations qu'elles/ils ne donnent pas à d'autres. Il s'agit là d'une forme de discrimination qui est liée soit au sexe, soit au fait que la professeure/le professeur veut favoriser ses doctorants. En gardant des informations pour soi, elle/il crée des inégalités.

### 2.1.2 Activités des projets

Dans ce paragraphe sont présentées les activités réalisées dans le cadre des différents projets et ayant permis (en plus des effets produits dans les autres domaines) l'amélioration des compétences en matière de gestion de carrière. Il s'agit du *conseil individuel*, de l'*échange et du partage d'expériences*, ainsi que du *développement du savoir-faire*. La plupart des mentees ont profité de plusieurs activités (voir figure 4).

*Conseil individuel* : neuf mentees ont pu améliorer leurs compétences en matière de gestion de carrière grâce au conseil individuel.

- *Forme* : l'offre de conseil individuel est proposée pour cinq cas dans le cadre d'un mentoring one-to-one. Dans deux cas, la mentee est encadrée par un homme, et dans un cas par une personne d'une autre discipline. Toutes les mentees se sont dites satisfaites du matching. S'il est important pour certaines d'être soutenues par une femme, une autre apprécie, quant à elle, le fait de pouvoir profiter de l'expérience d'un homme. La fréquence des contacts durant l'année du mentoring va de deux rencontres à plusieurs contacts formels et surtout informels. A l'exception d'un cas, le mentoring one-to-one permet l'établissement d'un contact durable entre la mentee et la menta ou le mentor. Les deux participantes aux groupes de mentoring créés en médecine observent également une amélioration de leurs compétences en matière de gestion de carrière. Ces deux groupes sont constitués à la fois d'hommes et de femmes. L'offre de conseil individuel est proposée dans le cadre d'un mentoring some-to-one ou d'un mentoring one-to-one. Dans les deux cas, une relation durable s'instaure également entre la mentee et la menta. Cette offre est également présentée dans le cadre d'un peer-mentoring, l'intervision étant assurée par le groupe, qui joue le rôle de conseiller.
- *Contenu* : cette offre vise à accompagner individuellement les mentees – en fonction de leur situation personnelle et de leurs besoins concrets –, en leur permettant de discuter des possibilités et des solutions qui s'offrent à elles. Au cours de cette activité, les mentees peuvent ainsi élaborer un plan de carrière détaillé et en discuter, recevoir des conseils pour établir une liste de priorités et savoir utiliser les règles du monde académique, évoquer la question des demandes de financement, bénéficier d'un soutien spécifique en cas de dépôt de candidature imminent (p. ex. demande au Fonds national) ou lors de procédures de nomination ainsi que d'un soutien consultatif en cas de crise ou de conflit avec leurs supérieurs hiérarchiques. Dans ce dernier cas sont particulièrement évoquées lors des rencontres les stratégies à adopter par la mentee en cas de conflit pour ne pas compromettre sa carrière.

*Echange et partage d'expériences* : neuf mentees estiment que l'échange et le partage d'expériences leur ont permis d'améliorer leurs compétences en matière de gestion de carrière.

- *Forme* : l'échange d'expériences en vue d'améliorer ses compétences en matière de gestion de carrière se fait pour quatre cas dans le cadre d'un mentoring one-to-one, pour deux cas dans le cadre d'un mentoring some-to-one et pour trois cas dans le cadre d'un peer-mentoring. Tandis que les rencontres sont peu nombreuses dans le mentoring individuel – deux à trois – et que leur effet jugé peu important par la plupart des mentees, l'échange d'expériences joue un rôle considérable dans le mentoring en groupe et entre pairs. En règle générale, les membres des groupes se rencontrent une fois par mois. Dans le cadre des projets de peer-mentoring, d'autres rencontres sont également organisées avec des scientifiques venant de l'extérieur, offrant ainsi une plate-forme d'échange d'expériences aux participant-e-s. Certains membres sont encore en contact aujourd'hui.
- *Contenu* : cette offre permet aux participant-e-s de profiter de l'expérience de leur menta, de leurs pairs ou de scientifiques venant de l'extérieur et d'obtenir des informations pour la gestion de leur carrière. Les « récits de personnes plus expérimentées » sont au centre de cette activité, car ils constituent des éléments de comparaison pour les mentees et qu'ils permettent à ces dernières de tirer des conclusions importantes pour leur carrière. Des mentees ayant participé à un mentoring one-to-one expliquent par exemple que le récit de leur menta leur a permis d'avoir un aperçu des règles informelles qui régissent le monde académique. D'autres mentees ont particulièrement apprécié de voir comment les mentas ou les pairs qui concilient travail et famille arrivent à assumer cette double charge.

*Expériences pratiques* : trois mentees ont pu développer leur savoir-faire grâce à des offres de formation concrètes.

- *Forme* : les formations sont proposées pour un cas dans le programme-cadre d'un mentoring one-to-one et pour deux cas sous la forme d'ateliers dans le cadre d'un peer-mentoring.

- *Contenu* : ces formations permettent aux mentees de préparer une candidature (CV, informations relatives à la procédure, entretien d'embauche, communications), de s'informer sur les questions de l'encouragement de la recherche et des moyens de trouver des fonds pour financer leurs propres activités de recherche, ainsi que d'exercer leurs compétences dans les domaines de la communication et de l'auto-gestion.

### 2.1.3 Effets produits

Dans ce domaine, le mentoring a principalement trois effets, à savoir :

Trois mentees déclarent que le mentoring leur a permis de développer des connaissances ciblées en matière de gestion de carrière. Elles entendent par là qu'elles ont acquis des compétences pour faire face aux situations très particulières du dépôt de candidature et de l'entretien d'embauche. Grâce au programme, elles ont en effet accès à des informations et prennent de l'assurance. Dans la situation décrite ci-dessous, nous allons voir en quoi l'acquisition de telles connaissances a été déterminante pour le passage à l'étape de carrière supérieure :

*Madame K (mathématiques)* : Madame X (ment) m'a beaucoup soutenue lorsque j'ai postulé pour un poste de professeure boursière FNS, sans elle je n'aurais probablement pas eu cette bourse. J'étais maître-assistante depuis deux ans lorsque j'ai postulé pour un poste de professeure boursière FNS. La procédure est longue et à la fin, j'ai dû passer un entretien. On m'avait dit qu'il n'y aurait probablement pas de mathématiciens dans le jury, qu'il n'y aurait que des scientifiques d'autres disciplines (médecine, biologie...). C'était la première fois que je devais présenter mon projet devant un tel public! C'est-à-dire devant des gens qui ne comprenaient rien aux mathématiques et qui avaient peut-être même une dent contre cette discipline. C'était une situation très particulière. C'est alors que je me suis souvenue de Madame X. Je l'ai contactée et je lui ai demandé si je pouvais lui montrer ma présentation. Elle s'est rendue disponible très vite, je n'en revenais pas! J'ai fait ma présentation devant elle, dans un auditoire, et à la fin, elle m'a dit : « Je n'ai rien compris ». Ca m'a fait l'effet d'une bombe! Puis elle m'a donné des conseils, j'ai retravaillé ma présentation, je l'ai refaite une deuxième fois devant elle, puis une troisième. Quand j'ai eu terminé, elle m'a dit : « Ta présentation est maintenant cohérente et compréhensible ». A l'époque, elle siégeait au Conseil du FNS et savait exactement à quoi devait ressembler ce genre de présentation. J'ai vraiment eu de la chance ! Ma menta a des qualités humaines et professionnelles extraordinaires, un niveau de connaissances scientifiques élevé et beaucoup d'expérience.

Le mentoring amène fréquemment les mentees à se fixer un ordre de priorités plus ciblées en matière de gestion de carrière. Grâce au programme, les mentees y voient plus clair et savent quelles décisions elles doivent éventuellement prendre ou quels compromis elles doivent faire pour réussir la suite de leur carrière.

*Madame A (droit)* : Monsieur X m'a clairement fait comprendre que je devais prendre des décisions si je voulais faire carrière; que je devais avoir une liste de publications cohérente et que je devais faire part à l'université de mon intérêt pour un poste de professeure. Etant avocate, j'avais tendance à accepter les mandats les uns après les autres et à ne venir à l'université que pour les cours. X m'a conseillé d'arrêter mon activité d'avocate et de me concentrer sur l'université, pour que l'on puisse voir de l'extérieur quelles étaient mes priorités. Jusqu'alors, je ne m'étais pas rendu compte combien c'est important de le faire. Il m'a aussi fait comprendre, que je devais prendre un risque si je voulais devenir professeure. (...) Le mentoring m'a vraiment aidée lorsque j'ai postulé pour le poste que j'occupe maintenant. Sans X, je n'aurais pas pu prendre de décisions aussi claires, je n'aurais pas renoncé à mon métier d'avocate, mais j'aurais essayé de m'y accrocher comme à une bouée de sauvetage. Ses conseils ont été précieux, sans lui je ne serais pas là aujourd'hui, en tous cas ça aurait été beaucoup plus difficile.

*Madame J (histoire)* : j'ai également participé à plusieurs rencontres au cours desquelles d'autres personnes parlaient de leur expérience. Elles ne donnaient pas des solutions à proprement parler, mais ce qu'elles ont dit m'a « ouvert les yeux ». Je me souviens du récit de deux femmes en particulier. La première avait tout donné à l'institution et espérait que l'institution lui en serait reconnaissante. Son contrat de maître-assistante arrivait à son terme et elle n'avait aucune perspective d'avenir. Elle avait professionnellement et personnellement tout sacrifié pour cette institution, elle n'avait pas de compagnon, ni d'enfants, car elle y avait renoncé. La deuxième a raconté qu'on lui avait toujours conseillé de partir à l'étranger si elle voulait faire carrière. C'est donc ce qu'elle a fait. Et tandis qu'elle se trouvait à l'étranger, des postes se sont libérés, mais personne ne l'a mise au courant. La conclusion que j'en ai tirée, c'est qu'il faut faire très attention, qu'il faut garder un

certain recul, que l'on doit décider seul de ce que l'on veut faire et ne pas faire attention à ce que les autres nous demandent de faire.

*Madame H (gestion d'entreprise)* : le mentoring nous a permis de réfléchir plus sérieusement à la suite de notre carrière. Sinon on est tellement accaparé par nos tâches de tous les jours qu'on en oublie notre objectif. C'est en cela que le mentoring a été important. Nous avons commencé à nous poser toutes sortes de questions : qui va à quelle conférence ? Pourquoi à celle-là et pas à une autre ? Est-ce qu'elle pourrait être intéressante pour moi ? Avant nous ne nous étions jamais posé ce genre de questions.

Un troisième effet est l'acquisition de *connaissances informelles sur les règles, le comportement et la présentation personnelle dans le monde scientifique*. Cet effet est très important car tout le monde sait que le respect des règles implicites régissant la communauté scientifique, le comportement de la chercheuse/du chercheur et sa présentation personnelle entrent toujours en ligne de compte dans l'évaluation de ses résultats (Krais 2000). Voici, pour conclure, des exemples de femmes qui ont été concernées par cet effet :

*Madame A (droit)* : il (le mentor) m'a conseillé de présenter mes publications de sorte à ce que l'on voie que j'étais compétente dans plusieurs domaines, sans toutefois m'éparpiller. Il m'a expliqué ce à quoi la Commission de nomination prêtait attention lorsqu'elle devait sélectionner quelqu'un. Il m'a également fait comprendre que je devais accepter les règles du jeu du monde académique et que je devais prendre le risque de m'investir complètement, même si cela pouvait être pour rien.

*Madame E (médecine)* : au début ce que je voulais, c'était sortir de cette situation tendue dans laquelle j'étais avec mes supérieurs. A ce moment-là, je me demandais si j'allais participer à cette manifestation ou pas. Je n'avais pas du tout envie d'y aller, j'avais peur. Puis ma menta et les autres mentees m'ont dit tout net : tu y vas, tu te montres, tu dois être présente. J'y suis donc allée, ce qui était la bonne décision. C'était important que quelqu'un me dise que je devais y aller. J'ai continué comme ça.

*Madame D (architecture)* : le mentoring m'a permis de demander à quelqu'un comment les choses se déroulaient, à quoi je devais faire attention, ce que j'étais en droit d'attendre et à qui je pouvais m'adresser. Bref, d'accéder à toutes ces connaissances informelles. Mais on n'y parvient seulement si on fait partie d'un réseau, si on connaît quelqu'un d'ouvert. (...) Entre-temps la relation a atteint un niveau supérieur. Je peux venir avec mes problèmes, même de X (lieu de travail actuel) : écoute - le tutoiement est déjà de mise - je viens de vivre ça et ça, ils me demandent ça, ça et ça, est-ce que je dois, est-ce que je dois pas. Puis je me rends compte qu'elle connaît très bien ce genre de situation. On peut alors réfléchir ensemble.

#### 2.1.4 Présentation des cas

##### Portrait E

E participe pendant quatre ans à un projet de mentoring qui s'adresse aux médecins assistant-e-s.

##### Déroulement de la carrière

E termine ses études dans une université renommée d'ex-Allemagne de l'Ouest. Elle fait des stages à l'étranger et travaille quatre ans sur une thèse, dont le sujet suscite de l'intérêt aussi bien dans sa discipline qu'auprès du public. Un an après la fin de ses études, elle obtient son doctorat et peu de temps après elle reçoit une proposition pour poursuivre ses recherches en Suisse.

Les deux premières années qu'elle passe en Suisse, elle se consacre exclusivement à la recherche et encadre ses propres projets ainsi que des doctorants dans un hôpital universitaire. Ses collègues viennent en majorité de l'étranger, ce qui rend plus difficiles son intégration dans ce nouvel environnement et son adaptation aux habitudes propres à cette université. Jusque-là, elle s'est créé les conditions idéales pour faire carrière dans la médecine. Pourtant, une carrière dans cette discipline exige un bon équilibre entre l'activité clinique et de recherche (publications). Cela demande d'être toujours à la recherche d'une place d'assistantat appropriée.

Afin de pouvoir planifier et de bien calculer les prochaines étapes entre activité clinique et de recherche, E a besoin de soutien - de conseil, d'orientation et de recommandations. Il est plus difficile pour les femmes et les hommes médecins qui ont une longue activité de recherche de reprendre pied dans la formation clinique, et une

fois qu'ils y sont parvenus, ils ont besoin de soutien pour garder ou recréer le lien avec la recherche. « Souvent, ces postes sont pourvus par une sorte d'échange. Quand le professeur A a un poste à l'hôpital pour la collaboratrice scientifique du chef de clinique B, le chef de clinique B prend un collaborateur scientifique du professeur A dans son service. » De plus, les chefs de clinique ont intérêt à ce que les bons chercheurs travaillent le plus longtemps possible dans les laboratoires.

Grâce au mentoring, E a été conseillée et orientée sur la façon de planifier et de préparer les prochaines étapes. Aujourd'hui, elle est médecin assistante dans un hôpital régional et sur le point d'obtenir son diplôme de spécialité (FMH). Elle va prochainement prendre un poste qui lui permettra de concilier recherche et clinique. Son but à long terme est en effet de travailler à l'hôpital tout en faisant de la recherche.

### **Motivations à s'engager dans le projet de mentoring**

Tandis qu'E se familiarise avec son environnement au cours de ses deux premières années en Suisse, elle remarque, qu'en tant que femme, elle est moins prise au sérieux dans le domaine de la recherche. « Les gens pensent aux congés potentiels qu'une femme pourrait prendre pour une grossesse ou pour l'éducation de ses enfants. On ne veut pas investir dans quelqu'un qui est susceptible d'être absent. » Il existe peu d'exemples de femmes cadres en Suisse. Elle se sent de plus en plus exploitée et lorsqu'elle se rend compte que les promesses concernant la poursuite de sa formation clinique ne sont pas tenues et que ses travaux de recherche ne sont pas adéquatement reconnus, malgré des négociations, elle se met à chercher de l'aide. C'est alors qu'elle entend parler du projet de mentoring en médecine. Elle est démoralisée et cherche un endroit où elle puisse parler ouvertement de sa situation et discuter de la marche à suivre. Elle voudrait que quelqu'un jette un regard extérieur sur son parcours et sa carrière et l'aide à réfléchir aux étapes suivantes. Elle souhaite également voir comment les autres surmontent leurs difficultés.

### **Le projet de mentoring**

Le projet est composé de plusieurs groupes. Dans l'idéal, chaque groupe est formé de personnes du même service et le mentor du groupe est le chef du service. Dans le cas de E, le groupe est composé de personnes venant de plusieurs services et la menta est la directrice de projet. Le groupe se réunit régulièrement depuis quatre ans, d'abord presque chaque mois, puis maintenant quatre à six fois par an. Chaque rencontre est dirigée par la menta. Les rencontres durent entre une heure et demie et deux heures. Au début, chacun décrit sa situation et fait savoir s'il a envie de parler d'une situation ou d'un problème actuel en rapport avec sa carrière. Le groupe de E est composé de quatre personnes, hommes et femmes, plus la directrice de projet. Le groupe réfléchit principalement à des solutions pour la situation concrète d'une personne et se penchent ensuite sur d'autres thèmes en rapport avec la carrière. Il est également possible pour tous les participant-e-s d'avoir des discussions individuelles avec la menta.

### **Répercussions du mentoring**

*Soutien psycho-social - poursuite de la carrière* : E pense que le soutien du groupe a été très important pour elle dans cette situation de crise. On ne peut pas exclure totalement que, seule dans cette situation difficile, elle n'aurait pas abandonné. Le mentoring lui offre un lieu où elle peut prendre le temps de discuter d'une situation actuelle et de trouver un soutien, toujours en rapport avec ses objectifs (professionnels). Poursuivre une carrière signifie rester présent. « Cela nécessite parfois beaucoup d'énergie. Le groupe m'a aidée à me concentrer sur l'essentiel et à trouver cette énergie. »

*Clarification des étapes suivantes de la carrière* : pendant le mentoring, E a pu clarifier les étapes suivantes de sa carrière. Ainsi, il lui a été possible de trouver une issue positive à sa situation. Entre-temps, elle a commencé à exercer à l'hôpital et est sur le point de passer son diplôme (FMH). Elle va bientôt changer de poste et pourra associer recherche et clinique. Son but à long terme est en effet de travailler à l'hôpital tout en faisant de la recherche. Théoriquement, le nouveau poste lui permet de préparer son habilitation et en même temps d'acquérir une qualification supplémentaire dans son domaine de spécialisation. E sait que rien n'est sûr, qu'il faut faire ses preuves à chaque étape, avoir de la chance et éventuellement se réorienter.

*Élargissement du réseau social* : le projet de mentoring a permis à E de nouer de nouveaux contacts, tant privés que professionnels. Il ne l'a pas conduite à élargir ses contacts dans son domaine de spécialité, mais il lui a montré par des exemples concrets comment on pouvait construire son propre réseau.

## Intégration structurelle de l'instrument mentoring

Le mentoring ne fait pas encore partie intégrante de l'encouragement de la relève. Le but est pourtant d'arriver à ce que le projet, d'une part, décharge les directeurs de clinique et, d'autre part, aide et encourage efficacement les assistants qui ont du potentiel.

## Portrait H

H a dirigé de 2000 à 2004 un projet de peer-mentoring qui s'adressait à des jeunes docteurs en gestion d'entreprise et en économie politique.

## Déroulement de la carrière

Après avoir obtenu son *Vordiplom* (demi-licence) en gestion d'entreprise en Allemagne, H vient en Suisse. Le changement de pays implique de retrouver ses repères dans le nouveau milieu universitaire et d'entreprendre des démarches pour obtenir les autorisations de travail et de séjour nécessaires. Elle se sent vite à l'aise dans ses études. Après sa licence, elle trouve une place d'assistante de recherche à 50 % auprès d'une nouvelle chaire. C'est pour elle une grande chance de pouvoir participer au développement de la chaire. Elle obtient son doctorat en économie avec la mention « *summa cum laude* ». On lui propose de continuer et de passer l'habilitation. C'est pourquoi cette nouvelle étape de sa carrière scientifique est plus un acte spontané qu'une décision réfléchie. Sa supérieure, par ailleurs directrice du département, l'encourage fortement et elle voit en elle un modèle pour sa carrière scientifique. Pendant sa préparation à l'habilitation, elle s'engage trois années durant dans le projet de mentoring en tant que responsable. Elle passe l'habilitation et obtient le droit d'enseigner (*venia legendi*) la gestion d'entreprise, puis accepte son premier poste dans une petite université. L'année suivante, H, alors âgée de 37 ans, a son premier enfant. Presque en même temps, elle obtient un poste de professeure ordinaire dans une grande université allemande dans le département de gestion d'entreprise. Elle reste tout de même vivre en Suisse avec sa famille.

## Motivations à s'engager dans le projet de mentoring

Lorsque l'annonce du lancement du projet de mentoring est faite en 1999, H est d'abord sceptique et sa première réaction est de penser : « Encore quelque chose d'inutile qui vient des études genre ». Les thèmes liés au genre n'ont pas bonne réputation en économie et le fait de s'y intéresser est même plutôt vu comme un obstacle à la carrière. Lorsqu'on s'y intéresse en tant qu'économiste, c'est moins pour aspirer à une société meilleure basée sur l'égalité des chances que pour examiner dans quelle mesure l'égalité des chances est pertinente d'un point de vue économique.

Toutefois, l'idée de réfléchir au sein d'un groupe de jeunes chercheuses à la question de savoir quels facteurs sont déterminants pour le déroulement de la carrière scientifique la séduit. A partir d'une étude suédoise, elle et d'autres jeunes économistes en arrivent à la conclusion que les femmes doivent publier davantage pour se faire voir et être nommées professeures. C'est ainsi que naît l'idée d'un projet de peer-mentoring au cours duquel les participant-e-s pourront améliorer leurs compétences en matière de publication.

En s'engageant dans ce projet de mentoring, H espère pouvoir réaliser avec les autres participantes des projets qui les intéressent, tout en gardant une certaine indépendance vis-à-vis de leur institut.

## Le projet de mentoring

Dans le cadre du projet de mentoring, six à huit ateliers avec des expert-e-s renommé-e-s ont lieu pendant l'année. Parmi eux figurent des éditeurs de revues scientifiques, des membres de jury et des personnes spécialisées dans la publication ou la présentation scientifique. Les mentees apprennent entre autres ce qu'est un bon manuscrit, quels sont les écueils à éviter, et comment fonctionnent les comités de lecture des revues.

A côté du transfert de savoir, il s'agit aussi d'échanger des expériences entre femmes. Environ une fois par mois, une rencontre entre mentees a lieu au cours de laquelle un-e ou deux participant-e-s de l'atelier présentent l'état de leurs travaux de recherche et les soumettent à discussion. Le groupe apporte son aide sur des thèmes qui préoccupent concrètement les jeunes chercheuses/chercheurs lors du processus d'écriture, mais que l'on n'aborde pas lors des conférences ou des colloques : par exemple, comment sortir de l'impasse quand je me suis enlisée dans un sujet, comment surmonter les blocages d'écriture et de pensée, comment faut-il structurer les chapitres pour présenter logiquement un concept théorique ? Les rencontres entre mentees durent environ deux

heures. Comme tous les participant-e-s viennent de la même discipline, elles/ils se retrouvent également régulièrement en dehors des rencontres officielles pour échanger leurs points de vue.

La supérieure de H, dont elle est l'assistante et avec qui elle a soutenu sa thèse, est aussi une des conseillères qui soutient activement le projet de mentoring. Elle est également la menta de H. Leur relation de travail et de soutien se transforme peu à peu en une relation d'amitié. Ce qui les lie, c'est le temps qu'elles toutes les deux ont consacré au développement du département, un grand engagement professionnel, des projets de recherche communs et leur présence à des conférences. H est heureuse d'avoir une femme comme menta. Elle a avec elle un modèle concret de ce qu'est une chercheuse.

### **Répercussions du mentoring**

*Planification systématique de la carrière* : les échanges réguliers d'expériences permettent aux membres de l'atelier d'avoir une réflexion systématique sur la planification de leur carrière. Grâce à ces ateliers, les participant-e-s sont invité-e-s à développer et à discuter des stratégies et des hypothèses qui sont importantes pour réussir une carrière. Les femmes se soutiennent mutuellement dans les démarches qu'elles entreprennent pour mener à bien leur carrière scientifique.

*Compétences méthodologiques et disciplinaires* : l'atelier de publication transmet le savoir-faire nécessaire à l'activité méthodologique de publication. Tout ce que H a appris, elle a pu l'utiliser pour son propre travail scientifique.

*Présence dans la communauté scientifique* : les ateliers auxquels participent les chercheuses, les chercheurs et les expert-e-s confirmé-e-s, permettent à H de nouer des contacts importants. Le thème de « la publication » lui donne l'occasion de parler à ces personnes et ainsi de faire l'expérience de rencontrer des personnes influentes. C'est un moyen pour les femmes d'apprendre à se présenter ainsi qu'à présenter leurs travaux et à les publier dans des revues spécialisées. Le projet de peer-mentoring a su aussi, en raison de « l'auto-organisation » qu'il requérait, susciter de l'intérêt, et les expert-e-s invité-e-s viennent volontiers participer au « Girlsgroup in Switzerland ».

H a appris qu'il est très important pour la relève féminine de s'insérer sur le marché international scientifique. Elle a trouvé très efficace cette manière de nouer des contacts et de présenter ses idées à la communauté internationale. Elle a également apprécié le fait d'avoir un feedback.

### **Intégration structurelle de l'instrument mentoring**

Dans le milieu anglo-saxon, les « Brown-Bag-Lunches » (déjeuner informel avec des collègues de la discipline suivant une présentation brève des travaux de recherche) font partie intégrante de la formation scientifique. Le peer-mentoring auquel a participé H a été un projet pilote. Depuis, cette mesure d'encouragement a également été mise en place à l'université de Zurich. Ces formes de colloques sont aujourd'hui une évidence pour les docteur-e-s de la faculté. Les séminaires de publication font également partie des offres de cours proposées aujourd'hui. De nouvelles mentees poursuivent le programme de peer-mentoring bien qu'il ne soit pas durablement intégré à la faculté.

### **Portrait A**

A participe entre 2003 et 2004 à un mentoring one-to-one dans une université de la Suisse romande.

#### **Déroulement de la carrière**

Après des études de droit, A se dirige vers la pratique : elle travaille comme greffière, puis fait un stage dans un cabinet d'avocat. Elle découvre le plaisir des recherches et de la réflexion juridiques et s'oriente, après avoir obtenu son diplôme d'avocat, vers l'université. Elle devient assistante et écrit sa thèse. Malgré un bon environnement académique, elle se détourne dans un premier temps de l'université. Le climat concurrentiel de l'université l'effraie. Elle retourne donc à la pratique et devient avocate dans un cabinet. Pourtant, elle se remet bientôt à travailler à l'université. A la demande de son supérieur et de son directeur de thèse, elle postule avec succès à un poste de professeure assistante à temps partiel, limité dans le temps. A travaille donc pendant un certain temps comme avocate et comme universitaire. Lorsqu'elle apprend que le poste de professeur de son domaine de spécialité ne va pas tarder à se libérer, elle se pose la question de savoir si elle doit faire acte de candidature. Bien qu'elle soit intéressée par ce poste, la décision est difficile à prendre. Finalement, elle change l'ordre de ses priorités, quitte le cabinet d'avocats et s'attache à consolider son profil universitaire pour, le cas

échéant, pouvoir répondre aux exigences d'un poste de professeure ordinaire. Elle pose sa candidature et obtient le poste. Elle est aujourd'hui professeure ordinaire.

### Motivations à s'engager dans le projet de mentoring

Lorsque A s'engage dans le projet de mentoring, elle est déjà considérée comme une candidate potentielle à la succession d'un professeur ordinaire qui démissionne. Elle s'est rendu compte par son travail de professeure assistante, qu'en tant que femme, elle est parfois traitée différemment de ses collègues masculins. Certes, elle ne fonde pas de grands espoirs sur le mentoring, mais elle a après coup le sentiment que sa participation au programme est arrivée au bon moment.

### Le projet de mentoring

Le programme de mentoring auquel participe A repose sur plusieurs aspects : le premier est le contact régulier avec un mentor qui lui est attribué par les responsables du programme et qu'elle apprécie. Son mentor est un juriste reconnu dans sa spécialité, qui, de plus, a une expérience au rectorat de l'université et s'y connaît donc bien en matière de politique interne. Il travaille dans une autre université, A le rencontre à des intervalles réguliers pour des discussions informelles.

Le deuxième aspect du programme comprend des ateliers consacrés à des thèmes importants pour la carrière (par exemple, dossiers de candidature, portfolios pour mettre en valeur les diverses compétences, etc.) et des rencontres entre les mentees, pour que celles-ci puissent échanger leurs expériences. A prend part à de nombreux ateliers et rencontres et les apprécie beaucoup.

### Répercussions du mentoring

Le mentoring aide A à développer ses compétences en matière de gestion de carrière :

*Liste de priorités claire* : A se rend compte par ses nombreuses discussions avec son mentor qu'elle doit clairement se positionner dans la perspective d'une carrière académique, qu'elle doit construire son profil scientifique et que, pour cela, elle doit prendre des risques. Sur les conseils de son mentor, elle parvient à prendre la décision d'abandonner son activité d'avocate. Elle renonce ainsi à une partie de son salaire, mais surtout à un emploi sûr. Au lieu de cela, elle concentre son énergie sur la recherche et l'enseignement, publie beaucoup et de façon ciblée, part faire de la recherche en Allemagne. Elle dit aujourd'hui que sa carrière se serait déroulée moins facilement sans les conseils de son mentor et qu'elle ne serait sans doute pas parvenue à sa position actuelle.

*Prise de conscience des exigences de la carrière scientifique* : les ateliers ainsi que l'échange d'expériences avec les autres mentees ont également aidé A à se faire une image réaliste des exigences d'une carrière académique. Elle comprend mieux ce qui est important pour un dossier de candidature et ce à quoi les commissions de recrutement attachent de l'importance. Elle comprend par exemple qu'elle doit avoir un profil cohérent. Elle comprend mieux les règles informelles du monde universitaire, apprend aussi à en relativiser certains aspects (notamment à voir les inconvénients de certains instruments destinés à l'encouragement). Elle voudrait aujourd'hui faire profiter ses assistant-e-s de ses connaissances du « système ».

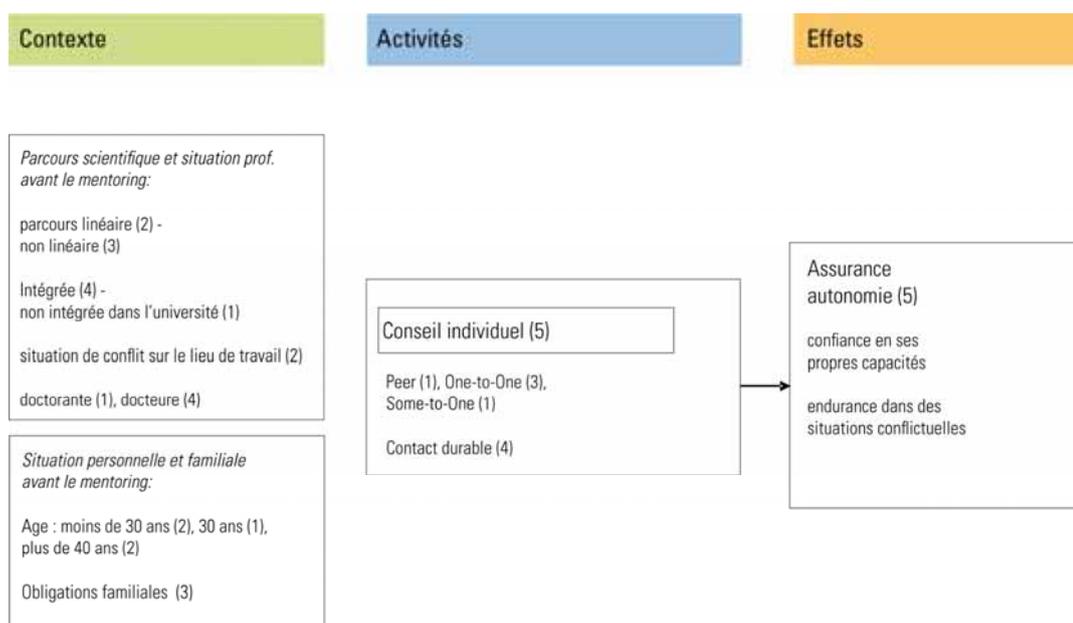
*Stratégie claire* : le mentoring a surtout aidé A à avoir une stratégie de carrière claire qui lui a finalement permis de réussir. Elle dit aussi que sans le mentoring, elle se serait vraisemblablement « éparpillée » au lieu de se concentrer sur un seul but. Grâce au mentoring, elle a compris qu'il faut montrer de façon claire son intérêt à embrasser une carrière académique, aussi bien par son attitude que par ses publications.

## 2.2 Deuxième domaine d'action : assurance et autonomie

Dans la partie précédente, il a été montré comment les mentees peuvent acquérir des compétences sur *la manière* de procéder pour réussir dans le monde scientifique. Le deuxième domaine d'action concerne l'assurance et l'autonomie. Grâce au mentoring, les mentees prennent conscience de *ce qu'elles* sont capables de faire et de *ce qu'elles* veulent faire et sont en mesure de défendre leur projet avec assurance et autonomie. Pour cinq des mentees interrogées, le mentoring a eu des répercussions sur cette dimension.

La figure 6 donne à titre d'introduction un aperçu du contexte personnel et professionnel de la mentee au début du mentoring, des activités de mentoring réalisées ainsi que des effets qui en résultent.

Figure 6: 2<sup>e</sup> domaine d'action : assurance et autonomie



### 2.2.1 Le contexte

*Parcours scientifique et situation professionnelle* : parmi les cinq mentees, trois n'ont pas une carrière universitaire linéaire. Avant le début de leur carrière académique, ces femmes ont toutes exercé, pendant plusieurs années, une activité en dehors de l'université. Toutes, à l'exception d'une, sont, au moment du mentoring, à nouveau intégrées dans le milieu universitaire. De plus, deux mentees ont sur leur lieu de travail des problèmes avec leur supérieur.

*Situation personnelle et familiale* : parmi les femmes qui disent avoir tiré profit du mentoring sur le plan de l'assurance et de l'autonomie, on trouve les trois femmes qui avaient déjà fondé une famille au début du mentoring, ainsi que les deux femmes qui ont plus de quarante ans.

*Raisons de la participation* : la période floue dans laquelle se trouvent les mentees pendant et surtout après la rédaction de leur thèse a déjà été décrite dans la partie précédente. Cependant, cette période n'est pas seulement difficile en raison du manque d'informations importantes dont souffre la relève académique pour bien gérer sa carrière. C'est aussi la période « pendant laquelle on abandonne l'identité et la position d'une personne en formation pour se construire sa propre place dans le système de la recherche scientifique, il s'agit de prendre des initiatives et des responsabilités et d'acquiescer de l'autonomie » (Füger, 2005 : 165). La situation professionnelle précaire et/ou parfois la situation personnelle dans laquelle se trouvent les mentees avant le mentoring – telle qu'elle vient d'être décrite – fait naître des doutes chez certaines d'entre elles. Elles ont non « seulement » des doutes sur la manière dont elles doivent gérer au mieux leur carrière, mais elles se posent également des questions fondamentales, à savoir : suis-je capable et ai-je (toujours) l'intention de poursuivre une carrière universitaire ? Les participant-e-s attendent donc du mentoring, premièrement, des réponses concernant leur profil scientifique et leurs compétences, et deuxièmement, une réelle évaluation de leurs chances professionnelles :

*Madame D (architecture)*: ce programme de mentoring était vraiment passionnant pour avoir à nouveau des contacts avec des gens de ma discipline. Je voulais savoir si ce que je m'imaginais pour ma carrière était vraiment réaliste, si je n'étais tout simplement pas trop âgée. J'ai toujours eu l'impression d'avoir dix ans de retard. (...) Là j'avais l'impression, quand même je vais aller voir, je vais postuler. Je voudrais savoir comment ils voient mon profil. Peut-être qu'on me dira d'oublier, qu'il est trop tard. Car ça a toujours été ma crainte. (...) Il y a eu des moments où je pensais que je me surestimais, que je n'y arriverais pas, tu as besoin d'un profil complètement différent, tu n'y arriveras pas. (...) J'avais conscience que le marché suisse est très petit. Mais qu'en est-il des universités allemandes ? Est-ce que je correspond mieux là-bas ? Est-ce que je vais y arriver ou bien dois-je mettre mon énergie dans autre chose ? Je désirais aussi rencontrer et voir d'autres femmes, voir le parcours qu'elles avaient. Savoir quelles étaient leurs difficultés ou comment elles s'en étaient sorties.

J'avais plutôt des doutes en ce qui concerne ma carrière académique, je me demandais si ça pouvait vraiment marcher et souhaitais donc avoir une évaluation de l'extérieur. J'ai toujours eu l'impression qu'il fallait faire les choses de façon plus logique, qu'on ne pouvait pas changer de cap, qu'il y a une barrière temporelle. Voilà tous les points que je voulais qu'on m'explique : est-ce que c'est vrai, est-ce que c'est moi qui me fais des idées, est-ce que je vois tout en noir ou est-ce que je me fais des illusions ?

*Madame E (médecine)* : j'ai eu des problèmes avec mon supérieur hiérarchique parce que, de mon point de vue, les résultats de mes recherches n'ont pas été reconnus et que les promesses concernant la poursuite de ma formation clinique n'ont pas été tenues. D'autres ont été choisies... Des difficultés comme ça. (...) J'avais perdu confiance en moi et je me sentais seule. Alors j'ai regardé sur internet ce qu'il y avait comme possibilités de soutien à l'université. Et je suis tombée sur le programme de mentoring.

### 2.2.2 Activités de projets

Les cinq mentees parviennent à acquérir plus d'assurance et d'autonomie grâce au *conseil individuel* dont elles ont bénéficié :

- *Forme*: l'offre de conseil a été proposée pour trois cas dans le cadre d'un mentoring one-to-one. Toutes les mentees sont conseillées par une menta. L'architecte et sa menta ont un échange intense, très ouvert, qui dure encore aujourd'hui. Pour la mentee du département des sciences de l'éducation, deux contacts formels ont lieu au début du mentoring, puis se développe une relation avec de nombreux contacts informels, qui ont parfois été brefs. La mentee de la filière mathématiques évoque environ cinq rencontres très précieuses avec sa menta et explique qu'elle peut compter sur le soutien de cette dernière après le mentoring. Aujourd'hui encore, elle s'adresserait à elle en cas de questions ou de problèmes. L'offre de conseil a lieu dans le cadre du mentoring some-to-one et de manière individuelle avec la menta et dans un autre cas, c'est le groupe de pairs qui joue le rôle de conseiller. A l'exception d'un cas, les contacts formels du mentoring se sont transformés en relations durables.
- *Contenu* : dans trois cas, l'offre de conseil donne lieu à une évaluation du profil scientifique de la mentee. La menta - dans un cas il s'agit du groupe - rassure la mentee sur ses capacités, discute de ses points forts et de ses points faibles, passe en revue différents scénarios possibles et encourage la mentee à poursuivre dans la voie qu'elle a prise. Comme l'ont révélé les mentas/mentors, il s'agit aussi dans les entretiens de libérer les mentees de figures de pensée et de contraintes inhibantes pour le déroulement de leur carrière. Dans deux cas, les mentees bénéficient du soutien concret de leur menta dans une situation de conflit rencontrée dans leur environnement universitaire. En plus du soutien en matière de gestion de carrière, comme cela a été décrit dans la partie 2.1., il s'agit aussi dans ces deux cas d'épauler les mentees, de les encourager et de leur donner l'assurance et la conviction qu'elles ne sont pas responsables de cette situation difficile.

### 2.2.3 Effets produits

On peut distinguer à l'intérieur de ce deuxième domaine d'action deux aspects. Chez certaines mentees, le mentoring conduit à *renforcer leur confiance en leurs capacités*. Elles prennent conscience du fait qu'elles remplissent les conditions pour poursuivre leur carrière, même si celle-ci ne correspond pas à ce moment précis à un déroulement normal. De plus, l'assurance de ces mentees s'accroît de sorte qu'elles peuvent expliquer et défendre leurs objectifs professionnels :

*Madame B (sciences de l'éducation)*: en participant au mentoring et aussi à des commissions de recrutement à l'université X en tant que représentante du corps intermédiaire, j'ai réalisé que mon dossier n'était pas si mauvais, que certains candidats avaient de moins bons dossiers. Grâce au mentoring, j'ai pris conscience que je pouvais poser ma candidature. J'ai pu voir qu'un professeur ordinaire avait été nommé sans avoir fait de séjour à l'étranger. C'est là que j'ai réalisé que les règles qu'on nous présente comme incontournables peuvent parfois être très flexibles dans la réalité. (...) Le mentoring a été pour moi surtout important parce que j'ai pris conscience du fait que je pouvais faire carrière, que je remplissais les conditions. (...) Ma mentee m'a surtout encouragée, m'a dit : « Tu en es capable ! » (...) Sans le mentoring, je ne me serais pas portée candidate au poste que j'occupe actuellement ! Le mentoring a été décisif.

*Madame I (biologie)*: je ne serais sans doute pas aussi sûre de moi actuellement. Il y a dix ans je n'aurais pas osé dire que j'aimerais avoir un jour un poste de professeure. Je trouve que je le mérite, que j'ai les qualités pour. Le mentoring m'a permis d'être épaulée et maintenant je m'affirme et je peux être exigeante.

Madame D (architecture): je crois que sans le mentoring je travaillerais encore à 100 % dans X (administration publique). Je n'aurais certainement pas eu le culot de me présenter à ce poste de professeure à 50 %. (...) Je crois que je n'aurais pas osé franchir aussi spontanément le pas jusqu'à ce poste. J'aurais réfléchi beaucoup plus longtemps.

Grâce au mentoring, deux mentees ont pu être *plus endurantes*, notamment en raison du soutien qu'on leur a apporté lorsqu'elle faisait face à une situation conflictuelle sur leur lieu de travail. Les mentees, qui se trouvent alors dans une impasse, sont encouragées et peuvent ensuite continuer leur parcours.

*Madame E (médecine)* : je dois le dire, j'étais à deux doigts d'abandonner. Le programme m'a apporté un soutien personnel. Même si, à un certain moment, je m'en serais probablement remise et j'aurais à nouveau essayé. Là, j'ai vu simplement que je n'étais pas seule. Oui, j'aurais peut-être abandonné et n'aurais pas poursuivi ma carrière.

*Madame K (mathématiques)*: il m'est arrivé quelque chose d'assez grave, j'ai pensé que c'était la fin de ma carrière... J'ai découvert qu'on préparait un complot contre moi. Je l'ai découvert par hasard et ne savais vraiment pas comment réagir. On m'avait toujours dit jusque là que je pourrais envisager un poste fixe dès que le budget nécessaire serait là. Mais j'ai par la suite découvert qu'on voulait engager quelqu'un d'autre, qui venait de l'étranger, et qui avait le même profil que moi. (...) Entre-temps, j'avais refusé plusieurs offres pour un poste fixe. Je pensais vraiment que ma carrière était finie. Je ne savais pas quoi faire, si je devais en parler ou pas, si je devais me défendre ou pas etc. J'ai essayé de me défendre, mais la situation s'est aggravée, j'ai vraiment été harcelée ! J'en ai ensuite parlé à quelques collègues amis, mais ils ne savaient pas non plus quoi faire. J'en suis tombée malade, je n'étais vraiment pas bien. Finalement, je me suis tournée vers madame X (menta) (...) Elle a pris du temps un dimanche soir pour m'écouter et elle a tout de suite compris la situation. Elle m'a donné des conseils et m'a encouragée.

Les effets sur ce deuxième domaine sont à mettre en rapport avec le renforcement des compétences en matière de gestion de carrière (1<sup>er</sup> domaine d'action). En effet, la clarification des objectifs de carrière et l'assurance de pouvoir les atteindre sont indispensables pour développer une démarche de gestion de carrière.

## 2.2.4 Présentation des cas

### Portrait D

D participe en 2002 à un mentoring one-to-one qui s'adresse à la relève scientifique féminine de Suisse alémanique.

### Déroulement de la carrière

D étudie l'architecture à l'étranger. Après l'obtention de son diplôme d'ingénieure, elle souhaiterait continuer sur la lancée en préparant un doctorat. Mais à ce moment-là, elle attend un enfant et elle envisage avec son partenaire un retour en Suisse. Ces circonstances font qu'elle est obligée d'interrompre le parcours qu'elle souhaitait suivre. Comme D a fini ses études avant son mari, ils ont échangé les rôles : « il est devenu homme au foyer et j'ai essayé d'entrer à nouveau dans la vie active ». A cette époque, l'obligation de subvenir aux besoins de la famille est clairement prioritaire par rapport à son objectif de poursuivre sa carrière universitaire. Après avoir travaillé comme architecte dans le privé, elle accepte, trois ans après l'obtention de son diplôme, un poste d'assistante en conception de projet à l'EPFZ. Quelques temps, après un poste d'assistante se libère dans son domaine. A l'âge de 34 ans, elle revient donc à sa discipline de prédilection et reprend le cours de sa carrière. Trois ans après, elle retourne à la pratique et travaille dans l'administration publique. Après quelques années d'activité, elle décide de faire son doctorat tout en travaillant. Elle est aidée pour une petite partie par une bourse du Fonds national. Elle travaille donc à plein temps en même temps qu'elle rédige sa thèse, mais cette situation est pour elle difficile à gérer et ne la satisfait pas : « j'étais toujours partagée entre le fait de gagner de l'argent et de trouver du temps pour écrire ma thèse. Les choses s'éternisent et on se perd un peu. » A l'âge de 45 ans, D

pose sa candidature à un poste de professeure à temps partiel financé par des fonds privés dans une université allemande et obtient ce poste pour une durée de cinq ans. A côté de cela, elle poursuit son activité dans l'administration publique en Suisse. Elle obtient le poste de professeure à temps partiel bien qu'elle n'ait pas terminé son doctorat. Cela est possible en architecture, car les travaux pratiques peuvent être reconnus à la place d'un doctorat ou d'une habilitation.

La carrière de D ne se déroule pas de façon classique en gravissant les échelons l'un après l'autre. Du fait qu'elle ne suit pas le chemin habituel, elle doit constamment chercher des voies parallèles. Elle-même parle d'une entrée par la petite porte.

### **Motivations à s'engager dans le projet de mentoring**

D prend part au projet de mentoring alors qu'elle travaille à plein temps dans l'administration publique et qu'elle commence son doctorat. Elle est alors rongée par les doutes et se demande si cette voie en vaut la peine, si elle n'est pas déjà trop âgée et si elle a même des chances de parvenir un jour, avec son profil, à entrer dans l'enseignement supérieur. Elle attend tout d'abord du mentoring une évaluation extérieure réelle de ses chances. De plus, elle espère pouvoir renforcer les liens avec d'autres femmes et voir comment les autres s'en sortent dans le contexte de leur discipline. Au début du mentoring, D a 42 ans.

### **Le projet de mentoring**

D a fait vaguement connaissance de sa future menta lors de colloques et de symposiums et la met en première place de ses choix lors de son inscription au projet. Le contact est établi par la coordinatrice du projet. Lors du premier contact, D et sa menta se mettent d'accord sur le déroulement du mentoring. D ne peut dire le nombre de contacts qu'elle a eus, car ils sont très nombreux. Les rencontres ont lieu en Allemagne, notamment à l'institut de la menta ou en Suisse, par exemple à la suite d'un colloque. Elles se contactent également par courrier électronique ou par téléphone. La relation entre D et sa menta est marquée par une grande ouverture et une estime réciproque. Le contact formel du début du mentoring se transforme peu à peu en une relation amicale, qui dure encore aujourd'hui.

D reçoit de sa menta un feedback à propos de sa situation et est encouragée à poursuivre sa carrière académique. Sa menta lui a dit ouvertement qu'elle était certes déjà âgée, mais qu'elle devait essayer puisqu'elle avait une passion pour ce thème. Grâce à ses propres expériences et à ses connaissances approfondies du milieu scientifique, ainsi que du paysage universitaire de la discipline, la menta prodigue de nombreux conseils à D pour la marche à suivre. Pendant un certain temps, les sujets principaux du mentoring sont la thèse et la nécessité de prendre ses distances avec l'ancien directeur de thèse afin d'éviter une situation de conflit.

Outre le contact one-to-one avec la menta, D assiste aussi à des manifestations organisées dans le programme-cadre.

### **Répercussions du mentoring**

*Assurance* : D pense qu'elle n'aurait pas osé faire le pas pour poursuivre une carrière académique sans le mentoring. Elle travaillerait très certainement toujours à temps complet dans l'administration publique et n'aurait pas eu le courage de poser sa candidature au poste de professeure. En ce sens, le mentoring lui a permis d'être épaulée et d'être confortée dans son identité de chercheuse.

*Intégration et présence dans la communauté scientifique* : les expériences qu'elle fait dans le cadre de la procédure de candidature et les rapports d'évaluation qu'elle a dû fournir lui ont fait prendre conscience de l'importance d'avoir des gens qui s'engagent pour vous. Par l'intermédiaire de la menta qui est très impliquée dans le milieu universitaire allemand, D a accès au réseau allemand de sa discipline.

*Développement des compétences en matière de gestion de carrière* : D peut également profiter du mentoring dans une autre perspective, celle de la gestion de carrière. Elle obtient par sa menta des connaissances informelles sur les parcours dans le milieu scientifique, sur ce à quoi elle doit faire attention, sur ce qu'elle est en droit d'attendre, sur les personnes à qui elle peut s'adresser, etc. Même après la période officielle du mentoring, elle peut avoir recours à cette source d'informations.

Là où le mentoring a le moins répondu à ses attentes est l'échange avec les autres chercheuses de la relève. D'après elle, cela est lié au fait que les femmes qui assistaient aux manifestations du programme général venaient de disciplines tout à fait différentes. Les exigences tant formelles qu'informelles en ce qui concerne la carrière scientifique diffèrent considérablement d'une discipline à l'autre. D se sent isolée par rapport à son

parcours et aux questions qu'elle se pose à ce sujet. Elle aurait souhaité qu'on porte plus d'attention au fait que le nombre de participant-e-s venant d'une même discipline soit suffisant pour permettre les échanges.

## **Portrait B**

B participe entre 2003 et 2004 à un mentoring one-to-one, qui s'adresse à la relève féminine de la Suisse romande.

### **Déroulement de la carrière**

B étudie la psychologie avec comme spécialité le conseil professionnel et scolaire, un domaine dans lequel elle ne veut plus travailler après la fin de ses études. Elle fait un stage dans l'administration fédérale à Berne. A la fin de son stage, elle ne sait pas trop quelle direction prendre, elle se décide finalement à revenir dans une université de la Suisse romande. Elle accepte un poste d'assistante. Au bout d'un an, elle change d'université et prend un poste limité à un an, qui lui correspond mieux. Elle se sent très bien dans cette nouvelle université, elle écrit sa thèse dans de bonnes conditions et devient maître-assistante. Son professeur (et directeur de thèse) lui conseille de faire un séjour à l'étranger. Après hésitations, elle fait une demande de bourse et part pour deux ans, avec son mari et son enfant, en Amérique du Nord. Juste avant son retour, elle s'inscrit au programme de mentoring. De retour en Suisse, se pose pour elle la question de la suite de sa carrière une fois que son contrat de maître-assistante arrivera à son terme. Dans son université d'origine, les perspectives sont incertaines. A ce moment là, un poste de professeur-e assistant-e est mis au concours dans une autre université suisse, mais elle ne postule pas, car elle pense que « ce poste n'est pas pour elle ». Quand le poste est mis au concours une deuxième fois, elle pose enfin sa candidature et l'obtient. Elle a aujourd'hui un poste fixe.

### **Motivations à s'engager dans le projet de mentoring**

B pose sa candidature pour le programme de mentoring alors que son séjour en Amérique du Nord est sur le point de se terminer et qu'elle prépare son retour. Bien qu'elle puisse reprendre son ancien poste d'assistante, elle est préoccupée par la fin imminente de son contrat. En effet, elle est seule à subvenir aux besoins de la famille et ne peut se permettre une interruption de sa vie professionnelle. Elle attend du mentoring une réinsertion plus facile lors de son retour et de meilleures perspectives pour sa carrière universitaire, par exemple grâce à des conseils concrets. De plus, elle voudrait rencontrer des chercheuses venant d'autres disciplines. Vis-à-vis de sa carrière, son attitude n'est pas à ce moment là celle du « tout ou rien », elle n'est pas fixée sur une carrière universitaire. Elle voudrait cependant utiliser les offres qui existent.

### **Le projet de mentoring**

Le programme de mentoring auquel B participe comprend d'une part un contact individuel entre mentee et menta et, d'autre part, une offre d'ateliers consacrés à des thèmes spécifiques, ainsi que des rencontres informelles.

La menta de B a été choisie par les responsables du programme de mentoring. Elle travaille dans la même université que B dans une discipline voisine. B la connaissait et l'estimait déjà avant. Elle rencontre sa menta au début et elles ont une longue discussion. Ensuite, les contacts se poursuivent de manière informelle. B apprécie d'avoir une partenaire qui s'y connaît bien dans les questions institutionnelles.

B profite aussi plusieurs fois de l'offre d'ateliers et les rencontres. Elle participe à des ateliers sur des thèmes comme la communication non-verbale et la rédaction d'un curriculum vitae universitaire. Elle assiste aussi à des rencontres au cours desquelles d'autres femmes racontent leurs expériences dans le monde universitaire.

### **Répercussions du mentoring**

Pour B, le mentoring a une grande importance, car il lui a permis d'y voir plus clair en ce qui concerne ses compétences et de gagner en assurance. Sans le mentoring, elle ne se serait pas portée candidate au poste qu'elle occupe actuellement.

*Vision claire de ses compétences* : le mentoring – particulièrement les rencontres avec d'autres mentees ainsi que les ateliers sur des thèmes pertinents pour leur carrière – a contribué à faire prendre conscience à B de ses compétences. Aujourd'hui encore, elle estime qu'elle n'a pas fait suffisamment de recherche, et qu'elle n'a « pas assez publié ». Cependant, grâce au mentoring, elle a pu juger que, en comparaison avec d'autres mentees, elle a un bon dossier. Les ateliers lui permettent de mieux connaître les règles informelles du monde universitaire. Elle prend donc conscience du fait qu'elle est plutôt en bonne position pour faire une carrière académique.

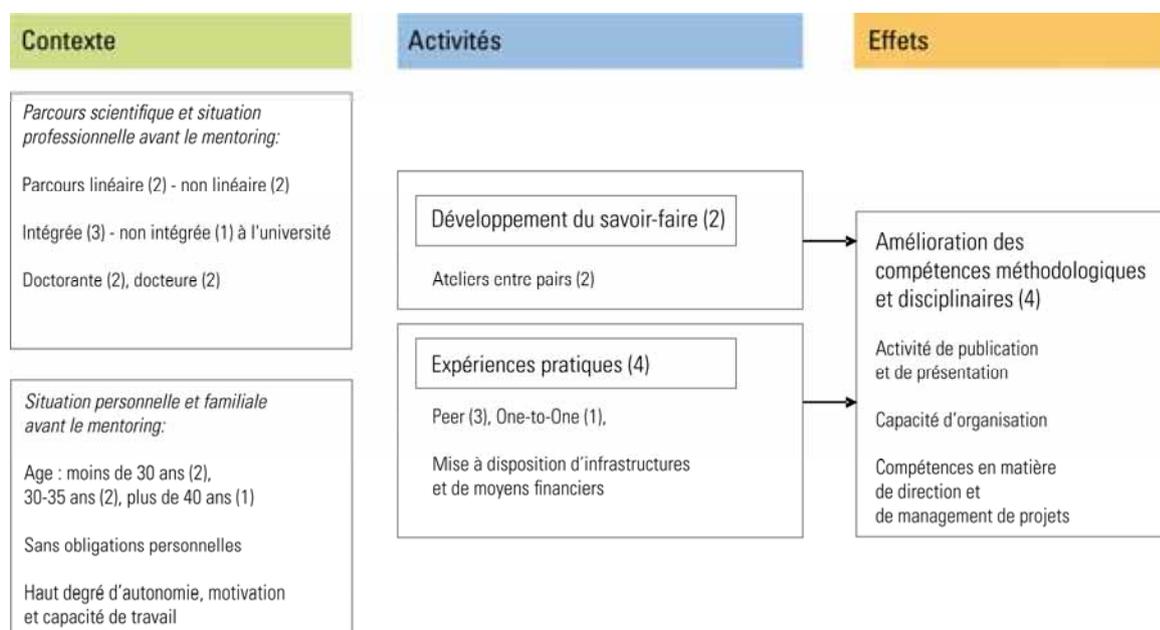
« *Tu peux y arriver!* » : la menta encourage B à croire en son futur à l'université. B ne doute en fait pas de ses compétences disciplinaires, mais plutôt de sa capacité à réussir dans le milieu universitaire si incertain. Il a été difficile pour elle de se projeter dans le futur car le passage d'un poste d'assistante à celui de professeure est souvent lié à une longue phase d'instabilité et d'insécurité. Ce n'est qu'avec le temps qu'elle s'est rendu compte que les règles souvent présentées comme immuables (p. ex. un séjour à l'étranger est une condition pour accéder à un poste de professeur) sont maniées avec plus de souplesse dans la réalité.

### 2.3 Troisième domaine d'action : compétences méthodologiques et disciplinaires

Le troisième domaine d'action du mentoring est les compétences méthodologiques disciplinaires. Il s'agit des compétences qui donnent aux mentees une qualification scientifique supplémentaire vis-à-vis de l'extérieur. Dans ce domaine, les effets du mentoring sont le moins souvent cités par les mentees. Quatre mentees parlent d'une amélioration de leurs compétences dûe à leur participation au mentoring.

La figure 7 représente le contexte personnel et professionnel des mentees au début du mentoring, les activités de mentoring réalisées ainsi que les effets qui en résultent.

Figure 7: 3<sup>e</sup> domaine d'action : compétences méthodologiques et disciplinaires



#### 2.3.1 Contexte

*Parcours scientifique et situation professionnelle* : parmi les quatre mentees qui ont pu renforcer leurs compétences méthodologiques et disciplinaires, l'une dispose d'une bourse de recherche en langue et littérature allemandes et est peu intégrée à l'université au début du mentoring ; les trois autres, mieux intégrées, sont des chercheuses en gestion d'entreprise, en histoire et en biologie. Deux mentees sont inscrites en doctorat, les deux autres sont déjà docteurs.

*Situation professionnelle et familiale* : les quatre mentees font preuve de beaucoup de motivation et d'esprit d'initiative. Elles se montrent déterminées, ont une grande capacité de travail et sont prêtes à faire de gros sacrifices dans leur vie privée. Au moment du mentoring, aucune des mentees n'a d'obligations familiales.

*Motivations de la participation* : trois des quatre mentees ont pour but d'obtenir une qualification supplémentaire en participant au mentoring : la chercheuse boursière en langue et littérature allemandes souhaite acquérir des compétences dans le domaine du management de projets parce qu'elle pense n'avoir de chances de s'intégrer dans le milieu scientifique qu'avec cette qualification supplémentaire. Les deux autres chercheuses déjà inté-

grées au milieu universitaire (en gestion d'entreprise et en histoire), visent avec l'activité de mentoring un point central pour l'avancement dans la carrière universitaire, à savoir la publication. Elles se concentrent sur un domaine où les femmes sont moins productives que les hommes – d'après le nombre de publications et la fréquence des citations – (Krais, 2000 : 20). Les mentees estiment avoir toutes les quatre, grâce au mentoring, la chance et la possibilité de tenter quelque chose par elles-mêmes :

*Madame G (langue et littérature allemandes):* j'ai entendu parler du mentoring par le biais de l'association pour les assistants. J'ai alors compris que c'était pour moi une opportunité de faire quelque chose en tant que jeune chercheuse. Normalement on ne peut pas faire grand-chose avant d'avoir le titre de docteur. (...) Je savais qu'avec seulement une bourse et une thèse faite avec un professeur émérite, j'avais très peu de chances de réussir. Je savais que j'avais besoin de qualifications supplémentaires, c'est-à-dire par exemple d'organiser un colloque. (...) Je trouve essentiel que de jeunes chercheuses qui sont encore en doctorat – c'est là qu'on a des idées et de l'énergie – aient la possibilité de soumettre des projets. Mais ça ne se passe généralement pas comme ça. Je trouve très important qu'elles puissent se profiler de cette façon et réaliser leur potentiel innovateur. Pour cela, il faudrait avoir de l'argent et des infrastructures.

*Madame H (gestion d'entreprise):* nous voulions montrer que les femmes peuvent réussir dans le système universitaire. Deux femmes qui ont fait des études genre connaissent une étude suédoise selon laquelle les femmes doivent publier plus que les hommes pour être connues et obtenir une nomination. Nous sommes parties de cette idée centrale et nous avons recherché les critères qui conduisent à la réussite du chercheur. Les femmes doivent publier davantage pour réussir. Il nous faut donc réfléchir comment y parvenir et de quelles compétences nous avons besoin pour publier beaucoup.

### 2.3.2 Activités de projets

Le renforcement des compétences méthodologiques et disciplinaires résulte autant des offres de *développement du savoir-faire* que des *activités pratiques*.

*Développement du savoir-faire* : deux mentees exercent leur savoir-faire méthodologique et disciplinaire à partir d'offres de formations concrètes.

- *Forme* : dans les deux cas, les formations prennent la forme d'ateliers dans le cadre des projets de peer-mentoring.
- *Contenu* : il s'agit lors des formations d'acquérir des capacités en matière de publication et de présentation personnelle, de même que du savoir-faire pour structurer et rédiger des requêtes pour des fonds de recherche. Par exemple, dans un cas, les participantes au projet de peer-mentoring ont pu apprendre grâce à des intervenants extérieurs compétents les règles fondamentales pour avoir une activité de publication reconnue.

Les quatre mentees construisent leurs compétences méthodologiques et disciplinaires par un *entraînement à des activités pratiques* :

- *Forme* : les trois mentees interrogées qui participent au peer-mentoring utilisent le budget mis à leur disposition pour acquérir des qualifications-clefs. Les conseillères (dans un cas un conseiller) ont ici une fonction de soutien. Ils conseillent les mentees et leur permettent de profiter du prestige de leur institut ou d'avoir accès, par le biais de l'institut, à des infrastructures et à des ressources financières supplémentaires. Une participante au projet de mentorat de l'université de Genève profite du programme dans la mesure où elle est déchargée pendant six mois de ses tâches d'enseignement et peut se consacrer de façon intensive à ses publications.
- *Contenu* : deux mentees se consacrent à leur activité de publication. Comme cela a été évoqué, le projet de mentoring conduit dans un cas à une décharge horaire, et pour l'autre, dans le cas du peer-mentoring, à développer des compétences pour publier. De plus, les participantes se motivent mutuellement dans leurs travaux scientifiques. Les échanges critiques et constructifs au sujet de leurs propres travaux de recherche sont un moyen d'avancer dans la rédaction. Dans le cadre de son projet de peer-mentoring, une mentee organise avec son groupe un colloque ainsi qu'un cycle de conférences interdisciplinaire. Participant toutes les trois au projet de peer-mentoring, elles assurent aussi la direction du groupe de travail.

### 2.3.3 Effets produits

Les activités qui viennent d'être évoquées conduisent chez les quatre mentees à renforcer leurs compétences méthodologiques et disciplinaires. Deux mentees progressent dans leur *activité de publication et de présentation*. Les deux autres mentees acquièrent des compétences concernant *l'organisation et la coordination de manifestations scientifiques*. Les trois mentees du projet de peer-mentoring, de par leur fonction de directrices de projet, se qualifient en plus dans le domaine de la *direction et du management de projets*. Deux mentees évoquent de manière explicite comment la qualification acquise a contribué à les faire avancer concrètement dans la carrière académique – dans un cas par une publication, dans l'autre par l'acquisition des compétences en matière de direction et d'organisation. Cette compétence supplémentaire a contribué de manière décisive à leur faire franchir l'étape suivante de leur carrière :

*Madame J (histoire) : grâce au mentoring, j'ai pu publier davantage. Cela m'a beaucoup aidée à passer de chargée de cours à maître-assistante. Le directeur du département était contre moi, il voulait placer d'autres personnes. Grâce à mes publications, j'ai pu faire accepter ma candidature.*

*Madame G (langue et littérature allemandes) : sans le mentoring, je n'aurais pas ce travail, j'en suis convaincue. Car pour la bourse post-doc que j'ai maintenant, j'ai dû passer un entretien avec douze professeures. J'ai eu cinq minutes pour présenter mon nouveau projet, puis on m'a posé des questions à ce sujet et on m'a demandé comment je pensais organiser ce projet de recherche avec 12 professeures et 17 boursières. Là, j'ai pu expliquer que j'avais dirigé un groupe de recherche interdisciplinaire. (...) Par ailleurs, j'avais organisé un colloque et les professeures m'ont interrogée à ce sujet lors de l'entretien.*

### 2.3.4 Présentation des cas

#### Portrait G

G est initiatrice, responsable et, depuis deux ans, membre d'un projet de peer-mentoring auquel participent des personnes venant de différentes disciplines des sciences humaines.

#### Déroulement de la carrière

G commence tout de suite après sa maturité des études d'allemand. Elle consacre beaucoup de temps à ses études - elle organise des manifestations scientifiques et est très impliquée dans des projets de tutorat - elles durent de ce fait plus longtemps que la moyenne. Entre-temps, elle passe un an dans une université étrangère. Déjà pendant ses études, son travail rencontre un écho favorable. Après l'obtention de sa licence, elle décide sans attendre de rédiger sa thèse. Elle a cependant la malchance qu'une génération entière de professeurs dont elle a suivi les cours est partie à la retraite. De ce fait, il devient encore plus difficile pour elle d'obtenir une place d'assistante dans son département. G fait la demande et obtient une bourse sur le budget de recherche de l'université et d'une fondation. Elle dispose même d'un bureau dans le département, mais on lui fait sentir qu'elle ne fait partie, en tant que chercheuse boursière, que du « personnel de deuxième classe ». Par conséquent, elle ne se sent que peu intégrée dans son département. Elle passe son doctorat au bout de trois ans, à l'âge de 33 ans. Elle obtient ensuite une bourse post-doctorale de deux ans dans une université allemande. Elle veut utiliser ce temps entre autres pour publier sa thèse et pour mettre son projet d'habilitation en route. Ce faisant, elle prend en compte le fait qu'elle ne pourra voir que rarement son conjoint et ses amis en Suisse.

G décrit la période doctorale et post-doctorale comme un combat pour obtenir des moyens financiers et pour s'intégrer dans le monde académique. Dans sa discipline, la norme est de passer par un poste d'assistante, même si plusieurs personnes de sa connaissance ont vu le développement de leur carrière universitaire interrompu par ce type de poste qui ne leur laissait que peu de temps pour leurs projets.

#### Motivations à s'engager dans le projet de mentoring

G entend parler des projets de peer-mentoring pendant sa préparation au doctorat. Consciente que sa situation de boursière peu intégrée à l'université rendra la poursuite de sa carrière académique difficile, elle voit dans le mentoring une chance à saisir pour faire preuve d'initiative et acquérir des qualifications supplémentaires. De plus, elle attend de sa participation au peer-mentoring un échange à propos de la situation de la relève académique.

## **Le projet de mentoring**

D'un point de vue de la conception du projet, il est très important pour G que le projet associe des objectifs thématiques et stratégiques. En ce qui concerne le contenu, le groupe se retrouve autour d'un thème de nature interdisciplinaire qui reprend les sujets de recherche de tous les participants. G considère que le contenu thématique est essentiel pour que les participants s'engagent réellement dans le projet. En ce qui concerne les objectifs stratégiques, tous les membres du groupe sont également motivés par le désir de trouver leur place dans un environnement universitaire et scientifique ouvert à l'international et l'interdisciplinarité. Les objectifs poursuivis sont l'acquisition de compétences méthodologiques, de compétences en matière de gestion de carrière, et d'une capacité à construire ou à consolider des réseaux.

La composition du groupe est internationale, interdisciplinaire et complémentaire dans les degrés de qualification (on trouve aussi bien des doctorant(e)s que des chercheurs/chercheuses préparant l'habilitation). Le groupe est formé dans un premier temps de sept personnes, dont deux viennent d'une université allemande. Le groupe a été évalué et reconduit pour une deuxième période.

Le noyau suisse du groupe se rencontre une fois par mois. La réflexion sur la carrière est le thème principal de ces rencontres. Les membres du groupe échangent leurs expériences actuelles dans le milieu académique, ils présentent et évaluent leurs projets en cours, discutent des divers profils et de la façon de les optimiser. Le groupe organise en tout trois ateliers sur les thèmes suivants : promotion de la recherche, recherche de fonds pour ses activités de recherche et préparation à une candidature. De plus, avec les moyens mis à sa disposition, le groupe organise un colloque international et un cycle de conférences sur une thématique commune à tous les membres. Des chercheurs/chercheuses d'autres universités sont invité-e-s à ces manifestations. Par ailleurs, les participants du groupe profitent de l'occasion pour présenter leurs projets scientifiques. Dans le cadre de la prolongation du projet actuellement en cours, le groupe de peer-mentoring projette actuellement la publication des actes du colloque. Pour sa publicité, le groupe a aussi un site web où sont présentés tous les participants avec leurs projets de recherche respectifs et les activités du groupe. Plusieurs retours d'informations positifs montrent que la page internet est bien perçue par la communauté scientifique.

Le projet a le soutien de deux conseillères et de deux professeures (l'une d'une université suisse et l'autre d'une université allemande). C'est surtout la conseillère sur place qui peut soutenir le groupe en mettant à disposition par l'intermédiaire de son institut des moyens financiers et des infrastructures pour organiser le cycle de conférences, les rencontres et le site internet.

## **Répercussions du mentoring**

*Intégration et présence dans la communauté scientifique* : grâce au mentoring, G peut affirmer sa présence au sein de l'université. Le projet a une forte résonance à l'extérieur. G profite des deux manifestations pour faire connaître son projet de recherche à la communauté scientifique. Elle entre alors en contact avec des chercheurs/chercheuses d'autres universités, ce qui lui permet de développer son réseau. Pour les conseillères/conseillers et les expertes/experts venant de l'extérieur, faire partie d'un tel groupe prouve qu'elle est engagée et qu'elle mérite d'être soutenue.

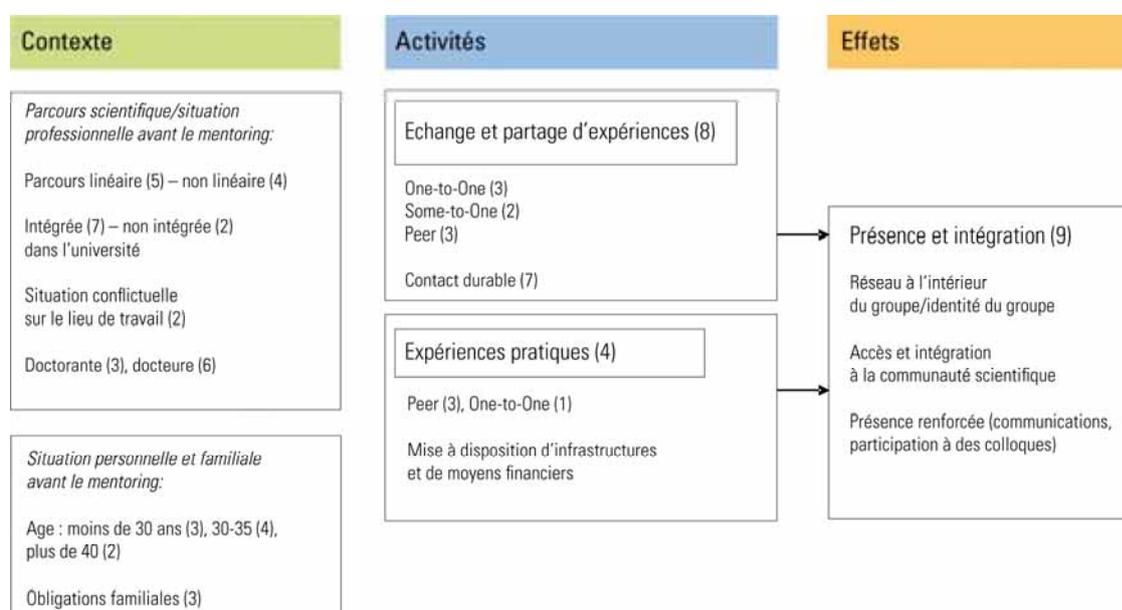
*Renforcement des compétences en matière de gestion de carrière et des qualifications méthodologiques et disciplinaires* : par son implication dans le projet de mentoring, G acquiert d'importantes compétences en matière de méthode et de gestion de carrière. Elle comprend l'utilité de cette qualification lors de l'entretien de candidature pour une bourse post-doctorale. Elle est convaincue d'avoir obtenu cette bourse grâce à son expérience en matière de gestion d'un groupe de recherche interdisciplinaire et d'organisation de manifestations scientifiques. De plus, elle considère que l'atelier de préparation à la candidature qu'elle a suivi a été fondamental pour cet entretien.

## 2.4 Quatrième domaine d'action : présence et intégration dans la communauté scientifique

Le mentoring conduit enfin pour la majeure partie des mentees interrogées à une plus grande présence et intégration dans la communauté scientifique. Pour quelques cas, il faut mettre en relation les effets du mentoring dans ce domaine avec ceux qui ont résulté des autres domaines déjà traités. On constate chez certaines mentees un lien entre l'amélioration de leurs compétences, à savoir une plus grande assurance dans la présentation personnelle (2<sup>e</sup> domaine d'action) et une gestion carrière plus efficace (1<sup>er</sup> domaine d'action), et leur plus grande présence et intégration à l'université. On constate également que les mentees, grâce à leurs capacités méthodologiques et disciplinaires (3<sup>e</sup> domaine d'action), se profilent davantage et deviennent ainsi des candidates bien placées pour franchir un nouvel échelon de qualification. Toutes les mentees, sauf deux, ont obtenu des résultats dans ce domaine d'action, et quatre mentees tirent également profit du mentoring du point de vue méthodologique et disciplinaire (cf. partie 2.3).

La figure 8 représente de façon synthétique ce domaine d'action.

Figure 8: 4<sup>e</sup> domaine d'action : présence et intégration



### 2.4.1 Le contexte

*Parcours scientifique et situation professionnelle* : parmi les mentees interrogées, quatre chercheuses qui perçoivent une amélioration dans ce domaine font état d'une carrière académique non linéaire ou bien sont peu intégrées à l'université au début du mentoring. Soit elles occupent un poste en dehors de l'université (architecte), soit elles ont peu de liens avec leur département en tant que boursière (langue et littérature allemandes) ou bien rentrent dans leur université d'origine après un séjour post-doctoral à l'étranger (sciences de l'éducation). La jeune docteure en biologie occupe certes un poste d'assistante à l'université malgré après un parcours peu linéaire, mais celui-ci est peu attractif scientifiquement.

Pour les cinq autres mentees, leur carrière se poursuit de façon linéaire jusqu'au début du mentoring, elles sont bien intégrées à l'université en tant que médecins assistantes, en tant qu'assistante en histoire en passe de soutenir sa thèse, ou en tant que maîtres-assistantes en gestion d'entreprise et en mathématiques. Trois de ces cinq mentees ont changé d'université peu de temps avant le mentoring et sont arrivées de l'étranger ; elles n'ont donc pas encore pu se constituer un réseau. Deux d'entre elles sont médecins et elles rencontrent le problème supplémentaire d'une très forte concurrence dans leur domaine.

*Situation personnelle et familiale* : par rapport à leur âge et leur situation familiale, aucune tendance particulière n'est repérable.

*Raisons de leur participation* : lorsque l'on s'interroge sur les raisons qui ont poussé les mentees à participer au mentoring, on trouve parmi celles qui ont un lien avec ce domaine d'action, en premier lieu le problème de la *solitude*. Les jeunes chercheuses évoluent en solitaire dans un environnement peu féminin. Cette situation découle de la concurrence et la compétition qui règnent à l'université. Pour certaines mentees, il faut ajouter que la situation est aggravée par le manque d'intégration à l'université, pour d'autres c'est le changement récent d'université qui augmente le sentiment d'isolement. Un autre facteur d'isolement professionnel est le fait, dans certains cas, de devoir changer de poste pour se libérer d'une *dépendance* hiérarchique, et s'affirmer comme chercheuse indépendante.

*Madame E (médecine)* : j'étais nouvelle dans cette université suisse. D'abord, pendant deux ans, je n'ai fait que du laboratoire. Je n'ai pas vraiment pu faire connaissance avec d'autres médecins assistants. Il y avait bien sûr les doctorants et les collègues avec lesquels j'ai travaillé. Mais même d'un point de vue social, c'était difficile de s'intégrer.

*Madame G (langue et littérature allemandes)* : ma bourse était une allocation de recherche. Je trouve ça difficile parce qu'on est à moitié intégré. Par exemple, j'avais un bureau pour travailler dans le département, mais pas d'ordinateur. On ne m'épargnait pas les remarques sur le fait que je faisais partie du personnel de deuxième classe, aussi parce que le directeur de thèse était déjà à la retraite. Pour moi, c'était très difficile, car une génération entière de professeurs dont j'avais suivi les cours était partie en même temps à la retraite. Ça veut dire que c'était juste le mauvais moment et que je n'ai pas eu de chance ! Le changement de professeur est souvent marqué par des ruptures franches : les successeurs ont souvent des difficultés avec les prédécesseurs et soutiennent peu les membres de leur équipe. (...) Une chose que j'ai vécu à plusieurs reprises : celui qui devient docteur est « grand », il a grandi d'un point de vue universitaire. Il peut alors entrer en conflit avec ceux qui l'ont aidé auparavant ; c'est aussi lié au fait qu'on devient autonome, qu'on se détache. C'est pour cela que les réseaux sont importants – mais ils ne fonctionnent que par les contenus. Les réseaux sont primordiaux parce qu'on doit se défaire de ses anciennes relations de dépendance et qu'on a besoin de nouer de nouveaux contacts.

*Madame H (gestion d'entreprise)* : j'attendais du mentoring une certaine indépendance intellectuelle et financière vis-à-vis du « petit monde de l'institut », de pouvoir entreprendre quelque chose avec d'autres de manière autonome et d'ouvrir de nouvelles perspectives.

*Madame I (biologie)* : j'attendais des conseils (...) à suivre pour pouvoir fonder mon groupe de recherche afin que mon chef le remarque et puisse enfin dire qu'il fait partie du département.

*Madame D (architecture)* : je pense que nous, les femmes, nous sous-estimons l'importance du réseau et le fait de se faire connaître. C'est l'opportunité d'être soutenue par quelqu'un qui vous recommande à un colloque et dise : il y a quelqu'un qui a travaillé sur un sujet passionnant, allez, inscris-le, qu'il nous donne une communication. Ce réseau fonctionne bien entre les hommes. Pour eux, c'est évident. Nous, on l'utilise trop peu. On pense toujours qu'il suffit de se présenter et que notre performance suffit, qu'elle parle pour nous, que nos idées rayonnent et puis qu'on y arrive comme ça. Mais ce n'est pas comme ça que ça se passe ! Ce sont parfois des cercles fermés, et il faut que quelqu'un vous ouvre la porte. Pour les hommes, c'est beaucoup plus évident.

#### 2.4.2 Les activités

Parmi les activités qui peuvent aider à renforcer la présence et l'intégration des mentees dans la communauté scientifique, on trouve *l'échange et le partage d'expériences et les expériences pratiques*.

*Echange et partage d'expériences* : huit mentees évoquent des rencontres et des échanges d'expériences qui peuvent être utiles pour renforcer leur présence et leur intégration.

- *Forme* : pour trois personnes, l'échange et le partage d'expériences ont lieu dans le cadre du mentoring one-to-one ; pour une personne, en suivant des activités du programme cadre ; pour deux autres, par la médiation de la menta. A côté de cela, de nombreuses participantes à un mentoring some-to-one (2) et à un peer-mentoring (3) parlent des rencontres basées sur l'échange d'expériences.

- *Contenu* : dans ce domaine d'action, c'est moins le contenu concret de l'échange qui est en jeu que ses aspects fonctionnels. Dans quelques cas, la dynamique de groupe crée une intimité qui permet aux mentees d'aborder certains thèmes qu'elles ne pourraient pas évoquer à leur bureau ou à des colloques parce que ce sont des situations où il faut donner l'impression de ne pas avoir de doutes. Une mentee décrit cela de la manière suivante : « Dans le groupe, on peut dire qu'on s'est enlisé dans un sujet et demander comment sortir de l'impasse. Ce sont donc des choses qui préoccupent tous les chercheurs, mais dont il n'est pas facile de discuter. » A côté de cette fonction psychosociale de l'échange d'expériences, il faut aussi mentionner la fonction d'ouverture et de porte-parole. En effet, par l'intermédiaire du groupe dans son ensemble et de membres du groupe (et surtout des mentas/mentors), les mentees ont accès à de nouveaux contacts ou bien la menta joue le rôle de porte-parole de la mentee au sein de l'université (cf. partie 2.4.3).

*Expériences pratiques* : quatre mentees peuvent renforcer leur présence et leur intégration dans la communauté scientifique grâce à des expériences pratiques. Il s'agit des mentees qui ont pu développer leurs compétences méthodologiques disciplinaires par le mentoring (cf. partie 2.3).

- *Forme* : il faut ajouter ici aux aspects formels développés dans la partie des activités (2.3.2) le fait que les participantes du projet peer-mentoring fassent tout pour créer de bonnes conditions et organiser les contenus afin de se profiler le mieux possible vis-à-vis de l'extérieur. Elles ne veulent en aucun cas apparaître comme un « petit groupe de femmes », pour reprendre l'expression d'une mentee. Elles affirment leur crédibilité d'une part grâce à leurs conseillères/conseillers qui portent le projet à l'extérieur, d'autre part en invitant des experts extrêmement compétents. Dans ce contexte, une mentee évoque combien il était important pour le groupe d'élaborer un projet qui ne soit pas seulement intéressant en matière de gestion de carrière, mais qui soit conçu autour d'un contenu riche et spécialisé afin de se profiler au maximum.
- *Contenu* : les participantes au projet peer-mentoring ne se sont pas seulement impliquées dans l'organisation de manifestations comme décrit dans la partie 2.3.2, mais elles ont aussi la possibilité d'utiliser ces manifestations comme tremplin pour présenter leur activité de recherche. Une mentee décrit qu'elle se sert de sa présence à une conférence pour établir des contacts. De même, il a déjà été mentionné en 2.3.2 qu'une mentee participant à projet one-to-one avait été déchargée de ses tâches d'enseignement, ce qui lui avait permis de se consacrer à son activité de publication.

### 2.4.3 Effets produits

Les effets produits dans ce quatrième domaine vont d'une plus grande intégration à l'intérieur d'un petit groupe universitaire jusqu'à une présence renforcée en tant que groupe et/ou en tant qu'individu au sein de la faculté, ou dans le contexte national et international de la discipline.

Les ouvrages de référence sur le thème « science et carrière » mentionnent que le fait d'être intégré dans des réseaux tant formels qu'informels est essentiel (Ulmi/Maurer 2005 : 30). Ces réseaux sont importants, car ils servent aux mentees de ressources psychosociales – comme évoqué dans la partie précédente – et contribuent à la construction de leur identité professionnelle. Chez les mentees interrogées, le mentoring qu'il soit de groupe ou en groupe de pairs, conduit à la *formation d'un réseau dense à l'intérieur du groupe* et, dans un cas en particulier, à la *formation d'une forte identité de groupe*. Même après la fin du mentoring, les mentees ont toujours le sentiment de faire partie du groupe qui les a entourées et sur lequel elles peuvent toujours compter :

*Madame I (biologie)* : l'identification avec le groupe est très forte aujourd'hui encore. (...) Justement en ce moment, nous sommes très actives. On pourrait sans problème appeler une collègue et demander de l'aide. Il y a déjà un « réseau des anciennes ».

*Madame F (médecine)* : j'ai pu avoir de nombreux contacts avec des personnes du milieu professionnel, contacts qui se sont approfondis au fil du temps. Aujourd'hui, je bénéficie de leur aide au-delà même du mentoring.

Les activités de projets ont conduit clairement chez quatre mentees à *renforcer leur intégration dans la communauté scientifique*, ce qui dépasse les liens internes au groupe. Dans deux cas, le groupe de pairs a eu pour fonction de donner accès à des chercheurs/chercheuses reconnus au niveau international. Pour les deux autres femmes, c'est la menta qui facilite l'accès de la mentee à un nouveau milieu disciplinaire à l'étranger, ou qui s'engage auprès de la faculté pour soutenir sa mentee.

*Madame H (gestion d'entreprise)* : on pouvait facilement établir des contacts avec des chercheurs reconnus et des experts – c'étaient des gens très connus, des éditeurs qui avaient publié pendant des années. Le groupe de pairs était la justification pour aborder ces gens, sinon, je n'aurais jamais osé.

*Madame D (architecture)* : je crois qu'avec le mentoring, je me suis construit un lobby. Je suis entrée dans le réseau allemand. Vous avez besoin à un moment ou à un autre d'un expert qui vous soutienne dans le processus de candidature. Venant de Suisse, je n'avais pas cette possibilité avant le mentoring. (...) Je savais qu'on avait besoin d'un réseau. Et cela s'est confirmé. A travers mes expériences de candidature et de dossiers, j'ai réalisé que c'est vraiment important d'avoir des gens qui s'engagent pour vous.

*Madame K (mathématiques)*: elle (la menta) a éclairci la situation. Elle a aussi écrit une lettre au doyen de la faculté. (...) La lettre a été utile, j'ai pu ensuite rencontrer le doyen. (...) Aujourd'hui, je sais que ma carrière continue même si cette histoire (un conflit institutionnel) n'est pas réglée. Si j'en avais besoin, je la contacterais aujourd'hui encore.

Les résultats des recherches ne s'imposent pas d'eux-mêmes, mais seulement dans la mesure où les jeunes chercheuses/chercheurs réussissent eux-mêmes à s'imposer dans le champ scientifique (Krais 2000: 41). La relève doit donc évoluer dans le contexte social et pouvoir y affirmer sa *présence*. En particulier les quatre mentees, qui ont pu acquérir des compétences méthodologiques et disciplinaires supplémentaires grâce au mentoring, se servent du mentoring comme d'un tremplin pour se profiler avec leurs performances. Elles parviennent ainsi à renforcer leur présence dans leur département, dans leur faculté ou dans le contexte plus large de la communauté scientifique :

*Madame I (biologie)*: par le mentoring, j'ai pu nouer de nouveaux contacts dans ma faculté en donnant des conférences et en organisant des podiums de discussion. A présent, j'ai imposé ma présence ici. Les effets, on les verra sans doute beaucoup plus tard.

*Madame H (gestion d'entreprise)*: ce qui est très important, c'est d'entrer dans le marché scientifique international, (...) d'aller à des conférences, de présenter ses idées à la communauté internationale et d'avoir du feedback. (...) Il est important de faire partie d'une chaire, mais les avis extérieurs sont tout aussi importants. Les conférences internationales sont des expériences importantes et une source d'inspiration. Dans mon département, on avait de la chance parce qu'on pouvait participer aux conférences, les moyens financiers étant bien meilleurs qu'en Allemagne. Le mentoring nous a donné encore davantage de possibilités. Nous avons pu inviter des gens intéressants, avec lesquels on allait manger et avec qui on pouvait échanger dans un cadre informel.

#### 2.4.4 Présentation de cas

##### Portrait J

J a participé entre 2002 et 2003 à un projet de mentoring en Suisse romande.

##### Déroulement de la carrière

J étudie l'histoire en France et obtient un poste d'assistante en Suisse à la fin de ses études. Elle entreprend rapidement sa thèse et est heureuse, après avoir étudié dans des conditions difficiles, de pouvoir vivre de l'enseignement et de la recherche. Peu avant la fin de son assistanat, elle prend une année de congé sans solde pour rédiger son travail et pouvoir mener un travail de recherche sur archives. Pendant cette période, elle entend parler par sa directrice de thèse de la création d'un programme de mentoring dans son université et décide d'y participer. A son retour en Suisse, elle termine sa thèse et vit pendant quelque temps – après la fin de son assistanat – d'une charge d'enseignement. Puis, elle obtient un poste de maître-assistante dans son département. Elle ne reste que deux ans dans ce poste, car elle obtient entre-temps un poste de professeure assistante dans une autre université suisse. Son contrat est actuellement limité dans le temps et elle espère pouvoir poursuivre sa carrière universitaire. Elle se réserve cependant d'autres options possibles.

##### Motivations à s'engager dans le projet de mentoring

Deux motifs poussent J à entrer dans le programme de mentoring de son université. Elle peut premièrement profiter d'une aide financière qui est réservée à quelques jeunes chercheuses. Cette possibilité est particulière-

ment intéressante pour J, qui vient de commencer son congé sans solde. Deuxièmement, elle attend du mentoring une meilleure information sur les règles informelles du monde académique. Elle trouve en effet que le corps intermédiaire de son université est dans une mauvaise situation. Il n'existe pas de cahier des charges clairement défini et pas d'exigences précises en ce qui concerne par exemple les publications et les colloques. Au début du mentoring, elle n'a pas conscience qu'une discrimination puisse exister. Aujourd'hui, elle perçoit le fait de transmettre ou non des informations à certains doctorants, au détriment des autres et notamment de doctorantes, comme une sorte de discrimination.

### **Le projet de mentoring**

Le projet de mentoring suivi par J dans son université est composé de deux parties : la première comporte le mentoring à proprement parler, c'est-à-dire une relation entre la mentee et sa menta ainsi que les rencontres régulières sur des thèmes qui sont essentiels à la carrière. Parfois, des femmes qui ont déjà réussi leur carrière universitaire participent à ces rencontres et racontent leurs expériences. La deuxième partie du projet comprend l'attribution d'un nombre limité de petites bourses. Grâce à ce financement, les chercheuses, qui sont sur le point de finir leur thèse ou qui l'ont déjà terminée, peuvent être déchargées (en partie) pour quelques mois de leurs tâches d'enseignement et peuvent ainsi consacrer plus de temps à leur projet de recherche.

J participe aux deux parties du mentoring. Elle bénéficie d'une bourse, mais doit pour cela écourter son séjour à l'étranger. Elle prend part à la plupart des rencontres du mentoring, elle a des contacts réguliers avec sa menta, qui est aussi sa directrice de thèse.

### **Répercussions du mentoring**

Le mentoring est d'abord pour J le moyen de créer de meilleures conditions pour le déroulement de sa carrière.

*Publish or perish* : grâce à cette décharge partielle d'enseignement, J peut consacrer plus de temps à son activité de recherche et de publication pendant quelques mois. Pendant cette période, elle fait plusieurs publications qu'elle considère rétrospectivement comme décisives pour sa carrière. Dans un environnement caractérisé par de nombreuses rivalités, l'ensemble de ses publications pèsera lourd dans la balance lors de ses candidatures pour un poste de maître-assistante et plus tard pour le poste de professeure assistante. Elle peut ainsi s'imposer face à des candidats qui ont un dossier plus faible, mais qui sont soutenus par un membre important de la commission de recrutement.

*Se situer* : aujourd'hui, J dit que les différentes manifestations du mentoring et les rencontres avec la menta lui ont « ouvert les yeux ». Il est en effet important de connaître les règles informelles du monde universitaire et d'être critique vis-à-vis d'elles. Grâce aux expériences des autres femmes, elle prend conscience du fait qu'elle doit défendre son autonomie, se protéger contre les atteintes à la sphère privée et ne rien se laisser imposer. Elle apprend également des expériences négatives faites par d'autres femmes que des prétendues « règles » peuvent être appliquées de façon sélective ou même être utilisées pour des raisons stratégiques. Sa situation personnelle actuelle l'amène à constater que les institutions ont besoin de règles explicites et transparentes. De plus, d'après elle, les rapports de dépendance entre le corps intermédiaire et le corps professoral devraient, à l'avenir, être réglés différemment par l'institution.

*Apprendre à surmonter les conflits* : en participant au projet de mentoring, J n'a pas fait que des expériences positives. A cause des divergences d'intérêt avec le directeur du département de l'époque, elle se trouve face à un conflit (d'ordre institutionnel et personnel) difficile à gérer, même après l'obtention de son doctorat. J surmonte cette situation très difficile grâce au soutien de sa menta. Avec le recul, elle tire des enseignements pour l'avenir et pour la façon de se comporter avec ses propres collaboratrices/collaborateurs. Elle négocie donc avec eux des règles claires pour éviter les situations délicates occasionnées par les rapports de dépendance.

### **Portrait I**

I est co-initiatrice, responsable et, pendant trois ans, membre d'un projet de peer-mentoring qui s'adresse à des biologistes.

### **Déroulement de la carrière**

I a soutenu sa thèse un an avant le début du mentoring. La carrière de I ne correspond pas à une carrière universitaire « typique » pour sa discipline. Ce n'est que peu avant ses 40 ans qu'elle se décide à faire une thèse,

après avoir longtemps enseigné dans une *Realschule*<sup>6</sup> en Allemagne et après s'être installée en Suisse. Le fait que son conjoint l'ait suivie en Suisse, sans pour autant avoir droit à un permis de travail, est vécu difficilement au début – mais s'avère une expérience importante pour le « Dual-Career-Couple » –, et lui donne le courage et la possibilité de faire sa thèse. Elle obtient un poste à 50 % à l'université avec pour mission de coordonner les enseignements au sein de son département et en même temps de mettre sur pied un groupe de recherche dans son domaine de spécialité. A 43 ans, elle soutient sa thèse après cinq ans de travail intense, elle désire rester dans le milieu universitaire et passer à l'étape suivante de sa carrière, l'habilitation. Elle reste dans le même département et passe d'un poste de collaboratrice scientifique à 50 % à un poste à 100 %.

Elle décrit elle-même sa carrière comme étant planifiée de façon pragmatique et marquée par le hasard ainsi que la chance. Elle estime avoir été privilégiée pendant sa phase de thèse parce qu'elle n'avait aucune pression financière. I sait que le déroulement de sa carrière n'est pas typique pour sa discipline. « Il serait typique de partir à l'étranger juste après l'obtention du diplôme, ou bien de commencer son doctorat assez tôt et de passer la période post-doctorale à l'étranger. Ensuite, dans l'idéal, on a un ou deux enfants et on continue à travailler avec succès. A environ 35 ans, on est mûre pour postuler à un poste de professeure boursière du FNS. »

### **Motivation à s'engager dans le projet de mentoring**

Lorsque I et d'autres biologistes apprennent le lancement de projets de peer-mentoring, plusieurs raisons les poussent à s'y inscrire ensemble. Toutes évoluent dans un monde dominé par les hommes. Elle se sent défiée lorsqu'elle entend la remarque d'un ami disant « que les femmes n'ont pas besoin d'être spécialement encouragées puisqu'elles ont autant de chance et même de meilleures chances d'avoir un poste de professeure à condition qu'elles puissent faire état de requête de fonds de recherche et de publications ». Elle se dit alors prête à prendre la direction du projet de mentoring.

Son objectif personnel en participant au projet est de pouvoir échanger avec d'autres femmes qui font de la recherche dans un domaine semblable et qui sont également bien intégrées dans la communauté scientifique. Elle en attend une réflexion commune et des suggestions sur les moyens de parvenir à l'habilitation et à un poste de professeure.

### **Le projet de mentoring**

Cet objectif est déjà atteint en développant ensemble le concept de peer-mentoring dans la mesure où elles réfléchissent à leur propre plan de carrière et à leur vision des choses concernant les compétences et les attitudes déterminantes pour réussir dans la recherche. Le but de leur projet est de faire en sorte que le peer-mentoring contribue à une bonne intégration dans les réseaux professionnels. Le projet vise à permettre aux presque 30 mentees d'avoir de nouvelles ou de meilleures possibilités de coopération avec des scientifiques reconnus dans le domaine de la recherche, d'avoir un aperçu des conditions spécifiques à l'environnement universitaire et enfin d'avoir la possibilité d'exercer leurs compétences en matière de gestion de carrière.

Parmi les activités, on trouve, d'une part, des rencontres informelles régulières permettant de créer des liens et des échanges scientifiques entre les pairs, et d'autre part, des ateliers avec des personnalités reconnues organisés par les mentees. Grâce aux moyens financiers, elles peuvent se permettre d'inviter environ quatre à sept fois par an des scientifiques du monde entier ou de mener avec des expert-e-s du monde de l'entreprise des ateliers de formation portant sur la communication et le management personnel. En plus des thèmes prévus, les personnes invitées sont également priées de prendre position, personnellement et professionnellement, sur des thèmes tels que « les critères de carrière », « les femmes dans le monde scientifique » et « famille et carrière ».

Un site internet avec une mailing list présente toutes les mentees, leur parcours et leur projet de recherche actuel, et donne des informations sur les ateliers et les personnes invitées.

Le projet de mentoring est soutenu par un comité dans lequel s'engage le directeur du département où travaille I. Il se perçoit comme le garant et le défenseur de cette initiative personnelle : il appuie ce projet en tant que directeur et au nom de son département et le défend le cas échéant.

---

<sup>6</sup> Ecole secondaire d'enseignement technique.

### **Répercussions du mentoring**

*Prise de conscience de sa carrière* : I regarde avec fierté son activité de mentee et de responsable de projet. Elle s'est beaucoup engagée dans le projet de mentoring, a beaucoup appris et a gagné en assurance. Il y a 10 ans, elle n'aurait pas osé dire ouvertement qu'elle souhaitait obtenir un poste de professeure et tout faire pour. Elle a maintenant presque terminé son habilitation. Aujourd'hui, elle est donc plus exigeante, elle ne doute plus d'elle-même, elle a perdu son inhibition et elle est convaincue d'avoir mérité ce qu'elle a et de faire du bon travail.

En ce qui concerne les stratégies de carrière, conscientes et inconscientes, I voit les manques les plus importants chez les doctorantes en biologie. Ces dernières manquent de modèles et d'informations sur ce qu'est une carrière à l'université et en dehors et sur la manière dont on peut et doit la mener. « On n'apprend pas à planifier une carrière. Inconsciemment, les informations sur la planification d'une carrière, sur les structures et les comportements pour réussir sont toujours transmises d'homme à homme. »

*De coordinatrice à responsable* : elle est sûre aujourd'hui non seulement de sa contribution au projet de mentoring, mais aussi de sa fonction et des résultats obtenus au niveau national par le groupe de travail et de recherche. Avant le mentoring, elle se serait sans doute décrite comme coordinatrice, mais aujourd'hui, elle se voit comme la responsable de ce groupe de dix personnes et est acceptée en tant que telle.

*Présence au sein de la Faculté des sciences et dans un réseau plus étendu* : dans le cadre de la direction du projet, elle s'est fait une place à la faculté. Elle a tenu des conférences au sujet du projet et a publié. Elle a animé des podiums de discussion ou y a participé.

Elle a moins profité du mentoring pour se créer un réseau international dans son domaine de recherche, qui est très spécialisé. En effet, le groupe était d'avis qu'il fallait que le choix des scientifiques intéresse chaque fois plusieurs mentees, ce qui n'était pas le cas pour son domaine. Elle fait toutefois partie d'un réseau international qui a été élaboré au cours de ces trois ans. Le projet en lui-même a eu une résonance internationale.

Elle attache beaucoup d'importance à la solidarité et à l'identification qui existent toujours à l'intérieur du groupe de mentees. Il n'y a aucun doute : quand on a besoin d'aide, on fait appel à tout moment à ses contacts dans le groupe. Elle continue à rencontrer régulièrement quelques-unes des participantes. C'est devenu pour elle un vrai « réseau des anciennes ».

### **Intégration structurelle de l'instrument mentoring**

Pour I, il est déterminant que le projet soit intégré et soutenu par la faculté. Il est aujourd'hui en partie financé par la Faculté des sciences. « C'est une preuve que la faculté veut promouvoir la carrière des femmes. Et cela signifie également pour les participant-e-s qu'il s'agit bien d'un instrument de promotion de la carrière et non pas seulement d'un groupe de femmes. » Elle trouve important que le mentoring pour les femmes soit perçu comme un complément aux programmes de doctorant-e-s et non comme un remplacement de ceux-ci.

## 2.5 Limites du mentoring du point de vue des mentees

Il ressort clairement des conversations menées entre les mentees, les mentas/mentors ou les conseillères/conseillers que le mentoring contribue à promouvoir la carrière individuelle. Selon les mentees, les limites du mentoring sont à chercher d'abord en dehors des projets en tant que tels. Deux aspects sont cités. Premièrement, elles évoquent la situation généralement précaire de l'encouragement de la relève (c'est-à-dire concrètement le manque d'encadrement par les supérieurs, de transparence concernant le déroulement des carrières et de postes), qui réduit les effets des projets de mentoring :

*Mentee* : dans les ateliers de mentoring, on nous a toujours fait passer le même message : « Vous devez prendre votre carrière en main » ! On avait parfois l'impression que c'était de notre faute si on n'avancait pas. En fait, le vrai problème, c'était que les règles du jeu n'étaient pas claires du tout.

*Mentee* : je vois les limites du mentoring en dehors du mentoring. (...) Nous avons toutes eu beaucoup de succès, mais nous sommes en tout 33 mentees qui voudrions un poste de professeure. Mais il n'y en a pas autant, ni pour les femmes, ni pour les hommes. Tant que l'on ne change pas les éléments structurels, je vois des limites au mentoring. Par exemple, créer davantage de postes dans le corps intermédiaire et avoir plusieurs degrés de hiérarchie pour les postes de professeur comme aux Etats-Unis.

*Mentee* : pour aller plus loin, il faudrait que la science elle-même se transforme : tout passe par des contacts personnels. Cela a des avantages et des inconvénients. Personnellement, je trouve que cela comporte plus d'inconvénients. Car, on peut être géniale, faire tout ce qui est demandé, mais si on ne plaît pas au professeur X, on est mis sur la touche. Les choses changeraient, si on introduisait plus d'anonymat, comme c'est le cas aux Etats-Unis.

*Mentee* : j'ai eu beaucoup de chance dans ma carrière et je crois qu'il faut le reconnaître. Certaines mentees semblaient penser qu'une carrière académique était leur seule perspective et qu'un échec était synonyme de catastrophe. J'ai parfois eu l'impression que le mentoring encourageait ce point de vue, ce que je trouve dangereux. Il faut savoir qu'il n'y a parfois pas de poste, même si on est bon. Il faut reconnaître les limites du système. L'idée qui revenait souvent pendant le mentoring, qu'il faut avoir une stratégie, bien planifier, etc., je la trouve très bien. (...) Mais parfois, il n'y a pas de poste et on ne peut rien y faire.

Pour que les structures de l'université changent, il faudrait que les personnes qui sont responsables de la relève scientifique prennent d'abord conscience de la situation difficile dans laquelle se trouve la relève, ainsi que des mécanismes d'exclusion/inclusion sociaux et sexuels. Cette prise de conscience est, d'après quelques mentees, plutôt absente chez les enseignants qui s'occupent de la relève, ce qui conduit même certains à avoir une attitude critique voire négative face au mentoring. Là, le concept du mentoring, en tant que programme initié de l'extérieur, se heurte à une deuxième limite. Dans le pire des cas, cela a des conséquences négatives pour les mentees. Cela a été le cas pour l'une d'entre elles :

*Mentee* : à partir du moment où je suis entrée dans le programme de mentoring, le directeur du département à X a utilisé le mentoring contre moi. Cela a duré plusieurs années. Il faut avoir conscience du fait que lorsqu'on participe à un tel programme, on se trouve face à des gens qui ne trouvent pas normal que l'on combatte la discrimination sexuelle. Et contre ces gens, on ne peut rien faire.

*Mentee* : il y a des limites, parce qu'il y a des professeurs qui ne veulent pas s'engager. A mon avis, il faudrait exiger des professeurs qu'ils s'engagent pour encourager la relève. Sinon, ils ne font pas une partie du travail pour lequel ils sont payés - donc, il faudrait leur retirer de l'argent ou leur infliger des sanctions. Mais il y aura toujours ceux qui montrent de la bonne volonté et qui s'engagent énormément, et ceux qui ne lèvent pas le petit doigt.

D'après les mentees interrogées, ce sont surtout les structures précaires de l'université et le manque de conscience des enseignants sur ce sujet qui limitent la mise en œuvre et les effets des projets de mentoring. Elles abordent des thèmes qui apparaissent dans les publications scientifiques sous le nom « les femmes dans la science » et qui ont souvent été sujets à discussion ces dernières années. Il s'agit des barrières et des mécanismes d'exclusion qui sont ancrés dans le domaine scientifique lui-même. Il est démontré que ce qui apparaît comme une suite de choix personnels et de décisions individuelles qui iraient à l'encontre d'une carrière scientifique est en fait largement déterminé et influencé par les institutions, les structures et les relations sociales dans

le monde scientifique (Krais, 2000 : 31). Pour expliquer la ségrégation sexuelle, on évoque souvent un ensemble de facteurs décisifs tels que la science en tant que système auto-référentiel, l'importance des réseaux formels et informels, les structures organisationnelles et temporelles ainsi que les aspects culturels, comme le système hiérarchique informel, les us et coutumes de la communauté scientifique, les modes de communication et le modèle d'interaction entre les différents acteurs (Krais 2000 : 31; Ulmi/Maurer 2005 : 24 *sqq.*). Les processus actuellement en cours à plusieurs endroits pour institutionnaliser les projets de mentoring sont un élément essentiel pour appréhender ces problèmes structurels. C'est en particulier l'encadrement de la relève scientifique qui s'en trouve amélioré. Mais sur la base des études de cas, il n'est pas possible de répondre à la question de savoir si les projets de mentoring ont le potentiel de changer les structures existantes.

## 2.6 Expériences des mentas/mentors

Les entretiens avec les mentas/mentors ou les conseillères/conseillers<sup>7</sup> ont avant tout permis de compléter les informations données par les mentees. Mais dans ces entretiens, on a aussi demandé aux personnes interrogées les raisons qui les ont poussées à participer au mentoring, les expériences et les enseignements qu'elles en ont tirés et on les a priées d'évaluer la pertinence de ces programmes.

### 2.6.1 Motivations de la participation

Les personnes interrogées sont elles-mêmes passées par les difficultés qu'on rencontre dans une carrière universitaire. Les mentas en particulier témoignent des obstacles qu'elles ont dû affronter en tant que chercheuses. Certaines d'entre elles ont connu des parcours discontinus, notamment à cause des nombreuses charges familiales qui leur incombaient. Tandis que certains mentas ou mentors ont bénéficié de contacts utiles avec des personnes de leur entourage professionnel pendant leur parcours académique, d'autres n'ont eu que peu, ou pas de soutien dans les questions importantes qu'ils pouvaient avoir au sujet de la planification de leur carrière. Certaines mentas pensent qu'elles auraient pu agencer leur carrière plus efficacement si elles avaient reçu des conseils adéquats.

En général, les mentas ou mentors se sont portés volontaires pour participer à ce programme, car ils étaient convaincus de l'importance de la promotion de la relève ou avaient eux-mêmes pâti des lacunes de l'aide voire de son absence. Les personnes interrogées étaient prêtes à s'investir pour les femmes de la relève scientifique et à partager leur expérience avec elles, car elles étaient persuadées de l'importance d'un encadrement de qualité, notamment à cause des insuffisances de l'encadrement actuel.

### 2.6.2 Enseignements tirés du mentoring

Parmi les mentas/mentors interrogés, on trouve une majorité de personnes qui s'intéressaient déjà aux thèmes de la parité et de l'encouragement de la relève avant leur participation à ce programme et qui étaient par conséquent déjà sensibilisés aux questions et aux problèmes y relatifs. C'est pourquoi seul un petit nombre de mentas/mentors interrogés a dit avoir acquis de nouvelles connaissances dans ce domaine en exerçant leur fonction. La participation au mentoring a tout d'abord renforcé la conviction des interviewés quant à l'importance du soutien et de l'accompagnement de la relève. D'après eux, ce travail ne peut que profiter à l'institution. Toutefois, un des conseillers a fait observer que, grâce à ce travail, il avait beaucoup appris sur les difficultés rencontrées par les femmes dans le monde académique. Dans quelques cas, les personnes ayant exercé la fonction de menta/mentor ont été amenées à réfléchir plus en profondeur à leur propre carrière ou à leur place au sein des structures universitaires existantes. Le plaisir et la satisfaction que les interviewés ont éprouvés à travailler avec de jeunes chercheuses enthousiastes et entreprenantes ont été soulignés à plusieurs reprises.

Un bémol cependant : les entretiens ont également révélé que l'engagement pour la parité n'apportait ni gloire ni reconnaissance parmi les collègues. Des thèmes comme la parité ou le soutien de la relève ne suscitent que peu d'intérêt. Plusieurs personnes interrogées ont signalé des réactions négatives de la part de leurs collègues (parfois même de la part de femmes) vis-à-vis de leur fonction de menta/mentor. On sourit même des personnes qui s'engagent pour la relève féminine. Parmi les professeurs, des hommes, mais aussi des femmes, doutent de

---

<sup>7</sup> Il s'agissait de sept mentas, d'un mentor, de deux conseillères et d'un conseiller.

l'utilité du mentoring en invoquant l'argument qu'ils ont très bien réussi sans cela. Les interviewé-e-s ont noté qu'il y avait encore beaucoup de travail à faire pour persuader les réfractaires de l'importance du mentoring.

### **2.6.3 Pertinence de l'instrument mentoring**

Les personnes interrogées sont toutes convaincues de l'utilité du mentoring et leurs expériences sont très positives. Elles considèrent que le programme sous ses différentes formes est efficace pour la promotion d'une carrière scientifique. Cependant, la moitié des personnes interrogées estiment que ce programme ne devrait pas être réservé aux femmes dans la mesure du possible. Les partisans de son ouverture aux hommes sont tout à fait conscients des inégalités qui touchent surtout les femmes dans leur carrière scientifique, mais perçoivent avant tout la nécessité plus générale d'encadrer la relève universitaire. D'après les mentas/mentors interrogés, il serait nécessaire d'offrir le mentoring aux hommes comme aux femmes pour augmenter la reconnaissance et la crédibilité de ce programme dans les cercles universitaires.

## C Conclusion

Quels ont été les effets des activités de mentoring sur les ambitions académiques, la compréhension des mécanismes de sélection, les compétences disciplinaires et les compétences méthodologiques ?

Quelles activités de mentoring ont été organisées et quels événements sont survenus pendant la période du mentoring et après ?

Les principales réussites des projets de mentoring sont l'amélioration des compétences en matière de gestion de carrière, une plus grande présence et une meilleure intégration à la communauté scientifique. Elles sont le résultat d'une large palette d'activités.

De nombreuses mentees améliorent leurs compétences en matière de gestion de carrière. Les mentees acquièrent du savoir et des compétences qui leur permettent d'orienter leur carrière de manière plus ciblée. On leur enseigne par exemple un savoir méthodologique explicite et implicite de planification de carrière, les priorités à fixer dans la gestion de leur carrière, les décisions importantes à prendre, on les aide à être plus sûres d'elles et à voir plus clair dans toutes les règles informelles de comportement ou de présentation qui règnent dans le milieu universitaire. Ces résultats sont atteints grâce à des offres de conseil individuel, à des réunions où l'on échange ses expériences et à des offres de formation concrètes.

Parmi les onze mentees interrogées, neuf ont réussi à renforcer leur position au sein de l'université. Certaines y parviennent en élargissant leur réseau au sein d'un petit groupe universitaire. D'autres, grâce à l'intervention de leur menta ou en tant que membre d'un groupe, nouent des contacts avec des chercheurs/chercheuses de leur domaine en Suisse et à l'étranger. Le projet de mentoring a pu servir à quelques-unes des mentees comme tremplin pour s'imposer dans leur département, leur faculté ou dans un contexte universitaire plus large. Ces résultats sont obtenus grâce à l'échange et au partage d'expériences et aux expériences pratiques dont les mentees ont bénéficié dans le cadre du mentoring.

**L'offre de conseils individuels a permis à certaines mentees d'accroître leur confiance en elle-même et leur autonomie dans le monde scientifique.**

Par exemple, cinq mentees qui se trouvaient avant ou pendant le mentoring dans des situations précaires étaient en proie à de grandes incertitudes. Les unes doutaient de leur capacité ou de leur motivation à poursuivre une carrière universitaire à cause d'un parcours irrégulier ou du manque de liens académiques ; les autres, à cause de l'absence de perspectives, de soutien ou à cause de conflits professionnels. Le mentoring a accru la confiance de ces mentees en leurs capacités. En outre, elles ont gagné en assurance quand il s'agit de présenter et de soutenir leur projet de carrière. Le mentoring a aidé deux mentees à mieux vivre une situation conflictuelle concrète sur leur lieu de travail. Dans ce domaine, on observe de bons résultats grâce aux conseils personnalisés qui sont prodigués en général par la menta ou le mentor - et dans un cas par le groupe de peer-mentoring - et répondent concrètement aux besoins de la mentee.

**Grâce à l'offre de formations et en particulier et à l'acquisition de savoirs académiques pratiques, un petit groupe de mentees a acquis des compétences méthodologiques et disciplinaires qui leur donnent une qualification supplémentaire.**

Par exemple, deux des mentees ont obtenu des qualifications supplémentaires pendant le mentoring en publiant davantage. Deux autres mentees ont acquis des compétences dans l'organisation et la coordination de manifestations scientifiques et sont devenues responsables de projet obtenant ainsi des compétences dans les domaines de la direction et du management de projets. Le renforcement de ces compétences méthodologiques et disciplinaires est une conséquence directe des formations spécifiques offertes et des expériences pratiques transmises notamment par les projets de peer-mentoring. En revanche, dans les projets one-to-one et some-to-one, l'acquisition de compétences méthodologiques disciplinaires ne prime pas, sauf dans un cas.

Grâce au mentoring, les mentees ont observé des effets bénéfiques dans différents domaines. Ces effets s'additionnent même parfois.

A l'exception d'une mentee, les jeunes chercheuses de la relève ont obtenu des résultats qu'on peut classer dans au moins deux domaines différents. Dans certains cas, ces résultats sont en corrélation les uns avec les autres.

La confiance et l'assurance (2<sup>e</sup> domaine d'action) acquises par les mentees qui ont bénéficié du mentoring a créé une base solide pour une planification de carrière stratégique (domaine 1). L'acquisition de ces ressources personnelles et professionnelles donne à une partie des mentees les dispositions nécessaires pour trouver leur place dans le monde académique et pour mieux se profiler (domaine 4). Les mentees à qui le mentoring a apporté des qualifications méthodologiques et disciplinaires (domaine 3) utilisent ces compétences pour mieux s'imposer dans la communauté scientifique (domaine 4).

**En général, le mentoring a été à l'origine de relations durables entre la mentee et sa menta ou son mentor mais aussi entre les pairs. Même après la fin du mentoring, les mentees peuvent faire appel à ces personnes ressource sur un plan personnel et pour leur carrière.**

Dans le cas du mentoring one-to-one, quatre des six participantes ont développé une relation informelle durable, parfois même amicale, avec leur menta ou leur mentor. Grâce à ces liens, les mentees ont la possibilité de demander conseil à leur mentor/menta même après la fin du mentoring. Plusieurs groupes de mentoring (peer et some-to-one) ont aussi été à l'origine de réseaux relationnels stables. Dans certains cas, le groupe ou des participants se retrouvent aujourd'hui encore et profitent toujours de ces échanges d'idées.

**Les effets obtenus dans différents domaines d'action recoupent largement les objectifs fixés par les programmes de mentoring.**

Les effets obtenus dans les différents domaines d'action présentés dans le rapport ont été obtenus inductivement à partir des réponses des interviewés. Pourtant, ils recoupent largement avec les buts fixés dans les différents programmes de mentoring. En particulier en ce qui concerne « l'amélioration des compétences méthodologiques et disciplinaires » (domaine n°3), on est même parvenu à des objectifs qui n'étaient pas visés explicitement par certains programmes.

**Les projets de peer-mentoring demandent certes un gros investissement en temps, mais ils couvrent une large palette d'effets. Les projets one-to-one exigent moins de ressources et aident tout spécialement à améliorer ses compétences personnelles et les stratégies de carrière. Le mentoring some-to-one combine des avantages des deux autres types de projets.**

En effet, les participantes du peer-mentoring ont atteint des résultats dans les quatre domaines d'action décrits notamment grâce à un gros engagement personnel de leur part. Les principaux points forts du peer-mentoring sont les suivants : l'acquisition de compétences de gestion de carrière, de compétences méthodologiques disciplinaires et l'intégration des mentees dans la communauté scientifique. Les activités organisées permettent d'exercer directement ces compétences dans le monde universitaire à travers des activités pratiques (*learning by doing*) et vont donc bien au-delà des cours proposés. Le mentoring one-to-one permet surtout de donner des réponses à des questions portant sur les stratégies de carrière, de renforcer la confiance des mentees et de fournir un soutien concret dans des situations conflictuelles. Ce but peut être atteint même après quelques contacts entre la mentee et sa menta ou son mentor. Les instruments de conseil existant actuellement sont insuffisants, alors que dans le mentoring les mentees peuvent bénéficier de l'expérience et du savoir informel d'une personne qui a déjà atteint l'objectif qu'elles poursuivent. Le mentoring some-to-one conjugue des avantages du peer-mentoring (intégration par le biais du groupe) et du mentoring one-to-one (conseils portant sur des problèmes particuliers).

**Quel est l'impact du mentoring sur la carrière universitaire des mentees ? Où en sont-elles deux ou trois ans après leur participation au programme ?**

**La majorité des mentees interrogées affirment que le mentoring les a aidées concrètement à atteindre le degré de qualification supérieur. Seule une mentee estime que les effets du mentoring ont été limités, quoique positifs.**

Ces mentees occupent à présent des postes de professeure ordinaire (3), de professeure assistante (2), de professeure boursière du FNS ou financée par des fonds privés (2) ou sont maître-assistante (1), boursière postdoctorale (1), assistante et responsable d'un projet de recherche (1) et enfin médecin assistante (2). Toutes les mentees ont atteint un niveau de qualification plus élevé ou un poste important pour le déroulement de leur carrière scientifique depuis le début du mentoring. Sept mentees relèvent l'influence décisive qu'a eu le mentoring sur leur passage à un échelon supérieur. D'une part, les conseils apportés dans le cadre du mentoring one-to-one ont beaucoup aidé les mentees dans leur décision de postuler ou pendant le processus de recrutement. D'autre part,

les qualifications supplémentaires acquises pendant le mentoring et donc le renforcement de la présence des mentees au sein de la communauté scientifique ont joué un rôle déterminant pour l'accès au poste qu'elles occupent aujourd'hui. Parmi les cinq autres mentees, quatre considèrent que le mentoring a favorisé l'avancement de leur carrière même si le programme ne leur a pas permis d'atteindre un échelon supérieur. Seule une mentee estime que le mentoring n'a eu aucune influence sur son parcours professionnel.

#### **Dans quel contexte individuel s'est déroulé le mentoring (situation professionnelle et personnelle) ?**

**Les jeunes chercheuses de la relève qui participent au mentoring suivent soit la voie universitaire traditionnelle, soit un parcours inhabituel pour leur discipline. Ces dernières sont souvent mal intégrées sur le plan académique au moment du mentoring. Huit mentees sont déjà titulaires d'un doctorat, trois travaillent encore à leur thèse.**

Au début de leur mentoring, toutes les mentees se trouvaient dans une phase mal définie entre la fin de leur doctorat, le post-doctorat et la préparation de leur candidature à un poste de professeure. Six mentees trouvent que leur carrière scientifique s'est déroulée sans rupture jusqu'au début de leur mentoring et qu'elle correspond plus ou moins aux parcours habituels dans leur discipline, selon ce qu'elles ont pu observer. Ces six mentees étaient intégrées dans le monde académique au début de leur mentoring et étaient déjà, à une exception près, titulaires d'un doctorat. Bien qu'elles suivent objectivement la voie universitaire traditionnelle, ces quelques mentees déplorent le manque de perspectives professionnelles, les procédures floues, le manque de soutien ou, dans certains cas, des conflits professionnels spécifiques. Quant aux cinq autres mentees, leur carrière n'était pas conforme au parcours typique dans leur discipline, soit parce que leur parcours universitaire n'était pas linéaire, soit parce qu'elles étaient peu ou pas intégrées dans le monde académique au moment du mentoring. La carrière de la plupart des femmes de ce groupe a été interrompue pendant une longue période parce qu'elles ont exercé une activité professionnelle extra-universitaire après obtention de leur licence ou de leur diplôme avant de revenir à l'université. Parmi ces cinq mentees, trois ont déjà obtenu leur doctorat.

**Les mentees ont en moyenne entre 29 et 35 ans au début du mentoring et ont donc à peu près un âge normal par rapport à leur qualification. Seules deux mentees de plus de 40 ans ne rentrent pas dans cette catégorie. Trois des mentees avaient déjà fondé une famille avant le début du mentoring.**

Au début du mentoring, trois mentees ont moins de 29 ans, six ont entre 31 et 35 ans, et deux ont plus de 40 ans (42 et 44 ans). Par rapport à leur niveau de qualification au début du mentoring, les deux dernières mentees dépassent l'âge habituel pour l'échelon atteint. La majorité des mentees sont engagées dans une relation stable au moment du mentoring et, en règle générale, leur partenaire possède aussi un diplôme universitaire et planifie sa propre carrière. Trois mentees avaient déjà fondé une famille au début du mentoring, ce qui représente bien sûr une charge supplémentaire pour elles et les limite dans l'exercice de leur activité universitaire. Les autres mentees excluent pour l'instant la possibilité de fonder une famille parce qu'elles n'arrivent pas (encore) à s'imaginer comment concilier famille et carrière académique ou se demandent quel serait le moment le plus approprié pour avoir des enfants sans trop freiner leur carrière ni la stopper. Ces mentees partent du principe qu'elles ne pourront plus consacrer autant d'énergie à leur carrière si elles ont une famille.

**Le mentoring se révèle finalement être un instrument très souple pour répondre à des situations de départ des plus diverses et aux besoins très différents des chercheuses de la relève.**

Indépendamment de leur niveau de qualification et du contexte de leur discipline, toutes les mentees ont pu améliorer leurs compétences en matière de gestion de carrière et une bonne part d'entre elles a pu renforcer sa présence et son intégration dans la communauté scientifique. Leurs situations de départ professionnelles et personnelles divergeaient pourtant énormément, tant en terme de linéarité de leur parcours (linéaire/non linéaire), d'âge (habituel/supérieur à la norme), et de responsabilités familiales. À cause d'un parcours scientifique discontinu, de liens très limités avec l'université, de l'absence de perspectives, du manque d'encadrement ou de conflits professionnels concrets, certaines mentees doutaient de leur capacité à mener à bien une carrière scientifique. Le mentoring a donné à ces mentees de la confiance et de l'autonomie. Les quelques mentees qui disposaient déjà d'une forte motivation et d'un esprit d'initiative particulièrement développé ont acquis grâce au mentoring des qualifications méthodologiques supplémentaires dans leur discipline.

## Quelles sont les expériences faites par les mentas et les mentors avec l'instrument mentoring ?

Les mentas et mentors ou bien les conseillères et conseillers estiment avoir fait des expériences très positives qu'ils ont faites dans le cadre du mentoring. Ces expériences ont renforcé leurs convictions quant à l'importance de l'encouragement et de l'accompagnement de la relève.

Ce sont principalement la conviction que l'encouragement de la relève est une tâche primordiale et pas toujours menée à bien, et le soutien reçu au cours de leur carrière, ou au contraire le manque de soutien, qui ont motivé les personnes interrogées à s'engager dans les projets de mentoring. Les échanges avec les femmes de la relève ont été une source d'enrichissement, ce qui conforte la position des interviewés sur l'importance de ces formes d'accompagnement. La moitié des personnes interrogées sont d'avis que cet instrument devrait être proposé aux hommes comme aux femmes. Ils pensent d'ailleurs que cette démarche améliorerait l'acceptation du programme dans l'université en général. Comme cela ressort déjà des entretiens avec certaines mentees, quelques mentas/mentors et conseillères/conseillers rapportent également que les professeurs (y compris des femmes) n'ont que peu d'intérêt pour les thèmes de la parité et de l'encouragement de la relève et restent très sceptiques vis-à-vis du mentoring. Les interviewés ont encore beaucoup à faire pour convaincre leurs collègues de l'importance de ces sujets.

# Annexes

## A1 Grille d'entretien pour les mentees

### Bloc de questions 1 : Déroulement de votre carrière académique

Question initiale : Pouvez-vous décrire en quelques mots votre parcours scientifique depuis votre maturité jusqu'à aujourd'hui (en situant le mentoring dans le temps) ?

Questions de relance :

- Vous êtes-vous réorientée, votre carrière a-t-elle connu des interruptions importantes ? Pour quelle(s) raison(s) ?
- Y a-t-il des événements importants (même privés) qui aient exercé une influence sur votre parcours scientifique ?
- Quels sont les changements survenus dans votre environnement universitaire (lieu de travail, camarades d'études, collègues de travail) ?

### Bloc de questions 2 : Raisons de votre participation au projet de mentoring

Question initiale : Pouvez-vous décrire votre situation professionnelle au moment où vous avez décidé de vous inscrire à un projet de mentoring ?

Questions de relance :

- Quelle était votre conception d'une carrière universitaire ?
- Quels obstacles perceviez-vous à ce moment ?
- Qu'attendiez-vous du mentoring ?

### Bloc de questions 3 : Déroulement du mentoring et du programme cadre

Question initiale : Comment se sont passés concrètement le mentoring et le programme cadre ?

Questions de relance :

- Quelle était la fréquence et la nature des contacts ?
- Caractéristiques du mentoring (deux personnes de même sexe ? de la même discipline ? de la même université ? etc.)
- Comment décririez-vous votre relation avec votre menta ou votre mentor ?
- Avez-vous aujourd'hui encore des contacts avec elle/lui ?
- Comment se sont passés les programmes cadres ?

### Bloc de questions 4 : Effets du mentoring

Question initiale : Où en seriez-vous aujourd'hui si vous n'aviez pas participé au mentoring ?

Questions de relance :

- A quoi le mentoring vous a-t-il donné accès ?
- Quelles expériences et quelles connaissances le mentoring vous a-t-il transmises ?
- Dans quelles étapes de votre carrière le mentoring vous a-t-il particulièrement aidé ?
- Avez-vous perçu les limites du mentoring ?
- Le mentoring a-t-il eu des conséquences négatives sur votre parcours académique ?
- Sur la base de votre expérience personnelle, quels sont selon vous les points forts du mentoring pour la promotion de la relève féminine à l'université ?
- Dans quels domaines le mentoring n'a-t-il pas répondu à vos attentes ? Pourquoi ?

### Bloc de questions 5 : Questions sociodémographiques

Nationalité, âge, état civil et situation économique jusqu'à la participation au mentoring et pendant le programme.

## A2 Grille d'entretien pour les mentas/mentors ou les conseillères/conseillers

### Bloc de questions 1 : Motifs de votre engagement en tant que menta/mentor

Question de lancement : Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez accepté d'assumer la fonction de menta/mentor ?

Question de relance :

- Comment étiez-vous engagé pour le soutien de la relève dans l'université avant le mentoring ?
- Quelles raisons ayant trait aux mentees ont-elles influencé votre décision ?

### Bloc de questions 2 : Besoin d'aide ou difficultés à gérer sa carrière constatés chez les mentees

Question de lancement : A votre avis, dans quels domaines les mentees avaient-elles tout particulièrement besoin d'aide ?

Question de relance :

- Avaient-elles plutôt besoin d'un soutien en ce qui concerne : des compétences spécifiques à une discipline, des compétences méthodologiques, leur autodiscrimination, la discrimination sexuelle ?
- Quels étaient selon vous les obstacles à leur carrière scientifique ? à leur passage à un échelon supérieur ?

### Bloc de questions 3 : Expériences et enseignements tirés du mentoring

Question de lancement : Que vous a apporté votre fonction de menta/mentor ?

Question de relance :

- Quels ont été pour vous les effets concrets du mentoring ?
- Quelles expériences et quels enseignements avez-vous tirés de votre fonction de menta/mentor ?
- Avez-vous profité du mentoring pour votre propre carrière universitaire ?
- Le mentoring a-t-il eu des conséquences sur vos activités dans les commissions universitaires ?

### Bloc de questions 4: Pertinence du mentoring pour les universités

Question de lancement : A-t-on besoin du mentoring pour la relève féminine à l'université ? Pourquoi ?

Relance :

- Sur la base de votre expérience personnelle, en quoi pensez-vous que le mentoring soit important et prometteur ?

## A3 Bibliographie

BACHMANN, Ruth; Rothmayr, Christine; Spreyermann, Christine (2004): Evaluation Bundesprogramm Chancengleichheit von Frau und Mann an Universitäten. Bericht zu Umsetzung und Wirkungen des Programms 2000 bis 2003 (Schriftenreihe BBW 2004/1D). Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft.

BEAUFAYÛS, Sandra (2004): Wie werden Wissenschaftlerinnen gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld: transcript.

BUDE, Heinz (2003): Fallrekonstruktion, in: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung: ein Wörterbuch, S. 60-61. Opladen: Leske + Budrich.

FRANZKE, Astrid (2004): Mentoring an Hochschulen – innovative Potenziale zur Steigerung des Frauenanteils in Naturwissenschaften und Technik? Ergebnisse der niedersächsischen Evaluationsstudie, in: Löther, Andrea (Hrsg.): Erfolg und Wirksamkeit von Gleichstellungsmassnahmen an Hochschulen (cews.Beiträge Frauen in Wissenschaft und Forschung, 3), S. 171-185. Bielefeld: Kleine Verlag.

FRANZKE, Astrid (2005): Mentoring und Strukturveränderung, in: Nienhaus, Doris; Pannatier, Gaël; Töngi, Claudia (Hrsg.): Akademische Seilschaften. Mentoring für Frauen im Spannungsfeld von individueller Förderung und Strukturveränderung. S. 171-183. Bern: eFeF-Verlag.

FÜGER, Helene (2005): Sag mir, wo die Strukturen sind. Ziele, Ergebnisse und Perspektiven des Réseau romand de mentoring pour femmes, in: Nienhaus, Doris; Pannatier, Gaël; Töngi, Claudia (Hrsg.): Akademische Seilschaften. Mentoring für Frauen im Spannungsfeld von individueller Förderung und Strukturveränderung. S. 161-170. Bern: eFeF-Verlag.

HELLRIEGEL, Barbara; Lindemann-Mathies, Petra; Seidl, Irmi; Joshi, Jasmin (Hrsg.) (2005): Gemeinsam statt einsam – Peer-Mentoring als Nachwuchsförderung in Eigenregie. Zürich: UniFrauenstelle – Gleichstellung von Frau und Mann an der Universität Zürich (universelle 7, Beiträge zur Gleichstellung).

HERMANN, Harry (1992): Die Auswertung narrativer Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren, in: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten, S. 110-141. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.

KLUGE, Susann (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(1), Art. 14g. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kluge-Dhtm> (20.4.2007).

KELLE, Udo; Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich.

KRAIS, Beate; Beaufays, Sandra (2005): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Verborgene Mechanismen der Macht, in: Nienhaus, Doris; Pannatier, Gaël; Töngi, Claudia (Hrsg.): Akademische Seilschaften. Mentoring für Frauen im Spannungsfeld von individueller Förderung und Strukturveränderung. S. 29-46. Bern: eFeF-Verlag.

KRAIS, Beate (Hrsg.) (2000): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Verborgene Mechanismen der Macht. Frankfurt a. M.: Campus.

KRIMMER, Holger; Stallmann, Freia; Behr, Markus; Zimmer, Annette (2003): Karrierewege von ProfessorInnen an Hochschulen in Deutschland. Münster: Universität.

KURMEYER, Christine; Meuthen, Gabriele (2003): Mentoring in Wissenschaft und Wirtschaft. Abschlussbericht 2000/2003. Hannover: Gleichstellungsbüro der Universität.

LAMNEK, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

LEEMANN, Regula Julia (2002): Chancenungleichheiten im Wissenschaftssystem. Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen. Chur: Rügger.

- LÖTHER, Andrea (Hrsg.) (2004): Erfolg und Wirksamkeit von Gleichstellungsmassnahmen an Hochschulen (cews.Beiträge Frauen in Wissenschaft und Forschung, 3). Bielefeld: Kleine Verlag.
- MAURER, Elisabeth; Meyerhofer, Ursula (2003), Peer-Mentoring – Erste Erfahrungen mit der MentoringWerkstatt an der Universität Zürich, in: Löther, Andrea (Hrsg.): Mentoring-Programme für Frauen in der Wissenschaft (cews.Beiträge Frauen in Wissenschaft und Forschung, 1), S. 29-40. Bielefeld: Kleine Verlag.
- MAYRING, Philipp (1990): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- MEYERHOFER, Ursula (2004): Die MentoringWerkstatt an der Universität Zürich 2000 – 2004: Erfahrungen und Empfehlungen. Zürich: UniFrauenstelle – Gleichstellung von Frau und Mann an der Universität Zürich.
- MICHEL-ALDER, Elisabeth (2004): Wissenschaftliche Nachwuchsförderung mittels Mentoring. Wegbeschreibung fürs Wandern durch die Mentoringlandschaft. Zürich: UniFrauenstelle – Gleichstellung von Frau und Mann an der Universität Zürich.
- NIENHAUS, Doris; Pannatier, Gaël; Töngi, Claudia (Hrsg.) (2005): Akademische Seilschaften. Mentoring für Frauen im Spannungsfeld von individueller Förderung und Strukturveränderung. Bern: eFeF-Verlag.
- OFFICE FEDERAL DE LA STATISTIQUE, (2005), Personnel des hautes écoles universitaires : tableaux de base.
- OFS, (2005) Etudiants des hautes écoles : tableaux de base  
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/data.html>.
- PAGE, Julie; Leemann, Regula Julia (Hrsg.) (2000): Karriere von Akademikerinnen. Bedeutung des Mentoring als Instrument der Nachwuchsförderung (Schriftenreihe BBW 2000/1d). Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft.
- ROTHMAYR, Christine; Maurer, Elisabeth (2000): Akademische Nachwuchsförderung aus gleichstellungspolitischer Sicht. Das Beispiel der Sozial- und Geisteswissenschaften an der Universität Zürich (Studie 2 im Rahmen des SOWI-Disslabors). Zürich: UniFrauenstelle – Gleichstellung von Frau und Mann an der Universität Zürich.
- SPREYERMANN, Christine (2004): Evaluationsbericht Mentoring Deutschschweiz. Programm für Wissenschaftlerinnen zur Unterstützung einer akademischen Karriere. Evaluation des zweiten Programms von September 2002 bis Januar 2004. Bern: Universität, Abteilung für die Gleichstellung von Frauen und Männern.
- STAKE, Robert E. (1995): The Art of case study research. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- STRAUSS, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- ULMI, Marianne; Maurer, Elisabeth (2005): Geschlechterdifferenz und Nachwuchsförderung in der Wissenschaft (Studie 3 im Rahmen des SOWI-Disslabors). Zürich: UniFrauenstelle – Gleichstellung von Frau und Mann an der Universität Zürich.
- WOLLMANN, Hellmut (2000): Evaluierung und Evaluationsforschung von Verwaltungspolitik und -modernisierung – zwischen Analysepotential und -defizit. Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, S. 195-230. Leske + Budrich, Opladen.
- YIN, Robert K. (1992): The case study method as a tool for doing evaluation, in: Current Sociology 40(1), pp. 121-137.

**A4** Tableau récapitulatif des mentees interrogées

Projet	Type de projet	Discipline	Etudes secondaires	Carrière	Poste au début du mentoring	Poste actuel	Âge début m.	Enfants
<b>A</b> Réseau romand de mentoring	One-to-One	Droit	Suisse	linéaire	Professeure assistante	Professeure ordinaire	35 ans	non
<b>B</b> Réseau romand de mentoring	One-to-One	Sciences de l'éducation	Suisse	non linéaire	Maître-assistante	Professeure assistante	34 ans	oui, avant le mentoring
<b>C</b> Mentoring Deutsch-CH	One-to-One	Psychologie	Suisse	non linéaire	Docteur mais peu de liens avec l'université	Professeure assistante	31 ans	oui, après le mentoring
<b>D</b> Mentoring Deutsch-CH	One-to-One	Architecture	Allemagne	non linéaire	Activité professionnelle extra-universitaire (pas de doctorat)	Titulaire d'une chaire de recherche	42 ans	oui, avant le mentoring
<b>E</b> Medizin ZH	Some-to-One	Médecine	Allemagne	linéaire	Médecin assistante	Médecin assistante	29 ans	non
<b>F</b> Medizin ZH	Some-to-One	Médecine	Allemagne	linéaire	Médecin assistante	Médecin assistante	33 ans	non
<b>G</b> Peer Mentoring	Peer	Langue et littérature allemandes	Suisse	non linéaire	Doctorante (financée par des fonds privés)	Boursière postdoctorale (candidate à l'habilitation)	32 ans	non
<b>H</b> Peer Mentoring	Peer	Gestion d'entreprise	Allemagne	linéaire	Maître-assistante	Professeure ordinaire	33 ans	oui, après le mentoring
<b>I</b> Peer Mentoring	Peer	Biologie	Allemagne	non linéaire	Assistante et responsable d'un groupe de recherche (titulaire d'un doctorat)	Assistante et responsable d'un groupe de recherche (candidate à l'habilitation)	44 ans	non
<b>J</b> Mentoring GE	One-to-One	Histoire	France	linéaire	Assistante (titulaire d'un doctorat)	Professeure assistante	29 ans	non
<b>K</b> Mentoring GE	One-to-One	Mathématiques	Russie	linéaire	Maître-assistante	Professeure boursière FNS	29 ans	oui, avant le mentoring

## A5 Adresses

Christine Spreyermann, lic. phil. I (Koordination)  
sfinx - Recherche en sciences sociales, conseil en évaluation et supervision  
Maulbeerstr. 14, 3011 Berne

Tél. 031 398 34 35  
Fax 031 398 34 36  
christine.spreyermann@sfinx.ch

Ruth Bachmann, lic. phil. I  
Institut d'Etudes politiques Interface  
Seidenhofstr. 12, 6003 Lucerne

Tél. 041 226 04 26  
Fax 041 410 51 82  
bachmann@interface-politikstudien.ch

Franziska Müller, lic. rer. soc.  
Institut d'Etudes politiques Interface  
Seidenhofstr. 12, 6003 Lucerne

Tél. 041 226 04 26  
Fax 041 410 51 82  
mueller@interface-politikstudien.ch

Christine Rothmayr, Dr. (Evaluationsberatung)  
Département de science politique  
Université de Montréal  
C.P. 6128, succursale Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7  
Canada

Tél. 001 514 343 6578 (Sekretariat),  
Fax 001 514 343 2360 (Sekretariat)  
christine.rothmayr.allison@umontreal.ca

Lea Sgier, (Datenerhebung und Porträts Westscheiz)  
Université de Genève, Département de science politique  
40, bd du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4

Tél. 022.379.83.59  
Fax 022.379.83.64  
lea.sgier@politic.unige.ch





